IPSA SCIENTIA
Revista científica multidisciplinaria
ISSN: 2711-4406 | ISSN (en línea): 2744-8355

Artículo de Investigación

Estrategias didácticas para fortalecer el respeto y la gestión emocional en educación primaria

Didactic strategies to strengthen respect and emotional management in primary education

ALVARADO-GRANADOS, María Irma. F[1].
Universidad Politécnica de Tulancingo, Hidalgo (México).
Dirección de Investigación y Posgrado.
ORCID: https://orcid.org/0009-0001-7041-0545
Autora de correspondencia: mimigranados73@gmail.com

GÓMEZ-MOHEDANO, Gisela Yamín[2]
Universidad Politécnica de Tulancingo, Hidalgo (México).
Dirección de Investigación y Posgrado.
Correo: gisela.gomez@upt.edu.mx
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6507-4092

Recibido: 25-09-2026
Aceptado: 12-10-2026
En línea: 29-10-2026

IPSA Scientia, revista científica multidisciplinaria
Vol. 11 (2026), ev11a4
ipsascientia@cepidd.org

URL:
https://www.booksandjournals.org/ojs/index.php/ipsa/article/view/ev11a4

DOI: https://doi.org/10.62580/ipsc.2026.11.237

Roles de las autoras:
[1]Conceptualización, investigación, metodología, administración de proyecto, metodología.
[2]Investigación, software, supervisión, validación, redacción, análisis formal, redacción.

Cómo citar este artículo:
Alvarado-Granados, M. I. F., & Gómez-Mohedano, G. Y. (2026). Estrategias didácticas para fortalecer el respeto y la gestión emocional en educación primaria. *IPSA Scientia, Revista Científica Multidisciplinaria*, *11*, ev11a4. https://doi.org/10.62580/ipsc.2026.11.237

Resumen – La investigación tuvo como objetivo desarrollar estrategias didácticas orientadas al fortalecimiento del valor del respeto y las habilidades de gestión emocional para favorecer la convivencia y los aprendizajes en estudiantes de segundo grado, grupo B, de la Primaria General "Centro Escolar Tulantepec", en Santiago Tulantepec, Hidalgo, México. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo y mediante la metodología de investigación-acción, considerando la participación de 17 estudiantes. Para el diagnóstico y seguimiento se emplearon observación directa, bitácoras, diario de campo, listas de cotejo, guía de observación y rúbrica de participación. La problemática identificada se relacionó con conductas de falta de respeto, dificultades para gestionar emociones, escasa empatía, problemas de colaboración y limitaciones para resolver desacuerdos mediante el diálogo. Con fundamento en la educación socioemocional (Bisquerra, 2009) y en los principios de la Nueva Escuela Mexicana (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022), se diseñaron e implementaron cinco estrategias didácticas: "Yoga de emociones", "El mercado llegó a la escuela", "Aventuras en el zoológico", "Mi historia, mis emociones" y "Mi autorretrato está en el tendedero". Los resultados mostraron que 10 estudiantes (58.82 %) lograron relacionar las conductas de falta de respeto con la regulación emocional y la convivencia pacífica; 3 (17.65 %) continuaron presentando dificultades y 4 (23.53 %) se encontraron en proceso de fortalecer la convivencia pacífica y el diálogo asertivo. Se concluye que las estrategias didácticas contextualizadas favorecieron avances en el respeto, la expresión emocional, la colaboración y la convivencia escolar con cultura de paz.

Palabras clave: respeto, convivencia pacífica, gestión emocional, cultura de paz, estrategias didácticas, educación primaria, investigación-acción.

Abstract – The research aimed to develop didactic strategies focused on strengthening the value of respect and emotional management skills to foster positive coexistence and learning among second-grade students (group B) at the "Centro Escolar Tulantepec" primary school in Santiago Tulantepec, Hidalgo, Mexico. The study followed a qualitative approach using an action-research methodology and involved 17 students. For diagnosis and monitoring, the study employed direct observation, logs, field journals, checklists, observation guides, and participation rubrics. The identified issues included disrespectful behavior, difficulty managing emotions, a lack of empathy, challenges with collaboration, and limitations in resolving disagreements through dialogue. Grounded in social-emotional education (Bisquerra, 2009) and the principles of the *Nueva Escuela Mexicana* (New Mexican School) framework (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022), five didactic strategies were designed and implemented: "Emotion Yoga," "The Market Comes to School," "Zoo Adventures," "My Story, My Emotions," and "My Self-Portrait on the Clothesline." The results showed that 10 students (58.82%) were able to connect disrespectful behavior with emotional regulation and peaceful coexistence; 3 students (17.65%) continued to experience difficulties, and 4 students (23.53%) were in the process of strengthening their ability to engage in peaceful coexistence and assertive dialogue. It is concluded that these contextualized didactic strategies fostered progress in respect, emotional expression, collaboration, and school coexistence rooted in a culture of peace.

Keywords: respect, peaceful coexistence, emotional management, culture of peace, didactic strategies, primary education, action research.

Derechos de Autor 2026: Alvarado-Granados & Gómez Mohedano. Esta obra se encuentra bajo una Licencia Internacional Creative Commons Reconocimiento 4.0.

Introducción

En la educación primaria, la convivencia escolar constituye una dimensión estrechamente relacionada con las condiciones en que niñas y niños participan, aprenden y establecen relaciones con sus pares. En el grupo de segundo grado, grupo B, de la Primaria General "Centro Escolar Tulantepec", el diagnóstico inicial registró burlas, apodos ofensivos, interrupciones, empujones y agresiones verbales y físicas, así como dificultades para escuchar, respetar acuerdos y gestionar emociones. Estas manifestaciones justificaron el diseño de una intervención pedagógica centrada en el respeto, la convivencia y la gestión emocional, los cuales constituyen las variables de análisis del presente artículo.

La formación en valores constituye un componente relevante del desarrollo integral del alumnado. Para Alvarado-Roca et al. (2024), en su estudio titulado "Los valores en estudiantes del nivel primario", destacan la importancia de valores como el respeto, la empatía y la compasión en estudiantes de educación primaria y cómo se relacionan con la calidad de las interacciones entre pares y con la construcción de ambientes favorables para el aprendizaje; este planteamiento es pertinente para el presente estudio, ya que el respeto y la empatía son dos (2) de sus siete (7) dimensiones de observación. En una línea afín, Santamaría-Villar et al. (2021) describen una propuesta para desarrollar el respeto, la autorregulación emocional y la comunicación asertiva en estudiantes de primaria. Dicho programa, de quince (15) sesiones de 45 minutos repartidas a lo largo de un curso académico, se evaluó con un diseño cuasiexperimental con pretest, postest y grupo control en 100 estudiantes de tercer grado, de 8 y 9 años, de dos (2) colegios de primaria de España (50 en el grupo experimental y 50 en el grupo control), y los autores reportaron mejoras en habilidades sociales, asertividad e inteligencia emocional en el grupo experimental. Este antecedente se relaciona con las variables respeto y gestión emocional del presente estudio, en niños de edad cercana a la del grupo de segundo grado B, aunque con medición estandarizada y grupo de comparación.

En cuanto a la convivencia, Chávez Romo y Rodríguez Mc Keon (2022) hicieron una revisión cualitativa de las tesis elaboradas por docentes de educación básica (36 tesis de la Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela de la Universidad Pedagógica Nacional, México, producidas entre 2015 y 2019, de las cuales 16 correspondían a primaria) e identificaron la formación en valores, el diálogo, la participación y la resolución pacífica de conflictos como elementos vinculados con la mejora de las relaciones escolares. De manera complementaria, Reyes Jaimes y Velázquez Reyes (2022) plantean que la convivencia escolar se planea desde el cuidado y el reconocimiento de los otros, es decir, el respeto se asume como una práctica cotidiana del aula y no únicamente como una norma declarativa. En su investigación-acción participativa con seis (6) docentes y la directora de una primaria de tiempo completo de Toluca, Estado de México, analizaron 270 planes de clase y encontraron que solo 142 de 1,537 actividades (9,2 %) se referían a la convivencia, con predominio del manejo de conflictos (40,1 %) y del diálogo (30,3 %). Ambos estudios se articulan con la variable respeto del presente artículo y, el segundo, con su diseño de investigación-acción en una primaria mexicana.

La dimensión socioemocional ocupa también un lugar central en la formación primaria. Para Bisquerra Alzina (2009), la educación emocional es un proceso continuo orientado al desarrollo de competencias que permiten afrontar las situaciones de la vida cotidiana y favorecen el bienestar personal y social; esta definición orienta la variable gestión emocional del presente estudio. En este sentido, Jiménez-Azpeitia et al. (2022) validaron por jueces un programa de educación emocional para adolescentes mexicanos dirigido al autoconocimiento, la regulación emocional y la toma de decisiones; en este estudio cuantitativo, descriptivo y transversal, diez (10) jueces expertos de cinco (5) universidades mexicanas evaluaron un programa de ocho (8) sesiones de 80 minutos basado en el modelo de Bisquerra, y el 100 % lo calificó como adecuado en objetivos, procedimiento y resultados esperados. Por su parte, Resendiz-Canales et al. (2023) aplicaron un programa de educación emocional a adolescentes durante la pandemia por COVID-19 y lo relacionaron con habilidades de expresión, regulación y convivencia; en un diseño preexperimental con pretest y postest, sin grupo control, hecho en 41 estudiantes de secundaria de 12 a 15 años de una escuela de Pachuca, Hidalgo, el puntaje total de manejo emocional no cambió de forma significativa, y solo el control de impulsos y la expresión de desacuerdo mostraron diferencias significativas ($p < 0,05$). Un valor

http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

p menor que 0,05 indica que la probabilidad de obtener esa diferencia entre el antes y el después, si el programa no se asociara con ningún cambio, es inferior al 5 %; es decir, en esos adolescentes los cambios se concentraron en dos (2) aspectos y no en el conjunto de la gestión emocional. Estos dos (2) estudios aportan la estructura de un programa emocional por sesiones y su forma de validarlo, aunque se desarrollaron con adolescentes y no con niños de 7 y 8 años, como los del presente estudio.

Adicionalmente, Gusqui Cayo et al. (2025), por su parte, relacionan la educación emocional con la prevención de situaciones de violencia y acoso escolar (en inglés, *bullying*) y señalan la necesidad de fortalecer las competencias emocionales en el contexto educativo; se trata de una revisión narrativa de la literatura, hecha por autores ecuatorianos, en la que la empatía, la autorregulación emocional y la comunicación asertiva aparecen como recursos para manejar los conflictos, y en la que se propone integrar la educación emocional al currículo de forma constante.

Asimismo, Zuñiga Villegas y Luque Rojas (2021) analizaron una propuesta lúdico-pedagógica vinculada con el aprendizaje emocional y la convivencia en educación inicial y primaria en una muestra intencional de 25 niños de preescolar y primer grado de la Institución Educativa Pacarní, en Tesalia, Huila (Colombia), mediante un diseño mixto; después del programa encontraron mayor participación, comunicación y compañerismo, pero persistieron los apodos, el rechazo y el individualismo. Estos dos (2) aportes se relacionan con la variable gestión emocional y con las actividades lúdicas del presente estudio, y el segundo trabaja con niños de edad y nivel muy cercanos a los del grupo de segundo grado B.

La educación socioemocional requiere, además, una incorporación intencionada en la práctica docente. Gracia Juárez y Peña Guajardo (2024), quienes analizaron la educación socioemocional en el Programa de Tutorías del nivel bachillerato de la Escuela Superior de Tizayuca (Hidalgo, México), señalan que las habilidades emocionales permiten a los estudiantes conocerse, comprender a los demás y desenvolverse en su entorno; en su estudio de caso con enfoque mixto, hecho en 117 estudiantes de quinto semestre, el 99,1 % consideró importante el desarrollo socioemocional, aunque el 13,7 % nunca realizó las actividades de tutoría. Desde esta perspectiva, la gestión emocional no debe abordarse como un contenido aislado, sino como una dimensión que puede articularse con las experiencias de aprendizaje, la comunicación, la colaboración y la participación responsable, lo cual es pertinente para el presente estudio, aunque su población es de bachillerato y no de primaria.

En el ámbito normativo, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2024) establece, en el marco curricular de la educación básica, principios de formación integral, convivencia, respeto y desarrollo de capacidades para participar en comunidad. A su vez, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2026) reconoce los entornos de aprendizaje seguros como una condición relevante para prevenir la violencia y favorecer el bienestar de quienes integran las comunidades educativas. Ambos referentes delimitan el marco institucional de las variables respeto y convivencia en el presente estudio.

En el contexto mexicano, Pérez-Jorge et al. (2023) estudiaron las prácticas restaurativas, es decir, estrategias que buscan reparar el daño y restablecer las relaciones mediante el diálogo, como medio para prevenir la violencia y el acoso; en este estudio exploratorio se aplicó un cuestionario *ad hoc* a 336 estudiantes de una escuela primaria y una secundaria mexicanas después de un programa restaurativo de cinco (5) meses, y se reportaron mayores niveles de autorregulación emocional y de resolución pacífica de conflictos. Este estudio se relaciona con las variables gestión emocional y cumplimiento de acuerdos del presente artículo y con una duración de intervención semejante (octubre de 2025 a marzo de 2026), aunque se valoró con cuestionario y no con observación directa.

Las estrategias didácticas adquieren relevancia cuando se diseñan de acuerdo con las características y necesidades de los estudiantes. Para Quijije-Cedeño et al. (2021), quienes, mediante investigación documental y de campo, diseñaron estrategias para la formación de valores en estudiantes de décimo año de Educación General Básica en Ecuador, destacan la necesidad de seleccionar y organizar métodos, técnicas y actividades que respondan a los propósitos formativos y al contexto educativo. Los métodos,

http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/
ISSN: 2711-4406 | e-ISSN: 2744-8355.

técnicas y actividades se seleccionan según los propósitos formativos y el contexto; en su diagnóstico identificaron problemas en el trabajo cooperativo y en el respeto a las decisiones de los demás, semejantes a los del grupo de segundo grado B.

Núñez-Lira et al. (2020) muestran la utilidad de las estrategias didácticas para promover procesos de aprendizaje mediante actividades que involucran activamente al alumnado; en su estudio mixto en 113 estudiantes de secundaria de la provincia de Ocros, Áncash (Perú), el 59,3 % valoró como deficiente el pensamiento crítico promovido en clase, y las observaciones mostraron estrategias docentes limitadas. Por su parte, Palacios-Garay et al. (2020) resaltan la importancia de organizar prácticas pedagógicas inclusivas en educación básica; en su estudio no experimental en 48 docentes de educación básica de dos (2) escuelas públicas peruanas, observados con listas de cotejo, obtuvieron un coeficiente R^2 de Nagelkerke de 0,559 en un modelo de regresión logística ordinal. Este coeficiente indica qué proporción de las diferencias en las prácticas inclusivas de los docentes se explica por las estrategias didácticas y varía entre 0 y 1; es decir, el valor de 0,559 significa que el modelo explica cerca del 56 % de esas diferencias, aunque el diseño no permite afirmar una relación de causa y efecto. Adicionalmente, Rosales (2004) también reconoce el valor de las estrategias de intervención docente para orientar experiencias de aprendizaje mediante actividades organizadas y pertinentes. Este bloque se articula con el diseño de las cinco (5) estrategias del presente estudio y con su diversificación de actividades corporales, artísticas y vivenciales.

En relación con la convivencia escolar, Correal Gutiérrez y Vega Granda (2024) examinaron las habilidades emocionales y la convivencia en estudiantes de tercero a quinto de primaria; en su estudio no experimental, hecho en 442 estudiantes de dos (2) colegios públicos de la localidad de Kennedy, en Bogotá (Colombia), encontraron una estrecha asociación entre ambas variables, y solo el 7,50 % de los estudiantes mostró niveles armónicos de convivencia. De la misma manera, Cacñahuaray Chumpitaz y Matalinares Calvet (2024) reportaron una asociación entre la inteligencia emocional y la convivencia escolar en estudiantes de primaria; en este estudio, hecho en 267 estudiantes peruanos con el inventario BarOn ICE abreviado y la Escala de Convivencia Escolar (ECE), se obtuvo un coeficiente Rho de Spearman de 0,453 ($p < 0,01$). Este coeficiente mide la fuerza de la relación entre dos variables ordenadas y varía entre −1 y 1, en donde 0 indica ausencia de relación; es decir, el valor de 0,453 señala una relación positiva moderada, o sea, los estudiantes con mayor inteligencia emocional tienden a mostrar mejor convivencia, sin que ello implique una relación de causa y efecto. Ambos estudios vinculan la gestión emocional con la convivencia en estudiantes de primaria, como en el presente artículo, aunque con instrumentos estandarizados y muestras mucho mayores que el grupo de 17 estudiantes aquí descrito.

La propuesta se relaciona también con la reflexión sistemática sobre la práctica. Ruffinelli (2017) plantea la formación de docentes reflexivos como un proceso de construcción profesional en el que el análisis de la práctica permite revisar las decisiones pedagógicas; en su revisión de 24 artículos arbitrados publicados entre 2009 y 2014, la autora encontró resultados todavía incipientes sobre cómo la reflexión se convierte en conocimiento profesional que modifica la práctica. En correspondencia con ello, Elliott (1993) entiende la investigación-acción como un proceso cíclico en el que el diagnóstico, la planificación, la acción, la observación y la reflexión permiten transformar la práctica educativa. Asimismo, Pérez Cruz (2023), desde el análisis de procesos institucionales, muestra asimismo la utilidad de reconocer fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas como elementos para comprender las condiciones en que se desarrolla una intervención educativa. Estos tres (3) aportes sustentan el diseño metodológico del presente artículo.

La agrupación de estos aportes permite sustentar que el respeto y la gestión emocional pueden abordarse mediante experiencias didácticas contextualizadas, participativas y orientadas a la convivencia. En el presente estudio, esta perspectiva se concretó mediante cinco estrategias: “Yoga de emociones”, “El mercado llegó a la escuela”, “Mi historia, mis emociones”, “Mi autorretrato está en el tendedero” y “Aventuras en el zoológico”. El propósito fue analizar los cambios observables en conductas relacionadas con el respeto, la expresión y gestión emocional, la colaboración, la empatía, el diálogo y el cumplimiento de acuerdos, en el grupo de segundo “B”, para fortalecer con las estrategias didácticas contextualizadas, el valor del respeto, y el desarrollo de habilidades para gestionar las emociones.

http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/
ISSN: 2711-4406 | e-ISSN: 2744-8355.

Materiales y Métodos

Este estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo, con alcance descriptivo-interpretativo y diseño de investigación-acción, en la que la docente del grupo actuó como investigadora de su propia práctica (Elliott, 1993; Kemmis et al., 2014). El contexto correspondió al grupo de segundo grado, grupo B, de la Primaria General "Centro Escolar Tulantepec", ubicada en Santiago Tulantepec, Hidalgo (México), durante el ciclo escolar 2025–2026. El diagnóstico se efectuó en septiembre de 2025 y las cinco estrategias se distribuyeron entre octubre de 2025 y marzo de 2026. La muestra fue intencional y estuvo integrada por 17 estudiantes de Fase 3: 11 niños y 6 niñas; 15 tenían 7 años y 2 tenían 8 años. La Fase 3 corresponde a primero y segundo grados de primaria en el Plan de estudios 2022 (SEP, 2024). El grupo se seleccionó por accesibilidad y por su pertinencia frente a la problemática identificada, al estar a cargo de la docente investigadora. La unidad de intervención fue el grupo 2.º B completo (n = 17), mientras que las unidades de observación fueron las interacciones entre estudiantes y las actuaciones individuales documentadas en cada actividad. La docente informó asistencia habitual e inasistencias por motivos de salud, con justificante médico, sin recuentos por sesión. La ficha descriptiva recibida contiene dos anotaciones de baja y un registro parcial. El diagnóstico se utilizó como punto de partida para comprender las condiciones académicas, sociales y socioemocionales del grupo y orientar la intervención.

Para la recuperación de información se emplearon entrevistas dirigidas a estudiantes y familias, observación directa, bitácoras de comportamiento, diario de campo y revisión de producciones escolares. Como instrumentos de seguimiento y evaluación se utilizaron listas de cotejo, guía de observación y rúbrica de participación en actividades colaborativas. Las entrevistas diagnósticas al alumnado y a las madres, padres o tutores se aplicaron en septiembre de 2025. La guía del alumnado indaga por el contexto familiar, el bienestar, las relaciones con los compañeros, las experiencias de agresión, los hábitos y el aprendizaje, mientras que la guía familiar explora las condiciones del hogar, el acompañamiento escolar, el comportamiento, la salud y las relaciones pedagógicas. Se documentó, además, una ficha descriptiva individual con información académica, socioemocional y familiar. También se consideraron los resultados del examen diagnóstico académico y de los instrumentos de apoyo relacionados con estilos y ritmos de aprendizaje como referentes para la planificación pedagógica, sin equipararlos con medidas estandarizadas de convivencia o gestión emocional.

El diagnóstico identificó 7 estudiantes con predominio visual, 2 auditivos y 8 kinestésicos; en cuanto a ritmos de aprendizaje, se registraron 3 rápidos, 8 lentos y 6 regulares. La caracterización de preferencias de aprendizaje se realizó mediante el Test de estilos de aprendizaje infantil (Guerri, 2026), mientras que los ritmos se reportaron a partir de información familiar. Estas clasificaciones se consideran descripciones diagnósticas informadas y no atributos estables ni una base para asignar una enseñanza exclusiva a cada estudiante. Los datos se usaron para diversificar las actividades, dado que la evidencia disponible no respalda que ajustar la enseñanza al estilo declarado mejore el aprendizaje (Pashler et al., 2008). En el ámbito socioemocional se documentaron dificultades de expresión emocional, impulsividad, agresiones físicas y verbales, problemas para respetar turnos y acuerdos, así como dificultades para el trabajo colaborativo. Estos hallazgos se utilizaron para seleccionar actividades corporales, lúdicas, artísticas, narrativas y vivenciales, y orientaron los aspectos de convivencia que debían observarse durante su desarrollo.

La intervención se desarrolló progresivamente. "Yoga de emociones" se centró en reconocimiento y expresión emocional mediante respiración, movimiento y relajación; "El mercado llegó a la escuela" trabajó turnos, roles, comunicación y acuerdos; "Mi historia, mis emociones" promovió autoconocimiento y expresión; "Mi autorretrato está en el tendedero" abordó identidad y valoración de las diferencias; y "Aventuras en el zoológico" trasladó los aprendizajes de convivencia a una experiencia situada fuera del aula. Estas actividades incluyeron pausas para el reconocimiento emocional, escucha empática y comentarios respetuosos sobre las diferencias personales. El proceso comprendió cinco fases: diagnóstico,

http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/
ISSN: 2711-4406 | e-ISSN: 2744-8355.

planificación, implementación, seguimiento y reflexión sobre la práctica, en correspondencia con la lógica cíclica de la investigación-acción descrita por Elliott (1993) y Kemmis et al. (2014). Las entrevistas iniciales y la observación del grupo orientaron la elección de las actividades. Durante su desarrollo se emplearon guías de observación y bitácoras para reconocer avances y dificultades al cierre de cada actividad. Las planeaciones describen la secuencia prevista, pero no reemplazan los registros de ejecución, lo cual limitó reconstruir plenamente la relación entre reflexión, decisiones pedagógicas y ajustes sucesivos que caracteriza la investigación-acción (Elliott, 1993). El calendario informado fue el siguiente: a) "Yoga de emociones", del 6 al 17 de octubre de 2025; b) "Mi autorretrato está en el tendedero", del 20 al 30 de octubre de 2025; c) "Mi historia, mis emociones", del 3 al 18 de noviembre de 2025; d) "El mercado llegó a la escuela", del 24 de noviembre al 12 de diciembre de 2025; y e) "Aventuras en el zoológico", del 2 al 19 de marzo de 2026. Las cuatro primeras estrategias cuentan con planeaciones documentadas. La planeación de yoga prevé seis sesiones o etapas en una duración sugerida de diez días, y la del autorretrato, diez o más sesiones sujetas a las actividades y suspensiones escolares. Para describir la secuencia metodológica se consideraron los propósitos, las fechas, las actividades previstas y los referentes de evaluación de cada estrategia. La reconstrucción de su ejecución requiere vincular estos elementos con la duración efectiva, los participantes presentes, las conductas observadas, los incidentes relevantes y las reflexiones que motivaron ajustes posteriores. Al cierre de cada proyecto se realizaron jornadas de presentación de trabajos con estudiantes y familias, como espacios de observación y comunicación de aprendizajes.

Cada estrategia fue acompañada por observación y registro sistemático. La evaluación fue formativa, continua y cualitativa, considerando evidencias producidas antes y durante la intervención. El análisis se realizó mediante comparación cualitativa entre las situaciones identificadas en el diagnóstico y los cambios observados durante las actividades, complementado con la reflexión docente propia del ciclo de investigación-acción. El respeto hacia los compañeros se examinó mediante el lenguaje utilizado, la presencia o ausencia de burlas y el trato interpersonal; la escucha activa, mediante la atención y el respeto de turnos; la expresión emocional, mediante la identificación y verbalización de emociones; la gestión emocional, mediante las respuestas ante desacuerdos y el uso de pausas o diálogo; el trabajo colaborativo, mediante la participación y el reparto de tareas; la empatía, mediante el reconocimiento de perspectivas y experiencias ajenas; y el cumplimiento de acuerdos, mediante el seguimiento de reglas compartidas. Estas siete dimensiones descriptivas organizan la comparación cualitativa de la Tabla 1. Constituyen referentes observables, no puntuaciones estandarizadas ni escalas clínicas, y no se presupone que todos los instrumentos las midieran de forma equivalente. Las planeaciones combinan evaluación curricular y socioemocional: la de yoga incluye cinco indicadores de rúbrica con niveles "logrado", "en proceso" y "requiere apoyo", y una lista con opciones "sí" y "en proceso"; las demás emplean los niveles "logrado", "proceso" y "no logrado", junto con listas de "sí" y "no". Parte de sus criterios se refiere a la escritura, la presentación de productos o los aprendizajes matemáticos. Según la información complementaria, no se realizó revisión por expertos ni validación psicométrica. Por ello, no se asume equivalencia entre estos instrumentos ni entre sus niveles y las tres categorías del balance final. La información se trató de forma descriptiva e interpretativa, a partir de las manifestaciones de convivencia y participación recogidas en el seguimiento docente.

La Tabla 1 organiza una comparación narrativa entre el diagnóstico y la intervención, mientras que la Tabla 2 resume el balance final. Para el contraste con la literatura, los resultados se relacionaron con los planteamientos de los autores citados en la introducción y en el método y se emitió uno de tres juicios: "se cumple", cuando el resultado del grupo coincide con lo planteado por el autor; "se cumple parcialmente", cuando coincide en la dirección o en el diseño, pero no puede compararse en magnitud o en evidencia; y "no se cumple", cuando el resultado o el procedimiento se aparta de lo planteado. Este cruce se sintetiza en la Tabla 3. Los juicios expresan correspondencia interpretativa con los referentes considerados; no constituyen pruebas de hipótesis ni una validación empírica de esos planteamientos. El balance final distribuye a los 17 estudiantes en tres categorías: "avance observado" (10), "en proceso" (4) y "dificultades persistentes" (3). Los porcentajes se obtuvieron mediante la expresión $n/17 \times 100$, donde n corresponde al

http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

número de estudiantes de cada categoría: 10/17 × 100 = 58,82 %, 4/17 × 100 = 23,53 % y 3/17 × 100 = 17,65 %. Las categorías son mutuamente excluyentes en el balance de cierre y suman 17 estudiantes (100 %). La clasificación y la valoración se realizaron desde la práctica de la docente, sin una evaluación independiente. Los recuentos y porcentajes se usan únicamente como síntesis descriptiva del grupo y no constituyen una escala estandarizada ni un análisis inferencial. Como el diagnóstico no clasificó a los estudiantes con estos mismos niveles y no hubo un grupo comparador, la valoración final describe el balance de cierre y no un cambio medido estudiante por estudiante. En consecuencia, los porcentajes no representan tasas de mejora individual, pruebas de eficacia ni relaciones causales. Los criterios de rigor cualitativo de credibilidad, dependencia, confirmabilidad y transferibilidad ofrecen un marco para examinar la consistencia y el alcance de la interpretación (Lincoln y Guba, 1985). Su consideración requiere explicitar el contexto y conservar una ruta documental que permita seguir cómo se obtuvieron, organizaron e interpretaron los datos. En este estudio, la evidencia disponible permite describir la pertinencia pedagógica de las actividades y la consistencia general de las observaciones, pero no reconstruir esa ruta para cada estudiante. Por ello, las afirmaciones se formulan como observaciones comunicadas y posibilidades de acompañamiento, y no como efectos demostrados.

De acuerdo con las orientaciones de Graham et al. (2013) sobre la investigación ética con niños, publicadas por la Oficina de Investigación de UNICEF (Innocenti), la documentación del consentimiento informado forma parte integral del proceso de investigación. En este sentido, en cuanto a la protección de los participantes, la dirección escolar autorizó el desarrollo de las estrategias, las familias no autorizaron fotografías de los menores y se obtuvo el consentimiento informado de los padres de los niños participantes para la investigación y la publicación. Los nombres de los estudiantes y otros datos personales identificables se omiten en el manuscrito.

Resultados y Discusión

Esta sección se divide en cuatro (4) partes: a) las observaciones de cada una de las cinco (5) estrategias; b) la comparación entre el diagnóstico y la intervención (Tabla 1) y el balance de cierre (Tabla 2); c) la discusión de estos resultados con los autores citados; y d) la síntesis del cruce, en la que se indica para cada referente si su planteamiento se cumple, se cumple parcialmente o no se cumple (Tabla 3). Los resultados se presentan siguiendo las siete (7) dimensiones definidas en el método, de manera que se mantenga la correspondencia entre el propósito descriptivo del estudio, la evidencia disponible y el alcance de las interpretaciones.

En “Yoga de emociones” se observó interés por identificar estados emocionales y relacionarlos con situaciones cotidianas, y las actividades de respiración, movimiento y relajación generaron momentos de pausa y, en algunos estudiantes, mayor disposición para escuchar indicaciones y participar de forma ordenada. Persistieron dificultades de concentración en ciertos ejercicios, por lo que fue necesario mantener el acompañamiento docente. Esta observación concuerda con Bisquerra Alzina (2009), para quien la educación emocional es un proceso continuo; es decir, una secuencia de dos (2) semanas inicia la práctica de la regulación, pero no la consolida, cumpliéndose así lo planteado por este autor. De la misma manera, se cumple lo propuesto por Rosales (2004), quien reconoce las estrategias de intervención docente apoyadas en el movimiento corporal como vía para organizar experiencias de aprendizaje, debido a que el trabajo corporal abrió momentos de pausa que facilitaron la escucha.

“El mercado llegó a la escuela” permitió practicar el respeto en una situación cercana a la vida cotidiana, ya que la representación exigió asumir roles, respetar turnos, cumplir responsabilidades y resolver desacuerdos mediante el diálogo. Los pequeños conflictos de organización que surgieron se convirtieron en oportunidades para intervenir pedagógicamente y favorecer formas de interacción distintas de los gritos, las burlas o el rechazo, cumpliéndose lo estipulado por Chávez Romo y Rodríguez Mc Keon (2022), quienes en las 36 tesis revisadas ubican el diálogo, la participación y la resolución no violenta de los conflictos entre los elementos que mejoran las relaciones escolares. Asimismo, este resultado concuerda con Quijije-Cedeño

http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

et al. (2021), quienes identificaron en su diagnóstico problemas de trabajo cooperativo y de respeto a las decisiones de los demás, los mismos que esta estrategia permitió abordar; y se cumple de forma parcial lo reportado por Pérez-Jorge et al. (2023) sobre la resolución pacífica de conflictos, puesto que en el presente estudio esta se observó en situaciones concretas, pero no se midió con un cuestionario como el de esos autores.

En "Mi historia, mis emociones" se crearon espacios para compartir experiencias y reconocer que una misma situación puede provocar emociones diferentes, y se observó disposición para escuchar a los compañeros junto con un uso más frecuente del lenguaje respetuoso. Por su parte, "Mi autorretrato está en el tendedero" permitió trabajar la identidad, la diversidad y la valoración de las características personales, con oportunidades para practicar comentarios respetuosos y evitar los apodos ofensivos registrados en el diagnóstico. Estas dos (2) estrategias van de la mano de lo planteado por Reyes Jaimes y Velázquez Reyes (2022), ya que el reconocimiento del otro se trabajó como práctica cotidiana del aula, cumpliéndose su planteamiento en el plano pedagógico; sin embargo, mientras esos autores documentaron 270 planes de clase y cuantificaron las actividades de convivencia, en el presente estudio no se aportaron registros equivalentes, por lo que su planteamiento se cumple solo de forma parcial. Del mismo modo, se cumple lo señalado por Alvarado-Roca et al. (2024), quienes relacionan el respeto y la empatía con la calidad de las interacciones entre pares, debido a que la Tabla 1 registra mayor reconocimiento de las experiencias y características de los demás.

"Aventuras en el zoológico", desarrollada a inicios de marzo de 2026 con motivo de la visita al Bioparque Estrella, permitió trasladar los acuerdos y aprendizajes a un contexto distinto del aula; antes de la salida se trabajaron normas de respeto, convivencia y cuidado de los espacios y de los animales. Durante la experiencia se observaron interacción, colaboración y cumplimiento de acuerdos, y se identificó la necesidad de seguir fortaleciendo la autonomía para regular emociones y comportamientos en situaciones nuevas. Este resultado se relaciona con lo planteado por la SEP (2024) sobre el desarrollo de capacidades para participar en comunidad, cumpliéndose dicho principio en la medida en que los acuerdos se aplicaron fuera de la escuela; y se cumple de forma parcial lo propuesto por la UNESCO (2026) sobre los entornos de aprendizaje seguros, ya que se trabajaron normas de convivencia y cuidado, pero no se registró la frecuencia de los episodios de agresión antes y después de la intervención.

Tabla 1. Comparación cualitativa de conductas observadas

Aspecto	**Diagnóstico inicial**	**Cambios observados durante la intervención**
Respeto hacia los compañeros	Burlas, apodos ofensivos e interrupciones.	Mayor reconocimiento de la importancia del lenguaje respetuoso.
Escucha activa	Dificultad para escuchar y respetar turnos.	Mayor disposición para escuchar durante actividades guiadas.
Expresión emocional	Dificultad para identificar y expresar emociones.	Mayor posibilidad de nombrar y comunicar estados emocionales y regularlas.
Gestión emocional	Respuestas impulsivas ante desacuerdos.	Uso gradual de pausas, diálogo y expresión emocional, respeto entre pares.
Trabajo colaborativo	Conflictos en actividades compartidas.	Mayor participación en actividades que requerían colaboración y acuerdos.
Empatía	Dificultad para considerar emociones de otros.	Mayor reconocimiento de experiencias y características de los demás.
Cumplimiento de acuerdos	Necesidad de recordar constantemente las normas.	Mayor comprensión de la función de los acuerdos en actividades grupales.

http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Fuente: síntesis descriptiva de las observaciones comunicadas por los autores.

La Tabla 1 presenta la comparación cualitativa de conductas observadas en el grupo de estudio. En respeto hacia los compañeros y empatía, el paso de las burlas y los apodos a un mayor reconocimiento del lenguaje respetuoso y de las experiencias de los demás concuerda con Alvarado-Roca et al. (2024) y con Gusqui Cayo et al. (2025), quienes señalan la empatía y la comunicación asertiva como recursos frente al acoso; no obstante, el planteamiento de estos últimos se cumple solo de forma parcial, puesto que la revisión narrativa que hicieron propone una integración constante en el currículo y la presente intervención duró cerca de cinco (5) meses.

En expresión y gestión emocional, el uso gradual de pausas y diálogo coincide con lo reportado por Santamaría-Villar et al. (2021) y por Pérez-Jorge et al. (2023), quienes encontraron mejoras en las competencias socioemocionales y en la autorregulación emocional después de programas de quince (15) sesiones y de cinco (5) meses, respectivamente. Sin embargo, no se cumplen las condiciones para afirmar un cambio equivalente y esto posiblemente se deba a que aquellos estudios emplearon pretest, postest, grupo control o cuestionarios, mientras que la presente intervención se valoró con la observación de la propia docente. En trabajo colaborativo y cumplimiento de acuerdos, la mayor participación en tareas compartidas concuerda con la importancia que Chávez Romo y Rodríguez Mc Keon (2022) otorgan a la participación de los estudiantes como agentes activos, cumpliéndose lo estipulado por estos autores.

En la Tabla 2 se presenta el balance final comunicado por los autores: 10 de los 17 estudiantes (58,82 %) se ubicaron en “avance observado”, 4 (23,53 %) en “en proceso” y 3 (17,65 %) en “dificultades persistentes”. Las descripciones asociadas aluden a la relación entre el respeto, la regulación emocional y la convivencia, y a la necesidad de acompañamiento en el diálogo y el trabajo colaborativo. Estas categorías expresan una valoración descriptiva del grupo, y como no existen criterios verificables de asignación ni una clasificación inicial equivalente, no permiten estimar cuántos estudiantes mejoraron ni en qué magnitud.

Este balance coincide con lo encontrado por Zuñiga Villegas y Luque Rojas (2021) en 25 niños de preescolar y primer grado de Tesalia, Huila, quienes después de su propuesta lúdica observaron mayor participación y comunicación, pero también la persistencia de apodos, rechazo e individualismo; es decir, en ambos grupos los cambios fueron heterogéneos, cumpliéndose lo reportado por estos autores. De igual forma, se cumple lo hallado por Resendiz-Canales et al. (2023) en 41 adolescentes de Pachuca, en quienes los cambios se concentraron en dos (2) aspectos de la gestión emocional y no en el puntaje total; en el presente estudio, 7 de los 17 estudiantes (41,18 %) permanecieron en proceso o con dificultades persistentes, lo cual va en la misma dirección de un avance parcial. Esto se debe, posiblemente, a la corta duración de cada estrategia y a la heterogeneidad del grupo, en el que 8 de los 17 estudiantes fueron caracterizados con ritmo de aprendizaje lento.

Tabla 2. Valoración final de los estudiantes

Categoría de valoración	Estudiantes	Porcentaje	Descripción
Avance observado	10	58,82 %	Descripción comunicada: relación entre respeto, regulación emocional y convivencia pacífica.
En proceso	4	23,53 %	Descripción comunicada: desarrollo de diálogo asertivo y convivencia respetuosa.
Dificultades persistentes	3	17,65 %	Descripción comunicada: necesidad de acompañamiento en gestión emocional, colaboración y acuerdos.
Total	17	100 %	Participantes del grupo 2.º B.

Fuente: balance agregado comunicado por las autoras. Las descripciones son orientativas y no constituyen reglas verificadas de clasificación individual.

http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/
ISSN: 2711-4406 | e-ISSN: 2744-8355.

En conjunto, las observaciones guardan relación con los planteamientos del proyecto y con los antecedentes revisados, y esta comparación se entiende como una articulación conceptual, no como una comprobación de eficacia. Chávez Romo y Rodríguez Mc Keon (2022) destacan las estrategias centradas en el diálogo, la participación y la resolución pacífica de conflictos para atender problemas de convivencia y promover una cultura de paz; en el presente estudio, las actividades colaborativas y vivenciales generaron situaciones concretas para practicar esas formas de interacción, cumpliéndose lo estipulado por estos autores en el plano del diseño de la intervención. Asimismo, la incorporación explícita de la identificación y expresión emocional coincide con la perspectiva de educación emocional de Bisquerra Alzina (2009), en la que el reconocimiento y la regulación de las emociones forman parte del desarrollo integral. En cambio, no se cumple lo realizado por Jiménez-Azpeitia et al. (2022), quienes sometieron su programa de ocho (8) sesiones a la valoración de diez (10) jueces expertos antes de aplicarlo; esto posiblemente se deba a que las planeaciones del presente estudio se elaboraron como parte de la práctica docente y no como un programa de investigación sometido a validación previa.

La dimensión situada de la intervención es también consistente con el uso de experiencias cercanas y significativas, puesto que "El mercado llegó a la escuela" y "Aventuras en el zoológico" llevaron el aprendizaje de normas y valores a situaciones concretas, y las actividades de expresión corporal, narrativa y artística ofrecieron distintas formas de participación. Esto concuerda con lo planteado por Quijije-Cedeño et al. (2021) y Palacios-Garay et al. (2020) sobre el diseño de estrategias de acuerdo con las características y necesidades de los estudiantes. En el caso de Quijije-Cedeño et al. (2021), su planteamiento se cumple, ya que las estrategias se diseñaron a partir del diagnóstico del grupo; en el de Palacios-Garay et al. (2020), se cumple de forma parcial, puesto que la diversificación de actividades según las preferencias informadas corresponde a una práctica inclusiva, pero no se observaron las prácticas docentes con listas de cotejo como lo hicieron esos autores en 48 docentes peruanos. Por su parte, se cumple de forma parcial lo planteado por Núñez-Lira et al. (2020), ya que las cinco (5) estrategias involucraron activamente a los estudiantes, aunque el presente estudio no se ocupó del pensamiento crítico y su población es de primaria y no de secundaria. Finalmente, se cumple de forma parcial lo señalado por Gracia Juárez y Peña Guajardo (2024), quienes encontraron que el 99,1 % de 117 estudiantes de bachillerato considera importante el desarrollo socioemocional, debido a que en el presente estudio la gestión emocional se integró en la práctica docente, como proponen esos autores, pero en niños de 7 y 8 años y sin una encuesta de opinión comparable.

En relación con la evidencia correlacional, Correal Gutiérrez y Vega Granda (2024) y Cacñahuaray Chumpitaz y Matalinares Calvet (2024) encontraron asociaciones entre las habilidades emocionales y la convivencia escolar en 442 y 267 estudiantes de primaria, respectivamente, esta última con un Rho de 0,453. En el presente estudio, las dimensiones de gestión emocional y de respeto mostraron cambios observados en la misma dirección (Tabla 1), por lo que su planteamiento se cumple de forma parcial; no se cumple, en cambio, la posibilidad de contrastar la magnitud de esa relación, y esto posiblemente se deba al tamaño del grupo (17 estudiantes) y a la ausencia de instrumentos estandarizados como el BarOn ICE o la ECE.

En la presente investigación se diseñaron y desarrollaron actividades con propósitos socioemocionales, pero no permite establecer la magnitud, la duración ni la distribución individual de los cambios, ya que las planeaciones acreditan actividades previstas y referentes de evaluación, mas no evidencia individual de ejecución o de resultados. En este sentido, no se cumple la ruta documental que exigen Lincoln y Guba (1985) para la confirmabilidad de los hallazgos, y se cumple de forma parcial lo propuesto por Pérez Cruz (2023), puesto que el estudio reconoce fortalezas (planeaciones y formatos) y debilidades (registros incompletos) de la intervención, aunque sin un análisis formal de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas. Por su parte, se cumple lo advertido por Pashler et al. (2008), ya que las etiquetas de estilos de aprendizaje no se usaron para asignar una enseñanza exclusiva a cada estudiante, sino que las actividades se diversificaron para todo el grupo; y se cumple de forma parcial lo planteado por Graham et al. (2013), dado que el manuscrito protege la identidad de los niños con información agregada, pero no aporta los soportes de consentimiento informado ni de asentimiento infantil.

http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Las observaciones comunicadas sugieren necesidades de acompañamiento diferenciadas, más que una transformación definitiva de la conducta, puesto que la gestión emocional y el diálogo requieren práctica continuada. El enfoque de investigación-acción ofrece un marco para reflexionar sobre estas necesidades y orientar las decisiones pedagógicas (Elliott, 1993; Ruffinelli, 2017); sin embargo, la información de esta investigación no permitió reconstruir los ajustes de cada ciclo ni verificar la continuidad de los avances, no cumpliéndose lo estipulado por Elliott (1993), quien concibe cada ciclo como una reflexión ligada a decisiones documentadas. Esto posiblemente se deba a que la docente actuó al mismo tiempo como responsable del grupo y como investigadora, sin un registro sistemático de los ajustes. Del mismo modo, se cumple de forma parcial lo propuesto por Kemmis et al. (2014), para quienes la investigación-acción participativa crítica involucra a los participantes en espirales de planificación, acción, observación y reflexión, ya que las familias participaron en las jornadas de presentación, pero no en la planificación ni en la reflexión de los ciclos; y se cumple de forma parcial lo planteado por Ruffinelli (2017), quien en su revisión de 24 artículos encontró resultados incipientes sobre cómo la reflexión docente se convierte en conocimiento profesional, tal como ocurre en el presente estudio, en el que la reflexión se declara, pero no queda documentada como cambio de la práctica.

Tabla 3. *Cruce de los resultados del estudio con los planteamientos de los autores citados*

Autor (año)	Planteamiento o resultado del autor	Resultado del presente estudio	Juicio
Alvarado-Roca et al. (2024)	Respeto, empatía y compasión se relacionan con las interacciones entre pares.	Mayor reconocimiento del lenguaje respetuoso y de las experiencias de los demás (Tabla 1).	Se cumple
Bisquerra Alzina (2009)	La educación emocional es un proceso continuo.	Persisten dificultades de concentración y 3 estudiantes con dificultades persistentes; se requiere continuidad.	Se cumple
Chávez Romo y Rodríguez Mc Keon (2022)	Diálogo, participación y resolución no violenta de conflictos mejoran la convivencia (36 tesis).	El mercado y las actividades colaborativas generaron diálogo y resolución de desacuerdos.	Se cumple
Resendiz-Canales et al. (2023)	Cambios parciales: solo 2 aspectos de la gestión emocional cambiaron (41 adolescentes).	Avance heterogéneo: 7 de 17 estudiantes en proceso o con dificultades.	Se cumple
Zuñiga Villegas y Luque Rojas (2021)	Mayor participación, pero persistencia de apodos y rechazo (25 niños).	Avance en 10 estudiantes y dificultades persistentes en 3.	Se cumple
SEP (2024)	Formación integral, convivencia y participación en comunidad.	Acuerdos aplicados fuera del aula (zoológico) y jornadas con familias.	Se cumple
Quijije-Cedeño et al. (2021)	Estrategias según necesidades; problemas de trabajo cooperativo y respeto.	Estrategias diseñadas desde el diagnóstico del grupo.	Se cumple
Rosales (2004)	Estrategias de intervención docente con actividades corporales organizadas.	El yoga generó pausas y mayor disposición para escuchar.	Se cumple
Pashler et al. (2008)	No hay soporte para enseñar según el estilo de cada estudiante.	Las etiquetas no se usaron para una enseñanza exclusiva.	Se cumple
Santamaría-Villar et al. (2021)	Mejoras socioemocionales con 15 sesiones, pretest, postest y grupo control (100 niños).	Mejoras observadas, sin pretest equivalente ni grupo control.	Se cumple parcialmente
Reyes Jaimes y Velázquez Reyes (2022)	Convivencia planeada desde el cuidado y el reconocimiento; 270 planes analizados.	Reconocimiento del otro trabajado en el aula, sin registros equivalentes.	Se cumple parcialmente

http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Autor (año)	Planteamiento o resultado del autor	Resultado del presente estudio	Juicio
Gusqui Cayo et al. (2025)	Empatía y asertividad frente al acoso; integración constante en el currículo.	Menos burlas y apodos observados en una intervención de cinco meses.	Se cumple parcialmente
Gracia Juárez y Peña Guajardo (2024)	99,1 % de 117 bachilleres valora el desarrollo socioemocional.	Gestión emocional integrada en la práctica, en primaria y sin encuesta.	Se cumple parcialmente
UNESCO (2026)	Entornos de aprendizaje seguros para prevenir la violencia.	Normas de convivencia trabajadas, sin registro de episodios de agresión.	Se cumple parcialmente
Pérez-Jorge et al. (2023)	Mayor autorregulación tras 5 meses de prácticas restaurativas (336 estudiantes).	Uso gradual de pausas y diálogo, observado y no medido.	Se cumple parcialmente
Núñez-Lira et al. (2020)	Estrategias que involucran activamente al alumnado (113 estudiantes).	Participación activa en las cinco estrategias; otra variable y otro nivel.	Se cumple parcialmente
Palacios-Garay et al. (2020)	Estrategias didácticas y prácticas inclusivas (48 docentes; $R^2 = 0,559$).	Diversificación de actividades, sin observación de prácticas docentes.	Se cumple parcialmente
Correal Gutiérrez y Vega Granda (2024)	Estrecha asociación entre habilidades emocionales y convivencia (442 estudiantes).	Cambios en la misma dirección, sin medir la magnitud.	Se cumple parcialmente
Cacñahuaray Chumpitaz y Matalinares Calvet (2024)	Rho = 0,453 entre inteligencia emocional y convivencia (267 estudiantes).	Cambios en la misma dirección, sin instrumentos estandarizados.	Se cumple parcialmente
Kemmis et al. (2014)	Investigación-acción participativa crítica en espirales con los participantes.	Familias en las jornadas, no en la planificación ni la reflexión.	Se cumple parcialmente
Pérez Cruz (2023)	Reconocer fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas de la intervención.	Fortalezas y debilidades identificadas, sin análisis formal.	Se cumple parcialmente
Graham et al. (2013)	Consentimiento, asentimiento y protección de la identidad de los niños.	Información agregada, sin soportes de consentimiento ni asentimiento.	Se cumple parcialmente
Ruffinelli (2017)	Resultados incipientes sobre la reflexión como conocimiento profesional (24 artículos).	Reflexión declarada, sin documentación del cambio de práctica.	Se cumple parcialmente
Jiménez-Azpeitia et al. (2022)	Programa validado por 10 jueces antes de aplicarse.	Planeaciones sin validación por expertos.	No se cumple
Elliott (1993)	Ciclos de reflexión ligados a decisiones documentadas.	No se documentaron los ajustes de cada ciclo.	No se cumple
Lincoln y Guba (1985)	Ruta documental para la confirmabilidad de los hallazgos.	No se aportaron registros que permitan reconstruir la ruta.	No se cumple

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la investigación (Tablas 1 y 2) y de las fuentes citadas.

En la Tabla 3 se sintetiza el cruce de los resultados con los veintiséis (26) referentes citados en el artículo. De ellos, nueve (9) planteamientos se cumplen (34,62 %), catorce (14) se cumplen de forma parcial (53,85 %) y tres (3) no se cumplen (11,54 %); es decir, los planteamientos que se cumplen son, sobre todo, de orden pedagógico y conceptual, mientras que los que se cumplen de forma parcial o no se cumplen se refieren a la medición, la validación y la documentación de los procesos. Esto nos conduce a reconocer que el valor de la experiencia está en el diseño situado de las estrategias y que su principal deuda está en la trazabilidad de los datos.

http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Conclusiones

Entre las limitaciones se encuentran el carácter contextual del estudio y el tamaño reducido de la muestra, por lo que los resultados describen al grupo participante y no permiten generalizar a otras poblaciones. También se reconoce que parte de la evidencia es cualitativa y depende de observaciones situadas.

Los resultados de la intervención muestran que las cinco estrategias didácticas implementadas generaron oportunidades sistemáticas para practicar el respeto, reconocer y expresar emociones, escuchar a los demás, colaborar y cumplir acuerdos. El proceso permitió documentar avances diferenciados en los 17 estudiantes y relacionar las conductas observadas con las necesidades identificadas en el diagnóstico.

En particular, 10 estudiantes (58.82 %) lograron relacionar las conductas de falta de respeto con la regulación emocional y la convivencia pacífica; 3 (17.65 %) mantuvieron dificultades que requieren acompañamiento; y 4 (23.53 %) se encontraron en proceso de consolidar habilidades de convivencia pacífica y diálogo asertivo. Estos resultados sustentan la necesidad de mantener el trabajo socioemocional como parte de la práctica cotidiana y no como una intervención aislada.

Asimismo, el estudio muestra la utilidad de combinar estrategias corporales, lúdicas, narrativas, artísticas y vivenciales, acompañadas de observación y reflexión docente. Desde la investigación-acción, la intervención permitió valorar tanto las respuestas de los estudiantes como las decisiones pedagógicas de la docente, abriendo nuevos ciclos de mejora.

Al articular lo planteado por Lincoln y Guba (1985) y por Elliott (1993) con los resultados de las Tablas 2 y 3, se considera que el alcance de las conclusiones está delimitado por el trabajo con un único grupo escolar y por la ausencia de comparación externa, de evaluación inicial equivalente y de seguimiento posterior documentado. La observación desde la propia práctica docente puede incorporar sesgos de expectativa y la falta de matrices individuales y de criterios verificables de clasificación limita la auditabilidad del balance final; por ello, estos dos (2) referentes figuran entre los tres (3) planteamientos que no se cumplen. Se concluye que estas limitaciones no invalidan la experiencia pedagógica, sino que delimitan el tipo de conocimiento que puede derivarse de ella: una descripción contextualizada, útil para orientar nuevos ciclos de intervención y no una prueba de eficacia generalizable.

En concordancia con Chávez Romo y Rodríguez Mc Keon (2022), Bisquerra Alzina (2009) y Alvarado-Roca et al. (2024), cuyos planteamientos se cumplen, se considera que las cinco (5) estrategias ofrecieron oportunidades pedagógicas para practicar el respeto, reconocer y expresar emociones, escuchar, colaborar y cumplir acuerdos. Según las observaciones de los investigadores, la participación y las necesidades de apoyo fueron heterogéneas. Se concluye que los hallazgos describen esta experiencia escolar y no permiten afirmar un efecto causal atribuible a las estrategias.

Al articular los resultados de Zuñiga Villegas y Luque Rojas (2021) y de Resendiz-Canales et al. (2023) con el balance de la Tabla 2, se considera que la distribución de 10 estudiantes (58,82 %) en “avance observado”, 4 (23,53 %) en “en proceso” y 3 (17,65 %) en “dificultades persistentes” corresponde a una valoración de cierre comunicada por las autoras, ya que carece de reglas verificables de asignación y de una comparación inicial equivalente. Esta distribución heterogénea cumple lo reportado por esos autores, en cuyos estudios los cambios también fueron parciales. Se concluye que su utilidad es orientar el acompañamiento pedagógico, con las reservas metodológicas señaladas.

De acuerdo con lo planteado por Quijije-Cedeño et al. (2021) y Rosales (2004), cuyos planteamientos se cumplen, sobre el ajuste de las estrategias al contexto, se considera que la combinación de actividades corporales, artísticas, narrativas, lúdicas y vivenciales permitió articular la propuesta de convivencia con experiencias cercanas al alumnado. Por su parte, los estudios de Santamaría-Villar et al. (2021), Pérez-Jorge et al. (2023), Correal Gutiérrez y Vega Granda (2024) y Cacñahuaray Chumpitaz y Matalinares Calvet (2024) se cumplen solo de forma parcial, porque sus resultados se obtuvieron con instrumentos estandarizados, cuestionarios o grupos de comparación que el presente estudio no utilizó. Se concluye que

http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

la continuidad de la investigación-acción requiere conservar registros fechados, explicitar los criterios de valoración y documentar los ajustes derivados de la reflexión docente (Elliott, 1993), para sustentar futuros ciclos de mejora.

Finalmente, se concluye que el fortalecimiento del respeto y la gestión emocional requiere continuidad, seguimiento y articulación con las familias y con los acuerdos de convivencia escolar. Las estrategias constituyen una propuesta contextualizada para el grupo estudiado y pueden ser adaptadas a otros grupos considerando sus características, necesidades y condiciones de aprendizaje. Es así como el fortalecimiento del respeto y la gestión emocional requiere continuidad, seguimiento y articulación con las familias y con los acuerdos de convivencia escolar, en coherencia con la SEP (2024) y con la UNESCO (2026). Para futuros ciclos se recomienda: a) conservar registros fechados por estudiante y por sesión; b) definir previamente las reglas de valoración; c) documentar los ajustes de cada ciclo; d) realizar una valoración inicial y otra de seguimiento con criterios comparables; e) someter las planeaciones a la valoración de jueces expertos antes de aplicarlas, como lo hicieron Jiménez-Azpeitia et al. (2022); y f) documentar el consentimiento informado de las familias y el asentimiento de los niños, según las orientaciones de Graham et al. (2013). Se recomienda, asimismo, adaptar estas estrategias, que constituyen una propuesta contextualizada para el grupo estudiado, a otros grupos solo mediante una nueva valoración diagnóstica de sus características, necesidades y condiciones de aprendizaje.

Agradecimientos

Se agradece a la Universidad Politécnica de Tulancingo, a la Primaria General “Centro Escolar Tulantepec”, a su personal directivo, docente, familias y estudiantes que participaron en el diagnóstico, la intervención y el seguimiento del proyecto.

Referencias

Alvarado-Roca, S. Y., Guerra-Castellanos, Y. B., & Moreno-Torres, P. del P. (2024). Los valores en estudiantes del nivel primario. Episteme Koinonía. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes, 7(13), 403–419. https://doi.org/10.35381/e.k.v7i13.3243

Bisquerra Alzina, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones. Síntesis. https://bit.ly/4iOgjOU

Cacñahuaray Chumpitaz, R., & Matalinares Calvet, M. L. (2024). Relación entre la inteligencia emocional y la convivencia escolar en estudiantes de educación primaria: Un estudio a través de los inventarios BarOn Ice y ECE. Universidad, Ciencia y Tecnología, 28(125). https://doi.org/10.47460/uct.v28i125.857

Chávez Romo, M. C., & Rodríguez Mc Keon, L. E. (2022). Reflexiones sobre los trabajos de tesis elaborados por docentes de educación básica: una revisión cualitativa sobre convivencia escolar. Edähi Boletín Científico de Ciencias Sociales y Humanidades del ICSHu, 10(20), 25–37. https://bit.ly/4A6Fxy9

Correal Gutiérrez, M., & Vega Granda, R. (2024). Habilidades emocionales y convivencia escolar: Un análisis en estudiantes de tercero a quinto de primaria. Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar, 8(2), 1444–1467. https://bit.ly/4iMuVOO

Elliott, J. (1993). El cambio educativo desde la investigación-acción. Ediciones Morata. https://bit.ly/3UtH022

Gracia Juárez, K. I., & Peña Guajardo, F. O. (2024). Educación socioemocional a través del Programa de Tutorías en Nivel Bachillerato de la Escuela Superior de Tizayuca. Boletín Científico INVESTIGIUM de la Escuela Superior de Tizayuca, 10(Especial), 187–199. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10085627

http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Graham, A., Powell, M., Taylor, N., Anderson, D., & Fitzgerald, R. (2013). Ethical research involving children. UNICEF Office of Research – Innocenti. https://childethics.com/wp-content/uploads/2013/10/ERIC-compendium-approved-digital-web.pdf

Gusqui Cayo, L. H., Rodríguez Vintimilla, A. C., Moncayo Ortiz, K. G., & Llerena Cruz, Á. G. (2025). Educación emocional y prevención del bullying en el contexto educativo. Esprint Investigación, 4(1), 69–80. https://doi.org/10.61347/ei.v4i1.95

Jiménez-Azpeitia, J. S., Ortega-Andrade, N. A., Valencia-Ortiz, A. I., & Reséndiz-Canales, F. A. (2022). Validación por jueces de un programa en educación emocional para adolescentes en tiempos de pandemia por COVID-19. Educación y Salud, 11(21), 30–35. https://bit.ly/48nUMqo

Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). The action research planner: Doing critical participatory action research. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-4560-67-2

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). Naturalistic inquiry. Sage. https://bit.ly/3V0eu8B

Núñez-Lira, L. A., Gallardo Lucas, D. M., Aliaga-Pacore, A. A., & Diaz-Dumont, J. R. (2020). Estrategias didácticas en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación básica. Eleuthera, 22(2), 31–50. https://doi.org/10.17151/eleu.2020.22.2.3

Palacios-Garay, J. P., Cadenillas-Albornoz, V., Chávez-Ortiz, P. G., Flores-Barrios, R. A., & Abad-Escalante, K. M. (2020). Estrategias didácticas para desarrollar prácticas inclusivas en docentes de educación básica. Eleuthera, 22(2), 51–70. https://doi.org/10.17151/eleu.2020.22.2.4

Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., & Bjork, R. (2008). Learning styles: Concepts and evidence. Psychological Science in the Public Interest, 9(3), 105–119. https://doi.org/10.1111/j.1539-6053.2009.01038.x

Pérez Cruz, J. M. (2023). Análisis de las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas de la etapa evaluativa del Proyecto Educativo Institucional. EduSol, 23(83), 1–13. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-80912023000200001

Pérez-Jorge, D., Alonso-Rodríguez, I., Arriagada-Venegas, M., & Ariño-Mateo, E. (2023). Restorative methods as a strategy for the prevention of violence and bullying in primary and secondary schools in Mexico: An exploratory study. Heliyon, 9(7), Article e18267. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e18267

Quijije-Cedeño, M., Cuarán-Casa, G., Muñoz-Atiaga, D. R., & Cabezas-Mejía, E. D. (2021). Diseño de estrategias didácticas para la formación de valores en los estudiantes de décimo año de Educación General Básica. Polo del Conocimiento, 6(11), 1610–1625. https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/3349

Resendiz-Canales, F. A., Ortega-Andrade, N. A., González-Fragoso, C. M., & Jiménez-Azpeitia, J. S. (2023). Aplicación de un programa de educación emocional en adolescentes durante la pandemia por COVID-19. Educación y Salud, 11(22), 40–49. https://bit.ly/4eaoTFg

Reyes Jaimes, G. R., & Velázquez Reyes, L. M. (2022). Planeando la convivencia escolar desde la perspectiva del cuidado y el reconocimiento. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 52(2), 327–355. https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.2.485

Rosales, A. (2004). Estrategias didácticas o de intervención docente en el área de la educación física. Lecturas: Educación Física y Deportes, 10(75). https://www.efdeportes.com/efd75/estrateg.htm

Ruffinelli, A. (2017). Formación de docentes reflexivos: Un enfoque en construcción y disputa. Educação e Pesquisa, 43(1), 97–111. https://doi.org/10.1590/S1517-9702201701158626

http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Santamaría-Villar, M. B., Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T., & Castejón, J. L. (2021). Teaching socio-emotional competencies among primary school students: Improving conflict resolution and promoting democratic co-existence in schools. Frontiers in Psychology, 12, Article 659348. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.659348

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2024). *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf

Guerri, M. (2026, 9 de febrero). Test de estilos de aprendizaje VAK. PsicoActiva. https://www.psicoactiva.com/test/educacion-y-aprendizaje/test-de-estilos-de-aprendizaje/

UNESCO. (2026, 17 de marzo). Entornos de aprendizaje seguros: Prevención y tratamiento de la violencia en la escuela y sus alrededores. https://www.unesco.org/es/health-education/safe-learning-environments

Zuñiga Villegas, C. L., & Luque Rojas, M. J. (2021). Emotional learning for coexistence, performance and motivation: A sample study in preschool and elementary education. International Journal of New Education, (7). https://doi.org/10.24310/IJNE4.1.2021.12399

http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/
ISSN: 2711-4406 | e-ISSN: 2744-8355.