

Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.

ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), septiembre-octubre 2025,

Volumen 9, Número 5.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i5

PROGRAMA PSICOPEDAGÓGICO PARA HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES Y CONVIVENCIA ESCOLAR

PSYCHOPEDAGOGICAL PROGRAM FOR SOCIO-EMOTIONAL SKILLS
AND SCHOOL COEXISTENCE

Rudelania Valdez Mateo

Universidad Católica del Cibao (UCATECI)

Giraldo de la Caridad Rodríguez

Universidad Católica del Cibao (UCATECI)

Programa psicopedagógico para habilidades socioemocionales y convivencia escolar

Rudelania Valdez Mateo¹

r.valdezmateo@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6542-1269>

Universidad Católica del Cibao (UCATECI)
La Vega, República Dominicana

Giraldo de la Caridad Rodríguez

giraldor@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6686-7876>

Doctor en ciencias de la educación

Universidad Católica del Cibao UCATECI

Dirección: La Vega, República Dominicana

RESUMEN

Este artículo presenta el diseño y la validación de contenido de un programa psicopedagógico orientado a fortalecer habilidades socioemocionales —autoconciencia, autorregulación, empatía, comunicación asertiva y resolución pacífica de conflictos— con el propósito de mejorar la convivencia escolar en estudiantes del segundo ciclo de secundaria del Liceo Matutino Otilia Peláez, en Santo Domingo Norte. La investigación parte de la justificación de que, en la República Dominicana, persisten déficits en la regulación emocional y elevados índices de violencia escolar, lo que demanda intervenciones educativas sistemáticas y contextualizadas. Se desarrolló un estudio metodológico con enfoque mixto en cuatro fases: diagnóstico institucional, definición de competencias, diseño de módulos secuenciados y validación de contenido mediante juicio de expertos. Para el diagnóstico se aplicaron cuestionarios de habilidades socioemocionales y entrevistas semiestructuradas; el análisis integró estadísticas descriptivas y análisis temático. Los hallazgos revelaron debilidades en la autorregulación emocional y en la resolución de conflictos, así como la ausencia de protocolos institucionales claros. La validación por expertos confirmó la pertinencia, claridad y coherencia del programa, recomendando ajustes menores en tiempos y evaluación formativa. En conclusión, se propone un modelo psicopedagógico contextualizado, pertinente y replicable, listo para su pilotaje y para futuras evaluaciones de impacto en la convivencia y el bienestar estudiantil.

Palabras clave: Aprendizaje socioemocional; Competencias sociales; Afectividad; Comportamiento social; Educación.

¹ Autor principal

Correspondencia: r.valdezmateo@hotmail.com

Psychopedagogical program for socio-emotional skills and school coexistence

ABSTRACT

This article presents the design and content validation of a psychopedagogical program aimed at strengthening socio-emotional skills—self-awareness, self-regulation, empathy, assertive communication, and peaceful conflict resolution—in order to improve school coexistence among upper secondary students at Liceo Matutino Otilia Peláez, Santo Domingo Norte. The study is justified by the persistent deficits in emotional regulation and the high prevalence of school violence in the Dominican Republic, which highlight the need for systematic and contextualized educational interventions. A methodological study with a mixed-methods approach was conducted in four phases: institutional needs assessment, definition of competencies, design of sequenced modules, and expert judgment for content validation. The diagnosis used socio-emotional skills questionnaires and semi-structured interviews, with analysis combining descriptive statistics and thematic analysis. Findings revealed weaknesses in emotional self-regulation and conflict resolution, as well as the absence of clear institutional protocols. Expert review confirmed the program's relevance, clarity, and coherence, suggesting minor adjustments in timing and formative assessment. In conclusion, the study offers a contextualized, relevant, and replicable psychopedagogical model, ready for piloting and subsequent impact evaluation on school coexistence and student well-being.

Keywords: Social and emotional learning; Social skills; Affective development; Social behaviour; Education.

Artículo recibido 02 setiembre 2025

Aceptado para publicación: 29 setiembre 2025



INTRODUCCIÓN

La adolescencia del segundo ciclo de secundaria constituye un periodo decisivo para el desarrollo integral del estudiantado, dado que confluyen transiciones cognitivas, emocionales y sociales que inciden de forma directa en el aprendizaje y en la convivencia escolar. En este escenario, los programas de aprendizaje socioemocional (SEL) han mostrado resultados consistentes al potenciar competencias como el reconocimiento y la gestión de las emociones, la empatía, la autorregulación, la resolución pacífica de conflictos y la toma de decisiones responsables. De hecho, un metaanálisis que integra 12 revisiones cuantitativas y más de un millón de estudiantes de distintos países reporta efectos positivos entre moderados y grandes ($d = 0,09\text{--}0,70$) en habilidades SEL, conducta prosocial y rendimiento académico, junto con reducciones significativas en problemas de conducta y dificultades emocionales (Durlak, Mahoney & Boyle, 2022).

Ahora bien, más allá de la evidencia internacional, el panorama nacional confirma la urgencia de intervenciones focalizadas. Por una parte, los resultados del ERCE (2019) en República Dominicana reflejan niveles bajos de autorregulación y empatía en el alumnado, lo que se traduce en un impacto negativo sobre el clima escolar y la disposición hacia el aprendizaje (Ministerio de Educación de la República Dominicana, 2019). Por otra, los reportes del Observatorio de Violencia Escolar indican que el 33,6 % de estudiantes de secundaria ha estado involucrado en situaciones de acoso —principalmente verbal y físico—, evidenciando dinámicas de agresividad y escasas habilidades de resolución pacífica (Observatorio de Violencia Escolar, 2022).

En coherencia con lo anterior, la producción local y regional aporta indicios alentadores sobre la pertinencia de intervenciones psicopedagógicas. Por ejemplo, un estudio aplicado en Barahona documentó “cambios conductuales y actitudinales visibles” tras un programa orientado a habilidades sociales y emocionales en primaria (Feliz & Báez, 2017); asimismo, evidencia latinoamericana reciente señala que el desarrollo sistemático de competencias socioemocionales influye positivamente en el clima escolar (Sangacha et al., 2025). En conjunto, estos hallazgos sustentan que las iniciativas SEL, cuando son coherentes, multicomponente y evaluadas longitudinalmente, alcanzan impactos más estables y significativos (Durlak et al., 2022).

A partir de este diagnóstico, se identifica un vacío operativo: la ausencia de modelos estructurados,



contextualizados y evaluables que integren de manera transversal el desarrollo socioemocional en centros públicos de secundaria. Este vacío no solo limita la mejora de la convivencia, sino que compromete la continuidad de aprendizajes significativos y el bienestar estudiantil, especialmente en contextos urbanos con factores de riesgo psicosocial.

En respuesta, el presente artículo diseña, implementa y evalúa un programa psicopedagógico de desarrollo socioemocional dirigido a estudiantes del segundo ciclo de secundaria del Liceo Matutino Otilia Peláez (Santo Domingo Norte). En concreto, se busca incrementar las competencias de autorregulación, empatía, comunicación asertiva y resolución de conflictos mediante una intervención sistemática y contextualizada, cuya efectividad se valida a través de un diseño cuasiexperimental con mediciones pre y post intervención y análisis complementario cualitativo.

En el plano institucional, se propone un modelo replicable que oriente a docentes y directivos en la integración del desarrollo socioemocional a la planificación escolar, con criterios de sostenibilidad y mejora del clima de aula. En el plano disciplinar, se contribuye a la consolidación de la educación emocional en contextos latinoamericanos, articulando evidencia internacional robusta con necesidades y condiciones del sistema educativo dominicano. En conjunto, se aspira a fortalecer entornos educativos emocionalmente seguros y académicamente productivos, alineados con las metas nacionales de calidad educativa.

Habilidades socioemocionales: autoconciencia, autorregulación, empatía, comunicación y resolución de conflicto

El desarrollo de habilidades socioemocionales constituye un eje fundamental en la formación integral de los estudiantes de secundaria, ya que favorece tanto el aprendizaje académico como la convivencia escolar. De acuerdo con la definición propuesta por la Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2023), estas competencias comprenden la capacidad de reconocer y gestionar emociones, establecer y mantener relaciones interpersonales positivas, tomar decisiones responsables y afrontar de manera constructiva los retos de la vida cotidiana.

Dentro de este marco, la autoconciencia implica reconocer las propias emociones, pensamientos y valores, así como su influencia en la conducta. Estudios recientes destacan que los adolescentes con mayor nivel de autoconciencia muestran mejores índices de bienestar subjetivo y rendimiento



académico (Brackett et al., 2019). En el contexto escolar dominicano, fortalecer esta habilidad es clave para contrarrestar problemas como la desmotivación y la violencia verbal, identificados en informes nacionales (MINERD, 2020).

La autorregulación emocional se refiere a la capacidad de manejar impulsos y emociones intensas de forma constructiva. Investigaciones en América Latina han evidenciado que los programas educativos centrados en la autorregulación disminuyen significativamente la incidencia de conductas agresivas y de acoso escolar (Estrada Araoz & Mamani Uchásara, 2022). A nivel neurocognitivo, se asocia con el fortalecimiento de funciones ejecutivas como la inhibición de respuestas impulsivas y la toma de decisiones responsables (Diamond, 2013).

En cuanto a la empatía, esta se concibe como la habilidad de comprender y compartir los sentimientos de los demás, lo que promueve la solidaridad y el respeto mutuo. Según investigaciones realizadas en entornos educativos de secundaria, la empatía constituye un predictor relevante de conductas prosociales y de cohesión grupal (Zins et al., 2022). En el caso de estudiantes adolescentes, la empatía favorece la construcción de redes de apoyo entre pares, aspecto crítico para la prevención de la violencia escolar (UNESCO, 2024).

La comunicación asertiva es otra competencia esencial, entendida como la capacidad de expresar pensamientos y emociones de manera clara, respetuosa y eficaz, evitando tanto la agresividad como la pasividad (Bisquerra, 2020). La evidencia empírica señala que la práctica sistemática de la comunicación asertiva en el aula fomenta la resolución pacífica de conflictos y fortalece el sentido de pertenencia estudiantil (Elias et al., 2020).

La resolución pacífica de conflictos constituye la aplicación integrada de las habilidades anteriores para enfrentar situaciones de desacuerdo o confrontación. De acuerdo con la UNESCO (2021), esta competencia es indispensable para promover una cultura de paz en los entornos educativos, dado que contribuye a disminuir la exclusión social y a consolidar climas escolares más democráticos. La evidencia en escuelas latinoamericanas muestra que los programas que incorporan mediación escolar logran reducir significativamente la reincidencia de conflictos violentos (Prada Oliveros et al., 2024).

Las habilidades socioemocionales no solo impactan en la esfera personal de los estudiantes, sino que son determinantes en la construcción de comunidades educativas inclusivas, pacíficas y resilientes. Por



ello, el fortalecimiento de la autoconciencia, la autorregulación, la empatía, la comunicación asertiva y la resolución de conflictos debe ser considerado un objetivo transversal en toda propuesta psicopedagógica orientada a la convivencia escolar.

Teorías psicológicas aplicadas al desarrollo socioemocional

El diseño de programas psicopedagógicos orientados a la convivencia escolar se sustenta en marcos teóricos que explican el desarrollo humano desde múltiples dimensiones. Entre las teorías más relevantes se encuentran el enfoque psicosocial de Erikson, la teoría de la inteligencia emocional, el aprendizaje social de Bandura, la teoría de la autodeterminación y el modelo ecológico de Bronfenbrenner. Cada una aporta principios claves para comprender cómo se forman, consolidan y expresan las habilidades socioemocionales en la adolescencia.

La teoría del desarrollo psicosocial de Erikson sitúa la adolescencia como una etapa crítica para la construcción de la identidad, en la que los jóvenes enfrentan el dilema entre identidad y confusión de roles. Erikson (1968/1997) enfatiza que el éxito en esta etapa depende de la consolidación de habilidades socioemocionales como la autoconfianza, la regulación emocional y la capacidad de establecer vínculos saludables. En el contexto educativo, esta teoría subraya la necesidad de intervenciones que fortalezcan la identidad positiva y la pertenencia grupal como ejes para el bienestar estudiantil.

La teoría de la inteligencia emocional, propuesta inicialmente por Salovey y Mayer (1990) y difundida por Goleman (1995), resalta la importancia de reconocer, comprender y regular las emociones propias y ajenas como base del éxito académico y social. Investigaciones recientes han mostrado que los estudiantes con mayores niveles de inteligencia emocional presentan un mejor ajuste escolar, menos conductas disruptivas y mayor resiliencia frente a situaciones de estrés (Brackett et al., 2019).

Desde la teoría del aprendizaje social de Bandura, el comportamiento humano se entiende como resultado de la interacción entre factores cognitivos, conductuales y ambientales (Bandura, 1987). El modelado y la observación de conductas prosociales en el aula resultan fundamentales para que los adolescentes aprendan a manejar conflictos y a practicar la empatía. Según estudios recientes, la implementación de prácticas de aprendizaje cooperativo y mediación escolar permite que los estudiantes internalicen modelos positivos de interacción (Rodríguez & Cantero, 2020).

La teoría de la autodeterminación, desarrollada por Deci y Ryan (1985/2000), explica que la motivación



humana se sostiene en tres necesidades básicas: autonomía, competencia y relación. Cuando estas necesidades se ven satisfechas, los estudiantes desarrollan mayor compromiso, bienestar y capacidad de autorregulación. En entornos escolares, programas que fortalecen la autonomía y las relaciones interpersonales han demostrado un efecto positivo en la convivencia y el rendimiento académico (Ryan & Deci, 2020).

Por último, el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979/2005) plantea que el desarrollo del individuo ocurre en interacción con múltiples sistemas (familia, escuela, comunidad y sociedad). Este enfoque invita a considerar la convivencia escolar no solo como un fenómeno del aula, sino como un resultado de dinámicas sociales más amplias. La evidencia actual en contextos latinoamericanos confirma que los programas socioemocionales son más efectivos cuando articulan acciones entre familia, escuela y comunidad (UNESCO, 2024).

Estas teorías ofrecen un marco comprehensivo para fundamentar programas psicopedagógicos: mientras Erikson y Goleman ponen énfasis en la formación de la identidad y la gestión emocional, Bandura aporta el papel del modelado social, Deci y Ryan subrayan la motivación intrínseca y Bronfenbrenner recuerda la importancia del contexto. Su integración permite diseñar propuestas sólidas, contextualizadas y sostenibles, capaces de impactar positivamente en el bienestar estudiantil y en la construcción de comunidades educativas más inclusivas y resilientes.

Convivencia escolar y bienestar estudiantil

La convivencia escolar se entiende como el conjunto de interacciones, normas, valores y prácticas que regulan la vida en los centros educativos y que permiten construir un clima favorable para el aprendizaje y el desarrollo integral del alumnado (Torrego & Moreno, 2018). No se limita a la ausencia de conflictos, sino que implica la promoción activa de relaciones basadas en el respeto, la cooperación y la inclusión. En este sentido, la convivencia escolar constituye tanto un derecho como una condición indispensable para el bienestar estudiantil.

El bienestar estudiantil, por su parte, ha sido definido como el estado integral de satisfacción física, emocional y social que experimentan los estudiantes dentro y fuera del aula (UNESCO, 2021). Este bienestar está directamente vinculado a factores como la calidad de las relaciones entre pares y docentes, la percepción de seguridad en el centro educativo y la posibilidad de participar en procesos de



aprendizaje significativos. Investigaciones recientes han mostrado que los estudiantes que perciben un clima escolar positivo presentan mayores niveles de motivación intrínseca, mejor rendimiento académico y menor incidencia de conductas de riesgo (García-Crespo et al., 2022).

En América Latina, los reportes de la UNESCO (2024) y UNICEF (2023) advierten que la violencia escolar —particularmente el acoso físico y verbal— sigue siendo una de las principales amenazas para la convivencia, afectando el bienestar emocional y la permanencia escolar. De hecho, en la República Dominicana, el Observatorio de Violencia Escolar (2022) indicó que un 33,6 % de los estudiantes de secundaria ha estado involucrado en episodios de acoso, lo que repercutе directamente en su motivación y aprendizaje. Estos hallazgos refuerzan la necesidad de programas psicopedagógicos que integren el desarrollo de habilidades socioemocionales como vía para mejorar la convivencia.

Diversos estudios han evidenciado que los programas de aprendizaje socioemocional (SEL) impactan positivamente en el clima escolar. Por ejemplo, un metaanálisis realizado por Durlak et al. (2022), que incluyó más de un millón de estudiantes, mostró que las intervenciones basadas en SEL generan mejoras significativas en la conducta prosocial, reducen los problemas de comportamiento y fortalecen la resiliencia. Estos efectos se traducen en una convivencia escolar más pacífica y en mayores indicadores de bienestar estudiantil.

Además, la convivencia escolar inclusiva no puede desvincularse de los enfoques de equidad y justicia social. Como plantea Escarbajal (2021), la educación positiva, que promueve la empatía, el reconocimiento de la diversidad y la resolución pacífica de conflictos es un componente esencial del bienestar educativo. Este enfoque se alinea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 4 y 16), que promueven una educación inclusiva y sociedades pacíficas.

En síntesis, la convivencia escolar y el bienestar estudiantil mantienen una relación bidireccional: un clima escolar positivo favorece el bienestar emocional y académico de los estudiantes, mientras que su bienestar fortalece la construcción de relaciones más respetuosas y solidarias. Por ello, cualquier programa psicopedagógico orientado a la convivencia debe considerar no solo la prevención de conflictos, sino también la promoción activa de entornos escolares que potencien el bienestar integral de los adolescentes.



Evidencia internacional y latinoamericana sobre programas socioemocionales

En las dos últimas décadas, la investigación internacional ha consolidado evidencia robusta sobre la eficacia de los programas de aprendizaje socioemocional (SEL) en el ámbito escolar. Los metaanálisis coinciden en señalar que este tipo de intervenciones no solo fortalecen competencias como la autoconciencia, la autorregulación y la empatía, sino que también tienen efectos significativos en el rendimiento académico y en la reducción de conductas de riesgo (Durlak et al., 2022).

En el contexto europeo, estudios recientes han destacado la pertinencia de las intervenciones basadas en la mentalización y el fortalecimiento de la empatía en adolescentes. Chelouche-Dwek y Fonagy (2025) demostraron que los programas de mentalization-based interventions reducen de manera significativa los comportamientos disruptivos y aumentan la cohesión grupal en secundaria. Estos hallazgos refuerzan la idea de que las competencias socioemocionales no deben abordarse de forma aislada, sino integradas a dinámicas interpersonales y comunitarias.

En América Latina, la evidencia también es consistente en resaltar el impacto positivo de los programas psicopedagógicos en la convivencia escolar. En Perú, Estrada Araoz y Mamani Uchasara (2022) implementaron un programa psicoeducativo en secundaria que generó mejoras significativas en las conductas de cooperación y redujo la incidencia de conflictos. En Colombia, Prada Oliveros et al. (2024) mostraron que una intervención psicopedagógica fortaleció la expresión emocional y el manejo de conflictos, confirmando que la regulación afectiva puede trabajarse pedagógicamente. Por su parte, en Ecuador, Sangacha et al. (2025) encontraron que el desarrollo sistemático de competencias socioemocionales incidió directamente en la mejora del clima escolar, con efectos sostenidos durante un ciclo académico completo.

La investigación latinoamericana también ha destacado la importancia de la mediación escolar como estrategia clave para la resolución pacífica de conflictos. Un estudio realizado en Chile por López et al. (2023) evidenció que los programas de mediación entre pares disminuyen en un 40 % la recurrencia de episodios de violencia escolar y mejoran los indicadores de convivencia en entornos urbanos vulnerables. Estos resultados son especialmente relevantes para contextos como el dominicano, donde los índices de acoso escolar superan la media regional (Observatorio de Violencia Escolar, 2022).

Los organismos internacionales han reforzado estas conclusiones. La UNESCO (2024) subraya que las



competencias socioemocionales son condición indispensable para la construcción de culturas de paz y para el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, particularmente el ODS 4 (educación inclusiva y de calidad) y el ODS 16 (sociedades pacíficas e inclusivas). Asimismo, el informe regional de UNICEF (2023) señala que los estudiantes latinoamericanos expuestos a programas sistemáticos de SEL reportan mejores niveles de bienestar psicológico y menor riesgo de abandono escolar.

La evidencia internacional y latinoamericana respalda la necesidad de incorporar programas psicopedagógicos de habilidades socioemocionales como una estrategia integral para mejorar la convivencia escolar. Estos hallazgos fortalecen la pertinencia del presente estudio, que busca ofrecer una propuesta contextualizada a la realidad de la República Dominicana, pero fundamentada en buenas prácticas probadas en diversos escenarios educativos.

Contexto dominicano: ERCE, Observatorio de Violencia Escolar, MINERD y UNICEF

La realidad educativa de la República Dominicana presenta importantes retos en materia de convivencia escolar y desarrollo socioemocional. Los resultados del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019), publicados por el Ministerio de Educación y la UNESCO, evidenciaron que los estudiantes dominicanos presentan niveles deficitarios en competencias socioemocionales, especialmente en la autorregulación emocional y la empatía (MINERD, 2020). Estos hallazgos reflejan que las debilidades en la gestión emocional inciden negativamente en el clima escolar y en la disposición hacia el aprendizaje.

Por su parte, el Observatorio de Violencia Escolar (2022) reportó que un 33,6 % de los estudiantes de secundaria ha estado involucrado en situaciones de acoso, principalmente verbal y físico. Estas cifras ubican a la República Dominicana por encima del promedio regional, lo que indica la urgencia de implementar programas sistemáticos de prevención y mediación escolar. La violencia entre pares, además de afectar el bienestar psicológico, constituye un factor de riesgo para la deserción escolar temprana, un problema recurrente en el sistema educativo nacional (UNICEF, 2023).

El Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD) ha impulsado políticas orientadas a la convivencia y ciudadanía, entre ellas el Plan Nacional de Convivencia Escolar y programas de mediación en centros educativos (MINERD, 2021). Sin embargo, evaluaciones recientes señalan que estas iniciativas suelen carecer de continuidad y de una integración transversal al currículo, lo que limita



su impacto (Pérez & Gómez, 2024).

En paralelo, organismos internacionales como la UNICEF han advertido que la violencia escolar y la falta de entornos emocionalmente seguros son factores que profundizan las brechas educativas en contextos vulnerables. Su informe sobre violencia y vulnerabilidad infantil en el país concluye que las escuelas dominicanas requieren fortalecer la formación docente en competencias socioemocionales, así como garantizar protocolos claros de prevención y atención de la violencia escolar (UNICEF, 2023).

Estos datos ponen de relieve que, aunque existen avances normativos y programas piloto, todavía se carece de modelos estructurados, validados y replicables que integren el desarrollo socioemocional al quehacer educativo. En este escenario, el diseño de programas psicopedagógicos que fortalezcan habilidades como la autorregulación, la empatía, la comunicación asertiva y la resolución pacífica de conflictos resulta no solo pertinente, sino urgente, para mejorar la calidad educativa y el bienestar estudiantil en la República Dominicana.

METODOLOGÍA

Con el propósito de fundamentar una intervención pertinente para la secundaria, el estudio se orientó a diseñar y validar el contenido de un programa psicopedagógico centrado en autoconciencia, autorregulación, empatía, comunicación asertiva y resolución pacífica de conflictos. En consecuencia, se plantearon dos preguntas de investigación: (a) ¿qué necesidades socioemocionales prioriza el diagnóstico institucional del segundo ciclo?, y (b) ¿en qué medida el programa demuestra validez de contenido —pertinencia, claridad, coherencia y viabilidad— según el juicio de expertos? Para responderlas, se asumió un enfoque mixto con un diseño de desarrollo metodológico y alcance descriptivo-diagnóstico, idóneo para articular evidencias cuantitativas y cualitativas antes de cualquier pilotaje (Creswell & Plano Clark, 2018; Hernández-Sampieri et al., 2014).

El estudio se llevó a cabo en el Liceo Matutino Otilia Peláez (Santo Domingo Norte). La muestra con estudiantes se definió por factibilidad institucional y disponibilidad horaria en clases regulares (muestreo por conveniencia): se administraron 214 cuestionarios del Instrumento de Habilidades Socioemocionales (15 ítems) y 206 formularios del EQ-i:YV abreviado. De forma complementaria, se trabajó con muestreo intencional para entrevistar a 9 docentes del segundo ciclo, seleccionados por su experiencia en convivencia y acompañamiento socioemocional (Palinkas et al., 2015). Además, la



validación de contenido del programa se encomendó a un panel de expertos con formación en psicología/psicopedagogía y docencia de secundaria.

En cuanto a técnicas e instrumentos, el componente cuantitativo utilizó dos escalas tipo Likert (1–5): una adaptación abreviada del EQ-i:YV de Bar-On y Parker (2000), compuesta por 20 reactivos alineados a empatía, autorregulación, resolución de conflictos y comunicación asertiva, y un cuestionario ad hoc de 15 ítems sobre habilidades socioemocionales coherentes con las competencias meta del programa. El componente cualitativo incorporó entrevistas semiestructuradas a docentes y directivos para explorar emociones observadas, estrategias de aula, protocolos de resolución de conflictos y apoyos institucionales, junto con observaciones con guía y diarios de campo para registrar dinámicas de interacción (Kvale & Brinkmann, 2015). Paralelamente, el programa se organizó en módulos secuenciados con objetivos, sesiones, actividades, recursos y criterios de evaluación formativa, y se sometió a juicio de expertos mediante rúbrica con criterios de pertinencia, claridad, coherencia y viabilidad, siguiendo la lógica de validez de contenido (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008).

Respecto a la estrategia de recolección de datos, primero se gestionó la autorización institucional, luego se obtuvo el consentimiento informado de madres/padres/tutores y el asentimiento de los estudiantes; a continuación, se administraron los cuestionarios en horario escolar bajo supervisión del equipo investigador y, en paralelo, se realizaron entrevistas y observaciones según agenda acordada con el centro. Con base en el diagnóstico y en la revisión documental, se procedió al diseño del programa y, seguidamente, a su validación por juicio de expertos, empleando las valoraciones de la rúbrica y la retroalimentación cualitativa para afinar formulaciones, tiempos, recursos y evidencias de aprendizaje.

El tipo de análisis de la información se definió de la siguiente manera: para los cuestionarios, estadística descriptiva (tendencias centrales y dispersión) y estimación de consistencia interna de las escalas mediante alfa de Cronbach —dejando previstas comparaciones pre-post o entre grupos para eventuales fases de implementación—; y, para entrevistas y registros de campo, análisis temático con codificación inductivo-deductiva y triangulación de fuentes para robustecer la interpretación (Braun & Clarke, 2006; Creswell & Plano Clark, 2018).

En todo momento se observaron consideraciones éticas propias de la investigación educativa: voluntariedad, confidencialidad y anonimato, sin añadir riesgos al quehacer escolar, en consonancia con



el Informe Belmont y recomendaciones para trabajos con población escolar (National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research, 1979; Mertens, 2019).

RESULTADOS

Resultados cualitativos

Los resultados obtenidos a partir de los instrumentos aplicados permitieron identificar deficiencias significativas en el desarrollo de las habilidades socioemocionales en los estudiantes del segundo ciclo de secundaria del Liceo Matutino Otilia Peláez. Este diagnóstico fundamenta la necesidad de diseñar una propuesta psicopedagógica que responda a las condiciones reales del contexto escolar.

Tabla 1.

Autorregulación emocional (Puntaje promedio)

Ítem	Puntaje	promedio
Identifico mis emociones (alegría, tristeza, enojo) y trato de gestionarlas de manera adecuada.	3.68	
Soy consciente de cuando estoy a punto de perder la calma y trato de evitar que suceda.	3.56	
Intento aprender de mis errores y regular mis reacciones para no herir a los demás ni a mí mismo.	3.72	

Fuente: Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On (versión juvenil adaptada)

Los resultados presentados en la Tabla 1 indican que los estudiantes muestran un nivel intermedio en las competencias relacionadas con la autorregulación emocional. El ítem con mayor puntaje promedio (3.72) corresponde a la capacidad de aprender de los errores y regular las reacciones de manera no agresiva, mientras que el menor puntaje (3.56) se observa en el reconocimiento anticipado de la pérdida del control emocional. Estos hallazgos reflejan que, si bien existe una conciencia básica sobre la necesidad de gestionar las emociones, aún persisten dificultades para identificar con claridad los estados emocionales y aplicar estrategias de contención emocional de manera consistente. La necesidad de fortalecer estas habilidades es evidente para prevenir conductas impulsivas y promover una convivencia escolar armónica.



Tabla 2.*Empatía (Puntaje promedio)*

Ítem	Puntaje promedio
Soy capaz de darme cuenta cuando un amigo necesita consuelo o palabras de aliento.	3.65
Me intereso por entender los sentimientos de quienes me rodean, incluso si son distintos a los míos.	3.71
Si veo a un compañero en apuros, busco la manera de ayudarlo o apoyarlo.	3.76

Fuente: inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On (versión juvenil adaptada)

En cuanto a las habilidades empáticas, los datos de la Tabla 2 evidencian una tendencia general hacia niveles aceptables, con puntajes promedio entre 3.65 y 3.76. El mayor puntaje se asocia a la disposición para ayudar a compañeros en situaciones difíciles, lo cual sugiere una base empática favorable en el alumnado. No obstante, el hecho de que los puntajes no superen el valor de 4 en ninguna de las variables revela que estas actitudes no están completamente interiorizadas ni son constantes. Esto coincide con las observaciones cualitativas, donde se reportan actos solidarios esporádicos, pero no sostenidos. Por tanto, se hace necesaria una intervención estructurada que promueva la empatía como un eje transversal del vínculo escolar.

Tabla 3.*Comunicación asertiva y resolución de conflictos (Puntaje promedio)*

Ítem	Puntaje promedio
Cuando surge un desacuerdo, prefiero dialogar en lugar de recurrir a gritos o acusaciones.	3.61
Busco soluciones equilibradas donde ambas partes puedan sentirse satisfechas.	3.78
Intento encontrar las palabras adecuadas para comunicar mi desacuerdo sin herir a las otras personas.	3.69

Fuente: inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On (versión juvenil adaptada)

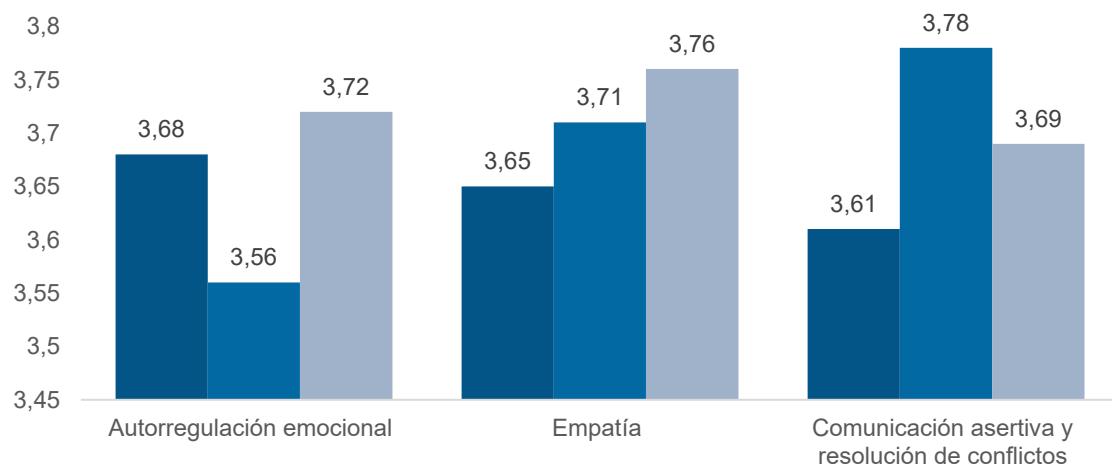
Los datos expuestos en la Tabla 3 muestran que la comunicación asertiva y la resolución pacífica de



conflictos presentan niveles de desarrollo moderado en los estudiantes. La afirmación mejor valorada (3.78) refleja una disposición general a buscar soluciones equilibradas ante los desacuerdos, mientras que la capacidad de evitar reacciones agresivas o desproporcionadas obtuvo un puntaje ligeramente menor (3.61). Esta disparidad evidencia que, aunque existe una intención de diálogo, aún se presentan limitaciones en el uso de estrategias verbales adecuadas, especialmente en situaciones de tensión. En consecuencia, se plantea la necesidad de incorporar dinámicas formativas que refuerzen el uso de lenguaje asertivo, la escucha activa y la resolución colaborativa de conflictos.

Figura 1.

Promedios de habilidades socioemocionales por dimensión evaluada (Inventario de Bar-On)



Fuente: Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On (versión juvenil adaptada)

El gráfico presenta los puntajes promedio obtenidos en tres dimensiones clave de las habilidades socioemocionales evaluadas mediante el Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On: autorregulación emocional, empatía y comunicación asertiva/resolución de conflictos. Se observa que la comunicación asertiva alcanzó el puntaje más alto (3.78) en uno de sus ítems, lo que sugiere una predisposición positiva hacia la búsqueda de soluciones equitativas. En contraste, el puntaje más bajo (3.56) se registró en la autorregulación emocional, específicamente en la capacidad de anticipar y evitar la pérdida del control emocional. La empatía se mantiene en niveles intermedios, con un valor máximo de 3.76. En conjunto, estos resultados reflejan un desarrollo parcial de las competencias socioemocionales, con fortalezas relativas en la disposición al diálogo, pero con necesidad de intervención formativa en el reconocimiento y manejo efectivo de las emociones.

El análisis de las entrevistas semiestructuradas realizadas a docentes, coordinadores y personal de psicología del Liceo Matutino Otilia Peláez permitió identificar varias problemáticas que afectan el desarrollo de habilidades socioemocionales y la calidad de la convivencia escolar.

Uno de los hallazgos más recurrentes fue la ausencia de protocolos formales para el abordaje de situaciones emocionales o conflictos entre estudiantes. Los docentes indicaron que, ante episodios de agresividad, retrainamiento o desregulación emocional, no existe una guía institucional clara que oriente sus intervenciones. Como expresó un entrevistado: “No tenemos un plan fijo, cada quien maneja la situación como puede”. Esta falta de estandarización genera inconsistencias en las respuestas del cuerpo docente y limita el acompañamiento efectivo del estudiantado.

Otro aspecto relevante identificado fue la presencia constante de emociones disruptivas entre los adolescentes, tales como frustración, ansiedad, impulsividad y desinterés académico. Estas emociones fueron asociadas por los docentes a factores contextuales como el ambiente familiar, la presión social, la falta de motivación intrínseca y la escasa gestión de conflictos. En palabras de una coordinadora: “Muchos estudiantes se frustran rápidamente o reaccionan con violencia porque no saben cómo expresar lo que sienten”.

En cuanto al rol del personal de apoyo, se señaló que aunque existe intervención ocasional desde el departamento de psicología, esta no siempre es suficiente ni articulada con el trabajo en el aula. Se percibe una sobrecarga en el personal técnico y una limitada integración de estrategias socioemocionales dentro del currículo general. Algunas acciones como círculos de diálogo, charlas esporádicas o referimientos individuales han sido aplicadas, pero no de forma sistemática ni con continuidad.

Llama la atención que en ningún momento los docentes entrevistados identificaron como un problema la falta de formación propia en habilidades socioemocionales, lo cual sugiere una posible falta de conciencia sobre su rol activo en el desarrollo de estas competencias. Esto representa un área crítica que debería abordarse en la capacitación docente institucional, ya que el profesorado es un actor clave en la promoción del bienestar emocional y en la prevención de conductas disfuncionales.

En conjunto, los resultados cualitativos evidencian un escenario institucional con debilidades estructurales en el manejo emocional y la convivencia escolar, marcado por acciones aisladas, alta demanda emocional en el aula y carencia de lineamientos formales. Estos hallazgos refuerzan la



pertinencia del diseño de un programa psicopedagógico que oriente, estructure e institucionalice la educación emocional en el centro.

CONCLUSIONES

Los hallazgos obtenidos en esta investigación permiten abrir un espacio de reflexión sobre la realidad del desarrollo socioemocional en el contexto educativo dominicano, particularmente en el Liceo Matutino Otilia Peláez, donde se constataron deficiencias significativas en competencias esenciales como la autorregulación emocional, la empatía y la comunicación asertiva. En primer lugar, desde el análisis cuantitativo, los puntajes intermedios alcanzados en el Inventory de Inteligencia Emocional de Bar-On y en el Cuestionario de Habilidades Socioemocionales sugieren que, aunque los estudiantes reconocen la importancia de estas competencias y manifiestan disposición favorable hacia la convivencia positiva, las mismas no se encuentran consolidadas como prácticas consistentes en la vida escolar. Esta situación resulta preocupante, dado que la autorregulación emocional constituye un pilar indispensable para la toma de decisiones responsables y la prevención de conflictos, y su ausencia puede traducirse en dinámicas de aula marcadas por la impulsividad y la violencia verbal o física.

Al contrastar estos resultados con investigaciones internacionales, se observa una clara convergencia con lo reportado en diversos contextos. Por ejemplo, el metaanálisis de Durlak et al. (2022), que integró a más de un millón de estudiantes de múltiples países, concluyó que los programas socioemocionales generan impactos positivos significativos en el rendimiento académico, en las conductas prosociales y en el bienestar psicológico, siempre que sean estructurados y sostenidos en el tiempo. En este sentido, los hallazgos del presente estudio confirman que, en ausencia de un programa sistemático, los avances en competencias socioemocionales se mantienen en niveles medios y no logran consolidarse en la cultura institucional. De igual manera, estudios en Latinoamérica, como los de Estrada Araoz y Mamani Uchasara (2022) en Perú o Prada Oliveros et al. (2024) en Colombia, señalan que los adolescentes presentan dificultades similares en el manejo de impulsos y en la regulación de emociones, lo cual sugiere que este no es un problema exclusivo del contexto dominicano, sino una tendencia compartida en la región.

Además, los datos cualitativos recabados mediante entrevistas y observaciones enriquecen la comprensión de esta problemática, al evidenciar la ausencia de protocolos institucionales claros para el



manejo de situaciones emocionales y de conflicto. Los docentes, en su mayoría, reconocieron que no cuentan con guías estandarizadas y que suelen actuar de manera improvisada frente a episodios de agresividad, frustración o retramiento en el aula. Este hallazgo es consistente con lo advertido por la UNESCO (2024), que subraya que la sostenibilidad de los programas socioemocionales requiere no solo contenidos curriculares, sino también estructuras institucionales de apoyo, formación docente y estrategias de acompañamiento a largo plazo. En este punto resulta pertinente destacar que, aunque los entrevistados no señalaron explícitamente la falta de formación en educación emocional como una debilidad personal, la ausencia de conciencia profesional respecto a este aspecto puede interpretarse como un déficit latente, invisibilizado por la naturalización del conflicto en la dinámica escolar cotidiana.

Otro aspecto clave a discutir es la tensión entre la disponibilidad de recursos institucionales y las demandas emocionales de los estudiantes. El estudio reveló que, si bien el centro educativo cuenta con personal de apoyo psicopedagógico, la intervención resulta fragmentada, esporádica y difícil de articular con el trabajo de aula. Esta fragmentación reproduce un modelo de intervención reactivo y no preventivo, que limita la capacidad del centro para atender las necesidades socioemocionales de manera integral. Dicho escenario coincide con lo reportado por investigaciones dominicanas recientes, como la de Pozo (2024), que demuestran que la mediación escolar sistemática fortalece las competencias de autorregulación y resolución de conflictos, mientras que la ausencia de estrategias institucionalizadas perpetúa la violencia verbal, la exclusión social y el acoso escolar.

En consecuencia, la discusión permite concluir que el fortalecimiento de la convivencia escolar requiere una transformación estructural y cultural, en la que las habilidades socioemocionales dejen de concebirse como un complemento y se conviertan en un eje transversal del currículo. Esto implica, entre otras acciones, el diseño de programas pedagógicos contextualizados, la formación continua del profesorado, la elaboración de protocolos claros de prevención y atención de conflictos, y la integración de metodologías participativas que permitan a los estudiantes asumir un rol activo en su desarrollo emocional. Solo de esta manera será posible avanzar hacia comunidades educativas resilientes, democráticas y pacíficas, en consonancia con las recomendaciones de CASEL (2023) y los marcos de referencia de la UNESCO y UNICEF.



Respecto a las conclusiones, los resultados del presente estudio permiten extraer conclusiones relevantes tanto para la práctica educativa en el Liceo Matutino Otilia Peláez como para el sistema educativo dominicano en general. En primer lugar, se concluye que las habilidades socioemocionales de los estudiantes del segundo ciclo de secundaria se encuentran en un nivel intermedio, lo cual refleja la existencia de disposiciones favorables, como la empatía y la búsqueda de soluciones dialogadas, pero también la persistencia de carencias significativas, especialmente en la autorregulación emocional. En segundo lugar, se constató que la institución educativa carece de protocolos y planes integrales de educación emocional, lo que genera respuestas descoordinadas y de baja sostenibilidad ante los conflictos. En tercer lugar, se verificó que, aunque los docentes reconocen la importancia del acompañamiento emocional, no expresan de manera explícita la necesidad de formación en este ámbito, lo que sugiere la existencia de una brecha en la conciencia profesional sobre su rol en el desarrollo socioemocional del alumnado. Finalmente, se comprobó que la propuesta psicopedagógica diseñada constituye una alternativa viable, pertinente y contextualizada, validada en términos de claridad, coherencia y relevancia por expertos en el área.

Sin embargo, estas conclusiones deben interpretarse a la luz de ciertas limitaciones. La investigación se circunscribió a un solo centro educativo, lo que restringe la posibilidad de generalizar los resultados a otros contextos del país. Asimismo, la propuesta psicopedagógica solo fue validada en contenido, sin llegar a implementarse en la práctica; por tanto, sus efectos reales en indicadores de convivencia y bienestar no pudieron medirse en esta fase. A ello se suma la imposibilidad de controlar factores externos, como las dinámicas familiares o comunitarias, que influyen directamente en el desarrollo socioemocional de los adolescentes. Por último, el tiempo limitado para la validación redujo la incorporación de observaciones adicionales de los expertos, lo cual hubiera enriquecido aún más el diseño del programa.

A partir de estas limitaciones, se derivan importantes recomendaciones para investigaciones futuras. En primer lugar, se sugiere implementar el programa diseñado en una fase piloto, evaluando sus efectos en convivencia, rendimiento académico y bienestar psicológico a través de diseños experimentales o cuasiexperimentales. En segundo lugar, sería pertinente replicar la investigación en diferentes regiones del país, tanto en zonas urbanas como rurales, y en instituciones públicas y privadas, con el fin de



explorar la pertinencia y adaptabilidad del modelo a diversos contextos. En tercer lugar, se recomienda integrar en los estudios futuros la capacitación docente en educación emocional, evaluando de qué manera la formación profesional incide en la efectividad de los programas socioemocionales. En cuarto lugar, resulta necesario ampliar el análisis hacia factores familiares y comunitarios, investigando cómo las dinámicas externas al centro influyen en la convivencia escolar. Finalmente, se sugiere explorar el uso de tecnologías educativas y recursos digitales que apoyen el desarrollo socioemocional, dado que las nuevas generaciones interactúan en entornos cada vez más mediados por la tecnología.

La investigación reafirma que el desarrollo de habilidades socioemocionales constituye un pilar fundamental para el bienestar estudiantil, la calidad de la convivencia y la mejora del aprendizaje. La propuesta psicopedagógica diseñada, aunque aún pendiente de implementación, ofrece un modelo estructurado y replicable que puede contribuir significativamente a la transformación de la cultura escolar en la República Dominicana. Su pertinencia no se limita al centro investigado, sino que proyecta posibilidades de incidencia a nivel nacional, en consonancia con los compromisos internacionales de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, alineada con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bandura, A. (1987). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bar-On, R., & Parker, J. D. A. (2000). *Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i:YV), Technical Manual*. Multi-Health Systems. <https://doi.org/10.1037/t14077-000>
- Bisquerra, R. (2020). *La educación emocional en la práctica*. Horsori.
- Brackett, M. A., Elbertson, N. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2019). Applying emotional intelligence: A practitioner's guide. *School Psychology Review*, 48(2), 213–219. <https://doi.org/10.17105/SPR-2018-0065.V48-2>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- CASEL. (2023). *What is social and emotional learning?* Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.



Chelouche-Dwek, S., & Fonagy, P. (2025). Mentalization-based interventions in schools: A systematic review. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 34(1), 1–14.
<https://doi.org/10.1007/s00787-024-02133-9>

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3.^a ed.). SAGE.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64(1), 135–168.
<https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>

Durlak, J. A., Mahoney, J. L., & Boyle, A. E. (2022). What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs for children and adolescents: A review of meta-analyses and directions for future research. *Psychological Bulletin*, 148(9–10), 765–782. <https://doi.org/10.1037/bul0000383>

Elias, M. J., Zins, J. E., & Greenberg, M. T. (2020). Social-emotional learning and the prevention of school violence. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 30(4), 331–345.
<https://doi.org/10.1080/10474412.2020.1734356>

Erikson, E. H. (1997). *The life cycle completed* (versión ampliada). W. W. Norton.

Escarabajal Frutos, A. (2021). *Educación positiva y bienestar en la escuela*. Narcea.

Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6(1), 27–36.

Estrada Araoz, M., & Mamani Uchasara, J. (2022). Programa psicoeducativo para mejorar la convivencia escolar en secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 40(2), 211–230.
<https://doi.org/10.6018/rie.482931>

Feliz, L., & Báez, A. (2017). *Programa psicopedagógico de habilidades sociales en estudiantes de primaria* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Santo Domingo].

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós.

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill.



Javier Villa, J. (2020). *Inteligencia emocional percibida en estudiantes que presentan conductas agresivas en dos centros educativos del nivel medio del Distrito Educativo 07-05, San Francisco de Macorís, República Dominicana* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Santo Domingo].

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3.^a ed.). SAGE.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). Basic Books.

Mertens, D. M. (2019). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (5.^a ed.). SAGE.

Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD). (2020). *ERCE 2019: Documento nacional de resultados – República Dominicana*. MINERD/UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375300>

National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research. (1979). *The Belmont Report: Ethical principles and guidelines for the protection of human subjects of research*. U.S. Department of Health & Human Services.
<https://www.hhs.gov/ohrp/regulations-and-policy/belmont-report>

Núñez Reyes, E. G., & Cuevas, G. A. (2020). *Programa psicopedagógico para el reforzamiento de habilidades sociales en estudiantes de primaria* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Santo Domingo].

Observatorio de Violencia Escolar. (2022). *Informe nacional de violencia escolar en República Dominicana*. Ministerio de Educación.

Oficina Nacional de Estadística (ONE). (2023). *Datos demográficos del municipio Santo Domingo Norte, 2022*. Oficina Nacional de Estadística.

Palinkas, L. A., Horwitz, S., Green, C., Wisdom, J., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services*



Research, 42(5), 533–544. <https://doi.org/10.1007/s10488-013-0528-y>

Pozo, W. K. de J. (2024). *Intervención en mediación escolar y comunitaria en un centro educativo público de República Dominicana para fortalecer la convivencia* [Trabajo final de maestría, Universidad Autónoma de Santo Domingo].

Prada Oliveros, C., Castrillón Gaviria, J., Prada Miranda, D., & Ríos Pacheco, A. (2024). Intervención psicopedagógica en competencias socioemocionales en secundaria. *Revista Colombiana de Educación*, 89(2), 155–176. <https://doi.org/10.17227/rce.num89-14634>

Sangacha, L., García, P., & Méndez, J. (2025). Desarrollo de competencias socioemocionales y clima escolar en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 57(1), 215–234. <https://doi.org/10.14349/rlp.2025.v57.n1.12>

UNESCO. (2021). *Marco para el aprendizaje socioemocional en América Latina y el Caribe*. OREALC/UNESCO Santiago. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375300>

UNESCO. (2024a). *Herramientas para el aprendizaje socioemocional de niños, niñas y jóvenes*. UNESCO.

<https://www.unesco.org/es/articles/la-unesco-entrega-herramientas-para-el-aprendizaje-socioemocional-de-ninos-ninas-y-jovenes>

UNESCO. (2024b). *La UNESCO publica un informe sobre las habilidades socioemocionales en salas de clases de América Latina*. UNESCO.

<https://www.unesco.org/es/articles/la-unesco-publica-un-informe-sobre-las-habilidades-socioemocionales-en-salas-de-clases-de-america>

UNICEF. (2023). *Panorama de violencia y vulnerabilidad infantil en República Dominicana*. UNICEF. <https://www.unicef.org>

Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2–3), 191–210.

Zins, J. E., Elias, M. J., & Greenberg, M. T. (2022). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Phi Delta Kappan*, 104(2), 12–17. <https://doi.org/10.1177/00317217221114320>

