

POLÍTICAS EDUCATIVAS, ENFOQUES TEÓRICOS Y ESTRATEGIAS PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

Educational Policies, Theoretical Approaches, and Strategies for School Coexistence: A Systematic Review

Políticas Educacionais, Abordagens Teóricas e Estratégias para a Convivência Escolar: Uma Revisão Sistemática

Yisel Vega Rodríguez^{1*}, <https://orcid.org/0000-0001-5168-0294>

Marilene Proença Rebello de Souza², <https://orcid.org/0000-0002-8297-5674>

¹Centro de Ciência para o Desenvolvimento da Educação Básica: aprendizagens e convivência escolar, Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, Brasil.

*Autor para correspondencia: yisevr5@gmail.com

Citación/Citation/Citação: Vega Rodríguez, Y., Rebello de Souza M.P. (2026). Políticas educativas, enfoques teóricos y estrategias para la convivencia escolar: una revisión sistemática. *HOMERO*, 2(2), 388-406. <https://doi.org/10.64492/05z50t18>

RESUMEN

La convivencia escolar constituye un eje prioritario de la política educativa contemporánea en Iberoamérica, pues la evidencia científica muestra un predominio de enfoques punitivos en su gestión. Esta revisión sistemática, desarrollada bajo la metodología PRISMA, analiza los marcos normativos e investigaciones recientes sobre convivencia escolar publicadas entre 2020 y 2025 en Scopus, SciELO, Dialnet y Redalyc. Se estudiaron 23 artículos con Atlas.ti 9 y se evaluó el riesgo de sesgo mediante el Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT) 2018. Los resultados revelan la coexistencia del paradigma disciplinar-punitivo y democrático-restaurativo en la gestión de la convivencia, así como cuatro dimensiones conceptuales del constructo. Se identifican además algunas estrategias para el desarrollo de la convivencia escolar y el rol de los actores educativos en ello. A modo de conclusiones, se enuncia la necesidad de sistematizar las políticas educativas de Centroamérica y el Caribe, así como la pertinencia de realizar estudios longitudinales sobre convivencia escolar para generar datos que favorezcan la toma de decisiones en favor de la calidad educativa.

Palabras Clave: Aprendizaje; Clima escolar; Convivencia escolar; Estrategias educativas; Gestión educacional; Política educativa; Violencia escolar.

ABSTRACT

School coexistence represents a central priority of contemporary educational policy in Iberoamerica, as scientific evidence consistently points to the predominance of punitive approaches in its management. This systematic review, conducted following the PRISMA methodology, analyzes normative frameworks and recent research on school coexistence published between 2020 and 2025 in Scopus, SciELO, Dialnet, and Redalyc. A total of 23 articles were examined using Atlas.ti 9, and methodological quality was assessed through the Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT) 2018. The findings reveal the coexistence of two competing paradigms in the management of school coexistence — disciplinary-punitive and democratic-restorative — alongside four conceptual dimensions of the construct. The study also identifies key strategies for the development of school coexistence and examines the roles of educational stakeholders in this process. In conclusion, the review underscores the need to systematize educational policies in Central America and the Caribbean, as well as the relevance of conducting longitudinal studies on school coexistence to generate evidence that supports informed decision-making in the pursuit of educational quality.

Keywords: Learning; School climate; School coexistence; Educational strategies; Educational management; Educational policy; School violence.

RESUMO

A convivência escolar constitui um eixo prioritário da política educacional contemporânea na Iberoamérica, uma vez que a evidência científica aponta para o predomínio de abordagens punitivas em sua gestão. Esta revisão sistemática, desenvolvida sob a metodologia PRISMA, analisa os marcos normativos e as pesquisas recentes sobre convivência escolar publicadas entre 2020 e 2025 nas bases Scopus, SciELO, Dialnet e Redalyc. Foram analisados 23 artigos com o software Atlas.ti 9, e o risco de viés foi avaliado por meio do Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT) 2018. Os resultados revelam a coexistência do paradigma disciplinar-punitivo e do democrático-restaurativo na gestão da convivência, bem como quatro dimensões conceituais do constructo. Identificam-se, ainda, algumas estratégias para o desenvolvimento da convivência escolar e o papel dos atores educacionais nesse processo. Como conclusões, aponta-se a necessidade de sistematizar as políticas educacionais da América Central e do Caribe, bem como a pertinência de realizar estudos longitudinais sobre convivência escolar para gerar dados que favoreçam a tomada de decisões em prol da qualidade educacional.

Palavras-chave: Aprendizagem; Clima escolar; Convivência escolar; Estratégias educacionais; Gestão educacional; Política educacional; Violência escolar.

Fecha de recepción: 10/05/2026

Fecha de aceptación: 20/06/2026

Fecha de publicación: 30/06/2026

INTRODUCCIÓN

La convivencia escolar constituye uno de los ejes más debatidos de la política educativa contemporánea en Iberoamérica, no sólo por su incidencia directa en la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino por la complejidad que encierra su propia definición. Se trata de un concepto polisémico cuya comprensión varía según el contexto sociopolítico, el marco legal de referencia y la perspectiva teórica desde la que se aborda (Andrades-Moya et al., 2023; Leyton-Leyton, 2020). Esta pluralidad semántica no es un rasgo accidental de la literatura: refleja que la convivencia opera simultáneamente como política pública, práctica pedagógica y construcción cultural (Pinzón Guevara, 2023).

La importancia de abordar este problema deriva de las implicaciones que la convivencia escolar tiene sobre el bienestar y el desarrollo integral de los estudiantes. Un entorno escolar conflictivo o violento no solo deteriora las relaciones interpersonales, sino que obstaculiza directamente el aprendizaje y el rendimiento académico (Suárez, 2026; Lecca y Marin, 2022). La escuela funciona, además, como un microcosmos de la sociedad en el que se forman los ciudadanos del futuro: cuando no se garantiza una convivencia democrática, se corre el riesgo de perpetuar ciclos de exclusión social y violencia estructural que trascienden los muros de la institución educativa (Alejo Castañeda et al., 2024; Melchor y Alvites-Huamaní, 2025). En este sentido, la convivencia escolar no es solo un indicador de calidad educativa, sino una condición de posibilidad para la formación de sociedades más justas y cohesionadas (Medina Carbajal y Ortega Cabrejos, 2025).

Resolver estas tensiones exigiría avanzar hacia modelos escolares holísticos, inclusivos y resilientes que integren la gestión de la convivencia como una práctica cotidiana y no como un conjunto de respuestas ante situaciones de crisis (Agüero Ynca, 2026; Carrasco et al., 2025). La consolidación de climas escolares positivos —basados en la resolución pacífica de conflictos, el fortalecimiento de habilidades socioemocionales y la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa— ha mostrado efectos favorables no solo en los resultados académicos, sino también en la retención escolar y la protección de los derechos de la infancia (Agüero Ynca, 2026; Vásquez y Azahuanche, 2025; Romero et al., 2025). Sin embargo, la evidencia disponible también indica que estas condiciones raramente se logran sin políticas coherentes y sin una formación docente que habilite a los profesores para gestionar la complejidad del aula de manera proactiva (Medina Carbajal y Ortega Cabrejos, 2025; Abad et al., 2025).

El problema central que motiva esta revisión sistemática radica en la brecha entre los discursos de las políticas educativas y la realidad de las prácticas escolares (Leyton-Leyton, 2020; Quispe y Relaiza, 2025). Aunque los marcos normativos vigentes en la mayoría de los países iberoamericanos promueven enfoques formativos, democráticos y orientados a los derechos, en la práctica institucional persiste un predominio de visiones punitivas, reactivas y sancionadoras ante el conflicto escolar (Leyton-Leyton, 2020; Olvera y Gutiérrez, 2020). A esta tensión se suma una presión managerialista o eficientista que tiende a reducir la convivencia a un instrumento para alcanzar estándares medibles de rendimiento académico, desplazando su valor como proceso de formación humana integral (Chávez et al., 2026). La consecuencia más visible de esta dinámica es la persistencia de altos niveles de violencia escolar, acoso y exclusión (Leyton-Leyton, 2020; Salgado Vértiz et al., 2021).

Diferentes revisiones sistemáticas referidas a la convivencia escolar, han identificado la ausencia de un corpus teórico homogéneo y bien definido respecto al constructo (Andrades-Moya et al., 2023); lo que no favorece la delimitación de indicadores para su evaluación. Se identifica, además, escasez de estudios de carácter longitudinal (Chavez et al., 2026), aspecto que limita la posibilidad de valorar cuán sostenibles son los resultados de las intervenciones para el desarrollo de la convivencia escolar. Por otro lado, en el análisis del constructo se aprecia ausencia de estudios que consideren el punto de vista de los estudiantes, docentes y directivos sobre la convivencia escolar (Silva, 2024).

Ante este panorama, el presente estudio, a través de una revisión sistemática de la producción científica iberoamericana publicada entre 2020 y 2025, se propone analizar los marcos normativos e investigaciones académicas recientes sobre convivencia escolar para identificar los enfoques predominantes, las evidencias de impacto de los programas implementados y los desafíos que persisten en su puesta en marcha. Al sistematizar el conocimiento y ofrecer una visión analítica de las tendencias en la gestión de la convivencia, la revisión busca aportar evidencia científica útil para que decisores, directivos y docentes orienten las políticas hacia intervenciones más efectivas y contextualizadas. En última instancia, este análisis permite identificar vacíos de investigación y proponer caminos hacia una gestión de la convivencia que trascienda la mera normativa y se convierta en una práctica cotidiana transformadora.

MÉTODO

Una revisión sistemática constituye una alternativa de gran utilidad para identificar el estado del arte en una determinada área del conocimiento; responder preguntas que no pueden abordarse en investigaciones individuales; identificar problemáticas que den paso a nuevas investigaciones; y evaluar la comprensión teórica de las causas y los modos en que acontece un proceso o fenómeno (Page et al., 2021). En función de ello, y atendiendo a la finalidad de este estudio, se asume la realización de una revisión sistemática a partir de la metodología Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses (PRISMA).

Criterios de inclusión de los estudios

- Artículos de revista
- Publicaciones en el periodo 2020-2025.
- Publicaciones en español y portugués
- Se analizan las políticas educativas como centro.
- Se declara el concepto de convivencia escolar como parte del estudio.
- Se ubica el análisis en el nivel de educación básica o educación media.

Criterios de exclusión de los estudios

- Tesis, libros, capítulos de libro, resúmenes de congresos u otro tipo de publicación.
- No se analizan las políticas educativas.
- La convivencia escolar no se especifica como objeto de análisis.
- Se realiza el análisis en el nivel universitario.

Proceso de selección

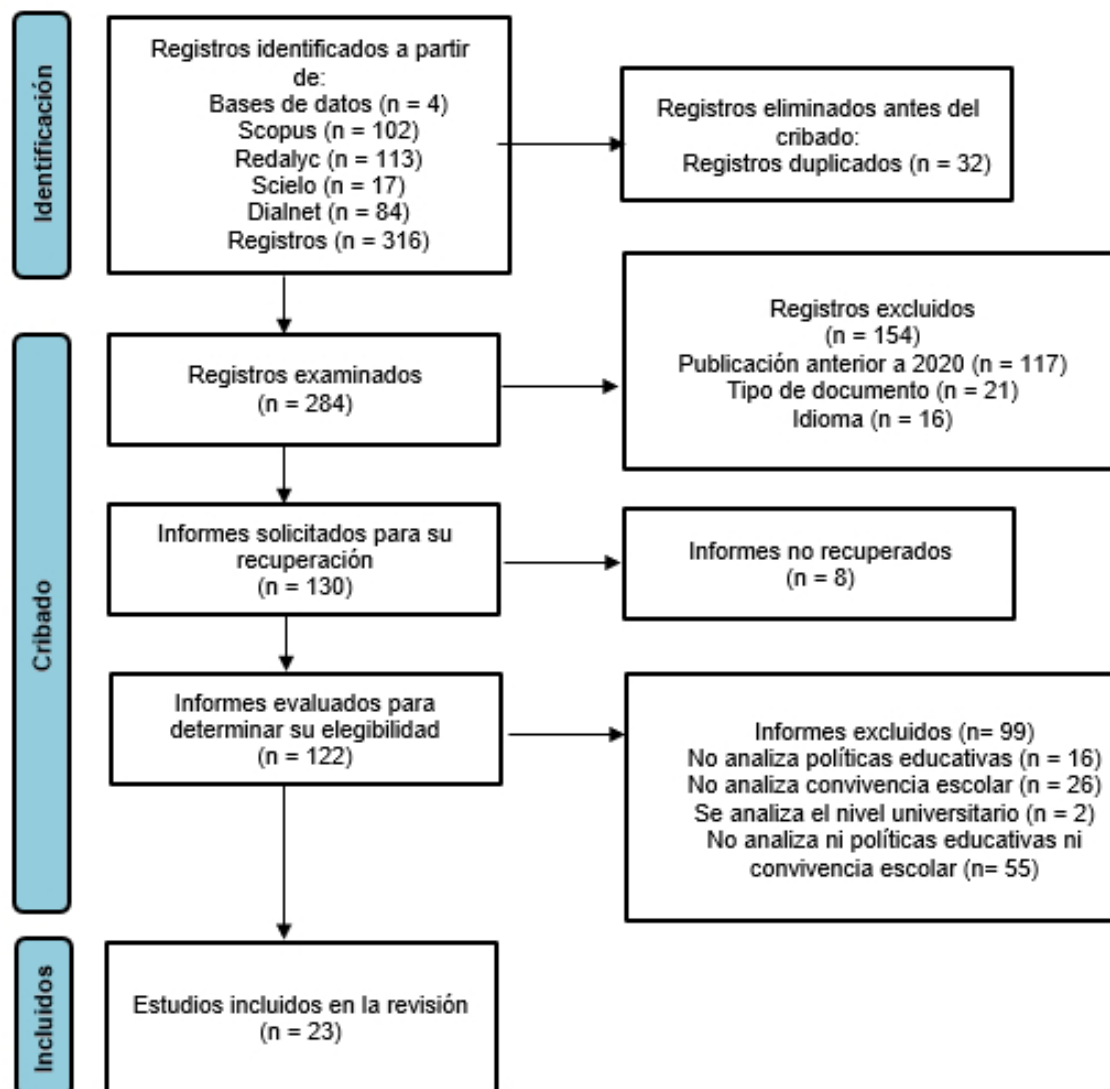
Identificación: se realizó la exploración en cuatro bases de datos: Scopus, Scielo, Dialnet y Redalyc. Se emplearon dos ecuaciones de búsqueda: 1) "políticas educativas" AND "convivencia escolar" y 2) "políticas educativas" AND "convivencia escolar". La aplicación de ambas ecuaciones resultó necesaria dado que la primera no arrojó registros en Scopus y generó únicamente un resultado en Scielo que no cumplía el criterio temporal de inclusión. La segunda ecuación permitió ampliar la recuperación de registros relevantes en todas las bases consultadas.

Cribado: se activaron los filtros en las bases de datos atendiendo al tipo de estudio, al año de publicación y al idioma. Una vez identificados los registros resultantes de esta primera fase de cribado, se procedió al análisis de los títulos y resúmenes para seleccionar aquellos artículos que cumpliesen con los criterios de inclusión y

eliminar aquellos que no abordaran las políticas públicas de manera central o no especificara la convivencia escolar como objeto de análisis; o bien analizan la convivencia escolar en un nivel educativo diferente a la Educación Básica. El proceso de búsqueda se realizó en marzo de 2026 y el de selección concluyó el 8 de abril de 2026. En la Figura 1 se muestra el proceso de selección de los artículos desde la fase de identificación hasta la selección de los archivos incluidos finalmente en la revisión.

Figura 1

Diagrama de flujo del proceso de identificación, cribado y selección



El análisis de contenidos de los artículos incluidos en la revisión se realizó con el software Atlas.ti 9, mediante la codificación abierta y axial, generando citas y códigos. Para la síntesis de evidencia cualitativa se tomó como punto de partida la estructura de pregunta 3WH (Who, What, When, How) que se sugiere en las revisiones sistemáticas de la literatura (Universidad de Navarra, 2026). Sobre esta base, se fueron generando códigos en relación con cada uno de los criterios de la estructura de pregunta. Para ello, como parte del análisis se formularon las siguientes interrogantes:

- ¿Qué políticas educativas referidas a la convivencia escolar se mencionan en los artículos analizados y cuál es su contenido?
- ¿Qué definiciones de convivencia escolar aparecen de forma explícita en los artículos o subyacen a la información presentada?
- ¿En los artículos analizados, qué relaciones se establecen entre la convivencia escolar y otras categorías psicológicas y/o pedagógicas y educativas?
- ¿Qué acciones, herramientas/estrategias/experiencias describen los artículos para gestionar/atender la convivencia escolar en las instituciones educativas?

- De acuerdo con los artículos analizados, ¿qué personas están implicadas en la gestión de la convivencia escolar? ¿Quiénes participan?

Con el propósito de valorar la calidad metodológica de los estudios incluidos y estimar el riesgo de sesgo, se adoptó la versión 2018 del Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT) (Hong et al., 2018) que permitió examinar de manera sistemática la solidez del diseño, el rigor del análisis de contenido y la relevancia de las conclusiones en torno a la convivencia escolar. La elección de esta herramienta responde a la heterogeneidad tipológica de los estudios seleccionados: el MMAT fue diseñado específicamente para revisiones sistemáticas mixtas, aquellas que integran estudios de naturaleza cualitativa, cuantitativa y de métodos mixtos (Hong et al., 2018).

La clasificación de cada artículo en la categoría correspondiente se realizó siguiendo el algoritmo incluido en la guía de usuario del MMAT (Hong et al., 2018). Previo a la aplicación de los criterios específicos por categoría, se respondieron las dos preguntas de cribado generales: S1 (¿se formulan preguntas de investigación claras?) y S2 (¿los datos recolectados permiten responder dichas preguntas?). La valoración fue realizada de forma independiente por las dos autoras. Las discrepancias se resolvieron mediante consenso con una valoración global por artículo expresada en tres categorías: riesgo bajo, riesgo moderado y riesgo alto.

RESULTADOS

La búsqueda bibliográfica permitió seleccionar 23 registros con predominio de estudios provenientes de Chile (n=10) y de artículos publicados en 2025 (n=7). Se identificaron, además, artículos de Colombia (n=4), México (n=3), Argentina (n=2), España y Perú (n=1 respectivamente), un artículo que abordaba la realidad de Latinoamérica respecto a la convivencia escolar, y un artículo que expuso y analizó la evidencia científica procedente de Europa y América Latina. En la Tabla No. 1 es posible apreciar la distribución más detallada.

Tabla 1

Estudios seleccionados para el proceso de análisis

Autores	País	Título del Trabajo	Ley/política educativa analizada/ mencionada
Abeledo y Montanuy (2023)	España	El valor de la interculturalidad en los proyectos educativos y de convivencia de las escuelas españolas	Plan Estratégico de Convivencia Escolar 2016-2020, Proyectos de Convivencia (Resolución ENS/585/2017).
Ariza Castro et al. (2025)	Colombia	Convivencia escolar y migración: desafíos socioeducativos en instituciones públicas de Colombia.	Sistema Nacional de Convivencia Escolar de Colombia y la Ley 1620.
Barria-Herrera y Garrido (2024)	Chile	Profesores principiantes ante la convivencia escolar: aportes desde el trabajo colaborativo en Chile	Política Nacional de Convivencia Escolar (PNCE); Ley 20.248 (Subvención Escolar Preferencial); Ley 20.536 (Ley sobre Violencia Escolar); Ley 21.128 (Aula Segura).
Barria-Herrera y Zurita-Garrido (2023)	Chile	Protagonistas de la convivencia escolar: roles y actuaciones en la escuela desde las políticas educativas chilenas	Ley 20.536 sobre Violencia Escolar, Ley 21.128 de Aula segura. Políticas nacionales de convivencia escolar (2002, 2011, 2015, 2019 y 2020).
Chinchay Huarcaya et al. (2021)	Perú	Políticas de gestión de la convivencia escolar	Ley General de Educación N° 28044
Dulcey García (2024)	LATAM Europa	Recreación y deporte como estrategia para mejorar la convivencia escolar	Políticas educativas, Programas recreativos estructurados.
Echegaray y Expósito (2021)	Argentina	El paradigma de la convivencia en la gestión escolar: políticas educativas y marco legal	Ley Nacional de Educación N° 26.206; Ley 223 Sistema Escolar de Convivencia
Fierro Evans y Hempel (2025)	México	¿Entre la Espada y la Pared? Tensiones y Marcos de Referencia Docentes frente a las Políticas de Convivencia	Modelo de Convivencia para Atender, Prevenir y Erradicar la Violencia Escolar; Ley para una Convivencia libre de Violencia en el Entorno Escolar.
Gallegos Pulido (2025)	Chile	Gestión de la convivencia escolar a nivel intermedio: perspectiva de las coordinaciones comunales en Biobío	Direcciones de Administración de Educación Municipal (DAEM) y los Servicios Locales de Educación (SLEP).
Garcés (2021)	Colombia	Educación ciudadana y convivencia democrática. Entre políticas, alfabetización escolar y aprendizaje en la ciudad	Proyecto Educativo Institucional (PEI) Manuales de Convivencia

Guerrero et al. (2025)	Chile	¿Qué debería hacer el Encargado de Convivencia Escolar? Recomendaciones desde el reconocimiento en el trabajo	PNCE 2000 (actualizaciones de 2015, 2019 y 2024)
Huertas Bustos (2023)	Colombia	Percepciones de los profesores sobre la enseñanza de la educación cívica y ciudadana y la convivencia escolar	Ley 1620 de 2013 (Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar); Programa de Competencias Ciudadanas (2015)
Loubies y Tocornal (2023)	Chile	Formación inicial docente en convivencia escolar: prácticas, estrategias y temáticas	PNCE; Ley 20.536 sobre Violencia escolar; Ley 20.529 (Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación); Ley 20.903; Marco para la Buena Enseñanza.
Loubiès Valdés et al. (2020)	Chile	Desafíos a la formación inicial docente en convivencia escolar	Objetivos de Aprendizaje Transversales, Decreto Supremo N°381 (2013)
López et al. (2020)	Chile	La judicialización de la convivencia escolar en el marco del SAC chileno: El caso de las denuncias escolares	Ley 20.529 (Ley para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación), Ley 20.536 (Ley sobre Violencia Escolar), Ley 21.128 (Aula Segura).
Olvera y Gutiérrez, (2020)	México	Política educativa, violencia y convivencia escolar. La experiencia en dos escuelas	Acuerdo 717 Sistema Básico de Mejora Escolar.
Ortiz Mallegas et al. (2023)	Chile	Comprendiendo las prácticas punitivas en la convivencia escolar en Chile: Sentidos y usos en las voces de sus protagonistas.	Ley sobre Violencia Escolar (No. 20.536); Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación
Padilla et al. (2020)	Argentina	La experiencia docente de la convivencia escolar en la educación secundaria	Acuerdos Escolares de Convivencia según la Resolución Ministerial 149/2010 (Córdoba)
Peña y Camacho (2025)	Colombia	El arraigo de la violencia en la sociedad, legado que repercute en la escuela	Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) Proyecto Educativo Institucional (PEI)
Santa María Relaiza et al. (2021)	LATAM	Política educativa en América Latina	Bases Curriculares Nacionales de países de la región
Serrano Arenas y Cordero Arroyo (2025)	México	Caracterización de la convivencia en el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022	Plan de estudio 2022 de educación preescolar, primaria y secundaria en México.
Yáñez Sepúlveda et al. (2025)	Chile	Efectos de un programa de recreos activos en la convivencia escolar en estudiantes de básica	Currículum Nacional (Objetivos Transversales)
Yáñez Urbina et al. (2025)	Chile	Construyendo (des) responsabilidades: posiciones de encargados de convivencia en relatos de dilemas éticos.	Ley 20.536 (Ley de Violencia Escolar), Ley 20.248, conocida como Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP).

La aplicación del MMAT a los 23 artículos permitió clasificar los estudios atendiendo a su diseño: estudios cualitativos (n=10), estudios cuantitativos no aleatorizados (n=1), estudios cuantitativos descriptivos (n=2), estudios mixtos (n=2), y estudios de revisión de literatura o de carácter teórico-documental (n=5) para los que la herramienta MMAT no se ajusta. En esos casos, el riesgo de sesgo se evalúa en función de la rigurosidad de la propia metodología empleada. En todos los artículos analizados se precisa de forma clara una pregunta u objetivo de investigación, y los datos reportados dan respuesta a ello, por lo que se cumplen para todos los artículos los criterios de cribado iniciales del MMAT.

Con relación a los estudios cualitativos, se aprecia que todos cumplen con los criterios declarados en la herramienta (adecuación del enfoque, pertinencia de los instrumentos de recolección de datos, derivación de hallazgos, coherencia entre fuentes de datos, recolección, análisis e interpretación), lo que determina un riesgo de sesgo bajo de forma general. Un análisis más detallado permite identificar un sesgo de representatividad en el estudio de Loubies y Tocornal (2023), en el que la muestra de dos universidades no se considera por los propios autores suficientemente representativa del sistema de formación inicial docente en Chile. De forma similar, Fierro Evans y Hempel (2025) declaran una limitación en cuanto a la muestra de su estudio (5 escuelas), lo que no permite sacar conclusiones sobre el desarrollo de los marcos de referencia sobre convivencia escolar.

En la investigación de Yáñez Urbina et al. (2025) se aprecia un sesgo de selección ya que no se establecieron criterios para integrar la muestra, sino que los participantes fueron convidados a colaborar mediante una invitación a la que respondieron voluntariamente. El estudio de Barria-Herrera y Garrido (2024) presenta igualmente un sesgo en cuanto a la selección, en tanto los autores reconocen la necesidad de incorporar el punto de vista de los asistentes de educación respecto a la percepción sobre la convivencia escolar. Por su parte, el estudio de Ortiz Mallegas et al. (2023) presenta un sesgo en cuanto a la agrupación muestral que fue realizada según estamentos, lo que impidió un ejercicio de coconstrucción interestamental. Con relación a la muestra del estudio, López et al. (2020) reconocen que el criterio de aleatoriedad de las denuncias analizadas no fue ejecutado mediante pruebas estadísticas de los autores de la investigación, sino por la gestión de datos de la institución gubernamental.

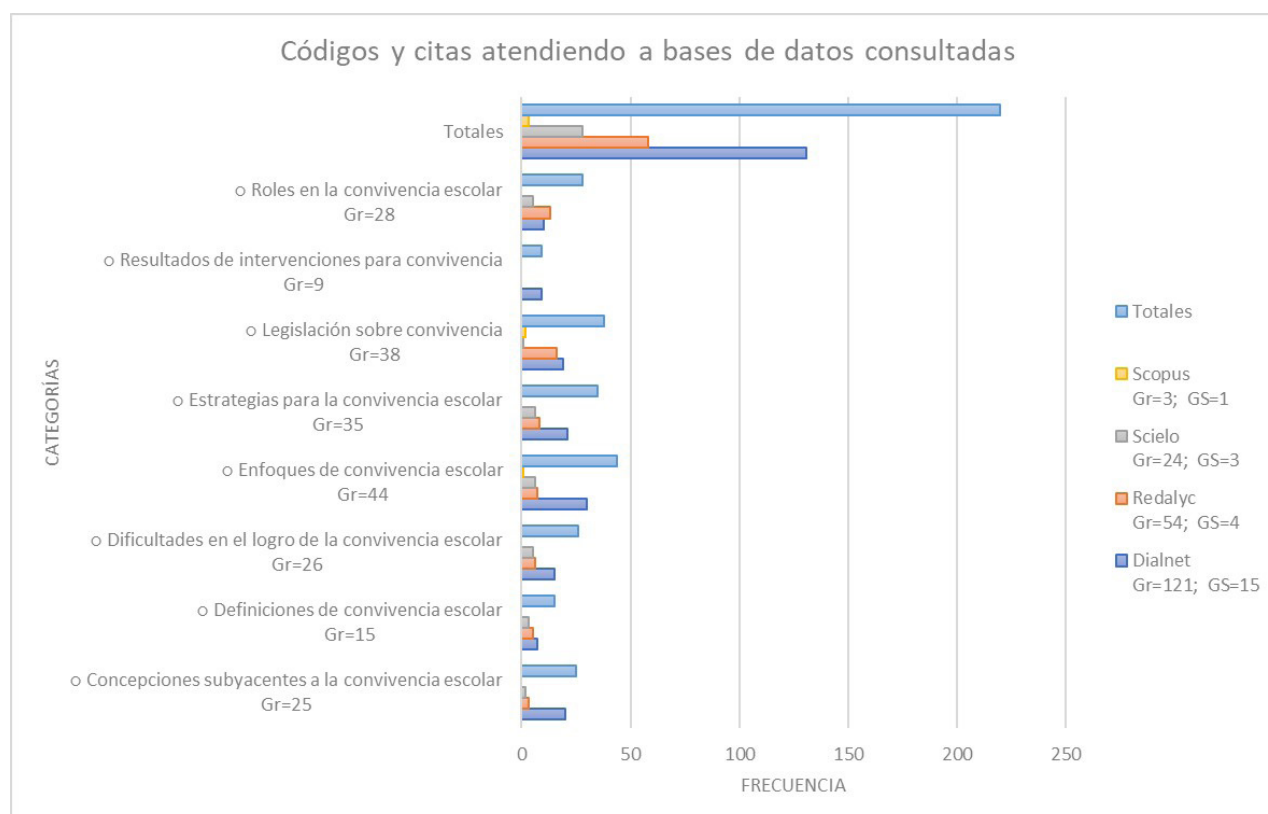
Respecto al estudio cualitativo no aleatorizado presentado por Yáñez Sepúlveda et al. (2025) se identifica un sesgo en cuanto al diseño del estudio, pues no se contó con un grupo de control, por lo que no se pueden atribuir los cambios observados exclusivamente a la intervención realizada. Además, se aprecia un sesgo de representatividad en tanto la muestra fue pequeña y estuvo compuesta por una única institución educacional. El estudio cuantitativo descriptivo realizado por Gallegos Pulido (2025) presenta un sesgo de selección, pues de un total de 14 comunas que integran la provincia del estudio, se seleccionaron 12 coordinadores comunales de forma dirigida y no probabilística. Aunque el autor afirma que la muestra es representativa de la diversidad territorial y administrativa, lo cierto es que pudiera tener un impacto en la generalización de los resultados.

A nivel global, los estudios incluidos en la revisión presentan un nivel de riesgo de sesgo bajo, pues se plantea de forma clara la finalidad de las investigaciones, los marcos teóricos para el análisis son explícitos, los hallazgos se derivan directamente de los datos recolectados y existe coherencia en los análisis realizados respecto a la pregunta de partida. No obstante, los sesgos identificados en cuanto a la selección y/o representatividad de la muestra de los estudios constituyen una limitación en cuanto a la posibilidad de generalizar los hallazgos de las investigaciones.

El proceso de codificación en Atlas.ti generó ocho códigos como se muestra en la Figura 2. En total, el proceso de codificación generó 220 citas distribuidas entre todos los códigos.

Figura 2

Frecuencias de citas y códigos según las bases de datos consultadas



Nota. Distribución de frecuencias derivadas del análisis código – documento en Atlas.ti 9

En el análisis, los códigos “definiciones de convivencia escolar” (15 citas), “enfoques de convivencia escolar” (44 citas) y “concepciones subyacentes a la convivencia escolar” (25 citas) se agruparon para responder a la interrogante “¿Qué?”. Por su parte, el código “legislación sobre convivencia” (38 citas) se delimitó para dar respuesta a la pregunta “Cuándo”, procurando identificar la temporalidad de las normativas existentes en cuanto a convivencia escolar. Para la interrogante “Quién” se delimitó el código “roles en la convivencia escolar” (28 citas); mientras que, los códigos “estrategias para la convivencia escolar” (35 citas), “dificultades en el logro de la convivencia escolar” (26 citas) y “resultados de intervenciones para convivencia” (9 citas) permitieron dar respuesta a la interrogante “Cómo”. A continuación, se presentan los hallazgos organizados en cuatro bloques temáticos que corresponden a las dimensiones analíticas del marco 3WH (What, Who, When, How).

1. El campo conceptual: definiciones y concepciones subyacentes (What)

El análisis de los artículos seleccionados revela que la convivencia escolar no constituye un objeto teórico homogéneo. Las definiciones identificadas en el corpus —15 citas codificadas— evidencian al menos cuatro dimensiones semánticas articuladas entre sí: la dimensión relacional-interactiva, la dimensión normativa-reguladora, la dimensión política-ciudadana y la dimensión ético-formativa.

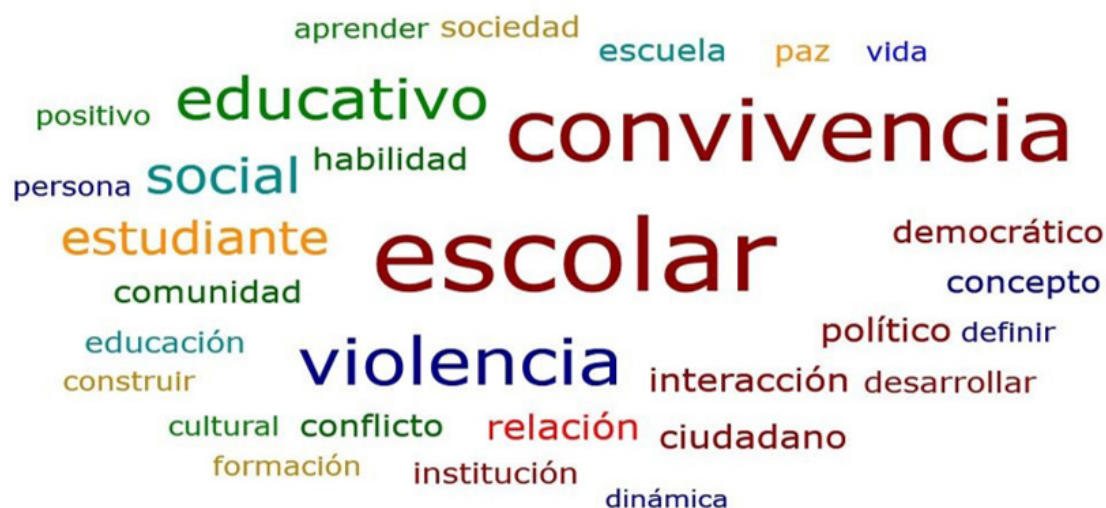
Desde la dimensión relacional, Fierro y Carbajal (2019 como se citó en Serrano Arenas y Cordero Arroyo, 2025) definen la convivencia escolar como las interacciones entre personas en las que se interrelacionan las formas de ser, pensar y actuar de niñas, niños, adolescentes y adultos en los espacios escolares, a fin de establecer relaciones positivas y no violentas a partir del reconocimiento mutuo. Echegaray y Expósito (2021) precisan que el término admite abordaje desde distintas perspectivas disciplinarias en dos niveles articulados: uno micro, relativo a las interacciones en el ámbito cotidiano (familia, escuela); y otro macro, referido a la sociedad en su conjunto. En una línea convergente, Olvera y Gutiérrez (2020) describen la convivencia escolar como la calidad de las relaciones interpersonales que dan lugar a un determinado clima escolar, y subrayan que aprender a convivir se ha convertido en una prioridad educativa, aunque advierten que la categoría es aún incipiente y está por consolidarse en la región.

La dimensión normativa-reguladora aparece con fuerza en el contexto chileno, a través de la Ley N° 20.536 sobre Violencia escolar. En dicha normativa se define la buena convivencia escolar como la coexistencia armónica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes (López et al., 2020). Esta formulación, de carácter instrumental y orientada al logro de objetivos externos, contrasta con la adoptada por el Ministerio de Educación del Perú, que concibe la gestión de la convivencia como una acción colectiva organizada, determinada por un conjunto de relaciones interpersonales democráticas, tolerantes y pacíficas, orientada a promover el desarrollo integral del estudiante (Chinchay Huarcaya et al., 2021).

Desde la dimensión política-ciudadana, Barria-Herrera y Garrido (2024) recuperan la perspectiva que concibe la convivencia como el cultivo de la vida colectiva, la creación de estructuras de participación y el reconocimiento de la diversidad. Ortiz Mallegas et al. (2023) identifican, a su vez, una tercera vía que vincula la convivencia escolar con la formación ciudadana, entendida no solo desde lo democrático e inclusivo sino también como una forma de participación y corresponsabilidad en la generación y seguimiento de los acuerdos que regulan la vida en común. Esta dimensión se conecta con la visión curricular del Plan de Estudio 2022 de México (Serrano Arenas y Cordero Arroyo, 2025), donde la convivencia se asocia constitucional y pedagógicamente al aprecio por la diversidad cultural, la dignidad de la persona y la convivencia armónica entre personas y comunidades en un marco de inclusión social.

Figura 3

Palabras clave en las definiciones de convivencia escolar y conceptos asociados



Nota. Nube de palabras derivada del análisis en Atlas.ti 9

La Figura 3 permite identificar las palabras centrales que articulan la comprensión de la convivencia escolar en los artículos analizados. En relación con ello, las concepciones subyacentes al estudio del constructo en los registros de la revisión —25 citas codificadas— permiten identificar la coexistencia de al menos dos marcos interpretativos de fondo que estructuran el tratamiento de la convivencia más allá de sus definiciones operativas. El primero, de raíz galtungiana, es recuperado con especial consistencia por Fierro Evans y Hempel (2025), quienes, apoyándose en el triángulo de las violencias de Galtung, proponen ir más allá de la violencia directa —aquella que se hace visible a través de comportamientos dañinos entre personas— para reconocer que detrás de ella siempre existe una violencia estructural cuya característica fundamental es la desigualdad y una violencia cultural que la legitima. Desde esta base, definen la convivencia como la construcción de una paz duradera, distinguiendo la paz negativa —la mera ausencia de violencia directa— de la paz positiva, que implica atender las consecuencias de la violencia estructural y cuestionar la violencia cultural. Este marco es recuperado también por Abeledo y Montanuy (2023), quienes subrayan que el enfoque más restringido de la convivencia se centra en las habilidades individuales y en los síntomas de la violencia, mientras que el más amplio lo hace en las causas estructurales que la provocan.

El segundo marco, de raíz socioemocional, es el que la literatura identifica como predominante en la práctica. Los artículos evidencian que, pese a la diversidad de enfoques declarados, la convivencia escolar se entiende con frecuencia como una interacción permanente entre los diversos agentes educativos asociada a valores como el respeto, la empatía, la escucha activa, la solidaridad y la tolerancia, con tendencia a utilizar un enfoque socioemocional por encima de otros (Dulcey García, 2024). Chinchay Huaracaya et al. (2021) constatan que el abordaje teórico no es uniforme, lo cual no posibilita el manejo de un lenguaje común, y que esto conlleva propuestas desde diversos enfoques e intervenciones que dificultan la articulación de las políticas.

2. Los marcos legislativos y su evolución (When)

El análisis de las legislaciones sobre convivencia escolar—el segundo código en densidad con 38 citas— permite reconstruir la trayectoria de los marcos normativos iberoamericanos y trazar comparaciones entre sistemas nacionales. Chile concentra el mayor volumen de referencias legislativas en la muestra analizada. La Política Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) fue promulgada en 2002 y, en sucesivas actualizaciones durante 2011, 2015, 2019 y 2024, permanece como legislación articuladora. En 2002 se promovió una convivencia basada en valores, respeto por la diversidad, participación, colaboración y solidaridad en las comunidades educativas (Guerrero et al., 2025). Las actualizaciones posteriores fueron incorporando progresivamente el sentido formativo y ético de la convivencia, la ciudadanía y la responsabilidad compartida de todos los miembros de la comunidad (Loubiès Valdés et al., 2020), lo que refleja la adhesión a la importancia del aprender a vivir juntos como objetivo de la escuela.

Sin embargo, el Congreso en Chile siguió una lógica diferente y promulgó en 2011 la Ley N° 20.536 sobre Violencia Escolar (LVE), desde una lógica de seguridad ciudadana y la perspectiva del poder legislativo y no por el Ministerio de Educación (Loubiès Valdés et al., 2020), estableciendo sanciones monetarias para establecimientos que incumplan las normas. Barria-Herrera y Zurita-Garrido (2023) refieren que los documentos legislativos —a diferencia de los ministeriales— identifican definiciones, sanciones y atribuciones para los casos de violencia, operando desde un proceder punitivo en la mayor parte de sus directrices.

Un giro adicional fue la aprobación en Chile de la Ley N° 21.128 o Ley Aula Segura, que otorga facultad a los directores para expulsar unilateralmente y en cinco días a los estudiantes acusados de ciertos comportamientos (Loubiès Valdés et al., 2020). El Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC) y la Superintendencia Escolar completan el entramado normativo, al introducir mecanismos de rendición de cuentas con altas consecuencias para las instituciones escolares que han judicializado la vida en comunidad (Ortiz Mallegas et al., 2023).

En Colombia, la Ley 1620 de 2013 crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos. Peña y Camacho (2025) señalan que esta ley se orienta por la justicia restaurativa: busca prevenir y mitigar la violencia, fomenta la formación en derechos humanos y enfatiza la participación activa de los estudiantes en la creación de manuales de convivencia. Sin embargo, Ariza Castro et al. (2025) constatan que su implementación se reduce con frecuencia a acciones disciplinarias y administrativas que obstaculizan el proceso de construcción de convivencia pacífica.

En México, los antecedentes legislativos se remontan a la reforma constitucional de 1992 (art. 3°) y se articulan en una serie de programas: el Programa de Escuela Segura, el Proyecto a favor de la Convivencia Escolar y el Programa Nacional de Convivencia Escolar (Fierro Evans y Hempel, 2025). La Ley General de Educación publicada en 2019 mantuvo el énfasis en las habilidades socioemocionales; el cambio de paradigma más explícito se produce con el Plan de Estudio 2022, que discontinúa el PNCE y redefine la convivencia desde un enfoque colectivo, ciudadano y orientado a los derechos humanos (Serrano Arenas y Cordero Arroyo, 2025). A partir de 2012, se publicaron más de treinta leyes sobre acoso, violencia y convivencia a nivel nacional y estatal, con una multiplicación de actores e instancias involucradas que exhibe la juridificación progresiva de la vida escolar (Fierro Evans y Hempel, 2025).

En Argentina, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y la Ley N° 26.892, junto con los Acuerdos Escolares de Convivencia reglamentados en distintas provincias, constituyen el marco regulador. Padilla et al. (2020) documentan el cambio de paradigma que suponen los Acuerdos Escolares, que desplazan los conceptos de problemas de disciplina o faltas de conducta —propios del normalismo tradicional— hacia un modelo de convivencia construido y legitimado por todos los miembros de la comunidad. En España, se promueve la convivencia como un tema transversal en todas las etapas educativas. En Cataluña, la Resolución ENS/585/2017 hace obligatoria la elaboración de Proyectos de Convivencia en los centros educativos (Abeledo y Montanuy, 2023). En Perú, la Ley General de Educación N° 28044 es el instrumento de referencia para la gestión de la convivencia escolar (Chinchay Huarcaya et al., 2021).

3. Los actores de la convivencia escolar (Who)

El código de roles en la convivencia escolar (28 citas) da cuenta de una arquitectura de responsabilidades distribuidas en diferentes niveles. La figura del Encargado de Convivencia Escolar (ECE), obligatoria en Chile desde la Ley N° 20.536, aparece como un actor central. El ECE supervisa el cumplimiento del Reglamento de Convivencia Escolar y apoya el desarrollo personal de los estudiantes. En su rol, se incorporan progresivamente temas de inclusión, salud mental y justicia restaurativa, aunque generalmente se enfocan en la atención individual ante crisis y en apoyar el manejo de la disciplina escolar (Guerrero et al., 2025). Yáñez Urbina et al. (2025) señalan que el rol del ECE se instituyó sin delinear claramente los requisitos profesionales necesarios para desempeñarlo; algo que de forma similar ocurre con las duplas psicosociales —psicólogos y trabajadores sociales— que no tienen una delimitación clara de su rol y función en el área de la convivencia.

Los docentes ocupan un lugar protagónico en la gestión del clima de aula y la enseñanza de valores transversales. Loubies y Tocornal (2023) documentan que las normativas hacen recaer sobre el docente la responsabilidad de favorecer ambientes escolares propicios al aprendizaje integral, incorporando tanto la enseñanza de contenidos como la educación en valores democráticos y la resolución pacífica de conflictos. El Marco para la Buena Enseñanza (MBE) chileno declara que el ambiente de aula debe ser respetuoso, inclusivo y organizado, y que el docente debe fomentar las competencias socioemocionales, actitudes y hábitos necesarios para el ejercicio de la ciudadanía y la vida democrática (Loubies y Tocornal, 2023).

No obstante, se aprecia que la formación inicial docente en convivencia escolar presenta déficits estructurales. Loubies y Tocornal (2023) explican que distintos niveles del magisterio coinciden en considerar insuficiente la formación recibida en áreas directamente vinculadas con la convivencia: dominio de grupo, diversidad en el aula, relación con las familias, formación en habilidades relacionales e interpersonales, y problemáticas psicosociales. Las temáticas de definiciones teóricas, gestión de la diversidad, abordaje del maltrato, violencia y conflicto, manejo del clima de aula, habilidades socioemocionales y trabajo colaborativo constituyen desafíos pendientes para la formación inicial docente (Loubies y Tocornal, 2023). Esta brecha es especialmente pronunciada en los profesores principiantes, que deben gestionar la convivencia en contextos de alta complejidad social sin marcos de referencia consolidados (Barria-Herrera y Garrido, 2024).

Los estudiantes son reconocidos en los documentos normativos principalmente como destinatarios de las políticas de convivencia, aunque en algunos marcos aparecen también como actores corresponsables. Barria-Herrera y Zurita-Garrido (2023) refieren que las políticas ministeriales chilenas esperan del estudiantado que conozca, reflexione y participe proactivamente en las normas de convivencia y desarrolle competencias ciudadanas durante su trayectoria escolar. La Ley 1620 de Colombia avanza más explícitamente en esta dirección al enfatizar la participación activa de los estudiantes en la creación de los manuales de convivencia (Peña y Camacho, 2025).

Las familias aparecen en los textos con roles marcadamente diferenciados según el instrumento normativo de referencia. Las políticas ministeriales chilenas de 2002 y 2011 reconocen a las familias como primeras educadoras y aliadas estratégicas de la escuela; en cambio, en el marco de la Ley de Aula Segura, la actuación de la familia se limita a ser informada de las medidas tomadas desde dirección ante las sanciones del estudiantado (Barria-Herrera y Zurita-Garrido, 2023).

4. Las estrategias de implementación, sus resultados y sus dificultades (How)

Las estrategias para la convivencia escolar (35 citas), los resultados de intervenciones (9 citas) y las dificultades en el logro de la convivencia escolar (26 citas), constituyen los códigos que permiten abordar la manera en que se ha gestionado la convivencia escolar y qué resultados y/o dificultades se han materializado en el proceso. Los artículos dan cuenta de un repertorio amplio y diversificado de estrategias, cuyo volumen —35 citas— lo convierte en el segundo código más denso en el análisis.

Chinchay Huarcaya et al. (2021) identifican que la construcción de la convivencia escolar se plantea con una variedad de componentes de prevención educativa unidos mediante métodos dialógicos y de construcción de habilidades sociales, que involucran al estudiante en la resolución de conflictos y se vinculan a una práctica democrática que le permita la participación como transformador positivo de sus relaciones. Olvera y Gutiérrez (2020) afirman que los enfoques preventivos, aunque de mayor complejidad y alcances de largo plazo, muestran mejores resultados al fortalecer los mecanismos formativos desde la hipótesis de que, la mejor alternativa para evitar conductas antisociales es impedir que aparezcan.

En el plano curricular, Loubiès Valdés et al. (2020) exponen que en Chile los valores del aprender a vivir juntos se consagraron como objetivos explícitos de aprendizaje bajo la forma de Objetivos Fundamentales Transversales, incorporando las dimensiones de valores democráticos, manejo de conflictos, ciudadanía y participación, así como el desarrollo socioafectivo. Barria-Herrera y Zurita-Garrido (2023) constatan que, desde las políticas del Ministerio de Educación, es continua la coincidencia del rol del currículo en el proceso formativo de la convivencia, siendo responsabilidad docente el diseño e implementación de prácticas pedagógicas que favorezcan conocimientos, actitudes y habilidades. Loubiès Valdés et al. (2020) desarrollan, además, la propuesta de una pedagogía de la convivencia que implicaría un cambio de los modelos pedagógicos tradicionales: un cruce de caminos que enfatice el carácter social e intersubjetivo de la relación pedagógica, las dimensiones transversales del currículo y conceptos como el conflicto, la realidad social y la diversidad.

La formación ciudadana ocupa un lugar transversal en las estrategias identificadas. Garcés (2021) propone que la educación en ciudadanía y convivencia debe impartirse desde la relación formativa entre el ámbito académico escolarizado y los espacios institucionales de participación ciudadana, a través de mecanismos como el colegiado escolar, las constituyentes escolares, las plenarias pedagógicas y la democratización interna de la gestión curricular. Huertas Bustos (2023) refleja en el caso de Colombia la institucionalización de las competencias ciudadanas como eje estratégico: el Programa Colombiano de Competencias Ciudadanas buscó desarrollar habilidades, destrezas y conocimientos sobre ciudadanía y convivencia en los estudiantes de todo el país.

En materia de justicia restaurativa, Ariza Castro et al. (2025) señalan que su integración en el contexto educativo conlleva el mejoramiento del clima escolar minimizando la violencia y favoreciendo el sentido de pertenencia, con mayor frecuencia en instituciones con población en condiciones de vulnerabilidad. Proponen una estrategia integral en tres niveles: capacitar a los docentes para gestionar la diversidad, implementar prácticas restaurativas y diseñar políticas inclusivas. Peña y Camacho (2025) documentan que la Ley 1620 colombiana contempla protocolos de atención y rutas de intervención para manejar situaciones de acoso y violencia de forma más efectiva. Ariza Castro et al. (2025) añaden que las escuelas con alta población migrante que aplican métodos restaurativos —como círculos de diálogo y mediación escolar— pueden lograr reducciones significativas de la conflictividad, al tiempo que aumentan la empatía.

En el plano de las estrategias de gestión territorial, Gallegos Pulido (2025) documenta que la red territorial consolidada de coordinadores comunales de convivencia escolar en Chile se ha constituido como una práctica destacable, generadora de aprendizajes para otras regiones. Los factores que los propios coordinadores identifican como favorecedores de su gestión incluyen contar con profesionales competentes, el diálogo y comunicación constante con los equipos, y la articulación entre establecimientos mediante la red territorial. Por su parte, Dulcey García (2024) documenta el impacto positivo de una propuesta pedagógica basada en juegos ancestrales que promueven valores como el respeto, la empatía y la cooperación, ofreciendo un entorno práctico para resolver conflictos y evidenciando que la mayoría de las experiencias de uso del deporte como herramienta de convivencia en la región se han desarrollado en Colombia.

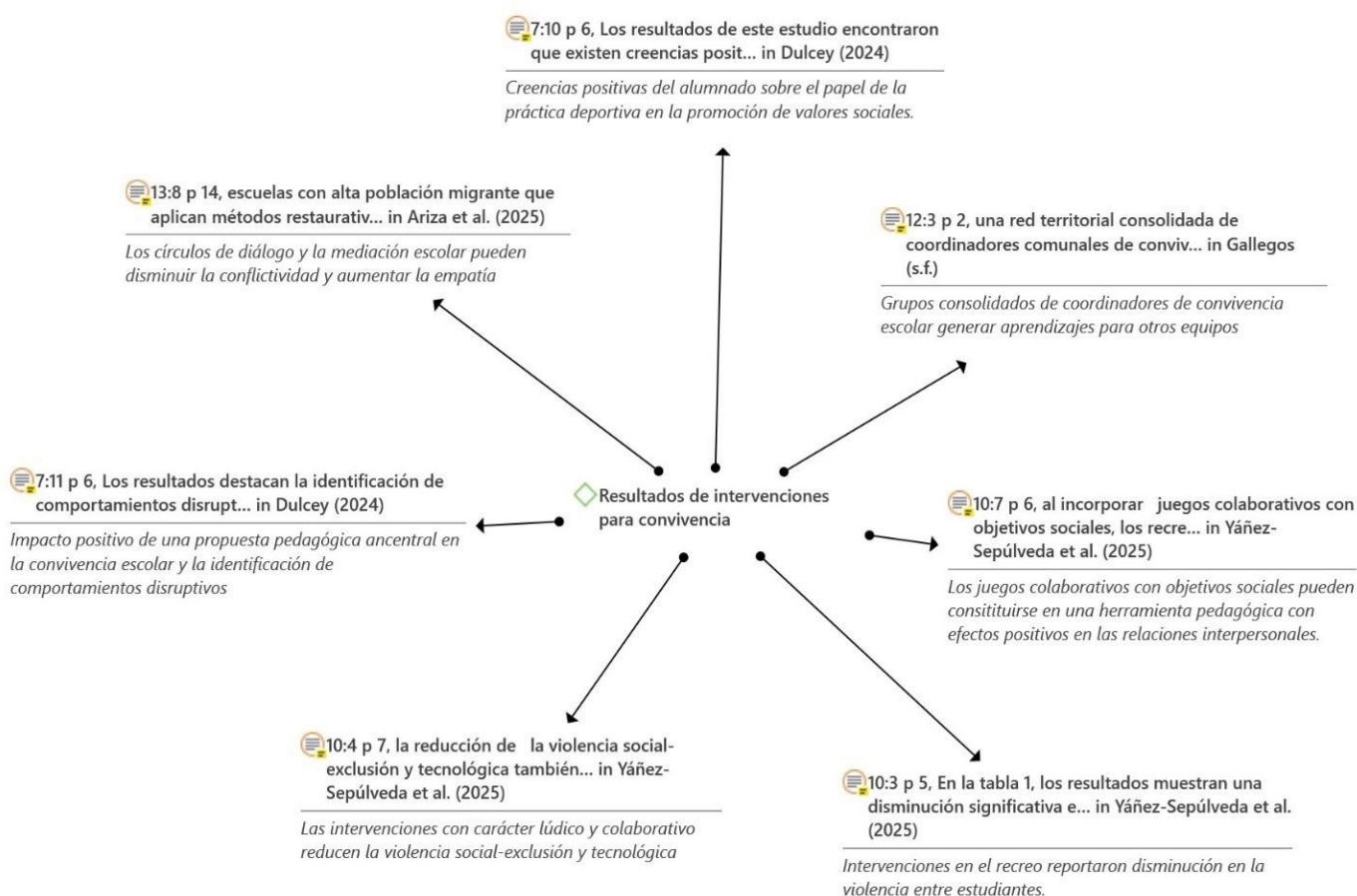
Las evidencias sobre resultados de intervenciones se derivan de los estudios con componente empírico, con diseños cuasiexperimentales o de caso que se incluyen en la revisión. Aun cuando no son predominantes las citas respecto a resultados, en la Figura 4 se exponen hallazgos que denotan la importancia de la gestión de la convivencia escolar. Yáñez Sepúlveda et al. (2025) demuestran que un programa de recreos activos produjo una disminución significativa en diversas formas de violencia escolar —verbal, física, social y tecnológica— desde la perspectiva del alumnado; en contraste, las dimensiones de violencia de profesores hacia estudiantes, formación y gestión para la no violencia, y participación no evidenciaron diferencias significativas entre los momentos pre y postintervención. El uso de metodologías basadas en el juego guiado puede fortalecer el sentido de pertenencia, disminuir el estrés y mejorar la percepción de apoyo entre pares (Yáñez Sepúlveda et al., 2025); no obstante, los autores señalan que las dimensiones institucionales requieren transformaciones estructurales en la cultura organizacional escolar, más allá de la acción puntual de los recreos activos. La incorporación de juegos colaborativos con objetivos sociales no solo interrumpe la rutina académica, sino que abre oportunidades para que los estudiantes practiquen la cooperación, la resolución de conflictos y la empatía (Yáñez Sepúlveda et al., 2025).

Dulcey García (2024) reporta la identificación de comportamientos disruptivos y el impacto positivo de una propuesta pedagógica ancestral en la convivencia escolar, respaldada por la colaboración de docentes y padres. Ariza Castro et al. (2025) aportan evidencia acerca de los resultados de la implementación de prácticas restaurativas con población migrante, señalando reducciones de la conflictividad de hasta un 40% en escuelas con alta proporción de estudiantes migrantes que aplican círculos de diálogo y mediación escolar. Finalmente, Gallegos Pulido (2025) constata que la red territorial consolidada de coordinadores comunales de convivencia escolar en la región del Biobío (Chile) se ha constituido como una práctica con efectos positivos transferibles a otras regiones, evidenciando que la escala intermedia —entre la política nacional y el establecimiento individual— es un nivel estratégico de implementación frecuentemente subvalorado.

Los obstáculos para el logro efectivo de la convivencia escolar se articulan en tres niveles. En el nivel sistémico-normativo, la principal dificultad detectada es la coexistencia de lógicas contradictorias dentro de los propios marcos reguladores. Fierro Evans y Hempel (2025) enuncian la yuxtaposición de dos paradigmas —el de control y sanción y el de convivencia democrática— que conviven bajo el discurso oficial mientras se establece simultáneamente una reglamentación punitiva para orientar el manejo de conflictos. La consecuencia directa es que la lógica dura se impone sobre la blanda: la actuación de directivos y docentes se ajusta a aquello que tiene consecuencias legales para su trabajo, en detrimento de medidas con enfoque formativo (Fierro Evans y Hempel, 2025).

Figura 4

Resultados derivados de intervenciones para la gestión de la convivencia escolar



Nota. Red de códigos y citas obtenida del análisis en Atlas.ti 9

En Chile, López et al. (2020) identifican que la lógica de individualización de la violencia escolar se ha intensificado con la consolidación del accountability mediante el dispositivo de denuncias de la Superintendencia Escolar, que ha permitido la judicialización como discurso traductor de las políticas de convivencia. Yáñez Urbina et al. (2025) señalan que la política de convivencia está permeada por una lógica de rendición de cuentas que enfatiza indicadores de logro con altas consecuencias para los establecimientos, promoviendo la estandarización del comportamiento y relegando la importancia de crear entornos educativos que favorezcan una interacción libre de perturbaciones. Fierro Evans y Hempel (2025) señalan además, como efecto no deseado del entramado normativo, la gran cantidad de tiempo que demanda el seguimiento de protocolos —elaboración de actas, testimonios, firma de acuerdos con padres— lo que debilita la dedicación a los procesos educativos en un contexto ya saturado de demandas administrativas, atentando así contra el vínculo pedagógico que es la unidad básica del convivir y aprender.

En el nivel institucional-organizativo, Yáñez Urbina et al. (2025) afirman que la ambigüedad en las políticas públicas introduce tensiones durante su puesta en práctica, desembocando en acciones descoordinadas y fragmentadas. Peña y Camacho (2025) identifican que la ejecución de la normativa puede resultar desigual en diferentes entornos escolares, especialmente en zonas rurales con poca presencia de organismos de apoyo, y que la carencia de recursos o capacitaciones necesarias para aplicar adecuadamente las disposiciones legales hace que no todos los estudiantes se beneficien de la misma manera. Fierro Evans y Hempel (2025) constatan, a partir del contexto mexicano, que el despliegue normativo ha tenido el efecto de socavar el poder de la autoridad educativa, derivado de la emergencia de diversos actores que participan en la prevención, atención y eliminación de la violencia escolar, exhibiendo la juridificación de las escuelas como fenómeno.

En el nivel pedagógico-docente, Loubiès Valdés et al. (2020) documentan la tendencia discursiva en los establecimientos a responsabilizar a los estudiantes de sus problemas de conducta y violencia, reproduciendo ciclos de exclusión escolar. Olvera y Gutiérrez (2020) y Padilla et al. (2020) describen el contexto social mediáticamente violento y con escaso diálogo como un factor que complejiza la tarea de enseñar a vivir con

otros desde la institución escolar. Chinchay Huarcaya et al. (2021) evidencian que no hay propuestas que busquen la prevención y la promoción de la convivencia escolar como forma de vida y parte del perfil de los educandos, sino que el abordaje se ha reducido a una sola vertiente —la del problema del momento— sin considerar las múltiples causas, manifestaciones ni la totalidad de los actores implicados.

DISCUSIÓN

Los resultados de esta revisión sistemática evidencian la diversidad analítica de las políticas educativas sobre convivencia escolar en Iberoamérica. Lejos de encontrarse ante un corpus teórico homogéneo, la producción científica del período 2020-2025 evidencia una fragmentación operativa en la que los marcos normativos de cada país, moldean el enfoque de la investigación académica. Las definiciones identificadas transitan desde concepciones normativas y reguladoras —propias del paradigma disciplinar— hasta formulaciones más complejas orientadas al aprendizaje democrático. En el plano puramente académico, esta polaridad se complejiza al incorporar visiones que la definen como el tejido humano que construye y posibilita el aprendizaje (Fierro Evans y Hempel, 2025), subrayando su naturaleza relacional e interdependiente.

Esta dispersión conceptual corrobora las ideas expuestas por Andrades-Moya et al. (2023) y Pinzón Guevara (2023), quienes sitúan la pluralidad semántica no como un vacío epistémico sino como el reflejo de disputas político-pedagógicas. La tensión conceptual identificada trasciende lo teórico y determina la praxis: el paradigma subyacente en la política de cada Estado prefigura los actores que la escuela jerarquiza, las estrategias que despliega y los indicadores con los que evalúa sus resultados. Se evidencia así en la región una superposición de paradigmas sobre convivencia escolar (Andrades-Moya et al., 2023; Guerrero et al., 2025; Yáñez Urbina et al., 2025): por un lado, un paradigma de disciplina, que se sustenta en lógicas conductistas, punitivas y de control; y, por otro lado, un paradigma de derecho, con carácter democrático-inclusivo, orientado a la seguridad humana, la justicia restaurativa y la participación.

Los artículos analizados coinciden en señalar que la gestión de la convivencia tiene una naturaleza colectiva y multidimensional e involucra actores en al menos tres niveles interdependientes: el nivel micro de la institución educativa, el nivel meso y macro con políticas regionales y nacionales e internacionales respectivamente. En el nivel micro, Guerrero et al. (2025) y Yáñez Urbina et al. (2025) exponen la tensión que acompaña el rol del encargado de convivencia escolar en Chile, entre las expectativas normativas y las condiciones reales de ejercicio profesional, identificando dinámicas de sobrecarga, dilemas éticos y déficits de reconocimiento profesional que comprometen la eficacia de la política.

Con relación al profesorado, los estudios incluidos en esta revisión revelan que la formación docente en convivencia escolar adolece de una insuficiencia que Leyton-Leyton (2020) y Salgado Vértiz et al. (2021) habían identificado como estructural en cuanto a una carencia curricular. Loubies y Tocornal (2023), Loubiès Valdés et al. (2020) y Barria-Herrera y Garrido (2024) documentan cómo esta brecha es especialmente pronunciada en los profesores principiantes, pues deben gestionar la convivencia en contextos de alta complejidad social sin marcos de referencia consolidados, expuestos a tensiones permanentes entre las prescripciones normativas y las demandas situacionales del aula.

Los estudiantes y las familias aparecen reconocidos en los textos como protagonistas y aliados estratégicos de la convivencia, respectivamente, pero su participación efectiva en la construcción de los marcos reguladores —como los manuales de convivencia— varía significativamente según el país y el enfoque de cada política. En Colombia, la Ley 1620 de 2013 avanza explícitamente hacia la participación estudiantil activa en la elaboración de estos instrumentos. En Chile, en cambio, la lógica del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC) tiende a posicionar a las familias como consumidoras-fiscalizadoras más que como co-constructoras del proyecto educativo (López et al., 2020). En el nivel macro, los ministerios de educación nacionales se revelan como actores centrales pero heterogéneos en sus aproximaciones. La revisión permite trazar una geografía de las políticas de convivencia en Iberoamérica que oscila entre marcos fuertemente legalizados y punitivos —como el chileno con la Ley N° 21.128 "Aula Segura"— y marcos más preventivos y relacionales —como el colombiano con la Ley 1620 o el argentino con la Ley N° 26.892—.

En este sentido, desde el punto de vista temporal, se puede identificar una trayectoria de transformación en cuanto a la naturaleza de las concepciones y regulaciones sobre convivencia escolar en Iberoamérica. Esta trayectoria no es lineal ni homogénea, pero admite una tendencia general: el desplazamiento progresivo desde enfoques disciplinarios y punitivos hacia modelos basados en derechos humanos, democracia e inclusión. En

Chile se identifica una sucesión de instrumentos normativos que ilustran esta tensión evolutiva. La Política Nacional de Convivencia Escolar (PNCE), implementada desde 2002 y revisada en 2011, 2015, 2019 y 2024-2030, expresa en sus actualizaciones un enriquecimiento conceptual progresivo que incorpora el "aprender a vivir juntos" de la UNESCO, la salud mental, la justicia restaurativa y el desarrollo integral. Sin embargo, coexiste con la Ley N° 21.128 "Aula Segura", que faculta la expulsión inmediata de estudiantes, lo que constituye una expresión de criminalización juvenil que contradice los fundamentos del paradigma democrático (Barria-Herrera y Zurita-Garrido, 2023; Ortiz Mallegas et al., 2023).

Los hallazgos en el contexto chileno corporizan de manera nítida la presión managerialista y eficientista identificada en el marco inicial de este estudio. Como exponen Alejo Castañeda et al. (2024) y Chavez et al. (2026), la sujeción de la convivencia a dispositivos de rendición de cuentas (accountability) demuestra que los sistemas reguladores contemporáneos tienden a burocratizar el clima escolar, desplazando su valor como proceso de formación humana integral para convertirlo en un mero apéndice de la medición de estándares cuantitativos.

En México, la sustitución del Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) en el ciclo 2021-2022, por el enfoque del Plan de Estudio 2022 representa uno de los cambios de paradigma más explícitos en la región. Este tránsito no es solo curricular sino filosófico: supone abandonar una concepción de la convivencia como competencia individual socioemocional para asumir una concepción colectiva, ciudadana y estructuralmente comprometida con la igualdad de derechos. Este cambio trae consigo tensiones en los docentes, quienes deben operar simultáneamente con marcos de referencia del modelo anterior y exigencias del nuevo enfoque (Fierro Evans y Hempel, 2025; Serrano Arenas y Cordero Arroyo, 2025).

En la literatura analizada se identifica un repertorio de intervenciones que van desde programas estructurados de habilidades socioemocionales hasta acciones de recreo activo, pasando por proyectos de interculturalidad, mediación entre pares, formación docente y articulación con redes de salud y protección social. Un elemento de convergencia significativo es el reconocimiento de que la convivencia escolar no puede gestionarse de forma eficaz desde estrategias exclusivamente individuales o aisladas. Los enfoques más robustos son aquellos que articulan intervenciones en múltiples niveles —aula, institución, territorio— y que involucran actores de diversas disciplinas. La dupla psicosocial (psicólogos y trabajadores sociales) financiada en Chile, aparece como un dispositivo valorado pero insuficiente cuando opera sin un plan de gestión institucional integrado.

Las condiciones de implementación son igualmente relevantes. Las políticas de convivencia bien diseñadas fracasan cuando no están acompañadas de formación docente continua, recursos institucionales suficientes y coherencia entre los distintos instrumentos normativos del sistema. En este sentido, Olvera y Gutiérrez (2020) y Padilla et al. (2020) refieren la brecha entre el discurso de las políticas y las prácticas escolares reales como un problema estructural que afecta especialmente a los docentes jóvenes y a los establecimientos situados en contextos de alta vulnerabilidad social. Estos hallazgos se articulan con lo planteado por Suárez (2026) y Quispe y Relaiza (2025): cuando las condiciones de implementación son precarias, el entorno escolar conflictivo no solo deteriora las relaciones interpersonales y obstaculiza el aprendizaje, sino que puede perpetuar los ciclos de exclusión social que las propias políticas declaran querer erradicar.

La dimensión de la inclusión e interculturalidad merece una mención especial, dado que varios artículos analizados abordan el desafío que representa la creciente diversidad cultural —producto principalmente de los flujos migratorios— para los marcos de convivencia escolar vigentes. Ariza Castro et al. (2025) enuncian los desafíos socioeducativos de la migración en instituciones colombianas, mientras que Abeledo y Montanuy (2023) analizan los proyectos de convivencia intercultural en Cataluña. Ambos trabajos coinciden en señalar que las políticas de convivencia deben evolucionar desde el reconocimiento formal de la diversidad hacia la construcción de marcos de interacción basados en el reconocimiento de la dignidad de todos los miembros de la comunidad educativa. La escasez relativa de resultados de intervención documentados confirma un rasgo estructural del campo: la investigación en convivencia escolar sigue siendo predominantemente diagnóstica y analítica, con menor desarrollo de estudios longitudinales o de evaluación de impacto que permitan establecer vínculos causales entre las intervenciones y los resultados educativos.

CONCLUSIONES

El análisis de los 23 artículos seleccionados permite identificar no solo tendencias consolidadas, sino también vacíos y tensiones que configuran una agenda de investigación pendiente. En primer lugar, la revisión muestra

una concentración geográfica significativa en Chile —que concentra 10 de los 23 artículos de la muestra, equivalente al 43% de la producción científica indexada en el periodo analizado—, en menor medida, en Argentina, España y Perú, y no se identifican referencias directas a países de América Central y el Caribe. Con ello, la posibilidad de sistematizar las políticas educativas sobre convivencia escolar en esta revisión se encuentra limitada y, a la vez, se evidencia la necesidad y pertinencia de realizar sucesivas indagaciones sobre el tema.

Desde un análisis comparativo, este dato sugiere que los sistemas educativos con marcos regulatorios altamente punitivos, judicializados y fiscalizadores —como el Sistema de Aseguramiento de la Calidad chileno— generan, por su propia naturaleza tensional, un mayor interés de investigación en la comunidad académica. Por el contrario, la escasez de producción identificada en Centroamérica y el Caribe, contextos con realidades sociales de alta complejidad, constituye en sí misma un vacío crítico que la agenda investigadora regional debe atender.

En segundo lugar, los artículos revisados privilegian metodologías cualitativas y análisis documentales, con menor presencia de estudios longitudinales o de evaluación de impacto que permitan establecer vínculos causales entre las intervenciones de convivencia y los resultados educativos. Esta brecha metodológica limita el alcance de esta revisión y con ello las posibilidades de transferencia de evidencia hacia el diseño de políticas educativas respecto a la convivencia escolar. En tercer lugar, la revisión evidencia una escasa atención a la perspectiva de los estudiantes como productores activos de conocimiento sobre la convivencia en sus propias instituciones. La voz de los estudiantes aparece frecuentemente citada como objeto de política —se los reconoce como protagonistas— pero raramente como sujetos epistémicos cuya experiencia informa directamente el diseño e implementación de las estrategias de convivencia. Con ello, se visualiza una potencial línea de investigación e intervención orientada al alumnado y sus perspectivas y vivencias en la construcción de políticas y estrategias de gestión de la convivencia escolar.

Finalmente, la revisión sugiere que la articulación entre las políticas de convivencia escolar y las políticas de salud mental infanto-juvenil constituye un campo emergente de importancia creciente, especialmente en el contexto post pandemia. Los artículos que abordan la relación entre convivencia, clima escolar y bienestar psicológico apuntan a la necesidad de marcos integrados que superen la fragmentación sectorial de las intervenciones. Esta prospectiva converge con la propuesta de Agüero Ynca (2026), Medina Carbajal y Ortega Cabrejos (2025) y Silva (2024): avanzar hacia modelos holísticos e inclusivos que integren la convivencia como práctica cotidiana transformadora —y no como un conjunto de respuestas reactivas ante situaciones de crisis— sigue siendo una deuda pendiente de los sistemas educativos iberoamericanos, y un horizonte de investigación que esta revisión contribuye a delimitar.

DECLARATORIA DE TRANSPARENCIA, ÉTICA Y RESPONSABILIDAD

a) Aprobación ética y consentimiento para participar

No fueron requeridos.

b) Consentimiento para publicación

Ambas autoras han otorgado consentimiento para la publicación de los resultados del estudio, asegurando el respeto a la confidencialidad y el anonimato.

c) Contribución de autoría – Taxonomía CRediT

1. Yisel Vega Rodríguez: Conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, validación, visualización, escritura-borrador original.

2. Marilene Proença Rebello de Souza: conceptualización, curación de datos, adquisición de financiación, administración de proyectos, supervisión, validación, redacción, revisión y edición.

d) Agradecimientos

Agradecemos a los investigadores del Centro de Ciência para o Desenvolvimento da Educação Básica: aprendizagens e convivência escolar, Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, Brasil, por los apoyos técnicos para el desarrollo de la revisión.

e) Financiamiento

"This study was financed, in part, by the São Paulo Research Foundation (FAPESP), Brasil. Process Number 2026/00956-7".

f) Conflicto de intereses

Se debe declarar que no existen conflictos de intereses potenciales o reales relacionados con el estudio, la autoría o la publicación.

g) Disponibilidad de datos y materiales

Los artículos derivados del proceso de selección mediante metodología PRIMSA, así como el resto de artículos utilizados en la redacción del artículo se encuentran disponibles en Google Drive a través de enlaces de acceso disponibles de ser solicitados.

h) Uso de Inteligencia Artificial (IA)

Se utilizó la herramienta NotebookLM para identificar en los manuscritos las ideas esenciales que respondían a los objetivos de la revisión. Los datos aportados por la herramienta se tomaron como punto de partida para un análisis en profundidad de los artículos a través del software Atlas.ti.

Se utilizó el gestor bibliográfico Zotero para organizar las referencias del artículo. Antes del envío fueron constatados todos los enlaces de acceso a los materiales citados.

Se utilizó la IA generativa Claude para generar los resúmenes y palabras en inglés y portugués y posteriormente fueron cotejados por ambas autoras.

REFERENCIAS

- Abad, A. E. del C. M., Arias, M. T. M., Arias, N. N. A. A., Palacios, A. M. M., Andrade, I. del C. T. y Chicaiza, M. P. G. (2025). La disciplina positiva en contextos vulnerables: Una revisión desde la perspectiva psicosocial y educativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(2), 7004-7025. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/17420>
- Abeledo, I. C. y Montanuy, À. T. (2023). El valor de la interculturalidad en los proyectos educativos y de convivencia de las escuelas españolas: El caso de Cataluña. *Aula Abierta*, 52(1), 23-31. <https://doi.org/10.17811/rifie.52.1.2023.23-31>
- Agüero Ynca, M. L. (2026). Impacto de la calidad educativa en el clima escolar: Una revisión sistemática. *Revista INVECOM*, 6(2). <https://doi.org/10.5281/zenodo.17103808>
- Alejo Castañeda, I. E., Cabarcas Acosta, K. L., Pedraza Quiñones, N. y Andrea Rubiano, P. (2024). Compilación de experiencias de alta calidad. Editorial Universidad Católica de Colombia. https://perfilesycapacidades.javeriana.edu.co/ws/portalfiles/portal/25237994/memorias_IX_Simposio_internacional_UCC_2024.pdf?_cf_chl_f_tk=deT3bafmgjxX.MRSXWkspTqrchyqYVJEZq86_aljOyk-1782753727-1.0.1.1-O6TqSGaTyZWMckkKDOghA3zQTb.L85eiuzHTeCbNG5Q
- Andrades-Moya, J., Vidal Espinoza, R., Gómez Campos, R., Pérez-Álvarez, E. y Cossio-Bolaños, M. (2023). Revisión sistemática sobre los instrumentos de medición de la convivencia escolar utilizados en Latinoamérica. *Perspectiva Educacional*, 62(4), 135-156. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-97292023000400135
- Ariza Castro, A., Ariza Castro, D. C. y Rocio Rosero Muñoz, R. (2025). Convivencia escolar y migración: Desafíos socioeducativos en instituciones públicas de Colombia. *Dialéctica: Revista de Investigación Educativa Arbitrada- Edición continua*, 4(26), 15. <https://revistas.upel.edu.ve/index.php/dialectica/article/view/4917>
- Barria-Herrera, P. I. y Garrido, F. Z. (2024). Profesores principiantes ante la convivencia escolar: Aportes desde el trabajo colaborativo en Chile. *Revista Enfoques Educativos*, 21(2), 26-44. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2024.73723>
- Barria-Herrera, P. y Zurita-Garrido, F. (2023). Protagonistas de la convivencia escolar: Roles y actuaciones en la escuela desde las políticas educativas chilenas. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(50), 141-156. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9370544>
- Carrasco, A., Montoya, C. y Ruz, G. (2025). Las prácticas de cuidado en el sistema escolar: Una revisión sistemática. *Revista de Investigación en Educación*, 23(1), 173-189. <https://doi.org/10.35869/reined.v23i1.6115>
- Chavez, M. L. V., Nuñez, E. A. A., Corzo, C. A. y Mendoza, J. C. (2026). Factores que influyen en la convivencia escolar en instituciones de educación secundaria: Revisión sistemática. *Revista Tribunal*, 6(14), 221-232. <https://revistatribunal.org/index.php/tribunal/article/view/965>
- Chinchay Huarcaya, J., Tolentino Quiñones, H. y Bartolomé Huamán, A. (2021). Políticas de gestión de la convivencia escolar. 593 *Digital Publisher CEIT*, 6(Extra 6-1), 412-421. <https://doi.org/10.33386/593dp.2021.6-1.900>
- Dulcey García, F. H. (2024). Recreación y deporte como estrategia para mejorar la convivencia escolar: Recreation and sport as a strategy to improve school coexistence. *Latam: revista latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(4), 153. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2520>
- Echegaray, C. D. y Expósito, C. D. (2021). El paradigma de la convivencia en la gestión escolar: Políticas educativas y marco legal: Array. *Espacios en Blanco: Revista de educación*, 1(31), 51-65. <https://estudiossocioterritoriales.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/832>

- Fierro Evans, M. C. y Hempel, C. (2025). ¿Entre la espada y la pared?: Tensiones y marcos de referencia docentes frente a las políticas públicas de convivencia. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 33(1), 6. <https://doi.org/10.14507/epaa.33.8272>
- Gallegos Pulido, Í. S. (2025). Gestión de la convivencia escolar a nivel intermedio: Perspectiva de las coordinaciones comunales en la provincia del Biobío. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 7(2), 1-13. <https://doi.org/10.22320/reined.v7i2.7598>
- Garcés, V. H. (2021). Educación ciudadana y convivencia democrática: Entre las políticas educativas, la alfabetización escolar y el aprendizaje en la ciudad. *Folios*, (53), 19-30. <https://doi.org/10.17227/folios.53-12906>
- Guerrero, P., Díaz Meza, R., Loubiès Valdés, L., Fuica, C., Araya, K. y Cattabeni, C. (2025). ¿Qué debería hacer el Encargado de Convivencia Escolar?: Recomendaciones desde el reconocimiento en el trabajo. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 24(1), 61-70. <https://www.scielo.cl/pdf/psicop/v24n1/0718-6924-psicop-24-01-1g.pdf>
- Hong, Q. N., Pluye, P., Fàbregues, S., Bartlett, G., Boardman, F., Cargo, M., Dagenais, P., Gagnon, M.-P., Griffiths, F., Nicolau, B., O'Cathain, A., Rousseau, M.-C. y Vedel, I. (2018). Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT), version 2018. User guide. Registration of Copyright (#1148552), Canadian Intellectual Property Office. <https://www.nccmt.ca/knowledge-repositories/search/232>
- Huertas Bustos, A. P. (2023). Percepciones de los profesores sobre la enseñanza de la educación cívica y ciudadana en Colombia y las relaciones con la convivencia escolar. *Revista Republicana*, (35), 111-132. <https://doi.org/10.21017/rev.repub.2023.v35.a151>
- Lecca, I. M. B. y Marin, H. M. T. (2022). Convivencia escolar: Una revisión bibliográfica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), 1291-1304. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1579
- Leyton-Leyton, I. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: Una revisión de literatura latinoamericana (2007-2017). *Revista Colombiana de Educación*, (80), 227-260. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n80/0120-3916-rcde-80-227.pdf>
- López, V., Ortiz, S. y Alburquerque, F. (2020). La judicialización de la convivencia escolar en el marco del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación chileno: El caso de las denuncias escolares. *Práxis Educativa*, 15, e2015452. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8456304>
- Loubies, L. y Tocornal, P. V. (2023). Formación inicial docente en convivencia escolar: Prácticas, estrategias y temáticas. *Revista Enfoques Educativos*, 20(2), 27-47. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2023.70227>
- Loubiès Valdés, L., Valdivieso Tocornal, P. y Vásquez Olguín, C. (2020). Desafíos a la formación inicial docente en convivencia escolar. *Estudios pedagógicos*, 46(1), 223-239. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000100223>
- Medina Carbajal, R. de los M. y Ortega Cabrejos, M. Y. (2025). Gestión de la convivencia escolar: Una revisión sistemática. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9(38), 2206-2221. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i38.1045>
- Melchor, I. T. y Alvites-Huamaní, C. G. (2025). Revisión sistemática: Clima escolar en la experiencia académica y socioemocional de los estudiantes de secundaria. *Revista INVECOM*, 6(3), 13. <https://ve.scielo.org/pdf/ric/v6n3/2739-0063-ric-6-03-e603022.pdf>
- Olvera, A. C. y Gutiérrez, J. A. L. (2020). Política educativa, violencia y convivencia escolar. La experiencia en dos escuelas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 28(107), 314-334. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701955>
- Ortiz Mallegas, S., López Leiva, V., Valdés Morales, R. A. y Yáñez Urbina, C. (2023). Comprendiendo las prácticas punitivas en la convivencia escolar en Chile: Sentidos y usos en las voces de sus protagonistas. *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 1-21. <https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14375>
- Padilla, N., Cavagnero, A. y Yuni Borthelle, J. A. (2020). La experiencia docente de la convivencia escolar en la Educación Secundaria. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, (3), 232-252. <https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adv/article/view/4209>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Alonso-Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: Una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Peña, A. V. y Camacho, C. J. R. (2025). El arraigo de la violencia en la sociedad, legado que repercute en la escuela. *LÍNEA IMAGINARIA*, 2(22). <https://doi.org/10.56219/lineaimaginaria.v2i22.4517>
- Pinzón Guevara, J. A. (2023). Convivencia escolar en América Latina: Una revisión bibliográfica de los principales enfoques de estudio (2019-2023). <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/56099>
- Quispe, B. C. y Relaiza, H. R. S. M. (2025). Gestión de la convivencia en escuelas de Latinoamérica: Revisión bibliográfica. *Revista Simón Rodríguez*, 5(10), 597-615. <https://doi.org/10.62319/simonrodriguez.v5i10.86>
- Romero, M. D. R. E., Romero, D. G. E., España, C. G. T. y Romero, J. A. E. (2025). Educación emocional en el aula: Estado del arte y perspectivas futuras. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, 2(3), 55-61. <https://doi.org/10.70625/rlice/100>
- Salgado Vértiz, R. F., Salazar Quispe, M. J., Rojas Gómez, L. P., Arteaga, N. y Elizabeth, M. (2021). Retos de la convivencia escolar en el Perú: una revisión teórica. *Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales* (49), 84-102. <https://revista.grupocieg.org/wp-content/uploads/2021/06/Ed.4984-102-Salgado-et-al.pdf>
- Santa María Relaiza, H. R., Ostos, F., Romero, S. y Ventosilla, D. (2021). Política educativa en América Latina. *Revista Innova Educación*, 3(2), 321-334. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8054635>
- Serrano Arenas, D. y Cordero Arroyo, G. (2025). La caracterización de la convivencia escolar en el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 55(2), 63-90. <https://doi.org/10.48102/rlee.2025.55.2.716>
- Silva, J. A. S. (2024). Políticas públicas de convivencia escolar en América Latina: Una revisión sistemática desde las directrices PRISMA. *Discimus: Revista Digital de Educación*, 3(1), 39-68. <https://doi.org/10.61447/20240601/art02>

- Suárez, F. C. M. (2026). Convivencia escolar en instituciones educativas de secundaria: Una revisión sistemática. Revista INVECOM, 6(3). <https://doi.org/10.5281/zenodo.18227953>
- Universidad de Navarra (2026). Revisiones sistemáticas: Tipos de preguntas estructuradas para la síntesis de evidencia cualitativa. <https://biblioguias.unav.edu/c.php?g=687722&p=5079866#s-lg-box-wrapper-18887907>
- Vásquez, J. E. G. y Azahuanche, M. A. P. (2025). Educación de habilidades socioemocionales a estudiantes de educación básica es reto impostergradable: Una revisión sistemática. Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo, 16(4), 298-309. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.16.4.1461>
- Yáñez Sepúlveda, R., Fresard Lilllo, P., Alvarado Reyes, F., Hinojosa Torres, C., Zavala Crichton, J. P., Cortés Roco, G., Olivares Arancibia, J. y Reyes Amigo, T. (2025). Efectos de un programa de recreos activos en la convivencia escolar en estudiantes de enseñanza básica. Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, (73), 1005-1016. <https://doi.org/10.47197/retos.v72.114577>
- Yáñez Urbina, C., López Leiva, V., Morales, M., Abarca, J., Barrera Hernández, L. F., Urbina, C. y Ortiz Mallegas, S. (2025). Construyendo (des)responsabilidades: Posiciones de enunciación de los encargados de convivencia escolar en relatos de dilemas éticos. Límite (Arica), 20. <https://doi.org/10.4067/s0718-50652025000100204>