

2. La solución pacífica de conflictos: una habilidad socioemocional como práctica cotidiana en el aula



LIDUVINA PÉREZ OLVERA*
MARGARITA CRUZ TORRES**

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.376.02>

Resumen

El conflicto es una parte inherente de la naturaleza humana que se presenta en todos los ámbitos de la vida, por ello, aprender a convivir es fundamental para construir relaciones sociales armónicas y funcionales, especialmente en áreas educativas. De ahí que la solución pacífica de conflictos sea una competencia clave para el docente, una técnica didáctica fundamental dentro del aprendizaje socioemocional y un factor determinante para lograr una sana convivencia, un buen clima escolar y un mayor logro académico. Este artículo revisa la integración de estrategias de resolución pacífica de conflictos en la práctica docente diaria, situándose como una habilidad socioemocional transversal; en él, se abordan los fundamentos conceptuales de la inteligencia emocional de Goleman, su relación con el aprendizaje socioemocional (SEL, por sus siglas en inglés) propuesto por el Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), y el impacto de intervenciones estructuradas en la reducción de la violencia escolar y la mejora del ambiente educativo. Esto, desde una perspectiva jurídica, educativa y social, enfatizando su relevancia como derecho y como medio de formación en ciudadanía, cultura de paz y respeto a los derechos humanos.

* Doctora en Derecho. Profesora-investigadora de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Querétaro, México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-2989-7188>

** Doctora en Derecho. Profesora de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Querétaro, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8143-5345>

Para su realización se aplicó un diagnóstico de clima escolar y una evaluación de habilidades socioemocionales, esto con la finalidad de conocer el estado actual del universo o muestra que se utilizó para el estudio.

Palabras clave: *cultura de paz, SEL, CASEL, mediación escolar, socioemocional.*

Introducción

La interacción dentro del aula inevitablemente provoca roces que pueden, consecuentemente, volverse conflictos que cuando no se resuelven de manera directa, afectan las relaciones interpersonales, el desarrollo de la profesión docente e incluso, el aprendizaje del estudiando. De ahí la importancia del cómo se gestionan, pues mientras que los conflictos mal manejados pueden derivar en violencia, exclusión y desmotivación, su resolución pacífica puede convertirse en oportunidades de aprendizaje, fortalecimiento de relaciones y desarrollo de competencias socioemocionales.

Romero Gálvez (2003), recordando las palabras de Robbins (1994), refiere que el conflicto es un proceso que parte de las percepciones de un sujeto (A), quien entiende que sus intereses han sido afectados negativamente por otro sujeto (B), o que dichos intereses pueden llegar a ser afectados negativamente por este. Así, para que dicho conflicto exista, necesariamente deben participar en él dos o más personas que interactúan. Por ejemplo: Juan (A) es un estudiante de sexto semestre de la Licenciatura de Derecho, en su materia de Derecho Penal le solicitaron un proyecto en equipo que vale 60% de su calificación. El equipo se integra por tres miembros Juan (A), Pedro (A) y María (B); Juan y Pedro están muy comprometidos con el proyecto, pero María no atiende a la parte del trabajo que le corresponde, no acude a clases y esto comienza a molestar a Juan y a Pedro, pues no quieren reprobar.

En dicho ejemplo se cumplen los elementos de la definición de Robbins (1994), y se tiene como resultado un conflicto, lo que nos lleva entonces a preguntarnos ¿cómo resuelvo este conflicto?, ¿qué consecuencias tendrá en mi aula el conflicto entre Juan, Pedro y María?, ¿qué factores influyeron en la decisión personal de los agentes?, ¿la comunicación entre estos agentes

es adecuada?, ¿existen medios no violentos para resolver las diferencias? La respuesta se vuelve sumamente compleja, pues la escuela, como microcosmos social, es un espacio donde confluyen múltiples interacciones humanas, con contextos socioculturales y económicos diferentes, e incluso desiguales, que dan origen, desarrollo y resolución a los conflictos, que lejos de ser negativos *per se* ofrecen oportunidades para el desarrollo de habilidades de convivencia si son abordados adecuadamente.

De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2021), las habilidades socioemocionales (HSE) —como la autorregulación, la empatía y la comunicación asertiva— son predictores relevantes del éxito escolar y social. Bajo este contexto, el aprendizaje socioemocional (SEL) se posiciona como una metodología integral que permite a los docentes y estudiantes adquirir habilidades esenciales para la gestión de emociones, la empatía, la resolución de conflictos y la toma de decisiones responsables.

Por ello, este artículo analiza la implementación del SEL a través del marco propuesto por el CASEL, en las planeaciones docentes como medio para prevenir, abordar y resolver los conflictos que se presentan cotidianamente en el aula. Partiendo de la hipótesis de que el SEL representa una herramienta pedagógica fundamental para fomentar relaciones pacíficas, cooperativas y resilientes entre los estudiantes.

Metodología

Esta investigación se realizó a través de un estudio empírico, bajo técnicas de investigación de campo y documental consistentes en la compilación de encuestas, uso de escala de clima escolar (CECE), escala de habilidades socioemocionales de Goldstein, entrevistas semiestructuradas, así como el análisis de las legislaciones educativas aplicables.

Para su desarrollo, se utilizó una metodología sintética interpretativa. Así, por medio de un estudio cuantitativo de datos secundarios se logró identificar el panorama del clima escolar que tiene la comunidad universitaria de la Universidad Autónoma de Querétaro; las competencias y herramientas con las que cuentan para la resolución de conflictos, así como el

nivel de efectividad de estas. Por otra parte, a través de un estudio de campo se analizaron las habilidades socioemocionales como una herramienta para resolver los conflictos dentro de las aulas. Para ello, se emplearon las siguientes técnicas:

- (a) Investigación documental: se analizaron diversos ensayos de revistas, artículos científicos, libros electrónicos, memorias de foros, circulares, decretos, leyes, expedientes públicos y plataformas y páginas web del municipio. Así como planes de estudio, programas de curso y planeaciones didácticas.
- (b) Investigación de campo: se realizaron entrevistas semiestructuradas a 81 alumnos y exalumnos de diversas licenciaturas de la Universidad Autónoma de Querétaro, encuesta de clima escolar CECE y encuesta de habilidades socioemocionales de Goldstein.

Resultados

Este apartado se compone de dos partes, en la primera analizamos los conceptos de habilidades socioemocionales, el aprendizaje socioemocional SEL, los conflictos en general, la inteligencia emocional, la mediación en el aula y la interrelación entre estos conceptos, mientras que, en la segunda parte, analizamos el clima escolar desde la perspectiva estudiantil, y la viabilidad de la implementación del marco CASEL en la educación superior.

Habilidades socioemocionales (HSE)

Las habilidades socioemocionales (en adelante HSE) son un conjunto de competencias cognitivas, conductuales y emocionales que permiten reconocer, comprender y gestionar las propias emociones, así como establecer relaciones positivas y tomar decisiones responsables, Cedeño (2022) citando a Montagud (2021) refiere que son conductas aprendidas que llevamos a cabo cuando interactuamos con otras personas y que nos son útiles para expresar nuestros sentimientos, actitudes, creencias, e incluso nos permiten

defender nuestros derechos, es decir, no son un rasgo de la personalidad, sino que son comportamientos adquiridos que se pueden perfeccionar con el tiempo.

Cedeño (et al., 2022), refiere en su obra *Habilidades socioemocionales y su incidencia en las relaciones interpersonales entre los estudiantes* refiere que estas habilidades, como expresión conductual de competencias adquiridas mediante la práctica de la inteligencia emocional, son esenciales en el contexto social para generar climas de respeto y cooperación, y su ausencia da paso a entornos caracterizados por irrespeto, animosidad y potencial violencia.

De acuerdo con esta misma investigación existen 10 principales tipos de HSE, entre ellas encontramos la resiliencia, el autoconocimiento, la conciencia social, la colaboración, la empatía, la autogestión, la toma de decisiones responsable, la comunicación asertiva y las relaciones personales. A continuación, se analizan algunos de estos conceptos:

Según Luthar et al. (2000), la resiliencia es la capacidad de adaptarse positivamente ante situaciones, de crisis o conflicto, esta permite superar la adversidad y desarrollar recursos personales para afrontarla; esta habilidad se observa tradicionalmente en personas que, frente a crisis o pérdidas logran mantener un funcionamiento psicológico saludable y reconstruir sus proyectos de vida, por ejemplo, la muerte de algún miembro de la familia, las crisis financieras u otros acontecimientos que marquen negativamente al sujeto y alteren su entorno.

Por su parte, Goldstein (1978) describe al autoconocimiento como la habilidad para reconocer y comprender las propias emociones, fortalezas, debilidades, valores y motivaciones, asimismo, esta habilidad permite que los sujetos se percaten de cómo su comportamiento afecta a los demás.

Ahora bien, la Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2020) ha definido a la conciencia social como la capacidad de comprender perspectivas y mostrar empatía hacia personas de diversos contextos y culturas, esto implica que las personas que han desarrollado esta habilidad sean sensibles ante la injusticia y tengan disposición para actuar en beneficio de otros. Este aspecto socioemocional, está íntimamente relacionado con la colaboración, que ha sido definida por Rodríguez (2024)

como la capacidad de establecer y mantener relaciones saludables, recíprocas y funcionales con personas y grupos sociales.

La empatía, por su parte, es la capacidad de experimentar y comprender las emociones de otros, haciendo diferencia entre empatía cognitiva (comprender) y afectiva (sentir), para establecer vínculos profundos y resolver conflictos de manera pacífica (Rodríguez, 2024).

En cuanto a la autogestión, entendida como la capacidad de regular emociones, pensamientos y conductas para lograr metas a corto y largo plazo, permite al sujeto mantener control sobre sus impulsos, tener un buen manejo del estrés y lograr una organización personal. (Rodríguez, 2024).

Según Rest (1986), la toma de decisiones responsable es el proceso de seleccionar conductas considerando normas éticas, seguridad y bienestar propio y ajeno, esto implica evaluar consecuencias, alternativas y riesgos.

Alberti y Emmons (2008) definen a la comunicación asertiva como la habilidad de expresar pensamientos, sentimientos y necesidades de forma clara, directa y respetuosa, resaltando que es esta la que favorece la resolución de conflictos sin agresión ni pasividad. Esta habilidad está íntimamente ligada con la habilidad denominada “relaciones personales”, que, de acuerdo con Cedeño (2022), permite a los seres humanos formar vínculos emocionales y sociales que satisfacen la necesidad humana de pertenencia, estos implican crear, mantener y fortalecer lazos basados en confianza, respeto y reciprocidad, para una mejor convivencia.

Esto nos lleva a preguntarnos: ¿las habilidades socioemocionales se relacionan directamente con la mejora del clima escolar?; en respuesta, podemos decir que sí, pues su aplicación favorece que los estudiantes adopten actitudes empáticas, manifestando comunicación clara y comprensión mutua, lo que reduce tensiones y fomenta la asertividad, evitando que las relaciones se tornen conflictivas o agresivas.

La resolución de conflictos y la inteligencia emocional

Según la Real Academia de la Lengua Española (2024), el término *conflicto* proviene del latín *conflictus*, que significa chocar, afligir o infligir y conlleva una confrontación o problema que implica lucha, pelea o combate; este

concepto se ha relacionado tradicionalmente con otros como desgracia, violencia, disfunción o patología, percibiéndose como algo aberrante o desafortunado que afecta negativamente a quienes lo protagonizan

No obstante, las definiciones contemporáneas planteadas por Fuquen (2023) amplían esta perspectiva, al entenderlo como una contraposición ideológica que surge cuando personas o grupos desean realizar acciones mutuamente incompatibles, y la posición de uno es vista por el otro como un obstáculo que impide satisfacer su propio deseo. Aquí, no necesariamente se trata de acceder a recursos materiales, pues a veces el conflicto es fruto de percepciones erróneas o limitadas sobre esos recursos (Fuquen, 2023). Este concepto también puede describirse como un estado emocional doloroso, provocado por tensiones entre deseos opuestos, lo que genera contrariedades interpersonales o sociales, manifestándose a menudo como estrés.

Desde otro enfoque, según Suares (1996), el conflicto es un proceso interaccional que nace, evoluciona y puede transformarse, desaparecer o incluso estancarse. Esto enfatiza que los conflictos no sólo se dan como sucesos aislados, sino como dinámicas relacionales construidas entre dos o más partes, en donde predominan interacciones antagónicas frente a las cooperativas, pudiendo llegar incluso a la agresión mutua.

Así, a partir de estas consideraciones, el conflicto debería dejar de concebirse únicamente como un fenómeno patológico, para reconocerse como una condición inherente a la convivencia humana, que, aunque genera tensión y malestar, también representa una oportunidad de aprendizaje y desarrollo, y visto desde una mirada constructiva, se redefine como un reto intelectual y emocional desde el cual se puede reconstruir el tejido social mediante enfoques no violentos y promover estrategias como la negociación, la mediación, la conciliación o el arbitraje, enfocadas en que los actores involucrados se transformen en agentes activos de cambio.

Esta concepción lleva a cuestionar la idea de que el objetivo debe ser eliminar el conflicto a toda costa, pero más bien, el reto consiste en gestionarlo adecuadamente, orientando el proceso hacia un desenlace constructivo.

Aquí entran en juego herramientas tradicionales como la negociación, la mediación, la conciliación y el arbitraje, que permiten canalizar las dife-

rencias de forma no violenta y otras herramientas no tradicionales como son las habilidades socioemocionales, que invitan a reconocer la legitimidad de las necesidades de la otra parte y promueven la disposición a encontrar soluciones mutuamente satisfactorias, desde el uso de la inteligencia emocional.

En el ámbito educativo, por ejemplo, los conflictos son inevitables; entre estudiantes, entre docentes y alumnado, o incluso entre la institución y la comunidad; si se abordan desde un enfoque punitivo exclusivamente, se corre el riesgo de perpetuar tensiones y excluir a quienes podrían aprender a través del diálogo. En cambio, la resolución pacífica de conflictos puede integrarse en los programas de formación como una competencia socioemocional clave, brindando a los estudiantes herramientas para enfrentar las diferencias en su futura vida laboral y personal.

En este sentido, la educación superior no sólo debe formar profesionales técnicamente competentes, sino también ciudadanos capaces de manejar la diversidad de perspectivas y resolver disputas sin recurrir a la violencia, mediante el diálogo, la negociación, la cooperación y el respeto. Una vez que hemos analizado este concepto, hablemos de la llamada inteligencia emocional, popularizada por Goleman en 1995 y definida como la capacidad de reconocer, comprender y gestionar nuestras propias emociones, así como de identificar, comprender e influir en las emociones de los demás; esta, comprende habilidades como la autoconciencia, regulación emocional, empatía y habilidades sociales que son fundamento para una resolución pacífica de conflictos. Según este autor, es incluso más importante que el coeficiente intelectual para el éxito personal y profesional, de ahí que profesionistas con mayor competencia socioemocional sean quienes modelan comportamientos prosociales y facilitan ambientes de aprendizaje seguros y motivadores dentro de su constructo social.

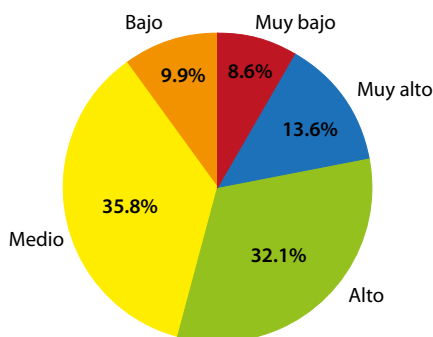
La resolución de conflictos pacífica se fortalece entonces, cuando los actores aplican competencias emocionales para interpretar perspectivas, expresar necesidades sin agresión y negociar acuerdos, por ello, la literatura organizacional también sugiere que la inteligencia emocional mejora la gestión de conflictos en contextos colaborativos, lo cual puede transpolarse al entorno escolar.

Análisis estadístico de las habilidades sociales

Para este análisis se realizaron 81 encuestas de habilidades socioemocionales (Goldstein, 1980), a personas de entre 18 y 40 años de edad, de acuerdo con los siguientes porcentajes; 65.4% jóvenes de entre 21 y 30 años, 32.1% jóvenes de entre 18 y 20 años y 2.5% adultos de entre 31 y 40 años. De los cuales 56.8% fueron mujeres y 43.2% hombres. Así, a partir de las encuestas aplicadas y con fundamento en la escala adaptada de Goldstein (cuyo rango de puntuación oscila entre 50 y 250 puntos), se encontró lo siguiente:

El análisis de los puntajes indica que la mayoría de los participantes se concentra en niveles Medio (36.25%) y Alto (32.5%). Seguidos de un porcentaje menor en Muy alto (13.75%). Esto sugiere que, en general, existe un buen desarrollo de habilidades socioemocionales como la empatía, el auto-control, la comunicación asertiva y la cooperación. Estas competencias facilitan la prevención y resolución pacífica de conflictos dentro del aula, ya que la mayoría de los estudiantes tiene recursos para manejar tensiones, expresar desacuerdos de forma respetuosa y buscar acuerdos. No obstante, 21.25% de los participantes se ubica en niveles Bajo o Muy bajo, lo que evidencia la presencia de un grupo que podría presentar mayores dificultades para gestionar emociones, regular impulsos o resolver desacuerdos sin recurrir a conductas disruptivas.

Gráfica 2.1. *Distribución de niveles de habilidades socioemocionales*



En síntesis, el panorama general es positivo y apunta a un aula con potencial para mantener un clima armónico (véase la gráfica 2.1), pero se recomienda una intervención focalizada en los casos con menor puntaje

para evitar que las carencias individuales se traduzcan en conflictos recurrentes o escaladas de tensión, es decir, con un acompañamiento adecuado, es posible que todo el grupo alcance niveles más altos de competencia socioemocional, favoreciendo un entorno inclusivo y colaborativo.

Clima escolar del centro de estudios

El clima escolar es un elemento determinante para el bienestar de los estudiantes y para el desarrollo de un aprendizaje significativo, este, no se limita únicamente a la infraestructura o a los recursos académicos, sino que engloba también, la calidad de las relaciones interpersonales, el respeto por la diversidad y la manera en que se gestionan los conflictos.

Para este análisis se realizaron 68 encuestas a estudiantes de entre 18 y 40 años, de los cuales 44.1% son hombres y 55.9% son mujeres. De estos, 27.9% se encuentran entre los 18 a 20 años, 70.6% se encuentra entre los 21 y 30 años y 1.5%, entre los 31 y 41 años. Los resultados indican que 78% de los estudiantes percibe las relaciones con sus compañeros como regulares o buenas, y 14.7% las considera muy buenas, lo que refleja un ambiente de convivencia mayormente positivo. En cuanto a la relación entre docentes y estudiantes, 66.2% la describe como basada en respeto y confianza, y 29.4% la ve como distante, pero cordial.

Ahora bien, el apoyo percibido por parte del centro escolar, para el bienestar emocional y académico se divide en tres bloques el primero de 45.6% de los alumnos considera que sí ha tenido apoyo suficiente, 45.6% parcialmente, y 8.8% no lo ha tenido, de estos, 26% refiere que la falta de apoyo ha sido en el ámbito socioemocional, 25% en el ámbito económico, 38% en la parte institucional, 1.5% de movilidad, 4.5% no ha tenido déficit en ninguno de los aspectos y 1.5% refiere que ha tenido déficit en todos los aspectos, esto revela que, aunque existe una base sólida de respaldo institucional, casi la mitad de los estudiantes siente que dicho apoyo no es completo. En la misma línea, 52.9% señala que “casi siempre” se siente escuchado por docentes o coordinadores, pero 26.4% indica que esto sucede “rara vez” o “nunca”, evidenciando áreas de mejora en los canales de comunicación.

En cuanto al respeto por las diferencias culturales, sociales o ideológicas, 51.5% considera que sí existe, y 42.6% afirma que se da sólo parcialmente. Sin embargo, un dato preocupante es que 100% de los encuestados ha sido testigo o víctima de alguna forma de discriminación. A pesar de que 54.4% percibe un ambiente inclusivo hacia las diversidades sexuales y de género, 33.8% lo siente solo parcialmente y 11.8% no lo percibe.

Respecto a la resolución de conflictos entre estudiantes, 44.1% menciona que se logra mediante diálogo directo, y 22.1% mediante mediación docente o de tutores, lo que habla de 66.2% de casos que se resuelven de manera pacífica. Sin embargo, 26.5% opta por evitar o ignorar el conflicto, y 7.4% afirma que desde su perspectiva los conflictos escalan y generan problemas mayores. Asimismo, 36.8% ha presenciado situaciones de violencia verbal, psicológica o física. Cuestión que se vuelve preocupante, pues 57.4% de los encuestados tiene conocimiento de mecanismos institucionales de resolución pacífica de conflictos, pero 42.6% no, lo que limita su uso y efectividad.

Ahora bien, dentro de esta encuesta de clima escolar (CECE), se preguntó a los alumnos: ¿Qué aspectos consideras más positivos del clima social en el centro escolar?; entre los más mencionados como positivos destacan el respeto, la diversidad, la inclusión, el compañerismo, el diálogo, la solidaridad, y el apoyo entre estudiantes y docentes, así como las redes de apoyo institucional, las actividades recreativas y la existencia de protocolos para atender conflictos. Sin embargo, algunas respuestas reflejan tensiones en ciertos grupos, así como percepciones de falta de atención o de coherencia entre el discurso inclusivo y la práctica diaria.

De estos resultados, se observa que el clima en el centro escolar presenta un balance positivo, con un predominio de relaciones respetuosas y colaborativas, tanto entre estudiantes como entre docentes y alumnado, lo que constituye un terreno fértil para la resolución pacífica de conflictos, favorecida por el diálogo y la mediación.

No obstante, persisten desafíos importantes como la discriminación reportada por la totalidad de los participantes, la percepción parcial de inclusión y el desconocimiento de casi la mitad del estudiantado sobre los mecanismos de resolución pacífica de conflictos, así como el hecho de que una proporción significativa de estos se evite —o se ignore— indica la ne-

cesidad de fortalecer las competencias socioemocionales y la cultura de la mediación.

Práctica cotidiana en el aula: La solución pacífica de conflictos como una habilidad socioemocional imprescindible

Basado en los marcos anteriores, se propone una estrategia estructurada de integración cotidiana en el aula que articula la instrucción directa, modelado, práctica guiada y reflexión de la resolución de conflictos como habilidad socioemocional en el aula, misma que parte de cuatro principios guía: la enseñanza explícita de habilidades socioemocionales, el modelado por parte del docente, las oportunidades frecuentes de práctica y la reflexión colectiva.

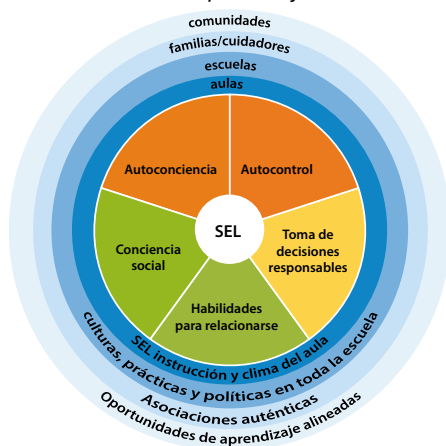
Como hemos observado, no es suficiente esperar que los estudiantes “aprendan” a resolver conflictos por observación, sino que estos requieren instrucción directa en habilidades como escucha activa, expresión de emociones, uso de lenguaje no violento y negociación. Es aquí, donde el docente debe actuar como modelo de regulación emocional, empatía y resolución constructiva con coherencia entre lo enseñado y lo vivido, pues refuerza la internalización, para ello se recomienda usar juegos de rol, simulaciones y mediaciones guiadas para que los estudiantes ensayen respuestas pacíficas en contextos controlados, en uso del modelo CASEL y del SEL.

De acuerdo con el marco CASEL (2020), el aprendizaje socioemocional, es el proceso por el cual las personas adquieren y aplican conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para entender y manejar sus emociones, así como para establecer y mantener relaciones saludables, tomar decisiones responsables y resolver conflictos de manera constructiva. A través de cinco competencias o principios interrelacionados, como son la autoconciencia, la autogestión, la conciencia social, las habilidades relacionales y la toma de decisiones responsables (Neimi, 2020).

Dicho proceso, es lineal y comienza (o debería hacerlo) durante la niñez, pues es en esta etapa cuando se adquieren las habilidades sociales básicas (como escuchar, iniciar y mantener una conversación, formular una pregunta, dar las gracias, presentarse o presentar a otra persona, hacer un cum-

plido y despedirse), mismas que se refuerzan durante la adolescencia y culminan en la etapa adulta, con el máximo desarrollo de las habilidades sociales complejas (como pedir ayuda, participar, dar y seguir indicaciones, disculparse o convencer a los demás). A continuación, analizamos de manera breve las cinco competencias antes mencionadas.

Gráfica 2.2. *Modelo de aprendizaje socioemocional*



Fuente: adaptado de Gráfica del Modelo de Aprendizaje Socioemocional, por CASEL.ORG (2020). <https://aprenderconemocion.com/recursos/modelo-casel-de-aprendizaje-socioemocional/>

Dicho proceso es lineal y comienza (o debería hacerlo) durante la niñez, pues es en esta etapa cuando se adquieren las habilidades sociales básicas (como escuchar, iniciar y mantener una conversación, formular una pregunta, dar las gracias, presentarse o presentar a otra persona, hacer un cumplido y despedirse), mismas que se refuerzan durante la adolescencia y culminan en la etapa adulta, con el máximo desarrollo de las habilidades sociales complejas (como pedir ayuda, participar, dar y seguir indicaciones, disculparse o convencer a los demás). A continuación, analizamos de manera breve las cinco competencias antes mencionadas.

Autoconciencia

Esta competencia consiste en comprender las emociones, pensamientos y valores propios, así como su influencia en el comportamiento propio, bajo distintos contextos. Asimismo, la capacidad de reconocer sus limitaciones y sus fortalezas (CASEL, 2020).

Conciencia social

Se entiende como la capacidad de comprender la perspectiva sociocultural de otras personas y ser empático con ellos. Esto incluye sentir compasión por los demás, comprender las normas sociohistóricas y reconocer el apoyo (CASEL, 2020).

Autocontrol

Consiste en manejar emociones, pensamientos y comportamientos propios de manera efectiva dependiendo de las situaciones a las que se enfrente para lograr sus metas y aspiraciones. Esto incluye la capacidad para retrasar la gratificación, manejar el estrés y sentir la motivación y la voluntad para lograr metas personales y colectivas (CASEL, 2020).

Habilidades para relacionarse

Consiste en la habilidad del ser humano para establecer y mantener relaciones saludables, construir redes de apoyo, así como para comunicarse claramente, escuchar de manera activa, colaborar con otros para resolver y negociar conflictos de manera constructiva (CASEL, 2020).

Toma de decisiones responsables

Se entiende como la habilidad de considerar la norma ética y los problemas de seguridad para tomar decisiones constructivas respecto de su persona y la sociedad que los rodea, así como para evaluar las consecuencias de sus acciones sobre sí y sobre los demás (CASEL, 2020).

Ahora bien, de acuerdo con este marco, dichas habilidades sólo se pueden adquirir de manera efectiva, a través de entornos seguros, equitativos, y colaborativos (trabajos coordinados con entorno escolar, familiar y comunitario), permitiendo así a los estudiantes desarrollarse de manera plena en su etapa adulta y en su vida profesional. De ahí que se considere que la aplicación de los SEL en programas educativos, planes de estudio e incluso en las planeaciones didácticas diarias es de suma importancia para promover la equidad, la excelencia educativa y el desarrollo individual del estudiantado, así como la mejora de la experiencia educativa, la creación de relaciones de confianza y la colaboración interinstitucional (estado, hogar e institución educativa). No obstante, uno de los retos más grandes de la aplicación de los SEL, deviene del uso que se ha dado en el marco educativo mexicano e internacional, pues si bien tiene premisas muy prometedoras, principalmente se enfoca en educación básica y media superior.

Programas SEL en el contexto educativo mexicano

En 2019, tras la publicación de la reforma a la Ley General de Educación, México instauró un nuevo paradigma conocido como “la Nueva Escuela Mexicana (NEM)”, un proyecto educativo con enfoque crítico, humanista y comunitario, que no sólo reorganizó los principios filosóficos y metodológicos del aprendizaje, sino que reconoció también la necesidad de atender el desarrollo integral del alumnado, incorporando de manera explícita las habilidades socioemocionales en los programas de estudio de la educación básica y media superior.

Este proyecto se estructuró, bajo los principios de promoción de una ciudadanía activa y responsable, revalorización del magisterio, equidad e inclusión y educación integral, en busca de responder a la necesidad de formar ciudadanos integrales, capaces de desenvolverse en un contexto social, cultural y económico caracterizado por la globalización, la diversidad y la complejidad de los retos contemporáneos.

Al mismo tiempo, para adaptarse a los cambios sociales y a las demandas de un mundo en constante transformación es indispensable el bienestar y progreso de los estudiantes, de ahí que se realizó esta modificación,

pues el marco curricular vigente hasta la reforma se centraba, en gran parte, en aprendizajes de corte cognitivo, con un énfasis insuficiente en competencias socioemocionales que, como explicamos anteriormente son fundamentales en el contexto escolar, que durante mucho tiempo ha estado marcado por los conflictos, la desigualdad, la violencia de género, la discriminación y el deterioro. Sin embargo, este enfoque, que se alinea con el marco CASEL, no fue implementado en programas universitarios, las preguntas aquí son: ¿por qué?, ¿acaso no es importante desarrollar estas competencias en la educación superior?, ¿o cómo es que se implementan? Para responder a estas interrogantes analizaremos *grosso modo* la educación superior en México.

Si bien los antecedentes de la educación superior pueden rastrearse hasta la época colonial, con la fundación de la Real y Pontificia Universidad de México en 1551 por cédula real de Carlos V (Aviña, 2000), su concepción moderna como un sistema nacional articulado se consolidó a lo largo del siglo xx, particularmente con la reforma educativa de 1917 y, de manera más explícita, con la incorporación de su obligatoriedad en el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM).

Desde entonces, el panorama de la educación superior en México experimentó un crecimiento sostenido, impulsado tanto por la iniciativa gubernamental como por el sector privado. Así, los gobiernos estatales, reconociendo la importancia estratégica de contar con profesionales capacitados para el desarrollo económico y social, y obligados por las leyes de la materia, comenzaron a crear universidades públicas en distintas regiones, con el objetivo de descentralizar la oferta educativa y facilitar el acceso a jóvenes de comunidades alejadas de los grandes centros urbanos.

Basándose en el respeto irrestricto a la dignidad de las personas, con enfoque de derechos humanos e igualdad sustantiva, orientándose a desarrollar las facultades técnicas o profesionales del ser humano. Sin embargo, la universidad no sólo es concebida como un medio de formación profesional, sino que también se entiende como un espacio para la investigación, la innovación, la transmisión de la cultura y la solución de problemas nacionales, con principios de libertad académica y responsabilidad social.

De forma paralela, diversas fundaciones y organizaciones civiles establecieron instituciones privadas, muchas de ellas inspiradas en modelos

educativos internacionales, con propuestas académicas orientadas a la innovación y a la formación especializada en áreas emergentes.

Guerra (1983) documenta que para finales de 1982 ya operaban en México alrededor de 300 instituciones de educación superior, lo que evidencia un proceso de diversificación y expansión del sistema, caracterizado por una mayor cobertura, pluralidad ideológica y heterogeneidad en los enfoques pedagógicos. Este crecimiento, sin embargo, también trajo consigo retos significativos, como la necesidad de garantizar estándares de calidad, actualizar planes y programas de estudio, y asegurar la pertinencia de la formación frente a las demandas cambiantes del mercado laboral y de la sociedad.

Aviña (2000), retomando el análisis de Guerra (1982), señala que, históricamente, el modelo pedagógico en este nivel educativo se ha centrado en la transmisión unidireccional del conocimiento técnico y científico profesionalizante, donde el docente fungía principalmente como expositor y el alumno como receptor pasivo, lo que limitaba la capacidad crítica, la creatividad, las habilidades socioemocionales y el pensamiento autónomo de los estudiantes.

No obstante, la Ley de Educación para el Estado de Querétaro y Ley General de Educación en el año de 2019 y 2024 respectivamente, permitieron estructurar los marcos de aprendizaje más allá de la parte técnica y ahondar en la parte sociológica y emocional, partiendo del desarrollo integral y progresivo del ser humano.

Así, estos marcos normativos abrieron un nuevo paradigma en la educación superior, al prever que, además de los fines establecidos en el segundo párrafo del artículo 3° de la Constitución Federal, tendrían también que promover, a través de cursos, talleres u otras actividades, los valores de la justicia, la ética social, la observancia de la ley, la igualdad de los individuos ante esta, la solución no violenta de conflictos, así como propiciar el conocimiento, defensa y respeto de los derechos humanos para el desarrollo de una cultura de paz y de no violencia (LEEQ, 2015).

Además, que la educación que imparta el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, deben formar a los educandos en la cultura de la paz, el respeto, la tolerancia, los valores democráticos que favorezcan el

diálogo constructivo, la solidaridad y la búsqueda de acuerdos que permitan la solución no violenta de conflictos y la convivencia en un marco de respeto a las diferencias (LGE, 2024).

Ahora bien, es ampliamente reconocido que, al concluir la educación superior, el estudiantado se enfrenta a un entorno laboral complejo, caracterizado por la diversidad de pensamientos, valores, intereses y experiencias de las personas con las que interactuará. Esta pluralidad implica que, en múltiples ocasiones, las perspectivas y formas de interpretar la realidad de los demás serán distintas, e incluso opuestas a las propias, lo que puede generar tensiones o discrepancias. Tales circunstancias constituyen un terreno fértil para la aparición de conflictos, de ahí que nos preguntemos, ¿qué herramientas conceptuales, técnicas y actitudinales ofrece la educación superior para que sus egresados puedan enfrentar estos retos de manera efectiva y constructiva? La respuesta a esta pregunta conduce inevitablemente a examinar el papel formativo de las instituciones universitarias más allá del ámbito técnico o disciplinar, haciendo hincapié en el desarrollo de competencias transversales, como las habilidades socioemocionales, la comunicación asertiva, la gestión pacífica de conflictos y la toma de decisiones responsables, pues estas capacidades, correctamente fomentadas durante la trayectoria académica, permiten que el egresado no sólo se adapte a un entorno laboral heterogéneo y cambiante, sino que también pueda convertirse en un agente de cohesión, diálogo y colaboración en los distintos escenarios donde se desempeñe.

Conclusiones

La solución pacífica de conflictos, entendida como una habilidad socioemocional, debe dejar de ser episódica o reactiva y convertirse en práctica cotidiana en el aula, pues cuando se enseña, modela y practica de manera sistemática, se transforman tanto las relaciones interpersonales como los logros educativos.

Por ello, a modo de conclusión, se proponen estrategias concretas que deben implementar los docentes dentro del aula de manera cotidiana a efectos de procurar la resolución pacífica de conflictos como un RSE, desta-

cando, entre estas, los círculos restaurativos diarios/semanales, como espacios estructurados donde los estudiantes comparten emociones, escuchan a otros y resuelven tensiones emergentes antes de que escalen; los programas de mediadores entre pares a través de selección y entrenamiento de estudiantes para mediar conflictos menores bajo supervisión; la creación e implementación de protocolos de “pausa reflexiva”: para enseñar a los estudiantes a detenerse, nombrar su emoción y elegir una respuesta antes de reaccionar impulsivamente; la creación de un mapa de conflictos y acuerdos de aula, donde se identifican tipos comunes de conflicto y las estrategias acordadas para solucionarlos, dándoles agencia y claridad; y, por último el entrenamiento en CASEL, a través de ejercicios guiados para “ponerse en los zapatos del otro”, lo que reduce la reactividad y mejora la comprensión mutua.

Referencias

- Aviña, C., (2000). Origen de la Educación Superior Mexicana. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (17), 52-55.
- Bisquerra Alzina (2003), Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2020). *Aprendizaje SEL*. Allstate Foundation. <https://casel.org>
- Cedeño Sandoya, W. A., Ibarra Mustelier, L. M., Galarza Bravo, F. A., Verdesoto Galeas J.- R., y Gómez Villalba, D. A. (2022). Habilidades socioemocionales y su incidencia en las relaciones interpersonales entre estudiantes. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(4), 466-474. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v14n4/2218-3620-rus-14-04-466.pdf>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2025). DOF última reforma 15-04-2025. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Fuquen Alvarado, M. E., (2003). Los conflictos y las formas alternativas de resolución. *Tabula Rasa*, (1), 265-278.
- Goldstein, A. et al. (1980). *Test de habilidades socioemocionales GOLDSTEIN*. https://www.academia.edu/37068490/Test_de_habilidades_sociales_GOLDSTEIN
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. http://www.cutonala.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/inteligencia_emocional_daniel_goleman.pdf
- González Ortega, B. (2021). Reforma educativa 2019: retos y perspectivas. *Dilemas contemporáneos. Educación, Política y Valores*, 8. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2555>

Ley de Educación del Estado de Querétaro (2019). *Diario Oficial de la Federación*.
<http://legislaturaqueretaro.gob.mx/app/uploads/2016/01/LEY026.pdf>

Ley General de Educación (2024). *Diario Oficial de la Federación, artículo 15*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>

Rangel Guerra, A. (1983). *La educación superior en México*. El Colegio de México.

Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). <https://dle.rae.es>
[versión 23.8]