Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), septiembre-octubre 2026,
Volumen 10, Número 5.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i5

CENTROS DE INTERÉS Y DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN LA EDUCACIÓN BÁSICA PÚBLICA COLOMBIANA: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA NARRATIVA ENTRE 2011 Y 2025

CENTERS OF INTEREST AND SOCIOEMOTIONAL DEVELOPMENT IN COLOMBIAN PUBLIC BASIC EDUCATION: A SYSTEMATIC NARRATIVE REVIEW (2011–2025)

Wilmer Alexander Peña Prieto
Universidad de Manizales, Colombia

Jaime Alberto Restrepo Soto
Universidad de Manizales, Colombia

DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i5.26085

Centros de Interés y Desarrollo Socioemocional en la Educación Básica Pública Colombiana: Una Revisión Sistemática Narrativa entre 2011 y 2025

Wilmer Alexander Peña Prieto[1]
pepri1224@gmail.com
https://orcid.org/0009-0004-8578-2992
Universidad de Manizales
Colombia

Jaime Alberto Restrepo Soto
jaimea@umanizales.edu.co
https://orcid.org/0000-0003-3181-5424
Universidad de Manizales
Colombia

RESUMEN

Hoy la escuela debe asumir no solo la enseñanza académica, sino también la formación emocional, social y ética de los estudiantes con el fin de mitigar problemáticas como la violencia escolar, la baja convivencia y las afectaciones emocionales posteriores a la pandemia COVID-19 que evidencian la necesidad de fortalecer las habilidades socioemocionales en la educación pública colombiana. Estos problemas, los abordan los centros de interés, espacios y metodologías que promueven aprendizajes teóricos y prácticos alrededor de la educación emocional. A propósito del tema, el artículo analiza el papel de los centros de interés como estrategia pedagógica para fortalecer las habilidades socioemocionales en estudiantes de educación básica de instituciones públicas colombianas desde la literatura disponible entre 2011 y 2025. La investigación se desarrolló mediante una revisión sistemática narrativa apoyada en el modelo PRISMA y el enfoque PIPO. Se consultaron bases de datos académicas y repositorios científicos, identificando 3207 documentos y seleccionando finalmente 41 estudios relevantes para el análisis cualitativo. Los hallazgos se estructuran en seis ejes que muestran que los centros de interés favorecen el aprendizaje significativo, la participación activa y el fortalecimiento de competencias como la empatía, la cooperación, la comunicación asertiva y la autorregulación emocional. Además, contribuyen al mejoramiento de la convivencia y el clima escolar. Se concluye que los centros de interés representan una alternativa valiosa para promover la formación integral y el desarrollo socioemocional, sin embargo, requieren articulación curricular, presupuesto, acompañamiento docente, formación curricular y políticas educativas sostenibles para garantizar su impacto y permanencia en el tiempo.

Palabras clave: competencias socioemocionales, educación básica, pedagogía activa, formación integral

[1] Autor principal
Correspondencia: pepri1224@gmail.com

Centers of Interest and Socioemotional Development in Colombian Public Basic Education: A Systematic Narrative Review (2011–2025)

ABSTRACT

Today, schools must take on not only academic teaching, but also the emotional, social, and ethical formation of students in order to mitigate issues such as school violence, poor coexistence, and the emotional impacts following the COVID-19 pandemic, which highlight the need to strengthen socio-emotional skills in Colombian public education. These problems are addressed by interest centers—spaces and methodologies that promote theoretical and practical learning around emotional education. In this regard, the article analyzes the role of interest centers as a pedagogical strategy to strengthen socio-emotional skills in basic education students from Colombian public institutions, based on the available literature between 2011 and 2025. The research was developed through a narrative systematic review supported by the PRISMA model and the PICO/PIPO framework. Academic databases and scientific repositories were searched, identifying 3,207 documents and ultimately selecting 41 relevant studies for qualitative analysis. The findings are structured around six key axes showing that interest centers foster meaningful learning, active participation, and the strengthening of competencies such as empathy, cooperation, assertive communication, and emotional self-regulation. Furthermore, they contribute to the improvement of coexistence and school climate. It is concluded that interest centers represent a valuable alternative for promoting comprehensive formation and socio-emotional development; however, they require curricular alignment, budgeting, teacher support, professional development, and sustainable educational policies to ensure their long-term impact and sustainability.

Keywords: socio-emotional competencies, basic education, active pedagogy, comprehensive education

Artículo recibido 05 agosto 2026

Aceptado para publicación: 09 septiembre 2026

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas los teóricos de la educación comenzaron a replantear la manera en que comprenden el aprendizaje y la formación humana. Por eso, hoy la escuela ya no se entiende únicamente como un espacio destinado a la transmisión de contenidos académicos, sino también como un escenario para el desarrollo emocional, social y ético de los estudiantes. Esta transformación responde a múltiples problemáticas contemporáneas, entre ellas el aumento de conflictos de convivencia, dificultades emocionales, deterioro de la salud mental y debilitamiento de las relaciones interpersonales dentro de las instituciones educativas (UNESCO, 2021).

En este contexto, las habilidades socioemocionales han adquirido una importancia creciente debido a que favorecen la empatía, la comunicación asertiva, la cooperación, la autorregulación emocional y la resolución pacífica de conflictos, competencias fundamentales para el bienestar integral de niños y adolescentes, así como para la construcción de ambientes escolares saludables. Según Bisquerra (2009), esta educación emocional abarca un proceso permanente que busca desarrollar competencias para afrontar la vida cotidiana, garantizar el equilibrio emocional y las relaciones sociales estables.

Después de la pandemia por COVID-19 el interés por el desarrollo socioemocional se intensificó sustancialmente. Así lo muestran organismos internacionales como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2023), UNICEF, y la Organización de las Naciones Unidas (2023), ONU, colectivos que han advertido sobre el impacto emocional que este acontecimiento generó en niños, adolescentes y jóvenes, y en la misma pertinencia de las estrategias educativas orientadas al bienestar emocional.

En Colombia, esta discusión adquiere un protagonismo particular debido a las problemáticas que enfrentan las instituciones educativas, sean públicas y privadas, como lo son la violencia escolar, las dificultades de convivencia, el desinterés académico y las afectaciones emocionales derivadas de contextos de vulnerabilidad social. La respuesta institucional y política a este aparente caos se despliega desde estrategias pedagógicas contextualizadas, pasando por metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos hasta llegar a actividades lúdicas y trabajo colaborativo que reportan Gamarra y Pérez (2025) en sus investigaciones. A la vez, en propuestas como la de Reyes (2025) quien desarrolló una guía didáctica basada en talleres vivenciales, mindfulness y ejercicios de reconocimiento emocional para fortalecer la autorregulación y el autocuidado en estudiantes de educación básica, o las de Delgado

et al. (2026), quienes analizaron la implementación de centros de interés lúdicos y artísticos en contextos rurales, los cuales fortalecen la creatividad, la participación y las habilidades sociales gracias experiencias cercanas y significativas.

Y en efecto, los centros de interés constituyen una propuesta pedagógica útil porque consolidan habilidades vinculadas con la cooperación, la comunicación y la autorregulación emocional en medio de talleres lúdicos, artísticos, científicos y colaborativos. Delgado et al. (2026) los definen como herramientas pedagógicas que estructuran el aprendizaje alrededor de los gustos y motivaciones de los estudiantes. No obstante, pese a la relevancia de este enfoque, la literatura sobre su implementación y alcance en instituciones públicas colombianas sigue siendo limitada, pues, gran parte de las investigaciones existentes se centran en pedagogías activas de manera general (Veytia y Cárdenas, 2023), en tecnología y manejo de emociones (Córdoba y Ahumada, 2023) y unos pocos en la relación entre centros de interés y desarrollo socioemocional.

A propósito de este vacío, el artículo lleva a cabo una revisión sistémica de 15 años orientada a comprender el alcance pedagógico de los centros de interés y cómo promueven el desarrollo socioemocional en la educación básica pública colombiana. Para expresarlo de otro modo, su objetivo es analizar el papel de los centros de interés en el fortalecimiento de habilidades socioemocionales en estudiantes y qué tipo de tendencias discursivas o posiciones reporta la comunidad investigativa. La pregunta que guía esta reflexión se formula en estos términos: ¿de qué manera la implementación de centros de interés en instituciones educativas públicas colombianas contribuye al fortalecimiento de habilidades socioemocionales en estudiantes de educación básica según los últimos 15 años?

METODOLOGÍA

Revisión Sistemática Narrativa (RSN) mediante análisis documental que permite identificar, organizar e interpretar críticamente la literatura científica disponible sobre un fenómeno específico, en este caso la influencia o papel de los centros de interés en el desarrollo socioemocional (Grant y Booth, 2009). La elección de este método responde a la necesidad de interpretar críticamente diferentes perspectivas investigativas y pedagógicas relacionadas con la educación socioemocional, las metodologías activas y la formación integral. Además, vacíos investigativos, tendencias conceptuales y experiencias educativas relevantes para el contexto colombiano (Snyder, 2019).

En su desarrollo, se adoptaron los lineamientos metodológicos del modelo PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*), ampliamente utilizado en revisiones sistemáticas gracias a su rigurosidad y transparencia en los procesos de búsqueda, selección, análisis de estudios y trazabilidad del proceso investigativo según cantidad de documentos hallados, excluidos y finalmente incluidos dentro del análisis (Page et al., 2021). Los cuatro momentos del modelo PRISMA se dieron del siguiente modo.

En el primero se identificaron estudios a partir de una búsqueda exhaustiva en diferentes bases de datos académicas y repositorios científicos. Posteriormente, en la fase de cribado o tamizaje, se revisaron títulos y resúmenes con el fin de determinar la pertinencia de los documentos frente al tema de investigación. En el tercero se evaluó la elegibilidad mediante lectura completa de los documentos seleccionados, verificando el cumplimiento de los criterios establecidos. Por último, en la fase de inclusión, se consolidaron los estudios relevantes para el análisis cualitativo de la revisión (Moher et al., 2009; Page et al., 2021). Esta secuencia, garantiza la confiabilidad metodológica de la investigación, minimizando posibles sesgos de selección y asegurando mayor claridad en la organización de la evidencia científica.

Ahora bien, la búsqueda se estructuró a partir del modelo PIPO (Población, Intervención, Problema y Outcome/Resultado), utilizado frecuentemente en revisiones sistemáticas dentro de las ciencias sociales y educativas. Así, la población estuvo conformada por estudiantes de educación básica, la intervención por centros de interés como estrategia pedagógica, el problema con las dificultades en el desarrollo de habilidades socioemocionales, y el resultado esperado se centró en el fortalecimiento socioemocional y la formación integral de los estudiantes en instituciones educativas públicas colombianas.

La búsqueda documental se diseñó de manera progresiva y combinó términos en español e inglés relacionados con el objeto de estudio. Los operadores booleanos fueron AND y OR, los cuales permitieron conectar conceptos centrales y ampliar las posibilidades de recuperación de información científica (Codina, 2020). Las bases de datos abarcaron SciELO, Redalyc, Scopus, Web of Science (WoS), Google Scholar y repositorios institucionales universitarios. La educación de búsqueda se expresó del siguiente modo:

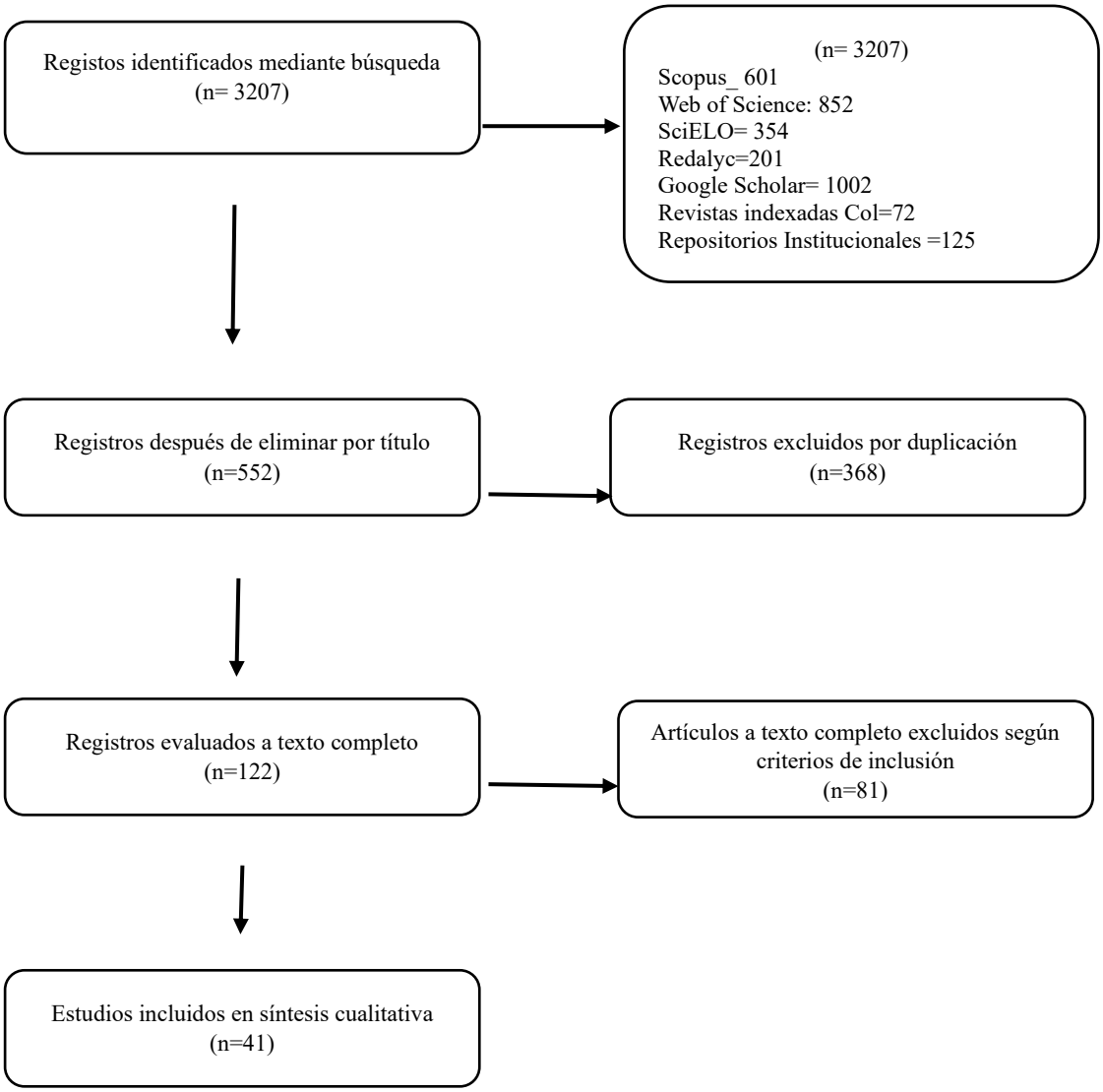
("centros de interés" OR "pedagogía activa" OR "aprendizaje activo") AND ("habilidades blandas" OR "competencias socioemocionales" OR "habilidades socioemocionales" OR "soft skills") AND ("educación básica" OR primaria OR secundaria) AND (Colombia OR "escuelas públicas")

Para ampliar el rastreo a nivel internacional, se incluyendo términos como *social-emotional skills*, *soft skills*, *active pedagogy* y *basic education*, lo que permitió localizar investigaciones empíricas, revisiones teóricas, documentos institucionales y literatura gris relacionada con el tema.

Los criterios de inclusión se formularon considerando la pertinencia temática, la actualidad y la calidad académica de aquellas disertaciones publicadas entre 2010 y 2025 afines con habilidades socioemocionales, pedagogías activas, centros de interés y formación integral en educación básica. Asimismo, se consideraron estudios desarrollados en contextos latinoamericanos y colombianos, artículos científicos, tesis de grado, informes institucionales y revisiones sistemáticas que presentaran claridad metodológica y conexión directa con el problema investigado. En contraposición, se descartó material enfocado exclusivamente en educación superior, investigaciones sin rigurosidad metodológica, estudios duplicados y reflexiones sobre habilidades técnicas sin relación con el desarrollo socioemocional. También documentos incompletos o cuya información no aportaban elementos valiosos para responder a la pregunta de investigación.

Los hallazgos bibliográficos se organizaron en matrices de análisis que destacaban autores, año, tipo de estudio, población, estrategias pedagógicas, resultados y aportes al desarrollo socioemocional. Este procedimiento facilitó la identificación de patrones, coincidencias y vacíos dentro de la literatura revisada. La figura 1 resume el proceso PRISMA.

Figura 1. *Flujograma PRISMA*



Nota. Fuente elaboración propia

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A la luz de la literatura revisada, 41 textos, emergieron seis líneas de pensamiento que reflejan cómo los centros de interés en instituciones educativas públicas colombianas contribuyen al fortalecimiento de habilidades socioemocionales en estudiantes de educación básica: aprendizaje activo contextualizado, vida completa y proyecto de vida, autorregulación emocional y autocuidado, convivencia educativa y habilidades sociales, rol docente y mediación pedagógica y brechas y limitaciones en la implementación.

Esta categorización, da a entender que las habilidades socioemocionales han dejado de verse como aprendizajes complementarios y empiezan a reconocerse como componentes esenciales dentro de la formación integral. Además, indican que las estrategias pedagógicas centradas en la participación, la experiencia y la interacción social favorecen procesos de aprendizaje más significativos y mayor empatía, autorregulación emocional, comunicación y trabajo colaborativo.

Aprendizaje activo contextualizado

El aprendizaje activo contextualizado fue una de las categorías más recurrentes dentro de la revisión, pues, los estudios analizados muestran que las habilidades socioemocionales se fortalecen con mayor facilidad cuando los estudiantes participan en experiencias cercanas a su realidad, aquellas donde pueden interactuar, resolver problemas y construir aprendizajes desde la práctica cotidiana. Así lo concluye Naspirán de la Cruz (2025), quien encontró que los centros de interés favorecen el aprendizaje significativo porque incrementan la motivación y la participación estudiantil. De manera similar, los trabajos desarrollados por la Corporación Universitaria Iberoamericana, donde figuran Durlak et al. (2011), evidencian que los centros de interés fortalecen la permanencia escolar y generan ambientes más dinámicos y colaborativos.

Por su parte, Rendón (2015) señala que los centros de interés y las prácticas pedagógicas basadas en el diálogo, la reflexión y la resolución de situaciones reales promueven el desarrollo de competencias socioemocionales dentro del aula, lo que abre espacios a aprendizajes significativos en la medida que el estudiante controla sus emociones y se enfoca en los contenidos. En la misma línea, Castaño y Arias (2024), Suárez et al. (2025), Rincón (2022) y Jojoa (2023) plantean que estos colectivos estimulan la cooperación, la comunicación , la regulación emocional y la capacidad para trabajar en equipo gracias a los aprendizajes teóricos y situacionales que socializa el educador.

Durlak et al. (2011), Taylor et al. (2017), Carvajal y Duque (2023) y Suárez et al. (2025) confirman estas tesis y explican que los programas de aprendizaje socioemocional generan efectos positivos en el rendimiento académico, la convivencia y el bienestar emocional, incluso a largo plazo. Estos resultados respaldan la importancia de implementar centros de interés como estrategias permanentes dentro de la educación básica con el fin de mejorar el clima escolar y la convivencia según experiencias colaborativas donde los estudiantes aprenden a dialogar, participar y construir acuerdos colectivos.

Vida completa y proyecto de vida

Otra de las categorías identificadas en la revisión se relaciona con la formación integral y la construcción del proyecto de vida. Y en efecto, desde los estudios analizados los centros de interés también influyen directamente en la manera cómo niños y adolescentes desarrollan la autoestima, edifican identidad y proyectan metas personales y académicas. Ello quiere decir, entre otras cosas, que más allá del rendimiento escolar, la escuela comienza a interpretarse como un espacio donde los estudiantes aprenden a conocerse, relacionarse y darle sentido a existencia. En Herrera (2019), esto implica que las emociones no pueden continuar ocupando un lugar secundario dentro del sistema educativo colombiano, sino el mismo protagonismo que los saberes técnicos o científicos. Desde esta perspectiva, los centros de interés crean oportunidades para fortalecer una educación más humana e integral, donde los jóvenes no solo adquieran conocimientos, sino que también logren expresar emociones, consolidar vínculos y desarrollar bienestar emocional.

Cubillos (2024) y Gutiérrez (2019) coinciden con Herrera (2019) al destacar que las experiencias educativas deben favorecer ambientes seguros y participativos que ayuden a la concepción de un proyecto de vida o a imaginar un futuro deseado. Esto resulta especialmente importante porque evidencia que el bienestar emocional y la construcción del proyecto de vida comienzan a fortalecerse desde las interacciones cotidianas dentro de la escuela. Por eso, Luligo (2024), Cordero y Zamora (2023) y Benítez (2019) señalan que la ética del cuidado y la empatía son elementos fundamentales para alcanzar una convivencia escolar sana y el reconocimiento del otro, hallazgos que permiten comprender que los centros de interés pueden convertirse en escenarios donde los estudiantes desarrollan sensibilidad social, fortalecen vínculos afectivos y aprenden a convivir desde el respeto y la cooperación. Los estudios también resaltan que los centros de interés deben articularse con las prácticas pedagógicas y los procesos educativos cotidianos que perfilan la vocación, permitiendo que competencias como la empatía, la toma de decisiones y la autonomía hagan parte del desarrollo integral del estudiante. Para expresarlo de otro modo, los autores destacan la influencia de los centros de interés en el proceso por el cual los estudiantes descubren capacidades, reconocen intereses y participan activamente en experiencias significativas dentro de la escuela que dan forma a sus aspiraciones (Durlak et al., 2022; Sklad et al., 2012; Cubillos, 2024; Arango et al.,2024).

Autorregulación emocional y autocuidado

Desde la perspectiva de los autores, los centros de interés al mismo tiempo cuentan con el potencial de promover la autorregulación emocional y el autocuidado al constituirse en alternativas para gestionar emociones, resolver conflictos y afrontar situaciones de estrés dentro del contexto escolar, problemáticas que se hicieron más visibles después de la pandemia. Ferreira (2023), Palacio (2024), Zych (2022), Zenner et al. (2014) y Herrera (2019) destacan esta característica de los centros de interés y reconocen que la empatía y la adaptación escolar se ven influenciadas por las dinámicas internas de estos espacios, razón por la cual la educación emocional no puede relegarse a un segundo o tercer lugar dentro de la escuela.

Los hallazgos, igualmente, revelan que estas dinámicas de trabajo generan efectos positivos sobre el bienestar socioemocional gracias a intervenciones de mindfulness que mejoran funciones cognitivas y capacidades de atención en medio de estrategias lúdico-vivenciales y actividades participativas cercanas al contexto de los niños (Palacio, 2024). En Zych (2022), se trata de vincular la inteligencia emocional y las competencias sociales con la prevención de violencia escolar, el estrés, la depresión y el manejo de frustraciones. Por ende, los estudios revisados permiten comprender que la autorregulación emocional no debe abordarse únicamente desde la disciplina o el control del comportamiento, sino desde procesos pedagógicos que ayuden a los estudiantes a conocerse, expresar emociones y adoptar formas saludables de relacionarse consigo mismos y con los demás.

Convivencia educativa y habilidades sociales

La convivencia escolar aparece como una de las preocupaciones más constantes dentro de los textos revisados, especialmente en contextos educativos donde persisten dificultades relacionadas con agresividad, exclusión, baja tolerancia y problemas de comunicación entre estudiantes. De este modo, la literatura coincide en que las habilidades socioemocionales cumplen un papel fundamental en la construcción de ambientes escolares más seguros, participativos y respetuosos, por lo que los centros de interés pueden potenciar el trabajo pedagógico y ético del docente o llenar los vacíos que el sistema es incapaz de cubrir.

Iguarán (2024), Gélvez (2025), Palomera et al. (2019), Mackenzie y Williams (2018), Suesca (2023) y Gutiérrez (2025) coinciden en que los centros de interés moldean escenarios pertinentes para promover

convivencia y participación mediante actividades colaborativas y actividades pedagógicas que incorporan espacios de diálogo, expresión emocional y trabajo grupal. Su argumento se basa en que los asistentes consolidan capacidades para resolver conflictos y relacionarse de manera respetuosa con los demás.

Gélvez (2025) explica con más detalle estas precisiones afirmando que los centros de interés ejercitan competencias como la comunicación asertiva, la toma de decisiones y la regulación emocional que influyen directamente en la convivencia escolar en educación básica secundaria. Suesca (2023) ratifica estas apreciaciones y menciona que las habilidades sociales no pueden separarse de los procesos educativos cotidianos, por lo que los centros de interés apoyan a las instituciones y aquellos docentes que promueven el respeto, la escucha y la convivencia pacífica. Dicho de otra forma, estos entornos materializan pedagogías que orientan las dinámicas grupales y ambientes de confianza y participación que los estudiantes replican dentro y fuera del plantel.

Rol docente y mediación pedagógica

La exploración del corpus evidencia que el papel del docente es crucial para el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales dentro de la escuela y los centros de interés. Por eso, la literatura resalta en que los centros de interés no generan transformaciones significativas por sí solos, sino que requieren procesos de acompañamiento, mediación y planificación pedagógica constante. Al respecto, Rendón (2019) (2019) señala que las competencias socioemocionales de los maestros influyen directamente en la calidad de las experiencias educativas y en las relaciones que se construyen dentro del aula, lo que resulta especialmente importante en los centros de interés, donde el docente actúa no solo como orientador académico sino también como mediador emocional y facilitador de convivencia.

En la misma línea, Romero (2023) encontró que los ambientes de aprendizaje en educación básica mejoran cuando se fortalecen las habilidades socioemocionales en docentes, aspecto fundamental para el desarrollo de centros de interés en contextos escolares públicos y rurales. En Monedero (2020), Winner, Goldstein y Vincent (2013) y Biddle y Asare (2011) este aspecto se expresa desde la inteligencia emocional del educador, la cual cumple un papel esencial en la construcción de paz dentro de las aulas. En este sentido, los centros de interés pueden convertirse en escenarios de reparación simbólica, convivencia y participación colectiva que se sustentan en el perfil del docente, sus conocimientos y la

mediación que lleva a cabo. En más, a la luz de los autores consultados el maestro desempeña un rol integral dentro de estas estrategias pedagógicas, pues, más allá de enseñar contenidos, guía procesos de convivencia, acompaña el desarrollo emocional y propone ambientes donde aprender también significa dialogar, cooperar y sentirse reconocido dentro de la comunidad educativa. En síntesis, al área epistémica el educador incorpora el componente conductual y vivencial (Goldstein y Vincent, 2013; Biddle y Asare, 2011).

Brechas y limitaciones en la implementación

Por último, un tema no menos relevante alrededor de los centros de interés: los problemas en su implementación y las brechas entre contextos o entornos. Según la revisión, figuran dificultades para convertir estos espacios en prácticas pedagógicas permanentes, pues, en numerosos casos las actividades relacionadas con convivencia o educación emocional se desarrollan como proyectos temporales y no como componentes estructurales del proceso educativo. Además, persisten limitaciones relacionadas con recursos institucionales, falta de políticas educativas, formación docente, continuidad de los programas y articulación curricular, por lo que las habilidades sociales suelen trabajarse de manera fragmentada limitando el impacto de los procesos orientados al fortalecimiento socioemocional (Martínez, Lozano y Alvarado 2024; Rodríguez 2023; Pedraza, 2021).

> Estas dificultades se hacen aún más visibles en contextos vulnerables. Al respecto, Meléndez y Aravena (2025), Iturra (2012) y Thapa et al. (2013) encontraron que estudiantes desplazados enfrentan problemáticas sociales y emocionales que impactan directamente el clima escolar y el desarrollo de habilidades para la vida. Y en conexidad, la misma permanencia de los centros de interés que no encuentran patrocinio o iniciativas que garanticen su continuidad por dos o tres años, más su respectivo seguimiento. En síntesis, los centros de interés poseen un notorio potencial para fortalecer habilidades socioemocionales y reducir los conflictos a nivel educativo. Sin embargo, Meléndez y Aravena (2025), Iturra (2012) y Thapa et al. (2013) mencionan que su efectividad depende de condiciones institucionales, presupuesto, pedagógicas situadas y planes que garanticen permanecía, evaluación, formación docente y apropiación dentro de la cultura escolar, tal cual ocurre con las actividades deportivas y lúdico-didácticas tradicionales.

DISCUSIÓN

En los resultados de esta revisión se reconoce que los centros de interés representan una posibilidad pedagógica pertinente para fortalecer habilidades socioemocionales en la educación básica pública colombiana. Sin embargo, también se evidencia que su impacto depende de múltiples condiciones institucionales, culturales y pedagógicas. En otras palabras, la literatura toca el tema de las ventajas de los centros de interés y especula sobre la necesidad de superar modelos basados en rendimiento académico para avanzar hacia propuestas que integren dimensiones emocionales, éticas y sociales dentro del aprendizaje.

Ahora bien, por el lado de las coincidencias, los datos y discursos dialogan con las investigaciones de Bisquerra y Pérez (2012), quienes afirman que los centros de interés estimulan el reconocimiento emocional, la empatía y la construcción de vínculos dentro de la escuela, lo cual aglutina procesos permanentes vinculados al bienestar personal y social. Esta perspectiva guarda estrecha relación con Vaello (2011), autor que analiza cómo los espacios complementarios al académico influyen directamente en la disposición para aprender, en la inteligencia emocional y en la resolución pacífica de conflictos.

Cyrulnik (2018) confirma lo dicho por Pedraza (2021) y Rodríguez (2023) cuando sostiene que la resiliencia se fortalece si los niños encuentran espacios de reconocimiento, afecto y participación dentro de la escuela y los centros de interés. De manera semejante, Puig y Martín (2015) afirman que las prácticas educativas enfocadas en el cuidado favorecen la construcción de vínculos protectores, la templanza y las experiencias significativas que fortalecen la autoestima y la participación estudiantil.

Andrade (2020) también confirma estas tesis y apreciaciones. Desde su punto de vista, aprender implica relacionarse críticamente con el contexto y desarrollar conciencia sobre la realidad social, no solo memorizar fórmulas y aplicar principios científicos. Tonucci (2015) piensa igual a los autores consultados cuando plantea que la escuela debe recuperar la experiencia, el juego y la participación como elementos esenciales para el desarrollo humano integral. Estas posturas ratifican que los centros de interés, dinamizados con experiencias lúdicas y contextualizadas, impulsan procesos de motivación, autonomía y cooperación.

En cuanto al rol docente, la evidencia revisada confirma que las habilidades socioemocionales del profesorado influyen directamente en el clima escolar y en la efectividad de las estrategias pedagógicas.

Marchesi (2017) y Vaillant y Manso (2019) lo ratifican al destacar que el bienestar emocional docente condiciona las dinámicas de convivencia y la capacidad de generar ambientes de aprendizaje seguros y participativos. Sin embargo, reconocen que la formación inicial del profesorado en América Latina todavía presenta vacíos importantes respecto al manejo emocional y la mediación de conflictos escolares.

En relación a este problema, Fierro y Carbajal (2019) aseveran que la convivencia no depende únicamente de normas disciplinarias, sino de la capacidad institucional para perpetuar relaciones basadas en el reconocimiento, la participación y el cuidado mutuo, tal cual lo siguieren Puig y Martín (2015), investigadores que respaldan los hallazgos de la revisión, donde los centros de interés aparecen como espacios que facilitan el trabajo colaborativo y la aceptación colectiva de acuerdos. En otras palabras, saberes prácticos vinculados a los saberes teóricos.

Al mismo tiempo, los resultados concuerdan con investigaciones sobre aprendizaje cooperativo desarrolladas por Johnson y Johnson (2014), quienes demostraron que las experiencias grupales potencian habilidades sociales, autoestima y sentido de pertenencia. No obstante, estos pensadores advierten que el trabajo colaborativo no siempre garantiza procesos inclusivos, pues, como lo señala Perrenoud (2012), ciertas dinámicas grupales pueden reproducir exclusiones y desigualdades si no existe una mediación pedagógica consciente por parte del docente. Aún así, la observación resulta relevante porque evidencia que los centros de interés requieren acompañamiento permanente para evitar que algunos estudiantes queden marginados dentro de las actividades participativas.

Por su parte, Skliar (2017) cuestiona que muchas escuelas continúan privilegiando lógicas disciplinarias y homogenizantes que limitan la expresión emocional y la participación estudiantil. Según este autor, la escuela frecuentemente exige silencio, obediencia y adaptación, dejando poco espacio para el reconocimiento de las diferencias y las emociones. Esta crítica resulta pertinente porque algunos estudios revisados muestran que, aunque las instituciones reconocen la importancia de las habilidades socioemocionales, todavía predominan prácticas tradicionales centradas en el control del comportamiento y la transmisión de contenidos (Meléndez y Aravena 2025; Iturra, 2012; Thapa et al. 2013).

De otro lado, en las divergencias se perciben publicaciones que defienden posiciones críticas frente al auge de la educación socioemocional y los centros de interés. Por ejemplo, Abramowski y Canevaro (2017) subrayan que muchas políticas educativas contemporáneas tienden a psicologizar los problemas escolares, trasladando responsabilidades estructurales hacia las emociones individuales de estudiantes y docentes. En los autores consultados, si bien es cierto que la educación socioemocional y los centros de interés trabajan el componente emocional, ello no implica que este tipo de educación puede resolver problemáticas asociadas con pobreza, desigualdad o exclusión social, fenómenos que exceden las capacidades de intervención de una metodología pedagógica específica.

Igualmente, Kaplan (2018) toma distancia con la categorización y las perspectivas de los 41 investigadores. En su opinión, la escuela latinoamericana continúa reproduciendo desigualdades simbólicas y emocionales que afectan especialmente a estudiantes provenientes de contextos vulnerables, lo que limita a los centros de interés a la hora favorecer ambientes más participativos y protectores porque su operatividad depende de políticas que muchas veces no reducen brechas sociales y tampoco promueven el bienestar escolar.

Terigi (2010), como Kaplan (2018), expone resultados menos optimistas sobre la implementación real de estas metodologías en instituciones públicas. En su parecer, muchas innovaciones pedagógicas en América Latina fracasan debido a sobrecarga curricular, falta de formación docente y ausencia de continuidad institucional. Esta situación no coincide plenamente con los hallazgos de la revisión, donde varias experiencias relacionadas con educación socioemocional ignoran que los centros de intereses dependen de proyectos pedagógicos sostenidos y no de la iniciativa del docente o su compromiso.

En cuanto a implicaciones de los hallazgos, el corpus confirma un vacío práctico importante en la producción investigativa colombiana sobre los centros de interés: su evaluación. Y en efecto, aunque existen numerosos estudios sobre educación emocional y pedagogías activas, todavía son escasas las investigaciones empíricas que ponderan directamente esta estrategia en instituciones públicas. Este hecho coincide con Díaz (2021), quien señala que muchas innovaciones pedagógicas en América Latina carecen de procesos sistemáticos de seguimiento y control. En consecuencia, gran parte de las vivencias permanecen invisibilizadas o dispersas dentro de repositorios institucionales y literatura gris.

Y en relación con las implicaciones teóricas, los resultados permiten sostener que los centros de interés pueden contribuir a una formación más integral siempre que se articulen con proyectos institucionales estables y procesos de formación docente. Por eso, Morin (2011) plantea que la educación contemporánea debe superar la fragmentación del conocimiento y situarse en aprendizajes capaces de integrar dimensiones humanas, sociales y éticas. Esta perspectiva coincide ampliamente con los resultados de la revisión, donde las habilidades socioemocionales aparecen vinculadas no solo al bienestar individual, sino también a la construcción de ciudadanía y convivencia democrática.

CONCLUSIONES

Según la pregunta planteada, los hallazgos de esta revisión permiten comprender que los centros de interés no solo dinamizan las prácticas pedagógicas, sino que pueden convertirse en espacios donde la escuela recupera su dimensión más humana. Y en efecto, cuando los estudiantes participan en experiencias conectadas con sus intereses, emociones y contextos cotidianos, el aprendizaje deja de percibirse como una obligación mecánica y comienza a construirse desde el sentido, la participación y el vínculo con los otros. En este escenario, las habilidades socioemocionales no aparecen como un complemento secundario del currículo, sino como una necesidad educativa urgente para formar estudiantes capaces de convivir, autorregularse y afrontar las complejidades sociales y emocionales de la actualidad.

Al mismo tiempo, la revisión evidencia que todavía existe una deuda investigativa importante frente al análisis de los centros de interés en la educación pública colombiana. Y aunque los resultados encontrados muestran efectos positivos sobre convivencia, bienestar y participación escolar, aún son escasas las investigaciones empíricas que analicen de manera directa y sostenida el impacto de estas estrategias en distintos contextos educativos. Esto abre una oportunidad valiosa para futuras investigaciones, especialmente en territorios rurales y comunidades vulnerables, donde fortalecer las habilidades socioemocionales podría significar no solo mejorar el aprendizaje escolar, sino también reconstruir vínculos sociales, reducir violencias cotidianas y devolverle a la escuela su papel como espacio de cuidado, encuentro y transformación social.

En resumen, el fortalecimiento socioemocional en la educación pública colombiana no puede reducirse a una metodología específica ni a intervenciones esporádicas, pues, los centros de interés representan

una estrategia valiosa porque favorecen participación, aprendizaje significativo y convivencia, elementos extra que complementan la tradicional educación técnica y científica. Sin embargo, su sostenibilidad depende de condiciones institucionales, formación docente y políticas educativas orientadas al bienestar integral que deben articularse con transformaciones estructurales más amplias dentro del sistema educativo colombiano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abramowski, A., & Canevaro, S. (2017). *Pensar los afectos: Aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades*. Ediciones UNGS.

Arango Benítez, P. A., Orjuela Roa, C. H., Buitrago Roa, A. F., & Lesmes Martínez, O. M. (2024). Importancia de las habilidades socioemocionales en la educación: una revisión documental. *RHS-Revista Humanismo y Sociedad, 12*(2), 1–26. https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/77407/Lperezc.pdf?isAllowed=y&sequence=1

Benítez Hernández, M. del C. (2019). Las habilidades socioemocionales en la escuela secundaria desde la inserción curricular. *Educación y Ciencia*, 1-20. https://www.redalyc.org/journal/5739/573962080013/573962080013.pdf

Bernal Piza, Y. J., Beltrán Anzola, Y. A., & Pino Alvarado, H. F. (2025). *Centro de interés como estrategia pedagógica para el fortalecimiento de la convivencia escolar en estudiantes de aula multigrado* [Tesis de maestría, Corporación Universitaria Iberoamericana]. https://publicaciones.ibero.edu.co/index.php/t-grad/catalog/book/9605

Biddle, S. J. H., & Asare, M. (2011). Physical activity and mental health in children and adolescents: A review of reviews. *British Journal of Sports Medicine, 45*(11), 886–895. https://doi.org/10.1136/bjsports-2011-090185

Bisquerra, R. (2009). *Educación emocional y bienestar*. Wolters Kluwer.

Bisquerra, R., & Pérez Escoda, N. (2012). Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España, 16*, 1–11. https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/502

Carvajal, L. y Duque, H. (2023). Los centros de interés como estrategias para la apropiación de conceptos en los niños del grupo investigando 1 de la fundación Ximena Rico Llano del municipio de Medellín [Trabajo de grado, Corporación Universitaria Iberoamericana]. https://repository.uniminuto.edu/server/api/core/bitstreams/7613ad9f-c9ab-4a8f-a64d-f4aa8d7e084d/content

Castaño Uribe, F., & Arias Gómez, D. H. (2024). Estado del arte sobre la educación emocional en la escuela. *Plumilla Educativa*, 32(2), 113-137

Codina, L. (2020). *Búsqueda y revisión sistémica de literatura en ciencias sociales y humanidades*: Universitat Pompeu Fabra

Cordero Abril, D., & Zamora Polo, F. (2023). Los intereses vocacionales en adolescentes: influencia del contexto familiar y escolar. *Revista Educación y Futuro Digital*, (15), 1 – 12. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=123456789

Córdoba Sisa, M., & Ahumada Méndez, L. S. (2023). Programación y robótica educativa en Colombia: una oportunidad para mejorar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7*(3), 750–770. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6229

Cubillos Sánchez, J. (2024). Educación inicial, convivencia y salud mental: ejes de formación integral. *Discimus*, *3*(2), 14–29. https://revistadiscimus.com/index.php/01/article/view/120/272

Cyrulnik, B. (2018). *Los patitos feos: La resiliencia*. Gedisa.

Delgado Liberatto, S. A., Ibáñez Castelblanco, C. S., Rivera Castro, N., & Sierra Guevara, J. F. (2026). Centros de interés lúdicos y artísticos en la formación integral de los estudiantes rurales. *Paideia Surcolombiana*, (30), 243–251. https://journalusco.edu.co/index.php/paideia/article/view/4649/5244

Díaz Barriga, Á. (2021). La escuela que no queremos: reflexiones sobre educación y pandemia. *Perfiles Educativos, 43*(172), 181–189. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.172.59857

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. *Psychological Bulletin*, 1-23. https://doi.org/10.1037/bul0000383

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405–432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Ferreira, M. (2023). El aprendizaje socioemocional en la Educación Primaria. *Revista Educación*, 2 (3), 20-30. https://www.redalyc.org/journal/4136/413677447002/html/

Fierro Evans, M. C., & Carbajal Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: una revisión del concepto. *Psicoperspectivas, 18*(1), 9–27. https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486

Gamarra Vásquez, J. E., & Pérez Azahuanche, M. A. (2025). Educación de habilidades socioemocionales a estudiantes de educación básica: una revisión sistemática. *Comuni@cción, 16*(4), 298–309. https://mail.comunicacionunap.com/index.php/rev/article/view/1461/484

Gélvez Pabón, J. A. (2025). Las competencias socioemocionales en el contexto escolar de la educación básica secundaria. *Acción y Reflexión Educativa, 50*, 122–137. https://revistas.up.ac.pa/index.php/accion_reflexion_educativa/article/view/6554

Gómez Molina, H. A., Romero Díaz, C. H., Zapata Molina, C., & Castaño Giraldo, N. E. (2024). Las habilidades socioemocionales en la educación primaria y secundaria de las instituciones públicas: contexto, dificultades y retos. *Revista En-Contexto, 12*(22), 319–349. https://ojs.tdea.edu.co/index.php/encontexto/article/view/1723

Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal, 26*(2), 91–108. https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x

Gutiérrez Forero, D. L. (2025). *Desarrollo de habilidades socioemocionales en niños de educación básica primaria mediante el programa Educando en Armonía* [Trabajo de grado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/69491/dlgutierrezfo%20.pdf?isAllowed=y&sequence=3+

Gutiérrez-Torres, A. M. (2019). Las habilidades socioemocionales en los docentes, herramientas de paz en la escuela. *Praxis & Saber,* 10(24), 167–192. https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9819

Herrera Torres, D. (2019). Emociones en la educación en Colombia, algunas reflexiones. *Praxis & Saber*, *10*(24), 9–22. https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n24.2019.10035

Iguarán, H. R. C. (2024). Educación emocional como herramienta para mejorar la convivencia escolar. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria*, *9*(17), 35–52. https://www.redalyc.org/journal/7485/748579256003/html/

Iturra, G. O. (2012). Habilidades sociales y rendimiento académico. *Revista Latinoamericana de Psicología*, *44*(2), 173–175 https://www.redalyc.org/pdf/798/79825836011.pdf

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2014). Cooperative learning in the 21st century. *Anales de Psicología, 30*(3), 841–851. https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201241

Jojoa, A. D. A. (2023). Regulación emocional y habilidades sociales en estudiantes. *Revista de Psicología*, *14*(1), 60–81. https://www.redalyc.org/journal/679/67980096004/67980096004.pdf

Kaplan, C. V. (2018). *La vida en las escuelas: Esperanzas y desencantos de la convivencia escolar*. Miño y Dávila.

Luligo Espinal, J. S., & Pérez Chávarro, M. J. (2024). La convivencia escolar y la ética del cuidado. *Sophia*, *20*(2), 43–64. https://doi.org/10.18634/sophia.20v.2i.1374

Mackenzie, K., Williams, C., & O'Reilly, A. (2018). Universal, school-based interventions to promote mental and emotional well-being: A systematic review. *Systematic Reviews*, *7*(1), Artículo 121. https://doi.org/10.1186/s13643-018-0720-1

Marchesi, Á. (2017). *El bienestar de los docentes: Competencias, emociones y valores*. Narcea.

Martínez Inés, J., Lozano Ardila, M. C., & Alvarado Salgado, S. V. (2024). Habilidades socioemocionales y convivencia escolar. Un análisis documental en la Educación Primaria. *Aletheia, 16*(2), 1–28. https://doi.org/10.11600/ale.v16i2.799

Meléndez Gómez, M. M., & Aravena Domich, M. A. (2025). Clima escolar y habilidades para la vida: Un análisis desde jóvenes estudiantes desplazados del Departamento de Córdoba, Colombia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *9*(6), 4037–4070.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i6.21513

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *PLoS Medicine, 6*(7), e1000097. https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097

Monedero, R. R. (2020). Construyendo paz en las aulas desde la inteligencia emocional. *Revista de Paz y Conflictos*, *13*(1), 47–60. https://www.redalyc.org/journal/6759/675971329003/

Morin, E. (2011). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.

Naspirán de la Cruz, A. A. (2025). *Las competencias socioemocionales y su relación con factores sociales y demográficos en estudiantes*. Educación y Ciudad.

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2023). *Informe sobre juventud y desarrollo socioemocional*. Organización de las Naciones Unidas.

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ, 372*, n71. https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Palacio Palacios, E. T. (2024). *Estrategias para el desarrollo de habilidades socioemocionales en niños y niñas de grado primero* [Trabajo de grado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/64621/etpalaciosp.pdf?isAllowed=y&sequence=1

Palomera, R., Briones, E., & Gómez-Linares, A. (2019). Formación en valores y competencias socioemocionales para docentes tras una década de innovación. *Praxis & Saber, 10*(24), 93–117.

Pedraza Caballero, M. (2021). *Desarrollo de habilidades socioemocionales para la prevención de conductas de riesgo en educación básica secundaria* [Tesis, Universidad de la Costa]. https://repositorio.cuc.edu.co/entities/publication/f1522809-9992-4b74-87d1-dd5d1b74d723

Perrenoud, P. (2012). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.

Puig, J. M., & Martín, X. (2015). *La fuerza pedagógica de la comunidad*. Graó.

Rendón Uribe, M. A. (2015). Educación de la competencia socioemocional y estilos de enseñanza en la educación media. *Sophia*, 11(2), 237–256.

Rendón Uribe, M. A. (2019). Competencias socioemocionales de maestros en formación y egresados de programas de educación. *Praxis & Saber*, 10(24), 243–270. https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.10004

Reyes Hurtado, L. A. (2025). *Fortalecimiento del desarrollo socioemocional y autocuidado en estudiantes de básica primaria* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. https://repositorio.upn.edu.co/items/b6a0d95f-5f5f-4827-8f19-cb21e3ee3921

Rincón Castillo, Y. K. (2024). *Centros de interés, una estrategia pedagógica para prevenir la deserción escolar en la institución educativa Policarpa de Roberto Payan - Nariño* [Tesis de maestría, Corporación Universitaria Iberoamericana]. https://publicaciones.ibero.edu.co/index.php/t-grad/catalog/book/7865

Rodríguez, V. Y. O. (2023). La mirada socioemocional del estudiante: su perspectiva sobre una buena clase. *Educación y Ciudad*, (45), e2892. https://www.scielo.org.co/pdf/eyc/n45/2357-6286-eyc-45-e2892.pdf

Romero Rodríguez, L. A. (2023). *Habilidades socioemocionales en los ambientes de aprendizaje de educación básica en Bosa* [Trabajo de grado, Universidad Cooperativa de Colombia]. https://repository.ucc.edu.co/entities/publication/04b2323d-c26c-42b1-82f7-63b0d87d89e0

Sklad, M., Diekstra, R., De Ritter, M., Ben, J., & Gravesteijn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs. *Psychology in the Schools, 49*(9), 892–909. https://doi.org/10.1002/pits.21641

Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research, 104*, 333–339. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039

Suárez Leonelles, J. R., Torres Vásquez, R. E., Londoño Mejía, K. C., Pava Buelvas, J. del C., Galván Doria, C. M., & Cortés Julio, N. de J. (2025). Estrategia pedagógica basada en centros de interés para el mejoramiento del clima escolar en educación básica secundaria. *GADE: Revista Científica, 5*(3), 380–397. https://doi.org/10.63549/rg.v5i3.718

Suesca Niño, L. Y. (2023). *Habilidades socioemocionales básicas en una escuela rural colombiana* [Tesis, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia].

https://repositorio.uptc.edu.co/bitstreams/52039869-7069-4389-9c47-2145378b35d8/download

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development, 88*(4), 1156–1171. https://doi.org/10.1111/cdev.12864

Terigi, F. (2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. *Pensar la Educación, 1*(1), 19–29.

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research, 83*(3), 357–385. https://doi.org/10.3102/0034654313483907

Tonucci, F. (2015). *La ciudad de los niños*. Graó.

UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO

UNICEF. (2023). *Informe anual UNICEF 2023*. UNICEF

Vaello Orts, J. (2011). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Graó.

Vaillant, D., & Manso, J. (2019). La formación inicial docente en América Latina: desafíos y perspectivas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 23*(3), 15–34. https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11232

Veytia Bucheli, M. G., & Cárdenas Mata, S. (2023). Habilidades blandas y web 2.0. *Tendencias Emergentes en Educación, 5*(10), 58–67. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=748177465006

Wilmer A., P. P. (2024). *Los centros de interés y su relación con el aprendizaje significativo* [Trabajo de grado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. https://repository.unad.edu.co/jspui/bitstream/10596/67695/1/ppwilmera.pdf

Winner, E., Goldstein, T., & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for art's sake? The impact of arts education*. OECD Publishing.

Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology, 5*, 603. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00603

Zych, I. (2022). Convivencia escolar desde el marco de la psicología positiva. *Diversitas*, *18*(2), 185–198. https://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2011-30802022000300202&script=sci_arttext