UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN - UNAE

Carrera de

Educación Básica - Presencial

Itinerario Académico en: Pedagogía de la Matemática

*** Educación emocional y cultura de paz abordada desde la práctica docente con estudiantes de 8 a 10 años**

Autora:

Erika Jacqueline Rivas Jaramillo

Autora:

Luisa Valeria Cumbe Rivera

Azogues - Ecuador

Septiembre, 2025

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN - UNAE

Trabajo de Titulación

Modalidad

Propuesta de Innovación Pedagógico - Curricular

Autor:

Erika Jacqueline Rivas Jaramillo

Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de Licenciado/a en Ciencias de la Educación Básica

Autor:

Luisa Valeria Cumbe Rivera

Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de Licenciado/a en Ciencias de la Educación Básica

Docente Tutora	Tania Soledad Villacís Marín
CÓDIGO ORCID	0000-0002-6624-4249

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

TODA LA INFORMACIÓN EXPRESA EN EL PRESENTE TRABAJO DE TITULACIÓN ES DE ABSOLUTA RESPONSABILIDAD DEL AUTOR Y TUTOR Y SE ENCUENTRA DEBIDAMENTE AUTORIZADA PARA SU CORRESPONDIENTE PUBLICACIÓN

AGRADECIMIENTOS Y/O DEDICATORIAS

Agradecemos infinitamente a nuestros maestros, quienes han sido nuestros guías en toda esta etapa. También a nuestros padres, que con su esfuerzo nos posibilitaron el recibir una gran educación; su apoyo constante fue tan importante para nosotros, pues sin sus consejos hubiese sido tan complicado el seguir con nuestros sueños. Gracias a ellos porque, a pesar de los días malos, en los que no alcanzaba para más, buscaron la forma para darnos un mejor porvenir, la mejor de las herramientas para construir un buen futuro, la educación. De la misma manera, queremos agradecer a nuestros amigos y hermanos, quienes nos apoyaron y acompañaron en este camino; sus consejos también fueron muy valiosos y nos impulsaron a seguir con nuestros estudios.

RESUMEN

La educación es un medio útil que nos permite promover competencias emocionales y sociales para forjar una cultura de paz en un contexto educativo. Esta investigación tiene como objetivo analizar las prácticas pedagógicas docentes orientadas al abordaje de educación emocional y la cultura de paz con estudiantes de 8 a 10 años. Ambas dimensiones fueron incorporadas dentro del currículo nacional por el Ministerio de Educación del Ecuador, la educación emocional desde 2016 y la cultura de paz en el 2017, y ambas temáticas fortalecen la puesta en práctica de competencias socioemocionales y la educación integral del estudiante. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo y de alcance descriptivo, utilizando como técnicas la observación participante y la entrevista semiestructurada. Los instrumentos utilizados fueron diarios de campo y una guía de entrevista a tres docentes de educación básica y a un grupo de 21 estudiantes que estuviesen dentro del rango de edad definido, construidos a partir de los fundamentos teóricos de la educación emocional que propone Bisquerra y por los principios que definen la cultura de paz que, a su vez, se encuentran definidos por la UNESCO y adoptados por el Ministerio de Educación. Los resultados evidencian avances en la promoción de valores y actitudes colaborativas en el aula y el reconocimiento de la gestión emocional como un recurso formador. Para concluir, cabe poner de manifiesto la importancia de fortalecer prácticas pedagógicas que mantengan de forma sistemática la mediación, la comunicación asertiva y la convivencia pacífica.

PALABRAS CLAVES: Educación emocional. Cultura de paz. Práctica docente. Convivencia escolar. Formación docente.

ABSTRACT

Education is a useful tool that allows us to promote emotional and social competencies to forge a culture of peace in an educational context. This research aims to analyze teaching practices geared toward addressing emotional education and a culture of peace with students aged 8 to 10. Both dimensions were incorporated into the national curriculum by the Ecuadorian Ministry of Education—emotional education since 2016 and culture of peace since 2017—and both themes strengthen the implementation of socio-emotional competencies and the comprehensive education of students. The study was conducted using a qualitative and descriptive approach, utilizing participant observation and semi-structured interview techniques. The instruments used were field diaries and an interview guide for three elementary school teachers and a group of students within the defined age range. These interviews were constructed based on the theoretical foundations of emotional education proposed by Bisquerra and the principles that define the culture of peace, which are, in turn, defined by UNESCO and adopted by the Ministry of Education. The results demonstrate progress in promoting collaborative values and attitudes in the classroom and the recognition of emotional management as a training resource. In conclusion, it is worth highlighting the importance of strengthening pedagogical practices that systematically maintain mediation, assertive communication, and peaceful coexistence.

KEYWORDS: Emotional education. Culture of peace. Teaching practice. School coexistence. Teacher training.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

ÍNDICE

Introducción 10
1.1 Planteamiento del problema 11
1.2 Pregunta de investigación 12
1.3 Justificación 12
1.4 Objetivo general 14
1.5 Objetivos específicos 14
1.6 Antecedentes 16
1.6.1 Antecedentes internacionales 16
1.6.2 Antecedentes nacionales 20
1.7 Fundamentación teórica 23
1.7.1 Educación emocional en el contexto escolar 23
1.7.1.1 Competencias emocionales y su influencia en la escuela 24
1.7.1.2 El papel del profesorado como mediador emocional 27
1.7.1.3 Neurociencia y educación emocional 28
1.7.2 Cultura de paz en la práctica docente 30
1.7.2.1 Conceptualización de la cultura de paz 30
1.7.2.2 La paz negativa y la paz positiva en el contexto escolar 31
1.7.2.3 El rol docente como mediador y promocionador de la paz 32
1.7.2.4 Habilidades sociales y educación socio- emocional 32
1.7.2.5 Implicaciones pedagógicas y sociales 33
1.7.3 Relación entre educación emocional y cultura de paz 33
1.7.4 Contribuciones metodológicas para el análisis de la práctica 36
Marco Metodológico 37
2.1 El enfoque de la investigación 38
2.2 Diseño de la investigación ..... **Error! Bookmark not defined.**
2.3 Técnicas e instrumentos de recolección de información 40
2.4 Selección de la muestra ..... **Error! Bookmark not defined.**
2.5 Procedimiento de la investigación 42
2.6 Consideraciones éticas 43
2.7 Limitaciones metodológicas 45

2.8 Alcances metodológicos 45
Análisis de Resultados 47
3.1 Análisis por Categorías 49
3.1.1 Educación Emocional 49
3.1.1.1 Conciencia Emocional 50
3.1.1 Expresiones emocionales de los estudiantes 50
3.1.1.1.1 Percepción y estrategias docentes 51
3.1.1.2 Regulación Emocional 52
3.1.1.2.1 Evidencias de desregulación de emociones en los estudiantes 52
3.1.1.2.2 Estrategias docentes y su puesta en práctica 53
3.1.1.2.3 Limitaciones detectadas 54
3.1.1.3 Autonomía Emocional 55
3.1.1.3.1 Evidencia de dependencia y la necesidad de mayor autoconfianza 55
3.1.1.3.2 Indicadores positivos y actitudes resilientes 56
3.1.1.3.3 Perspectiva docente e implementación en la práctica 57
3.1.2 Cultura de Paz 57
3.1.2.1 Valores 57
3.1.2.1.1 Fomento de valores en los talleres aplicados 58
3.1.2.1.2 La práctica docente habitual 59
3.1.2.1.3 Aún se requiere de empatía y persiste cierto nivel de exclusión en dinámicas colaborativas 59
3.1.2.2 Comportamientos 61
3.1.2.2.1 Tendencia positiva: Comportamientos que facilitan la convivencia 61
3.1.2.2.2 Tendencia negativa: Conductas que afectan negativamente a la convivencia 62
3.1.2.2.3 Factores que determinan la conducta observada 62
3.1.2.2.4 Relación con la teoría 63
3.1.2.3 Resolución de Conflictos 63
3.1.2.3.1 La manifestación de los conflictos en la interacción estudiantil 64
3.1.2.3.2 Percepción de los estudiantes sobre el conflicto 64
3.1.2.3.3 Estrategias docentes de resolución de conflictos 65
3.1.2.3.4 Interrelación con la teoría y discusión 66
3.1.2.4 Diálogo 67

3.1.2.4.1 Como manifestaciones del diálogo en las actividades observadas 68
3.1.2.4.2 Restricciones en la aplicación del diálogo reflexivo 69
3.1.2.4.3 Vinculación con la teoría y análisis crítico 69
Discusión General 72
4.1 Distancia entre teoría y práctica 72
4.2 Educación emocional desde la práctica docente 73
4.2.1. Limitaciones observadas 75
4.3 Cultura de paz en la vida escolar 76
4.4 Limitaciones estructurales y metodológicas 76
Conclusiones 78
Recomendaciones 82
Referencias bibliográficas 83
Anexos 90

Introducción

La presente investigación aborda educación emocional y cultura de paz y se halla enmarcada en la línea de investigación Teoría-práctica en la formación del profesorado, es decir aquella que busca el análisis, la profundización y la resignificación de la relación entre el saber teórico y la práctica en la formación inicial y la formación continua del profesorado (Doubront, 2021). Lo que equivale a mantener una perspectiva crítica y reflexiva de la práctica docente, como también del contexto en el que se desarrolla, lo que lleva a la complejidad de la formación del profesorado y la necesidad de formar profesionales que actúen desde lo pedagógico, lo ético y lo emocional en situaciones que son cambiantes y que requieren de una adaptación constante (Berbel et al., 2022).

Desde esta óptica, la práctica deja de ser un mero espacio de aplicación de teorías y se transforma en un espacio de construcción y de puesta en cuestión y transformación en el que el docente se sitúa como una persona mediadora que pone en red conocimientos, valores y experiencias en función del aprendizaje integral de su alumnado. En esta línea general, se enmarca el presente estudio dentro de la correspondiente sublínea praxis preprofesional/profesional de la formación docente, anclada en el análisis de las experiencias concretas de enseñanza-aprendizaje y de los retos y tensiones que aparecen en la práctica. Esta sublínea brinda la posibilidad de reconocer en la acción reflexiva del rol docente un motor de transformación pedagógica, puesto que hace posible comprender cómo las lógicas formativas —en este caso, la educación emocional y cultura de la paz— hallan su lugar de confluencia en la práctica de estos enfoques y en su aplicación cotidiana en el aula. Como señala Capa (2020), esta perspectiva le otorga a la práctica una posición preferente en la construcción de un saber pedagógico, donde la reflexión crítica de las acciones de los docentes puede servir tanto para reconocer limitaciones y retos como también para proyectar innovaciones en la mejora de las relaciones de convivencia escolar y el desarrollo integral del alumnado.

El presente trabajo se desarrolla bajo la modalidad de un proyecto de investigación educativa que surge a raíz de una problemática detectada en el ejercicio pedagógico, y cuya finalidad es generar conocimiento situado que permita comprender y enriquecer la práctica docente. Esta investigación sigue una línea que se preocupa por la interpretación de lo que está sucediendo en un determinado contexto y parte de la investigación desde una perspectiva cualitativa e interpretativa, enfocada en las experiencias de docentes en ejercicio y las particularidades de las estrategias que llevan a cabo para incorporar enfoques de educación emocional y cultura de paz en su trabajo pedagógico de cada día (Hernández et al., 2014).

Planteamiento del problema

La educación es el pilar esencial para el desarrollo integral del ser humano y la formación de competencias que impactan tanto en su crecimiento individual como en el progreso colectivo. En este sentido, las emociones desempeñan un papel decisivo, determinando la manera en la que los estudiantes aprenden, conviven y se relacionan con los demás. Por esta razón, potenciar de forma equilibrada las competencias cognitivas, emocionales y sociales es fundamental para lograr una formación verdaderamente integral en las etapas iniciales de la educación básica.

El contexto educativo en el que se enmarca esta investigación corresponde a una Unidad educativa en la Ciudad de Cuenca, misma que adopta una metodología de rotación por ambientes de aprendizaje. La población analizada fue de 21 estudiantes con un rango de edad de 8 a 10 años, caracterizado por la diversidad del alumnado y la presencia de conflictos interpersonales, es prioritario fortalecer la educación emocional y la cultura de paz como ejes transversales en el proceso educativo, promovidos tanto por el Ministerio de Educación del Ecuador (2023, 2024) y sustentados en organismos internacionales como la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2008).

Sin embargo, las evidencias observadas durante las prácticas preprofesionales resultados de aplicación de estos enfoques han sido esporádicas y poco sistemáticas. Siendo como predominante la atención reactiva a los conflictos –enfocada en la corrección de conductas- en lugar de estrategias más preventivas y formativas, enfocadas a la autorregulación emocional, la empatía y el diálogo constructivo. Durante la observación, registrada y analizada en los diarios de campo y en las entrevistas realizadas a la docente, en aula se han identificado comportamientos como burlas, exclusión y reacciones impulsivas entre pares, lo que afecta el clima escolar y limita el desarrollo socioemocional de los niños.

Asimismo, se ha evidenciado que estrategias de acompañamiento socioafectivo, aunque bien intencionadas, carecen de metodologías prácticas y reflexivas que favorezcan aprendizajes significativos sobre la vivencia y la gestión emocional de los conflictos. Estas situaciones reflejan las distancias entre las políticas educativas y su concreción en la práctica docente cotidiana.

Por tanto, para comprender cómo los docentes integran la educación emocional y la cultura de paz en sus prácticas pedagógicas se hace necesario analizar las condiciones institucionales, las estrategias empleadas y los desafíos a los que deben enfrentarse. Este análisis permitirá también dilucidar de qué forma dichas prácticas contribuyen al fortalecimiento del clima escolar y al desarrollo de competencias socioemocionales en el alumnado, constituyendo una orientación para una práctica pedagógica más humanana, reflexiva y coherente con los principios de la educación integral. Conocer la práctica pedagógica docente es importante para comprender cómo se lleva a cabo la inserción curricular de la educación emocional y cultura de paz dentro del aula, en este sentido, se ha planteado la siguiente pregunta.

Pregunta de investigación

¿Qué estrategias y acciones pedagógicas emplean los docentes para fomentar educación emocional y la cultura de paz en estudiantes de 8 a 10 años?

Justificación

Este tema resulta relevante porque sitúa al docente como protagonista de la formación emocional y la construcción de convivencia, pues desechamos la idea de que estos procesos dependen exclusivamente de los estudiantes. Por ello, se hace necesario identificar cómo el profesorado implementa, los enfoques de educación emocional y cultura de paz en su práctica cotidiana. La importancia de este estudio se debe a que la disposición personal del docente, su formación y el marco institucional son factores que, en buena parte, legitiman las posibilidades de que estos enfoques se incorporen de forma eficaz en el currículo escolar.

Asimismo, se intenta evidenciar las estrategias, las resistencias o bien las posibilidades que se generan en el ejercicio docente cuando en la enseñanza se incorporan, de manera explícita, dimensiones éticas y emocionales. Tal como argumenta Bisquerra (2025), la educación emocional no debe ser considerada como un contenido aislado, sino más bien como una competencia transversal que periodicidad el docente debe promover y trabajar desde su rol mediador y que le será útil para acompañar a sus estudiantes en el desarrollo de las habilidades socioemocionales. Esta tarea requiere del docente, no sólo por sus conocimientos técnicos, sino también capacidades, afectividad, empatía, escucha activa y disponibilidad para gestionar los conflictos desde una visión de paz (Doubront, 2021). Reflexionar sobre estas prácticas no es sólo importante para consolidar la formación inicial y continua del profesorado, sino que puede también orientar las políticas educativas para articular el componente emocional y ético de la enseñanza como parte estructural del currículo, tal y como sostiene la UNESCO (2008): La educación para la paz debe ser uno de los ejes principales de los sistemas educativos que pretendan propiciar los valores de convivencia, igualdad y justicia social.

Los escenarios escolares, marcados por conflictos interpersonales, violencia simbólica y afectación emocional, de los que hablamos con frecuencia para referirnos a las situaciones de educación básica, requieren un cambio en la función del docente. Este no puede limitarse a ser un mero generador de contenidos, ni tampoco ser sólo un mero vehículo que favorezca la educación para la paz; necesita ir más

allá desarrollando una conciencia crítica que le lleve a asumir un papel de mediador emocional por medio del fomento de una serie de valores y sujeción a un rol mediador para la construcción de comunidad (Doubront, 2021). De este modo, se refuerza la consciencia de una práctica pedagógica que promueve los vínculos humanos y la comunicación asertiva como ejes centrales de la práctica docente y el trabajo cooperativo como ejes de una escuela inclusiva y pacífica (Capa, 2020).

La relevancia del presente tema puede estar sustentada desde dos ámbitos: la institución en la ciudad de Cuenca y el formativo.

Desde el ámbito institucional, los hallazgos pueden orientar la creación de programas de acompañamiento al profesorado, así como también la revisión de políticas de bienestar en las escuelas con la finalidad de favorecer climas laborales que favorezcan la inserción curricular de la educación emocional y la cultura de paz.

Desde el ámbito formativo, los hallazgos pueden ser insumos para el rediseño curricular de las asignaturas que conforman la especialidad dirigida al desarrollo profesional docente y la mejora de los procesos de prácticas preprofesionales de los centros educativos, en coincidencia con la propuesta del Ministerio de Educación (2023), el cual sostiene la asunción de potenciar capacidades docentes y garantizar el acompañamiento emocional y convivencial en el aula y, en general, en el espacio educativo.

En este sentido, la presente investigación tiene como objetivo recoger y expresar las experiencias y las percepciones docentes y su sentido de la práctica, a partir del vínculo, entendido desde el punto de vista del espacio que permite redefinir las relaciones pedagógicas y el sentido formativo de la educación.

Objetivo general

Analizar las prácticas pedagógicas docentes orientadas al abordaje la educación emocional y la cultura de paz con estudiantes de 8 a 10 años.

Objetivos específicos

- Identificar las estrategias que emplean los docentes para fomentar la educación emocional y cultura de paz con estudiantes de 8 a 10 años.

- Describir las acciones pedagógicas implementadas por los docentes para promover una educación emocional y cultura de paz en el aula.

- Caracterizar las prácticas pedagógicas que integran de manera conjunta la educación emocional y la cultura de paz en la enseñanza de estudiantes de 8 a 10 años.

Educación emocional y cultura de paz en la práctica de los docentes

La investigación de “Educación emocional y cultura de paz abordadas desde la práctica docente con estudiantes de 8 a 10 años” es el resultado de una necesidad de repensar la figura del docente como mediador del desarrollo de competencias socioemocionales y en la promoción de una cultura de paz en el aula. En el sistema educativo ecuatoriano, el Ministerio de Educación (2023) pone de manifiesto la necesidad de la inserción curricular de los ejes transversales dirigidos al desarrollo de valores, actitudes y competencias que fomenten la convivencia armoniosa, del respeto recíproco, y de la educación integral de los estudiantes.

Desde esta idea, la propuesta se justifica porque nos permite entender cómo se articulan desde la práctica pedagógica cotidiana los enfoques de educación emocional y cultura de paz, no solo como contenidos adicionales de la misma, sino como dimensiones que están incorporadas dentro de la formación docente y la vida escolar, así como lo establecen los lineamientos ministeriales dirigidos al fortalecimiento de la promoción del bienestar, de la equidad y de la ciudadanía democrática.

Antecedentes

Antecedentes internacionales

Instituto Nacional de Evaluación Educativa – INEVAL y UNESCO (2022) desarrollaron el Estudio de las habilidades socioemocionales con base en el ERCE (Estudio Regional Comparativo y Explicativo), en el que se evaluaron dimensiones como la empatía, la autorregulación, la tolerancia a la diversidad y el pensamiento crítico en estudiantes de educación primaria de varios países latinoamericanos, incluido Ecuador. La metodología utilizada fue mixta, ya que combinó cuestionarios estandarizados y un análisis comparativo internacional. Los resultados establecieron que las habilidades socioemocionales tienen una relación positiva con el rendimiento en lectura y matemáticas, así como también fueron predictoras de la convivencia escolar y de la cultura de la paz. El estudio concluyó la necesidad de integrar de forma intencionada la educación socioemocional en la práctica docente, como una manera de favorecer aprendizajes integrales.

García et al. (2020), en su investigación, tuvieron como finalidad revisar el papel de la educación social escolar en la construcción de la cultura de paz, e identificar cómo esa educación puede complementar, fortalecer y hacer más eficaces las prácticas educativas orientadas hacia la convivencia pacífica de las instituciones educativas. Ellos realizaron un análisis documentado y reflexivo, considerando diferentes enfoques ya instalados en el contexto escolar, como la educación para la ciudadanía, la educación en derechos humanos, la resolución de conflictos y las estrategias participativas.

La revisión evidenció cómo la educación social da herramientas metodológicas apropiadas para atender la complejidad de los escenarios escolares contemporáneos, así como para ampliar la participación activa de los agentes educativos. Los resultados destacaron la importancia de pensar la escuela como un espacio comunitario, desde el cual proyectar una cultura de paz, no sólo hacia el interior del aula, sino también al entorno de la escuela. Se evidenció que un abordaje a través de la educación social favorece un

tipo de intervención socioeducativa democrática, integral y contextualizada, contribuyendo a una transformación real de las relaciones y dinámicas escolares.

La UNESCO IICBA (2023) elaboró la guía “Teaching to Prevent Atrocity Crimes: A Guide for Teachers in Africa”, dirigida a los profesores del contexto africano para reforzar los conocimientos que el alumnado tiene sobre la cultura de la paz, partiendo de una educación reflexiva y crítica respecto del pasado. La metodología combinó la elaboración de contenidos para el alumnado con formación del profesorado adaptada a su contexto. Se insistió en que la enseñanza respecto de los crímenes atroces no solo construye conocimiento histórico, sino que también desarrolla competencias socio-emocionales como la empatía, la solidaridad o el respeto hacia la diversidad. La guía concluyó que este tipo de intervenciones contribuye a construir aulas resilientes, capaces de pensar críticamente pero también de promover la convivencia pacífica.

Teachers Without Borders, Finn Church Aid y Uganda Muslim Youth Development Forum (2022), publicaron el Peace Education Manual: Lesson plans for Peace Clubs en Uganda, con el objetivo de reforzar la calidad pedagógica de los clubes escolares de paz. Se trabajó a partir de una combinación de desarrollo de los planes de lecciones y pilotajes en diferentes contextos escolares (incluyendo en campamentos de refugiados). Las actividades se trabajaron para promover las competencias socio-emocionales de resolución pacífica de conflictos, trabajo cooperativo, diálogo, entre otras. El manual concluyó que la formación en educación para la paz tiene que ser participativa, centrada en el alumnado y que su forma debe incorporar la adaptabilidad intercultural.

Ramírez (2025) en su artículo titulado Educación de competencias emocionales para la construcción de una cultura de paz, estudió cuáles son las competencias emocionales adecuadas para desarrollar una cultura de paz en Bolivia, en un contexto de creciente violencia de género y acoso escolar. Desde un enfoque cualitativo y un método documental, realizó una revisión de fuentes secundarias que contemplaban

investigación y artículos científicos. El estudio concluyó afirmando que competencias como regulación emocional, empatía y conciencia emocional se consideran competencias necesarias para prevenir conflictos y mejorar la convivencia pacífica. Ramírez-Rocha (2025) concluyó el trabajo con la idea de que aplicar estas competencias emocionales en la práctica docente es una forma de promover el desarrollo socioemocional del alumno y la cultura de paz en la escuela.

UNICEF (2023), en su informe Educando la conciencia: Salud mental en educación, mostró que la conciencia emocional, que se ha definido como el conocimiento que cada individuo tiene de sí mismo, de su existencia y de la relación que se establece con el mundo, es uno de los aspectos que tiene importancia dentro del buen desarrollo de la salud mental. En ausencia de la posibilidad de conocerse y saber conocer a otras personas, se es más vulnerable y el bienestar emocional puede llegar a verse perjudicado. La autora del informe remarcó la importancia de que el profesorado invente estrategias que contribuyan al desarrollo de la conciencia emocional para generar un clima escolar positivo y crear una cultura de paz.

Sánchez (2017), en su artículo Promover una cultura de la paz en la escuela, consideró el papel que posee la educación para la construcción de una cultura de la paz en las organizaciones educativas. Él ocupó de un análisis documental y la acción concreta de estrategias pedagógicas en contextos escolares. Los resultados confirmaron que la elaboración de planes para una educación para la cultura de paz más la injerencia de estrategias de mediación y resolución de conflictos visibilizaba que ambos borradores producían un mejor clima escolar y una mayor implicación del alumnado. Para esta investigación se concluyó que la formación del profesorado para promover habilidades de resolución de conflictos es un aspecto clave para garantizar el mantenimiento de una educación para la cultura de paz en las instituciones educativas.

La Secretaría de Educación Pública de México (2024) creó el manual Eduquemos para la paz en las escuelas, con el objetivo de orientar el trabajo docente en la creación de escuelas pacíficas. La tecnología

utilizada fue la revisión normativa y de experiencias de intervención pedagógica. Se concluyó que la participación activa del alumnado en la prevención y en la resolución de conflictos y la utilización de estrategias como los círculos de diálogo y la comunicación no violenta contribuían al progreso de la cultura de paz. El documento elaborado concluyó que la educación para la paz tiene que ser un eje central de la práctica educativa y no un complemento.

Santamaría-Villar et al. (2021) exponen un programa educativo implementado con niños de 8 a 10 años para desarrollar competencias socioemocionales y fomentar la convivencia pacífica. Aborda la práctica docente desde un enfoque formativo, con bloques de trabajo en empatía, autorregulación emocional, y resolución de conflictos. Los resultados muestran mejoras en el clima de aula y reducción de actitudes violentas, consolidando la conexión entre educación emocional y cultura de paz.

Onofre-Siñani (2025) examina el papel del docente como mediador para fortalecer la convivencia pacífica en el aula. Se aplicó una metodología cualitativa en escuelas primarias bolivianas, donde se analizó cómo las competencias emocionales del profesorado inciden en la prevención de conflictos y en la educación para la paz. Concluye que enseñar estrategias de comunicación empática, autorregulación emocional y negociación pacífica contribuye directamente al desarrollo de una cultura escolar armónica.

Contreras-Garzón (2025) explora cómo la implementación de la “Cátedra de Paz” en instituciones básicas logra promover aprendizajes emocionales vinculados al respeto, la empatía y la convivencia. Desde testimonios docentes y observaciones de aula, identifica la educación emocional como eje transversal que posibilita el entendimiento intercultural y la resolución pacífica de conflictos desde edades tempranas.

Bermello-Murillo (2023) propone una pedagogía emocional sustentada en el amor, la empatía y la ternura como herramientas docentes para formar sujetos pacíficos y solidarios. A partir de relatos y análisis de prácticas educativas, el artículo plantea que la formación emocional no solo previene la violencia, sino que crea condiciones afectivas propicias para una cultura de paz duradera.

Antecedentes nacionales

El Ministerio de Educación del Ecuador (2023) publica el documento Educación en competencias: hacia el desarrollo integral de los aprendizajes, para encauzar el sistema educativo hacia un modelo de fortalecimiento de competencias, las cuales incluyen las socioemocionales. Esta propuesta está fundamentada en un enfoque pedagógico transversal que articula los aprendizajes cognitivos con el desarrollo personal y social del alumnado. Se plantea como una línea de base para docentes y directivos al indicar que las competencias emocionales y de convivencia pacífica deben ser incluida en el currículo escolar. Los resultados esperados hacen referencia a la mejora del rendimiento académico y la formación integral del estudiante, y el desarrollo socioemocional es condición necesaria para una educación inclusiva y de calidad.

El Instituto Nacional de Evaluación Educativa – INEVAL (2021) publicó el Informe ERCE Ecuador, en el que se trabajaron los logros de aprendizajes de estudiantes de primaria en relación a los resultados que mostraban las evaluaciones a nivel regional, el estudio tuvo características cuantitativas y comparativas; fue aplicado a nivel nacional a niños y niñas de 4to y 6to de educación básica. La presentación de rollos en los logros y el estudio de los aprendizajes da como resultado que hay desigualdades sociales que se reflejan en los aprendizajes evidenciando que estas desigualdades han sido desiguales, y finalmente se concluye que el desarrollo de las competencias socioemocionales tiene un impacto relevante en los aprendizajes escolares. El informe concluyó con la idea de que se fortalezca el desarrollo de las competencias socioemocionales para cerrar las brechas que existen en los aprendizajes e intentar avanzar hacia una educación con mayores niveles de equidad.

Ministerio de Educación del Ecuador (2022) presentó la Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación Básica (ABE, 2022–2025), que tiene como finalidad actualizar el currículo nacional a partir de un enfoque por competencias, incluyendo competencias socioemocionales y de ciudadanía. Se elaboró a partir de un proceso participativo, se aplica a todos los niveles de educación básica en una perspectiva de

equidad, inclusión y construcción de una cultura de paz en las aulas. Algunos de sus aportes proponen que el currículo debe ampliar el concepto de contenidos académicos, enfocados en la promoción de la convivencia armónica, la resolución pacífica de los conflictos educativos y la educación emocional como ejes transversales. Al final del análisis la propuesta considera que este fortalecimiento curricular se presenta como una oportunidad para transformar la práctica pedagógica en el país; al igual que una respuesta a las complejidades sociales y educativas.

Capa (2020) propuso determinar y analizar el impacto de la comunicación asertiva en la gestión educativa implementada en la escuela Once de Septiembre, de la comunidad de Chilcaplaya, del cantón Pucará, durante el periodo del año 2018. Dicha investigación fue desarrollada a partir de un enfoque cuantitativo, utilizando como técnica de recogida de información, la aplicación de cuestionarios dirigidos al personal docente y administrativo de la institución. Esta técnica permitió estudiar el grado de comunicación asertiva desarrollado entre los actores escolares y su impacto en los procesos de gestión educativa implementados.

Los resultados nos demuestran que existía una relación significativa entre la comunicación asertiva y las dimensiones de la gestión educativa estudiadas: la administrativa, la institucional, la pedagógica y la comunitaria, constatándose que la ejecución de las habilidades comunicativas por parte de los docentes conllevaba en forma directa una mejora del clima organizacional y, por ende, un funcionamiento más adecuado de la escuela. Concluyó que la comunicación asertiva es un factor clave en la mejora de la gestión educativa y que su fortalecimiento promueve el trabajo en equipo, la resolución pacífica de conflictos y el desarrollo integral del entorno escolar.

El Ministerio de Educación del Ecuador (2021) hizo pública la Política Nacional de Convivencia Escolar, cuyo propósito es marcar directrices para la construcción de contextos educativos pacíficos y respetuosos. La metodología consistió en el análisis de normativas existentes y la consulta a actores

educativos. Se hizo hincapié en que la formación docente en competencias socioemocionales es una herramienta para prevenir y resolver pacíficamente los conflictos. La política educativa enfatiza que la educación para la paz debe formar parte de los procesos formativos de los educadores, a la vez que contribuya a la cultura de paz en las instituciones educativas.

Guerrero et al. (2025), en su investigación Educación emocional como una herramienta para la prevención del acoso escolar, analizaron la implementación de programas de educación emocional en centros educativos de Ecuador. La metodología seguida fue una revisión bibliográfica sistemática de artículos indiciados en Scopus (2019-2023), encontrándose como resultados que la educación emocional disminuye comportamientos agresivos, potencia la empatía y refuerza las relaciones interpersonales fomentando la construcción de un entorno escolar más inclusivo y seguro, concluyéndose con que la formación docente en competencias emocionales es una condición necesaria para llevar a cabo estos programas.

UNICEF Ecuador y Ministerio de Educación del Ecuador (2019) llevaron a cabo el desarrollo del proyecto El Tesoro de Pazita para promover la cultura de Paz en la niñez y adolescencia. La metodología se enfocó en la elaboración de recursos didácticos y en la formación de los profesores en estrategias de resolución pacífica de los conflictos. A partir de ello, también se resaltó como uno de los resultados más significativos, que participa activamente en actividades de paz ayuda a reducir la violencia que hay en las instituciones educativas. El proyecto remarcó la importancia de las relaciones entre la escuela, la familia y la comunidad para garantizar que las mejoras generadas tengan efectos a largo plazo.

Alvarado (2017) en su artículo Cultura de paz en la escuela: Retos para la formación docente consideró los retos a los que se encuentran los docentes a la hora de implementar programas de cultura de paz en las escuelas de Ecuador. La metodología se basó en una revisión documental de las publicaciones del tema y un análisis de experiencias previas. Se estableció que la formación del docente en competencias

emocionales era la primera condición para poder enseñar a las nuevas generaciones a enfrentar al conflicto sin recurrir a la violencia y conseguir de esta forma desarrollar una forma distinta de mirar y convivir con las diferencias que se producen entre las personas y las sociedades. Se concluyó que los procesos de formación permanente del profesorado deben integrar, a su vez, el desarrollo de estas competencias de cara a mejorar el bienestar del estudiantado dentro de las instituciones educativas.

En conjunto, los estudios analizados demuestran un creciente interés por la incorporación de la educación emocional y la cultura de paz como ejes transversales en los sistemas educativos, tanto en el ámbito internacional como nacional. Sin embargo, persiste una distancia entre la política curricular y la práctica docente tangible. La mayor parte de las investigaciones se ha concentrado en los lineamientos normativos o en los programas institucionales, dejando poco indagadas la integración curricular desde la práctica docente en los primeros años de la educación básica(8-10 años). Este vacío empírico es el que motiva la presente investigación, que busca comprender cómo las y los docentes incorporan estos enfoques en sus qué hacer tangibles. El estudio se posiciona, por tanto, en la intersección entre la política de la educación y la experiencia pedagógica, aportando evidencia contextualizada que contribuya al fortalecimiento de la formación docente y a la construcción de climas escolares pacíficos y emocionalmente saludables.

Fundamentación teórica

Educación emocional en el contexto escolar

Según Bisquerra (2025) y Goleman (2021), la conciencia emocional permite identificar y nombrar las emociones propias y ajenas, pero según Gross (2015), la regulación es particularmente interesante, ya que se enmarca en una reiteralización cognitiva como procesos dinámicos que permiten responder constructivamente a los estímulos emocionales, un proceso donde Ryan y Deci (2019) añaden que se fortalece en la medida en que el estudiante desarrolla autonomía y sentido de competencia aspectos

esenciales en la educación básica. Elias et al. (2020) también valoran que las competencias emocionales potencian la convivencia escolar y la resolución pacífica de conflictos.

Competencias emocionales y su influencia en la escuela

Desarrollar competencias emocionales es un elemento esencial en el proceso de la educación integral del alumnado en el contexto escolar. Según Bisquerra (2025), las competencias emocionales abarcan la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía personal, la competencia social y las habilidades para la vida y el bienestar, áreas que posibilitan, no solo una correcta gestión intrapersonal, sino que contribuyen al desarrollo de la convivencia pacífica y la construcción de relaciones interpersonales saludables. Estas competencias son indispensables, a su vez, para la prevención y resolución de conflictos, para encontrar formas de incrementar la resiliencia y para promover un clima escolar saludable.

La competencia emocional se define como aquella habilidad de observar, detectar y comprender tanto las emociones propias como las de las personas ajenas, y se materializa en la primera competencia nuclear de la inteligencia emocional (Bisquerra, 2025). Esta competencia no se refiere apenas a la detección de una emoción, de la misma forma incluye la conciencia de la repercusión que tienen los estados emocionales en la acción, en la toma de decisiones y en la convivencia escolar. En este sentido, fomentar la conciencia emocional en el ámbito educativo termina siendo una competencia necesaria en la práctica educativa, sobre todo, por cuanto que esa competencia nos capacita para que los alumnos y alumnas puedan identificar sus emociones, se las puedan interpretar y regular adecuadamente para propiciar interacciones más empáticas y saludables en el aula.

Por otro lado, la conciencia emocional implica detectar y dar nombre a las emociones propias y ajenas, que constituye la base para cualquier proceso de auto-regulación. Para Salovey y Mayer (1990) la capacidad para detectar y comprender las emociones es la primera etapa de la inteligencia emocional, ya que permite identificar las señales afectivas que guiaran el modo de actuar. En el espacio de la educación,

esta competencia contribuye a alcanzar niveles de empatía y de comprensión de los estudiantes y de los profesores, bajando la tensión y mejorando la comunicación, etc.

También nos tenemos que referir a la regulación emocional, que es una capacidad de dar respuesta a las emociones de forma constructiva, ya que permite evitar respuestas impulsivas y favorece conductas adaptativas. Goleman (2021) pone de relieve que la autorregulación es una de las dimensiones que constituyen la inteligencia emocional, ya que permite dar respuesta a los sentimientos como la frustración o la ira de una manera adaptativa. En la educación, esta es clave para el desarrollo de la disciplina, la tolerancia y la resolución pacífica del conflicto en el aula.

Además, la regulación emocional es la capacidad de manejar la intensidad y la duración de las emociones, sobre todo de aquellas que se consideran negativas —como puede ser el caso de la ira, la frustración, la ansiedad o la tristeza— se corresponde con lo que algunos autores denominan regulación emocional (Bisquerra, 2025). Pero esta habilidad no se limita a inhibir la manifestación de esas emociones, sino que incluye otros procesos como reconocerlas, comprenderlas y transformarlas para que se conviertan en respuestas que favorezcan la convivencia y el bienestar personal. En educación básica, esta competencia cobra mayor importancia debido a que permite prevenir conductas impulsivas y fomentar un ambiente escolar pacífico.

La autonomía personal, tal y como señala Bisquerra (2025), está relacionada con la toma de decisiones responsables y con la autogestión, lo que hace que se fomente la confianza en sí mismo y el sentido de responsabilidad del estudiante. En la escuela esta competencia aporta a la independencia y a saber afrontar situaciones retadoras sin depender de la guía del docente. También se fomenta el juicio moral, así como la ética en la convivencia escolar.

Sumado a esto, La autonomía emocional es una habilidad fundamental en el proceso de desarrollo social y emocional (DSE), la cual se entiende como la capacidad de manejar la propia vida emocional, la de

tomar decisiones de forma responsable y la de actuar de forma independiente y consecuente con los pensamientos personales y los actos que se llevan a cabo (Bisquerra, 2025). Ello incluye la autoconfianza, la autoeficacia emocional, la responsabilidad y la toma de compromisos que no pasan por la aprobación excesiva de los otros. En el ámbito educativo, la autonomía emocional se puede observar cuando el estudiante toma decisiones por su cuenta, cooperando en la resolución de problemas y manteniéndose firme ante las adversidades, pero sin depender de los otros.

La competencia social, es decir, la capacidad para constituir relaciones con los demás de forma positiva, se convierte en un aspecto trascendental del trabajo colaborativo y de cómo promover una cultura de paz en el seno de la institución educativa. Para Goleman (2021), las habilidades sociales, como la cooperación, la comunicación asertiva o la capacidad de liderazgo, determinan tanto el rendimiento académico como la adaptación a los espacios comunitarios.

Por último, las habilidades para la vida y el bienestar son todas las estrategias personales y sociales que permiten afrontar satisfactoriamente los retos cotidianos: contenerse, el manejo del estrés, la resolución de problemas, la toma de decisiones responsables (Bisquerra, 2025). Las habilidades para la vida, en el espacio escolar favorecen no sólo el aprendizaje cognitivo, sino también la salud mental, la motivación no extrínseca y la disposición a aprender para toda la vida.

De esta forma, la integración de las competencias emocionales del currículo escolar no puede entenderse en forma de complemento, sino que debe considerarse un eje transversal de la práctica docente de aula. Briones y Benavides (2021) afirman que los procesos de aprendizaje se ven reforzados cuando los estudiantes experimentan estados emocionales positivos, lo que hace que se incremente su capacidad de atención, memoria y pensamiento crítico. Por ello, educar en emociones también implica educar para la vida, propiciando ciudadanos que sean capaces de convivir en paz, así como de contribuir de forma constructiva al desarrollo de la sociedad.

El papel del profesorado como mediador emocional

En la actualidad, el rol de la docencia ha pasado de ser entendido exclusivamente como transmisor de conocimientos a ser un mediador emocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta nueva concepción se debe a la necesidad de introducir lo cognitivo y lo emocional en la práctica educativa, pues los procesos cognitivos y emocionales se encuentran íntimamente ligados. Briones y Benavides (2021) reflexionan sobre la responsabilidad de la docencia de generar un clima afectivo positivo en el aula que favorezca, a su vez, la motivación, la creatividad y el pensamiento crítico. Tal clima, al promover estados emocionales equilibrados, va a contribuir directamente al enriquecimiento del rendimiento académico y de la convivencia escolar.

La función de la docencia como mediador emocional implica la consideración de la emoción no como una mera adición, sino como un eje transversal del aprendizaje. Siguiendo esta línea, Cassaús (2017) considera que la educación en las emociones no debe ser concebida como una actividad adicional o complementaria, sino que constituye un verdadero imperativo pedagógico, necesario para la formación integral del alumnado. Dicha afirmación está basada en que las emociones interactúan con la calidad del aprendizaje, la memoria, la motivación y, de forma importante, la forma en que los alumnos se adaptan a los distintos retos que surgen en sus trayectorias educativas y sociales.

De acuerdo con Goleman (2021), también añade una visión primordial en tanto que contribuye a la idea que la emoción regula los procesos de la atención, la motivación, y la memoria en cuanto motor o condicionante del aprendizaje significativo. En el día a día, un profesor que desempeñara la función de mediador emocional no solo enseñara contenidos, sino que acompañara al alumnado en el manejo de las experiencias emocionales, es decir, ayudara a dar la vuelta a situaciones de ansiedad, frustración o desinterés y apoyarían actitudes de resiliencia, entusiasmo y compromiso.

Por otro lado, esta función también estaría vinculada a una faceta preventiva y formativa en la convivencia escolar. De ahí que, al mediar emocionalmente, el profesorado también ayudaría a prevenir conflictos y a construir una cultura de paz, ya que inculcaría valores como el respecto, la empatía o la solidaridad en la dinámica del aula. Como indica Bisquerra (2025), el maestro mediador, se convierte en un referente emocional que modela conductas prosociales y sazona un aprendizaje basado mediante cooperación mutua y respeto.

Algo que una vez dicho eso, también reconfigura la tarea docente en una triple dimensión:

1. Académica, mediante la enseñanza teórica de los contenidos que acoge el currículum.
2. Socio-emocional, que acompaña en la gestión de las emociones, y en el fortalecimiento de la autoestima.
3. Ética-social contribuyendo a la construcción de la convivencia armónica y a la formación de ciudadanos no violentos capaces de resolver conflictos en paz.

Por todo ello, la figura del profesorado como mediador emocional se establece como un agente clave no solo del aprendizaje académico, sino también del desarrollo humano integral. Educar en emociones y desde las emociones es sin lugar a dudas una condición sine qua non que garantice una educación de calidad que prepare al alumnado no tanto para aprobar asignaturas, sino para vivir en sociedad con plenitud, responsabilidad y paz.

Neurociencia y educación emocional

Los recientes avances en neuroeducación corroboran la bilateralidad emoción-cognición. Immordino-Yang y Damasio (2007) apuntan que “aprender es sentir”, dado que los estados afectivos influyen directamente en la atención y la memoria. En el mismo sentido, Tokuhama-Espinosa (2020) y Mora (2021) sostienen que un entorno educativo emocionalmente seguro favorece la plasticidad neuronal y la motivación intrínseca, al tiempo que Jensen (2020) señala que las emociones negativas crónicas —miedo, ansiedad o

frustración— inhiben la activación (neurológica) del sistema reticular atencional, lo que impacta en el rendimiento y la autorregulación de los estudiantes. Estos hallazgos complementan el enfoque de Bisquerra (2025) al proporcionar un sustento empírico que une la gestión emocional con la eficacia del aprendizaje. La educación emocional, por tanto, no solo tiene un valor ético y social, sino también neurobiológico.

Siguiendo esta línea, estudios en neuroeducación han señalado que los estados emocionales modulan la activación de circuitos neuronales asociados no solo con la atención, sino también con la memoria y con el proceso de toma de decisiones, tal como menciona Cassaús (2017). De esta manera, los resultados en el aprendizaje dependen, en gran medida, del clima emocional en el que está inmersa la actividad formativa. Así, emociones tales como la confianza en uno/a mismo/a, la curiosidad o la satisfacción, fortalecen la plasticidad neuronal, lo que a su vez favorece la retención de información y el desarrollo de competencias cognitivas complejas, mientras que emociones negativas persistentes, tales como la ansiedad o el miedo, pueden bloquear los procesos atencionales y limitar la capacidad de aprendizaje.

En el ámbito escolar, la neurociencia reafirma poderosamente en el sentido de impulsar que la educación emocional se asuma como un eje transversal de la práctica educativa. Briones y Benavides (2021) resaltan que los estados emocionales positivos no solo benefician la atención y la memoria, sino que también promueven la creatividad, el pensamiento crítico y la motivación intrínseca. Estos elementos, indispensables del aprendizaje integral, se traducen en un aprendizaje más enraizado y vinculado a la vida real del alumnado.

Por su parte, la neurociencia aplicada a la educación da respuesta a los educadores con una base científica a partir de la cual pueden entender la importancia de construir experiencias educativas que puedan desarrollar la dimensión emocional del aprendizaje, así como la necesidad de incorporarlas en las estrategias de enseñanza a través de métodos pedagógicos interdisciplinarios que incorporen dinámicas de

cooperación, elementos lúdicos, metodologías activas y espacios de reflexión emocional que fortalezcan la resiliencia como la autoestima o la empatía.

En definitiva, la confluencia de la neurociencia y la educación emocional comprueba que la enseñanza no se puede entender únicamente como el simple hecho de enseñar contenidos, sino también orientada hacia alcanzar y construir un clima de aula humano, afectivo, y soportado. Esto no solo ofrece una mayor eficacia al aprendizaje, sino que también contribuye a la misma formación de personas capaces de ser responsables de sí mismos y gestionar sus emociones, personas capaces de relacionarse de forma constructiva y gestionar los retos sociales con pensamiento crítico y sensibilidad emocional.

Cultura de paz en la práctica docente

Conceptualización de la cultura de paz

La cultura de paz se definió teóricamente a finales del siglo XX como una alternativa no simplemente para la paz como ausencia de conflicto. Para la UNESCO (1999) la cultura de paz es un conjunto de valores, actitudes, y conductas que, en el fondo, una vez más, son el rechazo a la violencia y la creatividad de la prevención de los conflictos a partir del diálogo, la negociación, la cooperación y la solidaridad. Entendiendo la paz como un proceso que implica la eliminación de la violencia directa y la generación de las condiciones necesarias para generar justicia social, equidad y respeto a los derechos humanos.

Extendiéndose en esta idea Galtung (1996) introduce también la importante distinción entre la paz negativa y la paz positiva. Mientras que se sostiene que la paz negativa se corresponde a la exclusividad de la no violencia directa, la paz positiva remite a un tipo de relaciones sociales en cuanto a la cooperación, la justicia social y la equidad. Esta distinción es fundamental en el campo educativo porque da la posibilidad de concebir que no es suficiente con que no haya conflicto en la escuela, sino que hay que hacer un esfuerzo sistemático en la construcción de climas de aula que incorporen la inclusión, la participación activa, la convivencia democrática.

Según Lederach (2000), la construcción de una cultura de paz significa reforzar las capacidades relacionales de las personas para que puedan resolver sus conflictos creativa y no violentamente. Esto se traduce a nivel escolar en la promoción de competencias socioemocionales como son la empatía, la comunicación asertiva o la autorregulación, fundamentales para fomentar el desarrollo de un ciudadano que esté comprometido con el hecho de convivir en paz. Así, la educación emocional y la cultura de paz se encuentran muy interrelacionadas, en la medida en que ambas apuestan por el fortalecimiento de las habilidades para las relaciones interpersonales y fomentan la prevención de los conflictos desde una perspectiva constructiva.

De la misma forma Briones y Benavides (2021), la cultura de paz no se puede pensar como un conjunto de acciones sueltas o actividades aisladas desde la escuela, sino que se trata de una mirada transversal que debe estar presente en la organización escolar, en el currículum y en las prácticas pedagógicas, lo que requiere un replanteamiento del rol del profesorado, que deja de ser un mero transmisor de conocimientos para pasar a ser un mediador y un dinamizador de la convivencia armónica, el respeto o la cooperación entre el alumnado.

En cuanto al concepto de Los valores, es importante definirlo ya que estos, son el elemento básico y esencial que garantiza la consolidación de una cultura de paz en la escuela por ser el eje desde donde se impulsa el comportamiento hacia el respeto, la solidaridad, la empatía y la cooperación (UNESCO, 2008).

La paz negativa y la paz positiva en el contexto escolar

Galtung (1996), referente de los estudios para la paz, establece la diferencia entre la paz negativa (la mera ausencia de violencia directa) y la paz positiva (la existencia de justicia social, cooperación y relaciones equitativas). En los contextos educativos, esta diferenciación es clave; no basta con evitar conflictos o sancionar la violencia, sino que es preciso construir ambientes inclusivos y participativos, donde el alumnado se sienta validado, disponga de voz en la vida escolar y aprenda a convivir en justicia y en

solidaridad; así, la paz en la escuela dejará de ser una utopía para convertirse en una práctica cotidiana de ciudadanía activa.

El rol docente como mediador y promocionador de la paz

En la construcción de la cultura de paz, el rol del profesorado adquiere carácter transformador. Briones y Benavides (2021) destacan que los educadores no se deben dar por satisfechos con el mero hecho de transmitir conocimientos, sino que han de posicionarse como mediadores emocionales y también como personas promotoras de la convivencia pacífica, facilitando relaciones interpersonales fundamentadas en el respeto, la empatía y la comunicación asertiva. Lo anterior conlleva la adopción de estrategias pedagógicas que propicien climas de aula cooperativos, en los que los aprendizajes emerjan en la colaboración y en la confianza mutua. En esta dirección, la práctica docente hace de espacio para aprender a convivir y aprender a ser, dos de los pilares fundamentales de la educación integral que apuntaba (Sánchez, 2017).

Habilidades sociales y educación socio- emocional

Construir paz en la escuela no contempla únicamente vivir sin conflictos, sino que implica el desarrollo de las capacidades sociales. Para Lederach (2000), construir paz implica poner en acción unas habilidades de resolución creativa y no violenta de las diferencias, pero en el contexto educativo construir paz implica desarrollar competencias sociales y emocionales como la empatía, la autogestión, la cooperación o la paz. Estos elementos están directamente relacionados con la educación emocional, ya que el reconocimiento. La cultura de paz como enfoque transdisciplinar en la escuela

La cultura de paz en la educación no debe entenderse como una colección de actividades que lleva a cabo la escuela (talleres, charlas, programas esporádicos, etc.), sino como un enfoque transdisciplinar que sirva de guía a las políticas institucionales, la organización de la escuela y las prácticas pedagógicas diarias, enumeradas por Galtung (1996). Esto es, establecer la paz como eje formativo y transversal entre las áreas

curriculares, las normas de convivencia, la relación entre docentes y alumnos y la relación con las familias y con la comunidad. De este modo, se configura un modelo de convivencia democrático, equitativo y respetuoso con la diversidad, donde cada miembro de la comunidad escolar se siente copartícipe en la construcción de un medio humano y seguro.

Implicaciones pedagógicas y sociales

La cultura de paz va a suponer la necesidad de repensar las metodologías y la práctica didáctica que se viene utilizando en la escuela. Desde este planteamiento, enseñar no es un mero proceso de transmisión de saberes académicos, sino que hay que formar ciudadanos que puedan convivir en paz, participar activamente en la vida de la comunidad y proponer actividades para el bien común. La educación se convierte, de este modo, en una herramienta de transformación social que intenta reducir desigualdades, buscar cohesión, crear sociedades más justas y solidarias (UNESCO, 1999).

Relación entre educación emocional y cultura de paz

La vinculación entre educación socioemocional y cultura de paz se encuentra sustentada, por un lado, en las orientaciones del Ministerio de Educación del Ecuador, como también en alguna aportación de la literatura pedagógica contemporánea. El MINEDUC (2024) determina que la educación socioemocional es uno de los ejes transversales necesarios para el desarrollo integral del estudiantado, ya que permite profundizar en la autorregulación, la empatía, la cooperación, la resolución pacífica de conflictos en el ámbito del espacio escolar; al mismo tiempo, los documentos ministeriales recalcaban que la cultura de paz sólo puede desarrollarse a partir del momento en que el estudiantado también desarrolla competencias socioemocionales que le ayuden a convivir de forma armónica en la diversidad.

Al tiempo, autores como Berbel et al. (2022) y Capa (2020), afirman que la educación socioemocional también es un elemento de base en el desarrollo de la convivencia pacífica, puesto que proporciona elementos para comprender y gestionar las emociones y favorece las relaciones que se

construyen entre el alumnado mediante el respeto y la equidad. Por tanto, ambas dimensiones no se entienden como cuestiones independientes, sino como cuestiones interdependientes que integradas en la práctica docente, permiten formar alumnado que tiene competencias socioemocionales, responsabilidad social y capacidad para participar en el desarrollo de contextos educativos inclusivos, justos y pacíficos.

Tanto la educación emocional como la cultura de paz están unidas por los objetivos comunes de la búsqueda del bienestar de las personas, el fomento de las habilidades socioemocionales, o la consolidación de un ambiente escolar inclusivo, seguro y democrático. En esta unión la tarea del docente se convierte realmente en una tarea formativa, ya que la dimensión afectiva, la ética de la convivencia y la incorporación de competencias ciudadanas pasan a ser el eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje. Del punto en cuestión el papel del docente en la educación básica ya no es sólo enseñar contenidos curriculares, sino convertirse en mediador emocional y constructor de cultura de paz. Esta mediación consiste en hacer visible la emocionalidad del aula, gestionar las relaciones interpersonales desde la empatía, y poner en marcha las condiciones para abordar los conflictos como situaciones didácticas que permitan el desarrollo de la autonomía emocional, la tolerancia, la escucha activa, la negociación pacífica.

Berbel et al. (2022) afirman que avanzar en educación transformadora supone un co-diseño didáctico entre universidad y escuela que permita resignificar la práctica docente desde una mirada crítica, contextualizada, colaborativa. Este planteamiento orienta hacia una integración transversal de los contenidos emocionales y axiológicos en la planificación curricular, en la gestión del aula y en la evaluación, lo que favorece una práctica reflexiva, ética y contextualizada. Para ello, se hace fundamental que en la formación del docente se incorporen enfoques interdisciplinares y estrategias que posicionen al desarrollo emocional y a las habilidades sociales como fundamento de un aprendizaje significativo. Por su parte, Doubront (2021) también se refiere a que la educación no se puede limitar sólo a la transmisión de saberes, sino que también se enfoca en la práctica docente, cargada de sentido, que aborde la subjetividad, la interacción y las emociones como dimensiones centrales de la experiencia educativa. Esta concepción

epistemológica exige una docencia capaz de leer los contextos, de interpretar las emociones del grupo aula y de construir vínculos pedagógicos sostenidos en la confianza, en la contención y en el diálogo.

La interconexión entre la educación socioemocional y la cultura de paz requiere una profunda reconfiguración, no solo de la práctica pedagógica cotidiana, sino de la formación inicial y continua del profesorado; y, así, el Ministerio de Educación (2024) señala que fortalecer las competencias socioemocionales del profesorado es una condición ineludible que les permitirá acompañar a su alumnado en la construcción de relaciones basadas en la empatía, la corresponsabilidad y la resolución de conflictos pacífica. En consecuencia, la educación socioemocional no se reduce a dar herramientas sueltas en el aula, sino que también debe formar parte de los procesos de formación de los educadores y del currículo explícito e implícito.

Así entendida, la práctica docente se transforma en experiencia de acompañamiento humano integral que colabora no solo en el desarrollo cognitivo, sino también en el desarrollo ético, emocional y social del alumnado. Integrar la educación socioemocional y la cultura de paz significa, de esta forma, que el docente debe desempeñar el rol de mediador emocional y agente de convivencia capaz de gestionar su propio mundo afectivo y de promover ambientes de aprendizaje inclusivos, respetuosos y no-violentos. La formación del educador, en este sentido, se transforma en una de las palancas estratégicas para poder garantizar que la cultura de paz no sea solo una declaración de intenciones, sino una práctica fundamentada en el tiempo y coherente con las demandas actuales de la educación básica.

Este planteamiento es una manifestación del enfoque por competencias que guía el proceso de educación básica de este país, puesto que forma parte de las orientaciones señaladas por el subsistema oficial del Ministerio de Educación (2024). Este enfoque asume que la formación integral del estudiantado, por su naturaleza, necesita el desarrollo de competencias transversales como la convivencia, la participación democrática, la autorregulación emocional y la ciudadanía activa, los cuales están en relación con la

educación socioemocional y la cultura de paz, y propician que la escuela deje de estar centrada en la enseñanza de contenidos, para llegar a ser una institución formativa de personas críticas, empáticas y que sean capaces de erigir relaciones desde el respeto y la resolución pacífica de los conflictos en su vida cotidiana.

Desde la pedagogía crítica y desde la formación docente reflexiva, se asume que la práctica educativa no puede ser neutra ni descontextualizada (no se habla de la práctica educativa que no fue contextualizada o educada). Todo acto educativo va acompañado de relaciones de poder, emociones, significaciones y conflictos; por esto el trabajo docente tiene que ser considerado con una mirada crítica y comprometida con la transformación social. En esta línea, el aula puede ser considerada un microcosmos social en el que se trabaja la paz, se ejercita la empatía y se aprenden y enseñan habilidades para la vida democrática.

Podemos concluir afirmando que la práctica docente es, tal vez, el ámbito ideal para la integración de los enfoques de educación emocional y cultura de paz, en ningún caso como un añadido a los contenidos del currículo, sino como dimensiones transversales que articule el mismo sentido de la educación y el aprendizaje. Al asumirla, se entra a una pedagogía humanizadora que propone el estudiante como sujeto integral, da valor a sus emociones y que promueve el aprendizaje de las competencias que les permita convivir en un mundo más justo, pacífico y empático.

Contribuciones metodológicas para el análisis de la práctica

Tomando en consideración un enfoque de investigación cualitativa, el análisis de la práctica docente consiste en un medio para conocer cómo se concretan, cómo se ponen en relación y cómo se transforman los enfoques de educación emocional y la cultura de paz en la práctica educativa cotidiana, lejos de ser sólo una recogida de datos objetivos, el análisis cualitativo tiene en cuenta los significados construidos; las

emociones que aparecen en la interacción del alumnado; las estrategias que ponen en marcha los docentes, en los contextos concretos de aula.

La práctica docente en Educación Básica es un contexto ideal para la integración de la educación emocional y la cultura de paz. Tal práctica moviliza a los docentes en el despliegue de estrategias psicopedagógicas en la línea de facilitar el reconocimiento, la regulación y la expresión emocional, contribuyendo así al desarrollo de competencias socioemocionales en la alumnado. Esto no sólo favorece la autorregulación y la empatía, sino que va permitiendo construir una convivencia escolar basada en el respeto, la solidaridad y la resolución pacífica de los conflictos.

Partiendo de la psicopedagogía de las emociones, se asume que el aprendizaje significativo viene asociado a la experiencia emocional (Bisquerra, 2025). Por tanto, la práctica docente que acompaña el aprendizaje despliega una visión integradora en la que el aula se convierte en un espacio de contención, diálogo y construcción colectiva de valores. De este modo, los docentes devienen mediadores emocionales y sociales, capaces de crear relaciones de confianza y de corresponsabilidad.

La cultura de paz también se traduce en la práctica docente con recursos participativos, proyectos colaborativos y estrategias de mediación que privilegiaran en la escucha activa y en la solución no violenta del conflicto del día a día. La transmisión de valores como justicia, equidad y reconocimiento de la diversidad no se hace de manera aislada, sino integrada a las rutinas pedagógicas y a la interacción diaria. Así, la educación emocional y la cultura de paz son ejes articuladores de una enseñanza humanizadora que va más allá de lo cognitivo, integrando la educación ética, social y afectiva del alumnado.

Marco Metodológico

El presente capítulo se ocupa del enfoque, diseño y procedimientos metodológicos que se decidieron utilizar en la investigación. Ésta se centra en cómo los docentes abordan la educación emocional y la cultura

de paz durante su práctica pedagógica, entendiendo la relevancia que ambas tienen en la formación integral para el alumnado y los entornos escolares saludables.

Paradigma y enfoque

2.1. Paradigma de la investigación

Esta investigación se sitúa en el paradigma interpretativo, que concibe la realidad educativa como una construcción social situada; y comprende el sentido de las prácticas desde la perspectiva de sus protagonistas. El enfoque adoptado en la investigación tal parece ser el idóneo para comprender cómo el profesorado integra la educación emocional y la cultura de paz en su quehacer pedagógico con estudiantes de 8-10 años.

En este sentido, Gutiérrez et al. (2002) afirman que la investigación interpretativa permite explicar, indagar, entender, caracterizar e interpretar los acontecimientos sociales de forma profunda, lo que facilita una mejor comprensión de los fenómenos que se desean investigar. Por ello, es necesario que la interpretación se realice de manera exhaustiva.

El paradigma interpretativo, el alcance descriptivo y la estrategia de estudio de caso instrumental se justifican por la naturaleza del problema —comprender cómo se integran la educación emocional y la cultura de paz en la práctica docente— y por la pregunta de investigación, que requiere explorar significados, procesos y evidencias situadas más que medir variables, manteniendo la coherencia entre objeto, métodos y análisis.

2.2. El enfoque de la investigación

La presente investigación se basa en un enfoque cualitativo porque permite un acercamiento a las percepciones, experiencias y prácticas de los otros docentes en relación con las variables de estudio, educación emocional y la cultura de paz de forma comprensiva. Este enfoque no solo permite analizar no solo las conductas observadas en el aula, sino además los significados, valores y sentidos que confieren los

demás docentes a su práctica pedagógica. En relación a esto, Gibbs (2013) argumenta que la perspectiva cualitativa es adecuada para estudiar fenómenos educativos porque prioriza las interpretaciones y los análisis en contexto de la práctica.

La razón de optar por dicha metodología hay que entenderla en la medida en que la investigación pretende dar voz a los y las protagonistas de la práctica educativa, volviendo a sus relatos como herramienta para entender cómo se abordan las estrategias socioemocionales y de convivencia pacífica en la práctica. Tal como comentan Hernández et al. (2014), la investigación cualitativa toma como punto de partida una comprensión interpretativa de la realidad social, que se entiende como una construcción que hay de la interacción y de los significados que se comparten. Desde esta perspectiva, el estudio no solamente describe cómo se ejercen las prácticas pedagógicas, sino que intenta abordar la comprensión de las mismas desde un enfoque más global y más específico en el que se aportan elementos para repensar la formación de los docentes y la mejora de la práctica docente desde una integración de la educación emocional y la cultura de paz.

Alcance del estudio

El estudio posee alcance descriptivo: caracteriza de manera sistemática las prácticas pedagógicas observadas y relatadas por los docentes, sin pretender establecer relaciones causales ni correlacionales. Es entendido este término como aquella estrategia metodológica que permite caracterizar y analizar un fenómeno en su contexto real, configurando el propio fenómeno que se describe; en este sentido, se centra en describir las prácticas docentes relacionadas con la aplicación de estrategias de educación emocional y de cultura de paz en el aula. Este diseño puede dignificar cómo los docentes integran las competencias socioemocionales, promueven la convivencia pacífica, ejercen mediación de la resolución de conflictos, en conclusión, se está contribuyendo a una comprensión situada de su quehacer pedagógico. Hernández et al. (2014) consideran que la investigación educativa permite profundizar en el análisis de la práctica, los

contextos y las experiencias, generando conocimiento transferible a situaciones similares. El caso de estudio que se ha escogido es el de un grupo de profesores y profesoras de educación básica cuyas prácticas vamos a analizar utilizando técnicas cualitativas de recolección de información. La selección intencionada de las participantes responde al interés por profundizar en sus experiencias pedagógicas, así como en su percepción sobre cómo abordan la educación emocional y la cultura de paz en el aula y en sus prácticas diarias

2.3. Estrategia metodológica (Estudio de caso)

El estudio de caso implica investigar fenómenos en un contexto natural. Esta metodología es crucial para estudiar situaciones complejas y específicas, ya que permite analizar diversas variables y obtener información que puede no ser evidente en otros tipos de estudio. Según Jiménez (2012), “el estudio de caso permite analizar el fenómeno objeto de estudio en un contexto real, utilizando múltiples fuentes de evidencia, cuantitativas y/o cualitativas simultáneamente” (p. 12). De esta manera, se logra una comprensión más rica y detallada del tema en cuestión, lo que contribuye a una mejor interpretación de los resultados.

En esta investigación se adopta la estrategia de estudio de caso instrumental, en tanto el caso —una institución educativa y su equipo docente— se examina para comprender un fenómeno más amplio: la integración curricular de la educación emocional y la cultura de paz en la práctica docente con niños de 8 a 10 años. El caso se delimita espacialmente a una Unidad Educativa de la ciudad e Cuenca y analíticamente a las prácticas y experiencias de los docentes en aula y en talleres con 21 estudiantes. Las unidades de análisis son: (a) las prácticas pedagógicas docentes, (b) los talleres implementados, y (c) las percepciones de estudiantes y docentes recogidas mediante entrevistas y observación participante**.**

2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de información

Para la obtención de la información se recurrió como técnica principal a la entrevista semiestructurada, entendida como un recurso de investigación cualitativa que ayuda a acceder a las

vivencias, a las percepciones y a las reflexiones de los participantes. De esta manera, como proponen Hernández et al. (2014), la entrevista es una de las técnicas más utilizadas en la investigación cualitativa y permite profundizar en los significados que las personas y los sujetos sociales asocian a sus prácticas y a sus contextos.

En lo que respecta al instrumento, se construyó una guía de entrevista, realizada por medio de preguntas abiertas y orientadas a abordar las dimensiones de la educación emocional (conciencia emocional, regulación emocional y autonomía emocional) y de la cultura de paz (valores, comportamientos, resolución de conflictos y diálogo). Este instrumento fue desarrollado en base a la definición operacional de las variables que se incluyeron en la matriz de investigación, estableciendo un vínculo entre los objetivos del estudio y la información que se obtiene.

Se implementaron tres talleres (duración: 60 minutos cada uno) con actividades de reconocimiento emocional, regulación, resolución de conflictos y valores, cuyos diarios de campo sirvieron para triangular la información con entrevistas y documentos institucionales.

2.5. Contexto y participantes

Contexto institucional

La investigación se realiza en una Unidad Educativa, ubicada en Cuenca, que implementa una metodología de rotación por ambientes, atiende un alumnado diverso y registra retos convivenciales (p. ej., conflictos entre pares y desregulación emocional).

Participantes

Participaron tres (3) docentes de Educación General Básica (criterio: experiencia con 21 estudiantes de 8 a 10 años y participación en estrategias socioemocionales) y estudiantes de 8 a 10 años (criterio: matrícula activa en los cursos atendidos por los docentes participantes).

Estrategia de selección

Se aplicó muestreo intencional por criterios teórico–prácticos (experiencia en el tema, disponibilidad para colaborar y pertinencia con los objetivos del estudio). La elección de los participantes se llevó a cabo mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional, atendiendo a su trayectoria docente en educación básica, más específicamente, con referencia a la aplicación de estrategias pedagógicas relacionadas con el acompañamiento socioemocional y la convivencia escolar; y se tuvo en cuenta su disposición e implicación en los procesos pedagógicos relacionados con el desarrollo socioemocional y su colaboración en la investigación (López, 2004).

Asimismo, se considera relevante favorecer una educación activa, integral, en la que los docentes no se reconozcan como los actores principales en la formación del estudiante. En coherencia con esta perspectiva teórica, decidimos contar con la colaboración de docentes que desarrollan su actividad profesional en un centro educativo, el cual se presenta también como un centro que aspira a llevar a cabo prácticas pedagógicas sustentadas en la vivencia de participación, la convivencia saludable y la educación emocional.

2.6. Procedimiento de la investigación

El procedimiento que se llevó a cabo se llevó a cabo en las siguientes etapas:

Fase 1. Preparación: revisión de literatura, definición de categorías teóricas iniciales (educación emocional: conciencia, regulación y autonomía; cultura de paz: valores, comportamientos, resolución de conflictos y diálogo) y elaboración/pilotaje de instrumentos (guía de entrevista y pauta de observación).

Fase 2. diario de campo: aplicación de entrevistas semiestructuradas a docentes (n = 3), observación participante en aulas y talleres (tres sesiones) y registro en diarios de campo. El proceso de implementación incluyó el desarrollo de tres sesiones pedagógicas diseñadas en coherencia con los enfoques de educación emocional y cultura de paz, dirigidas a estudiantes de entre 8 y 10 años. También,

los talleres sirvieron para el diagnosticó y la identificación de la problemática que enfrentan los niños en el aula y para evidenciar la participación de los docentes en las actividades. Cada sesión tuvo una duración aproximada de 60 minutos y se desarrolló durante el horario de clases ordinarias, en coordinación con las docentes tutoras.

La primera sesión, realizada el 8 de mayo de 2024, se tituló *"El árbol de las emociones"* y tuvo como propósito favorecer la identificación y expresión emocional mediante dinámicas participativas. La segunda sesión, llevada a cabo el 16 de mayo de 2024, denominada *"compartiendo mis emociones"*, buscó fortalecer la comprensión y regulación de las emociones propias y ajenas a través de la representación simbólica y la reflexión colectiva, por ultima la tercera sesión denominada "*emociones en acción*", esta actividad busca promover habilidades para afrontar desafíos y a su vez, comprender la importancia de los valores. Estas sesiones fueron registradas en diarios de campo, incluyendo observaciones directas, descripciones del clima emocional del aula y evidencias fotográficas, lo que permitió triangular la información con las entrevistas a las docentes participantes.

Fase 3. Sistematización: transcripción literal de entrevistas, organización de diarios de campo y documentos.

Fase 4. Análisis: codificación y análisis temático (ver 2.6).

Fase 5. Validación: triangulación de fuentes (entrevistas–observación–documentos), devolución interpretativa a dos docentes y revisión por pares entre las investigadoras.

2.7. Análisis de datos

Se empleó análisis temático reflexivo, con codificación híbrida: (a) deductiva, a partir de las categorías teóricas iniciales (conciencia, regulación, autonomía; valores, comportamientos, resolución de conflictos, diálogo); y (b) inductiva, para captar patrones emergentes no previstos.

La codificación fue manual, asistida por matrices en hojas de cálculo; se construyó un libro de códigos con definiciones operativas, ejemplos y criterios de inclusión/exclusión. Se realizó doble lectura por las investigadoras y acuerdos consensuados ante discrepancias.

La validación del análisis se aseguró mediante triangulación de técnicas y fuentes, trazabilidad (auditoría interna de decisiones analíticas) y devolución de hallazgos preliminares a participantes.

Etapas del análisis temático

1. **Familiarización** con los datos (lecturas repetidas, notas analíticas);
2. **Codificación inicial** (línea por línea, enfoque híbrido);
3. **Búsqueda de temas** (agrupación de códigos en categorías/subcategorías);
4. **Revisión de temas** (coherencia interna/externa con los datos);
5. **Definición y denominación** de temas;
6. **Redacción** con citas ilustrativas y vínculos al marco teórico.

2.8. Criterios de calidad en investigación cualitativa

Se atendieron los criterios de credibilidad (triangulación de fuentes y técnicas; transferibilidad (descripción densa del contexto y de los participantes), dependencia (registro sistemático de decisiones analíticas) y confirmabilidad (auditoría interna y preservación de evidencias) conforme a estándares cualitativos.

2.9. Consideraciones éticas

Se obtuvo consentimiento informado por escrito de las personas adultas participantes y asentimiento del estudiantado, con autorización institucional. Se garantizó confidencialidad mediante seudonimización de nombres y supresión de datos identificatorios de la institución cuando era necesario. Los audios y

transcripciones se almacenaron en repositorio cifrado, con acceso restringido a las investigadoras, y se eliminarán a los [6/12] meses de concluido el estudio. La participación fue voluntaria, con posibilidad de retiro sin consecuencias, y se resguardó la no maleficencia durante los talleres, evitando actividades que pudieran generar malestar emocional no contenido**.**

2.10. Limitaciones metodológicas

Las limitaciones metodológicas encontradas fueron principalmente la disponibilidad de tiempo de los docentes para poder participar en las entrevistas y el acceso a las instituciones educativas, que fueron resueltas a través de acuerdos previos y flexibilidad en la aplicación de las técnicas. A partir de lo indicado por Briones y Benavides (2021) la realidad educativa requiere de adaptaciones metodológicas que den cuenta de la realidad escolar. Por ello, la flexibilidad en la recogida de la información fue crucial para el éxito del estudio.

Una de las limitaciones, identificadas, que se enmarcan en el contexto de la práctica docente, fue la variedad de enfoques y experiencias previas de los docentes en relación con la educación emocional y la cultura de paz. Esto, indudablemente, enriqueció el análisis, pero a la vez, supuso un reto en su categorización e interpretación.

2.11. Alcances metodológicos

La investigación pretende aportar a la comprensión de las prácticas docentes en torno a la educación emocional y cultura de paz, si bien carece de la pretensión de poder generalizar a todos los contextos educativos. Su valor es el resultado del análisis en profundidad y crítica de unas experiencias concretas que pueden servir de modelo para el diseño de estrategias pedagógicas, así como para el diseño de programas de formación docente para estos ámbitos.

En este sentido, la educación artística y la expresión creativa se consideraron dentro del análisis como herramientas complementarias que permiten la educación emocional y la promoción de la cultura de paz, dando cuenta de su valor en la práctica docente integral.

Análisis de Resultados

El presente capítulo tiene la finalidad de poder presentar con detalle los datos derivados del desarrollo de la investigación. El análisis de estos datos, además de suponer una fase fundamental del estudio, no hace sino permitir mostrar los resultados empíricos y, al mismo tiempo, darles sentido en función del marco teórico y del contexto en el que se desarrolló el trabajo de campo. Además, en este apartado se busca comprender el procedimiento que realizan los docentes con estudiantes de 8 a 10 años al intervenir con respecto a la inserción curricular de educación emocional y a la cultura de paz. Es decir, las estrategias que llevan a cabo, las limitaciones que tienen y las derivadas que les son inherentes.

Procedimiento de obtención de resultados

Los resultados se derivan del proceso de análisis temático reflexivo aplicado a las entrevistas, observaciones y diarios de campo. Cada categoría y subcategoría emergió tras un proceso de codificación híbrida (deductiva e inductiva), siguiendo las etapas descritas en el apartado metodológico. Las frecuencias de aparición, las reiteraciones discursivas y las convergencias entre fuentes permitieron identificar patrones que articulan la comprensión del fenómeno investigado. De esta forma, los resultados que se presentan a continuación integran tanto la voz de los docentes como la interpretación analítica sustentada en el marco teórico.

Para ello, el análisis se sostiene en la triangulación de diversas fuentes de información:

- Entrevistas semiestructuradas a docentes, que se han pensado en función de los objetivos de la investigación, con la finalidad de conocer sus percepciones, sus conocimientos y sus vivencias en relación con la educación emocional y la promoción de la cultura de paz.
- Observaciones participantes y diarios de campo construidos a partir de la implementación de talleres vivenciales con estudiantes, de entre 8 y 10 años,

- Documentos institucionales y registros oficiales, en los cuales se recogen líneas de acción y normativas sobre educación en valores y convivencia escolar.

La organización de los datos obtenidos en la investigación fue llevada a cabo en dos grandes categorías, que derivan del marco teórico, que a su vez se fragmenta en subcategorías e indicadores de tal manera que sea una interpretación rica, sistemática y precisa de los datos obtenidos:

1. Educación emocional, tomando como referencia el modelo de competencias de afrontamiento de la educación emocional que propone Bisquerra (2025). La cual da lugar a tres subcategorías:
    - Conciencia emocional (CE)
    - Regulación emocional (RE)
    - Autonomía emocional (AE)

Las competencias mencionadas anteriormente son necesarias para el desarrollo integral del niño, ya que potencian la capacidad para gestionar las emociones propias y las ajenas, así como para establecer relaciones sanas y tomar decisiones responsables.

2. Cultura de paz, basada en los principios y recomendaciones de la UNESCO (2008).Se estudia desde cuatro subcategorías:
    - Valores
    - Comportamientos
    - Resolución de conflictos
    - Diálogo

Todo ello responde a la necesidad de una educación que fomente climas escolares democráticos, inclusivos, respetuosos, donde el aprendizaje no queda restringido a la cognición, sino que incluye también la formación integral para la convivencia y para la ciudadanía en toda su extensión.

De este modo, se hace susceptible de visibilizar practicas pedagógicas entrelazadas con la educación emocional y la cultura de paz. El presente análisis se orienta a resolver las siguientes cuestiones fundamentales:

- ¿De qué manera los y las docentes se sostienen en estrategias para poder tenérselas que gestionar emociones en el aula?
- ¿De qué manera se concreta —o no— la cultura de paz en los entornos escolares?
- ¿Cuáles son las claves que acaban por conformar la convivencia escolar que hemos podido observar en la práctica pedagógica?

En este sentido, se tiene muy en cuenta las características propias de la institución en la que fue realizado el trabajo de campo, la cual, a grandes rasgos, se caracteriza por:

- La puesta en práctica de la metodología de rotación por ambientes.
- La diversidad del alumnado, lo cual hace frente a dificultades pedagógicas y de convivencia.
- La atención de las problemáticas que afectan al alumnado en razón de la exclusión social y de problemas interpersonales, así como la continuidad en el uso de tutoras para los grupos identificados como “conflictivos”.

3.1. Análisis por Categorías

Objetivo específico 1: Identificar cómo los docentes implementan estrategias pedagógicas para el desarrollo de la educación emocional y la promoción de una cultura de paz en el aula.

3.1.1. Educación Emocional

La educación emocional, entendida como el desarrollo de competencias para identificar, comprender y regular las emociones, es esencial para la formación integral del alumnado (Bisquerra, 2025). En esta

investigación sobre educación emocional y cultura de paz, se abordó únicamente tres competencias de las que plantea Bisquerra: **Conciencia Emocional**, **Regulación Emocional** y **Autonomía Emocional.**

3.1.1.1. Conciencia Emocional

Así, en la presente investigación se analizó los patrones de interacción de los estudiantes de 8 a 10 años en el marco de los talleres aplicados, así como también la percepción de los y conocimientos docentes estrategias aplican en el aula para promulgar esta competencia.

3.1.1 Expresiones emocionales de los estudiantes

En el primer taller, al llevar a cabo una actividad buscando expresar cómo estaban en ese momento, algunos de los niños reportaban emociones simples: “Me siento alegre” o “Estoy cansado”, o “Me siento aburrido”, incluso aparecieron expresiones que da a entender que son emociones de una complejidad más elevada pero aún no con una comprensión de su origen:

“Me siento ansioso, a menudo tengo ansiedad” (1AREJ). Al responder la pregunta complementaria “¿Por qué crees que tienes ansiedad?”, la respuesta es: “No sé” (1AREJ).

En las dinámicas escritas y participativas, los estudiantes de igual forma hicieron aparecer emociones asociadas a experiencias negativas relativas a la interacción social. Principalmente, en el contexto del trabajo grupal y en la rotación de ambientes, metodología propia de la institución.

Por otro lado, en los talleres se recogieron frases como:

“Me siento triste porque se burlan de mí” (1AREJ).

“Me da mucha ira cuando no me hacen caso” (5CCJR).

“Me siento feliz porque hoy ayudé a una niña en el receso y ella me regaló un poco de su lonche” (12VVEA).

Objetivo específico 2: Analizar las prácticas de abordaje docente en educación emocional y cultura de paz, evidenciadas en los talleres implementados con estudiantes de 8 a 10 años.

3.1.1.1.1. Percepción y estrategias docentes

Desde la perspectiva docente, las entrevistas pusieron de manifiesto la importancia que otorgan a la toma de conciencia emocional, pero se identificaron limitaciones en cuanto a la sistematicidad y la profundidad de su aplicación. Por ejemplo, la docente P2 considera que:

"La toma de conciencia emocional se pone de manifiesto también mediante actividades que pueden ser dibujos, juegos de roles" (P2). Por el mismo sentido, una docente más (P1) aludía a recurrir a lecturas y experiencias personales de los y las estudiantes como insumo para trabajar la reflexión de las emociones:

“Nos hemos dedicado mucho a eso de las emociones, valores, en base de lecturas, a base de experiencias misma de los niños y de las niñas, dinámicas también hemos hecho a la hora de tutoría” (P1). Por tanto, aunque las evidencias presentadas reflejan una intención genuina de incorporar actividades orientadas a la identificación emocional, dichas acciones parecen desarrollarse de manera aislada, sin una planificación articulada dentro de una secuencia didáctica coherente ni en correspondencia con un procedimiento definido para el desarrollo de competencias emocionales. Asimismo, se observó que la hora destinada al acompañamiento —espacio clave para este tipo de trabajo— no se aprovechaba para abordar la gestión emocional ni la formación en valores, sino que se empleaba con mayor frecuencia para reforzar contenidos académicos, lo que limita significativamente su potencial formativo.

Así mismo, los talleres sirvieron para evidenciar la participación activa de uno de los docentes en las actividades, asumiendo el rol de tutor, sin embargo, tras la finalización de los talleres, no se notó una incorporación o repetición de estas prácticas por parte de otros docentes. Los talleres fueron observados, pero, dado que la escuela es una institución rotativa, uno de los docentes tiene que hacer énfasis en su papel como tutor.

Esta situación resalta la necesidad de un enfoque más cohesionado entre todos los docentes. La naturaleza rotativa de la unidad educativa plantea desafíos adicionales, ya que no todos los maestros están comprometidos con la continuidad de la educación emocional y la cultura de paz en sus clases. Esto limita la efectividad de las estrategias implementadas y sugiere que es fundamental que todos los docentes adopten un enfoque integrado para abordar las problemáticas emocionales y sociales que enfrentan los estudiantes.

3.1.1.2. Regulación Emocional

La categoría **Regulación Emocional** fue analizada en esta investigación a partir de la observación directa de los talleres, la información proporcionada por los docentes mediante entrevistas semiestructuradas y los resultados de las actividades aplicadas a estudiantes de entre 8 y 10 años.

Los resultados obtenidos revelan que, a pesar de los esfuerzos por promover la autorregulación, persisten dificultades significativas en la precisión emocional, especialmente en contextos de trabajo colaborativo y en actividades que implican competencia entre pares.

3.1.1.2.1. Evidencias de desregulación de emociones en los estudiantes

En las actividades prácticas se registraron episodios ilustrativos que evidencian que algunos estudiantes comienzan a desarrollar ciertos avances en el control de comportamientos impulsivos, aunque aún presentan reacciones de desregulación emocional. En el primer taller, por ejemplo, el estudiante identificado como 5CCJR mostró una conducta de oposición acompañada de agresividad verbal al negarse a participar en la actividad grupal: “Se negaba a participar en la actividad, repitiendo sin cesar: ‘Yo no, yo no, ¡yo no! así no, no es así, no es verdad’, golpeando con fuerza la mesa”.

Este comportamiento refleja, por un lado, una baja tolerancia a la frustración y, por otro, la ausencia de recursos internos que le permitan reconducir la emoción hacia una respuesta más adaptativa.

Durante otra actividad manual, centrada en el recorte y creación de una máscara, el estudiante 21ZCRH evidenció signos de frustración al no obtener el resultado esperado: “Estaba enfadado porque su recorte no le salía como esperaba, y decidió abandonarla afirmando: ‘Ya no quiero hacer nada, me está quedando feo”. Esta reacción puede considerarse un patrón de evitación ante la dificultad, que limita el desarrollo de la perseverancia y la autoeficacia. Asimismo, en los juegos de carácter competitivo se observaron reacciones desproporcionadas, como la del estudiante 4CCRJ, quien manifestó enojo y se negó a continuar participando al ver que un compañero había llegado antes a la meta.

Estos episodios, que se repiten de manera cíclica, evidencian un nivel insuficiente de autorregulación emocional, así como una limitada capacidad para responder de forma adaptativa ante la frustración sin recurrir a conductas impulsivas, abandono de la tarea o agresiones verbales y físicas. Todo ello pone de manifiesto una dependencia constante de la mediación docente para restaurar el equilibrio emocional, lo que resalta la necesidad de fortalecer estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo de la autorregulación en el aula.

3.1.1.2.2. Estrategias docentes y su puesta en práctica

Los docentes entrevistados coincidieron en señalar la importancia de enseñar a los estudiantes a gestionar sus propias emociones. Para ello, mencionaron diversas estrategias aplicadas en el aula, tales como el emocionómetro, el semáforo socioemocional, los rincones de calma, los juegos de roles y las técnicas de respiración consciente. Por ejemplo, la docente P2 relató: “Este año hemos hecho lo que es el semáforo, el semáforo socioemocional o algo así, así como se llamaba el ‘emocionómetro’” (P2).

Asimismo, refirió otras propuestas para inducir la calma y favorecer la autorregulación emocional: “El movimiento, el pintar, el cantar a su vez les relaja un poco; los juegos colaborativos, por ejemplo, les ayudan a gestionar el estrés que les proporciona el día a día” (P2). Sin embargo, al contrastar los discursos docentes con la observación directa de las prácticas y con los documentos institucionales, se evidencia que

estas estrategias no se aplican de manera sistemática ni van acompañadas de un proceso reflexivo estructurado que permita a los estudiantes comprender, interiorizar y generalizar las experiencias emocionales vividas.

En muchos casos, la intervención se limita a una contención emocional inmediata, orientada a restablecer la calma y continuar con la actividad, sin propiciar un espacio de reflexión que fomente el aprendizaje socioemocional. Así lo confirma la docente P3, quien describe su forma de proceder ante un episodio de desregulación: “Yo primero espero a que se calmen y ahí voy empezando a preguntar qué es lo que pasa” (P3).

Si bien esta práctica favorece el restablecimiento del orden y la serenidad en el aula, no responde a una planificación pedagógica intencionada, sino que emerge como una reacción espontánea ante la crisis. Además, se constató que la hora de acompañamiento, espacio que debería destinarse al desarrollo de competencias emocionales, se utiliza con frecuencia para reforzar contenidos académicos, debilitando su potencial formativo y su función de apoyo socioemocional.

3.1.1.2.3. Limitaciones detectadas

El análisis general de la categoría Regulación Emocional permitió identificar las siguientes limitaciones:

- Falta de un enfoque explícito: Las actividades orientadas a la regulación emocional se aplican de forma puntual y no están articuladas a una planificación que integre objetivos, contenidos y criterios de evaluación.
- Predominio de intervenciones reactivas: Las estrategias se activan principalmente ante episodios de desregulación o conducta disruptiva, en lugar de promover un trabajo preventivo y formativo.

- Escasa continuidad y seguimiento: No se desarrollan procesos reflexivos posteriores que faciliten al estudiante transferir lo aprendido a nuevas situaciones o contextos emocionales.

3.1.1.3. Autonomía Emocional

La categoría Autonomía emocional fue estudiada en esta investigación a partir de evidencias de los datos obtenidos en los talleres, las entrevistas a los docentes y los registros conductuales que fueron recogidos. Las evidencias apuntan a limitaciones muy reveladoras y a conductas estrechas que son el comienzo de esta competencia, dejando claro que existe la necesidad de formar un trabajo pedagógico mucho más sistemático y reflexivo.

3.1.1.3.1. Evidencia de dependencia y la necesidad de mayor autoconfianza

En el momento de la observación de las dinámicas se comprobó que medio grupo del aula presentaba un nivel de dependencia muy acentuado de sus compañeros a la hora de hacer alguna toma de decisiones, lo que pone de manifiesto que se puede lograr una mayor autonomía emocional. Esta dependencia queda puesta de manifiesto en actividades en las que se pedía mostrar las emociones de manera gráfica.

—“Las alumnas preguntaban a su amiga qué emoción tenían que dibujar o cómo la harían”.

Este comportamiento es muestra de una inseguridad emocional y que aún se requiere de autoconocimiento propio suficientemente definido, puesto que el alumnado no es capaz de saber, en términos mucho más amplios, lo que siente, ni puede llegar a representar de manera gráfica la emoción a la que se encuentra. La búsqueda de una opinión exterior a la persona puede describirse como una baja autoeficacia emocional, limitándole la posibilidad de actuar de forma autónoma en las diferentes situaciones académicas y sociales.

De igual modo, las calificaciones recogidas a partir de la rúbrica de observación nos revelaron que ocho estudiantes se encuentran en el del nivel de rendimiento "Muestra limitaciones para llegar a acuerdos y

asumir compromisos", lo que pone de manifiesto la existencia de una autonomía emocional primordial. El no realizar acuerdos y no asumir compromisos en situaciones grupales está asociado a las dificultades para poder llevar a cabo la responsabilidad personal y la autorregulación en las interacciones sociales, tal como está directamente relacionado con esta competencia.

3.1.1.3.2. Indicadores positivos y actitudes resilientes

Por otro lado, también se describieron evidencias que permiten dar cuenta de un avance de la autonomía emocional, uno de los ejemplos más significativos se dio durante la práctica de la actividad mascaras en acción:

"Algunos estudiantes que por accidente llegaban a moverse cuando debían estar inmóviles, asumían que la carrera la debían comenzar de nuevo, aquellos intentaban una y otra vez, sin que el resto lo estuviéramos indicando, su actitud en todo este proceso fue positiva". Tal comportamiento da cuenta de resiliencia, de este tipo de tolerancia a la frustración para seguir participando, de este tipo de posibilidades de asumir decisiones y de afrontar las consecuencias de la acción, actitudes que en coherencia nos dicen que la autonomía emocional se evidenciará.

Las actitudes que forman la base de la autonomía emocional y que fomentan el autoconocimiento son esperanzadoras, aunque se presentan en situaciones puntuales y no en la mayoría del grupo. Lo evidenciado nos permite poner de manifiesto que la autonomía emocional no ha sido consolidada y que se vuelve necesario disponer de estrategias pedagógicas que favorezcan tanto la autoconfianza como la autorreflexión.

Objetivo específico 3: Describir las acciones pedagógicas que favorecen la construcción de una convivencia escolar armónica y pacífica, derivadas de la aplicación de estrategias de educación emocional y cultura de paz.

3.1.1.3.3. Perspectiva docente e implementación en la práctica

Las entrevistas a los docentes observan que hay conciencia en cuanto a la importancia que tiene el autoconocimiento, éste es un aspecto importante para que la autonomía emocional se lleve a la práctica, aunque se encuentra en una fase muy incipiente. Es lo que la docente P1 pone de manifiesto: "Yo trabajo lo que es el autoconocimiento, primero identificarse ellos cómo son" (P1), pero si bien hay actividades de lecturas reflexivas, dinámicas de valores y conversaciones sobre la toma de decisiones, no se integran en un programa que vaya propiciando un desarrollo gradual de independencia emocional (para también considerarlas las lecturas reflexivas); las horas del acompañamiento socioemocional se destinan a la práctica y refuerzo de los contenidos del currículum y, por tanto, para el alumnado se reducen las posibilidades de educación emocional.

3.1.2. Cultura de Paz

La cultura de paz se entiende como el conjunto de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y fomentan el diálogo, la empatía y la resolución pacífica de conflictos (UNESCO, 2008). Se analizó en cuatro subcategorías: **Valores, Comportamientos, Resolución de Conflictos y Diálogo**.

3.1.2.1. Valores

En esta investigación, la subcategoría Valores se desprendió de las evidencias recogidas en talleres socioemocionales, entrevistas con los docentes y las observaciones del aula convivencial. Los resultados evidencian la distancia que existe entre el discurso de la pedagogía de los valores y su implementación en la práctica escolar, lo que tiene implicaciones directas en la forma en que los estudiantes viven las relaciones y resuelven conflictos.

3.1.2.1.1. Fomento de valores en los talleres aplicados

En los talleres que se llevaron a cabo en el proceso de esta investigación, se trabajó la enseñanza directa de valores fundamentales como la empatía, el respeto, la tolerancia o la solidaridad, mediante metodologías activas como representaciones dramatizadas, reflexiones dirigidas, frases motivadoras y dinámicas de grupos. Las practicantes destacaron el potencial de las emociones en el lenguaje y las acciones a la hora de relacionarnos con los demás y utilizaron expresiones como:

"No hagas daño si no quieres que te lo hagan a ti"

"Tienes que comportarte como una persona empática"

"Las palabras pesan más que las tortas"

"Sentir de forma negativa a una persona me hace sentirme mal".

Estas expresiones trataban de concienciar al alumnado de la importancia de asumir sus responsabilidades y la importancia de aceptar el valor del otro como uno más, fomentando así la aparición de actitudes prosociales y el refuerzo de la convivencia pacífica.

Las dinámicas incluyeron juegos en colaboración, relatos reflexivos, conversaciones sobre situaciones hipotéticas y ejercicios de diálogo, orientados a que los menores tomaran conciencia sobre la relevancia de la empatía y el respeto en la vida cotidiana. Se observó que cuando los valores se trabajaban de forma práctica, los alumnos estaban más felices de reflexionar y hacer cambios en su comportamiento. Por su parte, la reflexión sobre la frase "Las palabras duelen más que los golpes" aparece en el análisis de algunos estudiantes que evocaban sus experiencias de cómo el lenguaje o el uso de un lenguaje ofensivo les había generado incomodidad, lo que permitió abrir espacios para comunicarse y expresar sus emociones.

3.1.2.1.2. La práctica docente habitual

En las clases observadas se privilegió la exposición teórica y práctica de los contenidos. Si bien esto refleja una intención de transmitir conocimiento de forma estructurada, se evidenció una oportunidad de fortalecimiento en la implementación de estrategias pedagógicas que fomenten la vivencia y la interiorización de valores. Estas observaciones no buscan señalar carencias, sino abrir espacios de reflexión sobre cómo las condiciones institucionales, el tiempo disponible y la formación docente influyen en la puesta en práctica de la educación emocional y la cultura de paz:

“Estos son los valores, estos hay que hacerlo y todo, poniéndolo en práctica” (P3).Sin embargo, al contrastar dicha afirmación con las observaciones, se aprecia que no se proponen actividades experienciales que permitan practicar valores en situaciones cotidianas de la convivencia, sino que las horas de acompañamiento, que estarían dedicadas a la práctica del fortalecimiento socioemocional, son a menudo empleadas para reforzar contenidos académicos, lo que restringe las posibilidades de educar en la práctica de valores a través de actividades significativas. Comportamientos y efectos en la convivencia

La ausencia de metodologías activas y de un seguimiento sistemático se traduce en conductas contrarias a los valores expuestos, tales como:

Burlas y comentarios despectivos hacia compañeros o compañeras en actividades grupales.

3.1.2.1.3. Aún se requiere de empatía y persiste cierto nivel de exclusión en dinámicas colaborativas

Durante las observaciones se identificaron actitudes competitivas negativas, que se manifestaban en expresiones de enojo o rechazo hacia quienes resultaban ganadores en las actividades o juegos. Un ejemplo ilustrativo se dio en una discusión entre dos estudiantes por una silla, que derivó en llanto y evidente malestar emocional: “El profesor le dijo a ADDS que se sentara en la parte que le correspondía. La alumna respondió ‘pero profe’, se levantó muy enojada y comenzó a llorar, mientras su compañera sonreía”.

Este episodio evidencia que la cultura de la empatía y el respeto aún no está consolidada. Asimismo, pone de relieve que la enseñanza explícita de valores no garantiza su internalización ni su transferencia a situaciones cotidianas, tal como advierten los modelos de educación socioemocional basados en competencias (Bisquerra, 2025).

De acuerdo con la UNESCO (2008), la educación para la paz debe trascender la mera transmisión teórica y promover estrategias vivenciales y participativas, que permitan al estudiante experimentar, reflexionar y actuar en coherencia con los principios de respeto, tolerancia y solidaridad. En esta misma línea, Bisquerra (2025) plantea que la formación en valores debe ser transversal a toda la práctica educativa, de modo que el aula se convierta en un espacio donde se vivan experiencias cooperativas y de desarrollo de habilidades sociales.

Los resultados de la investigación muestran una contradicción entre el discurso docente y la práctica pedagógica observada, expresada en los siguientes aspectos:

- Se reconoce la importancia de trabajar los valores, pero no se implementan metodologías activas que faciliten su aprendizaje y vivencia.
- La interiorización de los valores se ve limitada por la falta de espacios sistemáticos destinados a la reflexión y práctica experiencial.
- Persisten conductas disruptivas, actitudes de exclusión y conflictos interpersonales, lo que evidencia que la enseñanza tradicional de valores no tiene un impacto significativo en la conducta estudiantil.

En síntesis, el proceso de formación en valores en la institución educativa estudiada se mantiene en un nivel declarativo y normativo, más que vivencial y transformador. Esta situación dificulta la construcción de una auténtica cultura de paz dentro del entorno escolar.

Para revertir esta realidad, se requiere implementar estrategias pedagógicas basadas en el aprendizaje cooperativo, la mediación de conflictos y el modelaje docente, integrando los valores de manera transversal en todas las áreas del currículo. Solo así será posible fortalecer la convivencia, la empatía y la autorregulación emocional como pilares de una educación orientada al desarrollo integral del alumnado.

3.1.2.2. Comportamientos

El análisis de las conductas observadas en los talleres y en la práctica habitual de la clase permite hallar dos tendencias bien diferenciadas, que muestran a la vez avances y limitaciones en la construcción de una convivencia pacífica.

3.1.2.2.1. Tendencia positiva: Comportamientos que facilitan la convivencia

Se apuntaron conductas que muestran colaboración, solidaridad y compañerismo. En las situaciones que vivieron los alumnos estas manifestaciones se hicieron evidentes cuando:

Comparten materiales sin que haya mediado a petición del docente y esto da cuenta de la disposición para ayudar a sus pares.

Ayudan a un compañero espontáneamente cuando, por ejemplo, necesita recortar las figuras o explicar las instrucciones de la actividad.

Tienen actitudes cooperativas durante una de las dinámicas grupales, incluso llegan a acuerdos sobre roles y tareas.

Estas conductas positivas son coherentes con los principios enunciados por el planteamiento de la cultura de paz según la UNESCO (2008) en el sentido de que la solidaridad y el trabajo colaborativo son pilares de la convivencia democrática. No obstante, su manifestación no es homogénea en la totalidad del alumnado, ni se presenta de manera continua a lo largo de toda la práctica, por lo que puede decirse que

todavía no constituyen hábitos predominantemente extendidos en todos los participantes, si bien hay avances.

3.1.2.2.2. Tendencia negativa: Conductas que afectan negativamente a la convivencia

De forma reiterada fueron referidas acciones y/o conductas que provocan tensión en el seno del grupo, de las que resaltan:

Una agresividad verbal y física, puesta de manifiesto en gritos, empujones y comentarios despectivos hacia los colegas, como en el caso de ZCRH, que alzó la voz para imponer su opinión y terminó empujando a una compañera.

La negativa en el trabajo con las personas con las que no se opina de modo afín, que se presentan como: “Yo no quiero trabajar con él”, que expresa exclusión y aún se puede lograr un nivel de apertura para el trabajo cooperativo. Actitudes discriminatorias y de menosprecio que inciden negativamente sobre la autoevaluación y sentido de pertenencia por parte de algunos de nuestros escolares, llegando incluso a generar enfrentamientos en medio de la actividad.

Estos comportamientos indican notorias dificultades en el desarrollo de las competencial sociales, sobre todo en el nivel de resolución de diferencias a través del diálogo y en el nivel de respeto a la diversidad de opiniones y formas de trabajar.

3.1.2.2.3. Factores que determinan la conducta observada

El análisis cualitativo evidencia que la metodología institucional de rotación por espacios determina una limitación para consolidar lazos afectivos y normas de convivencia estables. El cambio de tutores y contextos de trabajo hace que no podamos establecer una relación de confianza estable entre estudiantes y docentes, clave para el desarrollo socioemocional (Bisquerra, 2025). Así pues, si bien la utilización de actividades de cooperación para el aprendizaje puede ser la estrategia prioritaria en la medida en la que se potencia la convivencia, dicha estrategia no puede ofrecer toda su eficacia pedagógica al no estar

acompañada por una propuesta de atención pedagógica específica en habilidades sociales. Los docentes hacen una mediación sólo cuando hay un conflicto evidente, lo que pone de manifiesto que se trata de una mediación reactiva y no de una mediación preventiva del comportamiento.

3.1.2.2.4. Relación con la teoría

Sobre la literatura acerca de la educación emocional y convivencia escolar, Bisquerra (2025) indica que los comportamientos prosociales no surgen de forma espontánea, sino que requieren un acompañamiento sistemático que integra la modelación, el refuerzo positivo y la reflexión conjunta. Sin embargo, estas estrategias aparecen en el contexto estudiado de manera espuria; así, por ejemplo, la modelación se evidencia en algunos momentos de trabajo en grupos, pero no como parte de un proyecto, lo que explicaría la coexistencia de conductas cooperativas y conductas conflictivas.

De este modo, los resultados muestran que la competencia social para la convivencia pacífica no está consolidada. En efecto, los resultados indican que existen indicios de cooperación, pero la presencia simultánea de actitudes excluyentes, agresivas y discriminatorias limita el logro de un clima escolar apropiado. De aquí la necesidad de considerar programas de educación socioemocional, centrados en las habilidades sociales y en la resolución pacífica de conflictos, que se incluyan en la rutina pedagógica y que vayan acompañados de estrategias activas de mediación docente.

3.1.2.3. Resolución de Conflictos

El conflicto como eje de las relaciones interpersonales es una de las competencias fundamentales en la construcción de la cultura de paz en el contexto educativo, ya que propicia el aprendizaje y la cooperación con respecto a los desacuerdos (UNESCO, 2008). En la presente investigación, el análisis de esta subcategoría se vio iluminado por la observación de la interacción estudiantil, los relatos extraídos del trabajo individual de los grupos en el taller y las entrevistas a los docentes. Los datos obtenidos evidencian que tanto las rivalidades entre los estudiantes en situaciones de conflicto -especialmente las que se dan en

el contexto de trabajo en pareja o en grupo-, como la dinámica de respuesta ante ellas -actitud de rivalidad, comportamientos agresivos o dificultades para llegar a consensos- son frecuentes.

3.1.2.3.1. La manifestación de los conflictos en la interacción estudiantil

Los registros muestran que los conflictos observados se presentaron de diferentes maneras, desde las conversaciones acaloradas hasta las conductas físicas inapropiadas. Entre los casos de conductas de rechazo más representativos están los siguientes:

21ZCRH mostró una conducta irascible con su compañera 5CCKR, incluso llegó a elevar la voz a tal punto que la hizo sentir mal y posteriormente incluso empujó a una compañera (7DPMJ).

El alumnado 9HPFN protagonizó una disertación verbal con 5CCJR, a raíz de desacuerdos en el desarrollo de la actividad por grupos.

Con 5CCJR y 14QLCX se produjeron disputas profiriéndose descalificaciones, jalones, burlas e incluso violando la empatía que se suponía debería existir en el desarrollo de las dinámicas.

Estos episodios y análogos no fueron aislados, sino que, por el contrario, se produjeron morfologías discrepantes de intolerancia, competencia abusiva y la escasez de competencias sociales para el manejo de las diferencias. Lo reflejado en las observaciones coincide con lo manifestado en las entrevistas, ya que, a criterio de los docentes, los conflictos son parte de la cotidianidad del salón de clases y por las condiciones en las cuales los estudiantes realizan la metodología de rotación por ambientes, lo que implica trabajar con grupos y tutores diferentes e ir construyendo desafíos y retos para adaptar y cohesionarse.

3.1.2.3.2. Percepción de los estudiantes sobre el conflicto

En las dinámicas de reflexión algunos estudiantes mostraron entender cómo se puede resolver un conflicto de forma pacífica, porque, aunque había respuestas positivas, como la del estudiante 8HPFN que comentó “Cuando nos peleamos con alguien, no hay que pegarles ni gritarles, eso está muy mal”, su

respuesta chocaba con las palabras de sus pares: “¿Por qué tú no haces eso?”, “Él siempre golpea”. Las interacciones que se produjeron evidencian, como veremos en otros capítulos, una distancia entre el discurso y la acción, mostrando de este modo la necesidad de volver a empezar una y otra vez y de mejorar, tomando conciencia no sólo de lo que ellos saben sobre el respeto, sino también mostrando los acontecimientos reales y verdaderos que se producen en las relaciones interpersonales.

3.1.2.3.3. Estrategias docentes de resolución de conflictos

En las entrevistas realizadas, las docentes manifestaron que recurrían a la mediación y al diálogo como principales mecanismos para resolver los conflictos entre los estudiantes. Así lo expresó la docente P3, quien señaló: “Si es que había algún problema que se daba, teníamos que inmediatamente empezar con la resolución de los conflictos a través de los diálogos con los alumnos y alumnas.” (P3)

A partir de estos testimonios, se evidenció la intención de promover espacios de círculos de diálogo y reflexión colectiva, donde los estudiantes pudieran expresar lo ocurrido, analizar las causas del conflicto y buscar soluciones en conjunto.

No obstante, el análisis de las prácticas observadas revela que estas estrategias, aunque bien intencionadas, se aplican de manera improvisada y carecen de sistematicidad pedagógica. En muchos casos, la intervención docente se limita a llamados de atención, reubicación de los estudiantes dentro del aula o acuerdos puntuales que no se sostienen en el tiempo.

Un ejemplo de ello se encuentra en el testimonio de la docente P2, quien describe el procedimiento habitual ante incidentes: “Incluso con el registro anecdótico de algún inconveniente, a ver los acuerdos que aquí llegamos, disculpamos, entonces ellos ponen su nombre y yo les digo: ‘Aquí está tu nombre, este acuerdo se tiene que cumplir porque está con tu responsabilidad’.” (P2)

Si bien este tipo de práctica fomenta cierto sentido de responsabilidad individual, no garantiza el aprendizaje significativo de la resolución pacífica de conflictos, ya que no está acompañada de procesos reflexivos profundos ni de seguimiento sostenido.

En consecuencia, puede afirmarse que el uso del diálogo como estrategia de mediación se concibe más como una respuesta inmediata al conflicto que como una herramienta educativa planificada e intencionada. Para que esta estrategia adquiera un verdadero valor formativo, resulta necesario institucionalizar espacios estables de diálogo, con metodologías participativas y seguimiento continuo, donde el estudiantado pueda desarrollar habilidades de empatía, comunicación asertiva y resolución cooperativa de conflictos.

3.1.2.3.4. Interrelación con la teoría y discusión

Según la UNESCO (2008), puede desprenderse que la educación para la paz no se limita a evitar la violencia sino que también se refiere a la necesidad de ir adquiriendo habilidades para el diálogo, la empatía y la negociación colaborativa. La resolución de conflictos, tal como indica Bisquerra (2025), es una competencia socio emocional -integrable en la práctica educativa mediante metodologías activas, auto-regulación y trabajo cooperativo.

Los resultados de la investigación reflejan una cierta lejanía entre los postulados teóricos y los resultados de la práctica:

Persiste la agresividad y la competitividad, mostrando que se carece de herramientas socioemocionales para transformar un desacuerdo en proceso de aprendizaje.

Las intervenciones de los docentes no se estructuran alrededor de la necesidad de mirar la situación con mirada crítica y tampoco integran los análisis que permiten el establecimiento de estrategias de búsqueda de soluciones.

Las intervenciones son respuestas reactivas y no proactivas, lo que no permite la implementación de una auténtica cultura de paz.

En conclusión, la resolución de conflictos en la institución educativa que nos ocupa no se trata de una práctica integral ni sistémica que ofrezca la base para el establecimiento de una convivencia en la que se integre el respeto, la cooperación y la empatía. Para lograr construir esta competencia se deben llevar a cabo las siguientes acciones:

Diseñar, implementar y desarrollar la práctica de programas de mediación escolar -tales como la mediación escolar- incluyendo el aprendizaje de habilidades socioemocionales y de estrategias de negociación colaborativa.

Gobernar el uso constante de la práctica de círculos de diálogo, dramatizaciones y debates guiados como herramientas pedagógicas.

Incorporar la resolución pacífica de conflictos en el curriculum integrador y transversal de las demás áreas de aprendizaje.

3.1.2.4. Diálogo

El diálogo es una de las herramientas educativas más útiles para poder generar una cultura de paz, ya que permite la exteriorización de ideas, sentimientos y opiniones en un contexto de respeto y de atención solidaria. El diálogo, según la UNESCO (2008), ofrece la posibilidad de resolver los conflictos pacíficamente, pero, además, permite la participación democrática y la comprensión mutua. En consecuencia, la presente investigación indaga acerca de cómo se gestiona y se pone de manifiesto el diálogo en la práctica docente en la vertiente de situaciones de conflicto, pero también en la perspectiva de la convivencia pacífica a partir de las observaciones, entrevistas y talleres llevados a cabo con sujetos de entre 8 y 10 años de edad.

3.1.2.4.1. Como manifestaciones del diálogo en las actividades observadas

Los resultados reflejan que el diálogo en el aula se produce más como una puesta en práctica de un recurso reactivo frente a conflictos entre pares que como una herramienta de estrategia preventiva de la propia convivencia pacífica. En múltiples talleres aplicados, se produjeron algunas situaciones de diálogo espontáneo, surgiendo como consecuencia del desacuerdo; como ocurre en la siguiente interacción:

"En alguna de las actividades, una de las niñas dijo: 'La estudiante 21ZCRH solo se la pasa haciéndonos bulla y no nos deja hacer la actividad', a lo que Juanito contestó: 'Yo qué te estoy haciendo a ti'.

La niña, le contestó gritándole: '¡Cállate o ya sal!'".

Esta interacción muestra que se pueden mejorar habilidades para mantener una conversación en aquellos momentos en que las emociones son intensas y eso es una coincidencia con la construcción de la percepción que hacen los docentes en las entrevistas en donde se muestran como mediadores en el diálogo". En cambio, hubo algunas buenas prácticas en los talleres, por ejemplo, el uso de la paleta "Vozmi", como recurso para promover la escucha activa y los turnos de palabra:

"Los chicos levantaban esta paleta en el momento en el que un compañero terminaba de hablar para que se les diera la palabra".

Esta dinámica favoreció que los estudiantes participaran de forma equitativa, que existieran menos interrupciones y que se generara un ambiente más ordenado para comunicarse. Asimismo, también se observó que los alumnos lograron compartir experiencias personales, sentimientos, opiniones, y se mostraron empáticos con lo que les había ocurrido a sus compañeros, pero estos instantes fueron puntuales y no se dieron de forma sincrónica con la rutina diaria del aula.

3.1.2.4.2. Restricciones en la aplicación del diálogo reflexivo

Pese a los esfuerzos arriba mencionados, los datos del presente enfoque muestran que aquél no tiene cabida en las situaciones en que la carga emocional es elevada, puesto que las respuestas tienden a ser explosivas y automáticas. Por ejemplo, al preguntar a un estudiante qué tenía que hacer ante intereses distintos a los de sus compañeros, el estudiante que fue interrogado contestó replicando en un tono desafiante.

"He dejado de saber". Este tipo de respuestas que se producen en la interacción hacen que aparezcan dificultades para argumentar y para buscar acuerdos pacíficos; es una vía que revela que el diálogo no está interiorizado como estrategia de entendimiento entre los propios miembros. Las profesoras fueron conscientes de este hecho, a la vez que mencionaban que las emociones como la ira y la frustración dificultan la escucha y la mediación, de forma que en la mayoría de los casos en la práctica se renuncie a la reflexión acerca del conflicto: "NO, a ver, vamos a mediar, vamos a ver qué es lo que está pasando...Escuchamos al uno, le escuchamos al otro, las medias allí con los conflictos y que les vayan haciendo ver que la solución a un conflicto, no es la de insultar, no es la de pelear" (P3).

3.1.2.4.3. Vinculación con la teoría y análisis crítico

Para Bisquerra (2025), el diálogo es un elemento imprescindible para el desarrollo socioemocional, a la vez que permite el desarrollo de la empatía, la regulación emocional y la cooperación. Igualmente, la propuesta de la UNESCO (2008) señala que la cultura de paz se suscita mediante el diálogo a partir del respeto y la igualdad. No obstante, los resultados de esta investigación revelan que, en el contexto desarrollado, el diálogo no remite a ser una práctica habitual para el desarrollo de la convivencia sino un recurso puntal para hacer frente a conflictos. Aunque la utilización de herramientas como la paleta "Vozmi" y los círculos de diálogo supone un paso hacia la participación democrática, esta estrategia, por sí sola, no tiene continuidad y no es acompañada de un potente acompañamiento pedagógico que potencie la autorregulación y la reflexión crítica. Lejos de ello, las docentes afirman que es posible adquirir mejoras de

formación en mediación escolar y comunicación asertiva que les permita contar con los recursos que propicien una mediación dialógica en los momentos de interacción conflictiva.

Del análisis cabe concluir que el diálogo, a pesar de que está presente, no llega a cumplir con su finalidad ni preventiva ni transformadora, en la construcción de una cultura de paz. Desde esta mirada, la propuesta para potenciar esta competencia en la práctica educativa sería la siguiente:

Institucionalizar espacios de diálogo reflexivo, bien sean asambleas de aula o círculos restaurativos, lejos de ser una estrategia que dé respuesta a la gestión del conflicto, puedan ser vehículos para la libertad de expresión y para el aprendizaje socioemocional.

Formar al profesorado en mediación escolar y en comunicación no violenta, para que obtengan los recursos para gestionar con las emociones de forma apropiada y para intervenir en la construcción de acuerdos.

Incorporar el diálogo a las propuestas didácticas de las metodologías activas del currículo, para entablar debates, dramatizaciones, proyectos de aula, propuestas que puedan favorecer el pensamiento crítico y la escucha activa.

En síntesis, los resultados revelan una práctica docente comprometida con la formación emocional y la convivencia pacífica, aunque mediada por factores estructurales, curriculares y personales. Lejos de señalar carencias, estos hallazgos buscan abrir espacios de diálogo y reflexión para acompañar los procesos de mejora pedagógica desde una perspectiva colaborativa. Así, la investigación no solo describe una realidad, sino que contribuye a transformarla mediante la comprensión y la propuesta.

Más allá de las limitaciones identificadas, la investigación presenta varias potencialidades que fortalecen su aporte académico y formativo. En primer lugar, aporta una comprensión situada sobre cómo los docentes abordan la educación emocional y la cultura de paz desde su experiencia cotidiana. En

segundo lugar, genera insumos útiles para la formación docente inicial y continua, al visibilizar las tensiones entre la intención pedagógica y las condiciones reales de aula. Finalmente, sugiere rutas de acción que pueden inspirar procesos de acompañamiento institucional orientados a consolidar prácticas educativas más integrales, reflexivas y emocionalmente sostenibles.

Discusión General

4.1. Distancia entre teoría y práctica

Los resultados constatan la existencia de una amplia brecha entre el marco teórico que ha sido revisado y como se pone en práctica la educación observada. Bisquerra (2025) afirma que la educación emocional tiene que desarrollarse de forma continua, sistemática y transversal. Por otra parte, la UNESCO (2008) también hace énfasis en que es necesario que la cultura de la paz se trabaje desde el currículo a partir de vivencias de diálogo, cooperación y respeto. En cambio, los resultados de esta investigación apuntan a la existencia de prácticas educativas fragmentadas, reactivas, de actividades puntuales que no consolidaban aprendizajes socioemocionales o de convivencia. Esta situación coincide con la observación de Alvarado (2017) quien alertaba que en muchos contextos latinoamericanos se trabaja la cultura de paz de forma declarativa y sin un buen respaldo metodológico.

La teoría de la inteligencia emocional de Goleman (2021) y la propuesta de las competencias emocionales de Bisquerra (2025) destacan la atención, la regulación y la autonomía emocional. En este estudio, se puso de manifiesto que los estudiantes son capaces de nombrar emociones, aunque no son capaces de llegar a la reflexión y la autorregulación, el mismo contexto que se indica en Briones y Benavides (2021): "si el proceso reflexivo guiado es ausente, será difícil el aprendizaje emocional". Al tiempo que Guerrero et al. (2025), indican que el déficit en la formación en competencias emocionales afecta de manera negativa a la gestión de los conflictos de forma escolar, lo cual también aparece asociado al contexto de la institución analizada.

Por otro lado, los datos indican que los estudiantes son capaces de identificar y verbalizar correctamente las emociones básicas tales como la alegría, tristeza, ira, sorpresa; en contraposición, tienen limitaciones para identificar emociones más complejas, tales como la ansiedad, la frustración o la vergüenza en lugar de identificar las causas para las cuales le pueden dar explicaciones o no. esto nos habla de carencia de autoconocimiento y habilidades de análisis de las causas de los estados emocionales. El

estudiante al no saber cuál es la causa de lo que está sintiendo, da cuenta de que, si bien los niños son capaces de poder nombrar emociones, no son capaces de poder establecer la relación entre éstas y los factores que las están provocando, limitando así el desarrollo de un manejo consciente y preventivo.

Algunas de estas frases expresan que las emociones predominantes están asociadas a experiencias de exclusión y burlas, como a situaciones de cooperación y ayuda mutua, lo que hace visible y pone en evidencia un contraste en las dinámicas socioafectivas que se dieron dentro del aula. La presencia de comentarios despectivos y actitudes de rechazo, así como la presencia de bullying, la comprobamos en la observación de los talleres, lo que comporta dificultades para llevar a cabo un clima de convivencia pacífica, así como en el desarrollo socioemocional de una forma equilibrada.

4.2. Educación emocional desde la práctica docente

Bisquerra (2025) establece que la regulación emocional es una competencia básica para prevenir la violencia escolar y promover la resiliencia, ya que permite transformar emociones intensas en respuestas constructivas. El autor subraya que dicha competencia no emerge de una forma espontánea, sino que debe ser enseñada intencionalmente, progresivamente y adaptada a la edad.

Los hallazgos del presente estudio ponen de manifiesto que existe una distancia bastante amplia entre la teoría y la práctica docente; incluso si los docentes afirman conocer técnicas de regulación, la necesaria planificación sistematizada y el uso, aún no aprovechado en su totalidad, de la hora de acompañamiento emocional todavía no permiten el desarrollo de esta competencia por parte de los alumnos, por lo que quedan conductas impulsivas, reacciones agresivas y actitudes de evasión que dificultan la convivencia y la consolidación de una cultura de paz en el aula.

En definitiva, la regulación emocional en el grupo estudiado se encuentra en un nivel inicial, por lo que se requiere desarrollar intervenciones pedagógicas más definidas, utilizar metodologías activas y e

implicar a los docentes, los alumnos y las familias en un trabajo colaborativo para generar un aprendizaje de tipo socioemocional.

Tal como señala el autor Bisquerra (2025) la conciencia emocional es la base del resto de todas las competencias socioemocionales, la regulación y la autonomía emocional. Este autor sostiene que “sin conciencia emocional no es posible la educación emocional, dado que la persona no puede gestionar aquello que desconoce”. Y contrastando esta afirmación y los resultados de la investigación, se concluye que, aunque existe una aproximación inicial al reconocimiento de emociones, la práctica pedagógica se inserta únicamente dentro de los espacios de trabajar actividades puntuales sin seguir un hilo conductor, lo que conlleva a que se solicite mayor continuidad de la competencia.

La autonomía emocional no es algo que se dé en contraposición a la asignación horaria convencional, sino que implica una intervención educativa planificada, para que los alumnos lleguen a ser individuos confiados y acomodarse a su propio sistema de valores; ello pasa por trabajar la autoeficacia, la asunción de responsabilidades y comportamientos de toma de decisiones en entornos controlables y transferibles a situaciones de una cierta complejidad.

Los resultados del estudio y su análisis ponen de manifiesto un desfase entre la teoría y lo que el profesorado ejecuta en este campo:

- Aún se requieren estrategias concretas y planificadas del autoconocimiento y la autonomía emocional.
- Predominancia de la dependencia social afianzando el comportamiento de la toma de decisiones, que deteriora la construcción de la identidad emocional.
- Se puede alcanzar mejoras en la reflexión guiada para hacerse acompañar en la asunción de responsabilidades y acuerdos en la vida escolar.

En conclusión, la autonomía emocional del alumnado en el conjunto analizado se sitúa en niveles incipientes, con avances puntuales en resiliencia y motivación pero debilidades señaladas en cuanto a autoconfianza, toma de decisiones responsables y autorregulación, lo que limita su desarrollo en el ejercicio de la convivencia pacífica y hace que se frene el desarrollo de la educación emocional pura y dura. También ello determina el hecho de que se celebre la necesidad de implementar metodologías activas, actividades reflexivas y espacios continuos para el acompañamiento socioemocional.

Esto pone de manifiesto la necesidad de estrategias pedagógicas delimitadas y tenaces para que los alumnos puedan no sólo captar emociones, sino también poder entenderlas en su influencia y vincularlas con experiencias concretas, vinculadas al futuro del saber que sobre lo que puede comportar la convivencia en la escuela.

4.2.1. Limitaciones observadas

El análisis integral de los datos recoge vacíos significativos en torno a la formación de la conciencia emocional:

- Se solicita profundizar en la identificación emocional. A pesar de que los alumnos finalizan el curso con la capacidad de poder mencionar emociones, aún puede mejorar su capacidad para argumentar su intensidad, su origen o sus consecuencias.
- Aún es requerida una relación con la regulación emocional. El hecho de que haya reconocimiento de la emoción, no significa que haya una respuesta a esta emoción de la forma más constructiva.
- Prácticas pedagógicas que necesitan ser sistematizadas y tener estructura. La manera de trabajar las emociones sólo se ha quedado en actividades concretas y esporádicas que no se articulan a un plan bien definido sobre la educación emocional.

4.3. Cultura de paz en la vida escolar

Galtung (1996) considera la paz negativa (ausencia de violencia), así como la paz positiva (la que hace posible la idea de justicia social, cooperación, inclusión, etc.). De forma explícita se rechaza la violencia en la vida escolar de la escuela objeto de estudio de este trabajo; pero paralelamente perviven prácticas de burla, exclusión y rivalidad, lo que indica que no se están dando escenarios de paz positiva. Así lo confirmará lo expuesto por García et al. (2020), que sostienen que para conseguir interiorizar la cultura de paz en la escuela es necesario llevar a cabo experiencias socioeducativas que modifiquen las formas en las que somos excluidos. Así, y entre otros que observaron, Lederach (2000) también decía que generar paz exige ampliar las competencias relacionales que giran en torno a conceptos de empatía y autorregulación, aspectos que se desarrollaron poco en la práctica docente.

4.4. Limitaciones estructurales y metodológicas

Los resultados mostraron la existencia de barreras que obstaculizan el desarrollo de la educación emocional y de la cultura de paz:

- Es posible optimizar la continuidad pedagógica: la rotación de tutores y ambientes conlleva a que se puedan lograr mejoras en generar vínculos, situándose así en la línea del acuerdo logrado por Sánchez y Dávila (2022) en la importancia que implica el acompañamiento afectivo estable.
- Aún no se utiliza de manera óptima la hora de acompañamiento: debido a la necesidad de reforzar contenidos curriculares, el espacio de valores y la gestión emocional también es utilizado con ese fin. Esto es coherente con lo dicho por el MINEDUC (2023) relativo a la descuidada dimensión socioemocional.
- Metodologías apoyadas en la exposición: predomina la enseñanza declarativa frente a la propuesta de experiencias significativas y contrastan con lo expuesto por Berbel et al. (2022) donde defiende la necesidad de aquellas metodologías de tipo activo y co-diseñando.

- Es posible adquirir mejoras en la formación del profesorado: la mayoría de los docentes no tienen herramientas para aplicar aquellos tipos de mediación escolar o comunicación asertiva, coincidiendo con Capa (2020), que subraya que aún se requiere de formación en habilidades comunicativas para potenciar la capacidad de gestionar conflictos en la escuela.

En relación con el objetivo general, se llegó a la conclusión en la que las prácticas docentes en cuanto a educación emocional y cultura de paz son fragmentadas y poco sistemáticas, ya que el proceso es global para alumnado de 8 a 10 años. En cuanto a los objetivos específicos:

- Se evidenció que las estrategias del docente en la educación emocional se ajustan al reconocimiento de emociones, pero no van nada más allá y no se presentan reflexiones ni autorregulación. Esto es lo que también se observaba en la literatura consultada, especialmente en lo que refiere a Bisquerra (2025).
- Se puntualizó que las acciones asociadas con la cultura de paz se limitan a la exposición de valores mediante la transmisión expositiva de los mismos, sin que existan experiencias vivenciales que permitan consolidar aprendizajes como los de la cooperación, la empatía o la resolución pacífica de conflictos, muy y en contraposición a la propuesta de Galtung (1996) y la UNESCO (2008).
- Se caracterizó que la forma de inserción curricular de la educación emocional y la de la cultura de paz no tienen lugar como eje transversal, sino que se dan como actividades de forma aislada, lo que condice con el carácter del mismo y, por tanto, su no posibilidad de sostenibilidad ni de eficacia, observaciones que van en concordancia con Alvarado (2017) y Ramírez (2025).

Por lo tanto, todo ello tendrá importantes repercusiones en el clima emocional y social del alumnado y en las estrategias pedagógicas que realizan los y las docentes. Finalmente, la discusión establece un hilo conductor entre los resultados presentados y las aportaciones teóricas en torno a lo que mencionan Bisquerra (2025), García et al. (2020) y la UNESCO (1999) al marco de la cultura de paz y de la educación

emocional, mencionando aspectos coincidentes, como irregularidades o vacíos de la práctica docente existente que acaban dando pie a las implicaciones y recomendaciones para mejorar la educación emocional y la cultura de paz en la educación básica, en la forma de contribuir a la construcción de entornos escolares más democráticos, justos y emocionalmente sanos.

De modo que, para terminar, se cerró la investigación constatando que no se puede dar un cumplimiento integral de los objetivos planteados en el currículo oficial y en los postulados revisados e intervenidos teóricamente. Para conseguir realizar una educación transformadora hay que implementar programas institucionales de formación docente en mediación, comunicación no violenta y metodologías activas, haciendo una integración estructural de la educación emocional y la cultura de paz.

Conclusiones

El presente estudio, titulado Educación emocional y cultura de paz abordada desde la práctica docente con estudiantes de 8 a 10 años, tuvo como propósito analizar las prácticas pedagógicas docentes orientadas al abordaje de la educación emocional y la cultura de paz en el contexto escolar. A continuación, se exponen las conclusiones alcanzadas, organizadas en correspondencia directa con los objetivos específicos planteados, seguidas de una reflexión general, las limitaciones del estudio y las recomendaciones derivadas.

En relación con el primer objetivo, identificar cómo los docentes implementan estrategias pedagógicas para el desarrollo de la educación emocional y la cultura de paz, se constató que las y los docentes priorizan la transmisión de valores, la regulación del comportamiento y el fomento del respeto mutuo a través de prácticas como el diálogo, la mediación y la cooperación. Estas estrategias, aunque en su mayoría de carácter tradicional, evidencian la intención pedagógica de propiciar un ambiente armónico y de promover la gestión emocional dentro del aula.

Asimismo, se observó que la educación emocional es concebida más como un componente transversal que como un eje planificado en el currículo. Esto representa una oportunidad de fortalecimiento institucional y formativo, ya que demuestra la disposición docente hacia la inclusión del componente emocional, aunque aún se requiera apoyo técnico y metodológico para su desarrollo sistemático.

Desde el punto de vista teórico, estos hallazgos coinciden con lo expuesto por Bisquerra (2025) y Goleman (2021), quienes sostienen que la conciencia emocional y la empatía constituyen las bases para una convivencia pacífica. Se concluye que la práctica docente analizada, aun en medio de limitaciones estructurales, refleja un compromiso ético y humano con la formación integral de los estudiantes.

En cuanto al segundo objetivo, analizar las prácticas de abordaje docente en educación emocional y cultura de paz, evidenciadas en los talleres implementados, se determinó que los talleres constituyeron espacios significativos para el reconocimiento de las emociones, la autorregulación y el fortalecimiento de la empatía. Las actividades realizadas —como dramatizaciones, juegos cooperativos y reflexiones guiadas— favorecieron el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes y permitieron a los docentes vincular los contenidos académicos con experiencias emocionales concretas.

Sin embargo, se evidenció la necesidad de acompañamiento institucional y trabajo colaborativo docente para dar continuidad a estas experiencias, evitando que queden aisladas de la planificación curricular. Desde la perspectiva de la neuroeducación (Mora, 2021; Tokuhama-Espinosa, 2020), la emocionalidad es un componente indispensable del aprendizaje significativo, por lo que fortalecer la gestión emocional desde la práctica docente contribuye al bienestar integral y a la convivencia pacífica en el aula.

Se concluye que los talleres implementados fueron una estrategia efectiva de aprendizaje vivencial, y que su sistematización podría convertirse en una vía para institucionalizar la educación emocional y la cultura de paz dentro del proyecto educativo institucional.

Respecto al tercer objetivo, describir las acciones pedagógicas que favorecen la construcción de una convivencia escolar armónica y pacífica, se identificó que los docentes promueven valores como la empatía, el respeto, la solidaridad y el diálogo, a través de rutinas de convivencia, dinámicas de resolución de conflictos y estrategias de autorregulación emocional. Estas prácticas, aunque diversas y condicionadas por el contexto institucional, contribuyen a la creación de climas de aula colaborativos, donde los estudiantes aprenden a reconocer sus emociones, asumir responsabilidades y participar activamente en la construcción de normas comunes.

Los resultados permiten afirmar que la educación emocional y la cultura de paz son procesos interdependientes, donde la primera proporciona las herramientas para la gestión interna de las emociones, y la segunda traduce dichas competencias en prácticas sociales de convivencia y respeto mutuo. De esta manera, la convivencia pacífica deja de entenderse como ausencia de conflicto y se redefine como la presencia activa del diálogo, la empatía y la cooperación.

En conjunto, los resultados obtenidos permiten concluir que la educación emocional y la cultura de paz se articulan como componentes complementarios de la formación integral, aunque su implementación práctica depende de factores estructurales, formativos y contextuales. Los docentes participantes muestran una clara conciencia de la relevancia de educar en valores y emociones, pero requieren de mayor acompañamiento institucional para integrar estas dimensiones en la planificación curricular y en su práctica cotidiana.

El estudio confirma la vigencia de los planteamientos de Bisquerra (2025), Ryan y Deci (2019) y Elias et al. (2020), quienes destacan que la educación emocional y la convivencia pacífica deben abordarse como procesos experienciales, sostenidos y colaborativos. Desde esta perspectiva, se reafirma que no puede haber cultura de paz sin educación emocional, ya que esta constituye el punto de partida para el desarrollo de la empatía, la autorregulación y la resolución constructiva de conflictos.

Asimismo, se resalta el valor formativo del presente trabajo, que no solo describe una realidad educativa, sino que ofrece insumos reflexivos y prácticos para repensar la labor docente desde una mirada más humana, dialógica y transformadora.

No obstante, el desarrollo del estudio enfrentó ciertas limitaciones metodológicas, derivadas del tamaño reducido de la muestra y del enfoque en un solo contexto institucional, lo que impide generalizar los resultados a otros entornos. En el plano contextual, las condiciones laborales y el tiempo disponible para los talleres influyeron en la profundidad de las experiencias pedagógicas. Finalmente, en el plano teórico, la investigación se centró en los enfoques de educación emocional y cultura de paz, dejando abierta la posibilidad de futuras aproximaciones desde la neuroeducación, la psicología positiva o la educación socioafectiva.

Reconocer estas limitaciones no debilita el estudio; al contrario, permite comprender con mayor claridad el alcance y las posibilidades de investigación futura en este campo.

Recomendaciones

1. Institucionalizar la educación emocional y la cultura de paz como ejes transversales del currículo, articulándolos con las áreas de formación ciudadana, valores y ciencias sociales.
2. Fortalecer la formación docente continua en gestión emocional, mediación de conflictos y metodologías activas para la convivencia pacífica.
3. Fomentar comunidades de aprendizaje docente, que permitan compartir experiencias, analizar prácticas y diseñar estrategias conjuntas de educación emocional contextualizada.
4. Acompañar institucionalmente la implementación de talleres y proyectos de educación emocional, garantizando seguimiento y sostenibilidad en el tiempo.
5. Involucrar a las familias y a la comunidad educativa en la construcción de la cultura de paz, mediante espacios de diálogo, orientación emocional y resolución pacífica de conflictos.
6. Promover investigaciones futuras con muestras ampliadas y análisis comparativos entre instituciones o niveles educativos, a fin de identificar buenas prácticas transferibles.

Referencias bibliográficas

Alvarado, K. (2017). *Cultura de paz en la escuela: Retos para la formación docente.* Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, *8*(3), 96–119. https://doi.org/10.15359/rldh.27-2.11

Berbel, J., Capa, M., y Doubront, J. (2022). Educación transformadora y práctica reflexiva docente. *Revista Latinoamericana de Formación Educativa, 12*(3), 45–62.

Bermello-Murillo, M. P. (2023). *La pedagogía del amor y la ternura para la humanización y la paz*. *Revista Educación y Sociedad, 10*(2), 219–236. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2665-02822023000200219

Bisquerra, R. (2025). *Educación emocional y bienestar: Una propuesta para los docentes*. Horsori.

Bisquerra, R. (2025). *Neurociencia afectiva.* Síntesis.

Bisquerra, R., y Pérez-Escoda, N. (2022). Competencias emocionales para un cambio de paradigma educativo. *Revista de Educación Emocional, 14*(2), 12–27.

Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Briones, G., y Benavides, J. (2021). *Estrategias neurodidácticas en el proceso enseñanza-aprendizaje de educación básica.* Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuso), *6*(1), 1–9. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=673171218006

Capa, N. (2020). *La comunicación asertiva y su incidencia en la gestión educativa.* Ciencia y Educación, *1*(3), 20–31. https://doi.org/10.48169/Ecuatesis/0103202015

Cassaús, M. (2017). *Educación emocional: Aportes para la formación integral en el aula.* Narcea.

Castellanos, Y., y Melo, M. (2020). *Estrategias de integración sensorial en la educación infantil. Foro Educacional, (34)*, 53–76. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7516999

Cervantes, L., y Sánchez, M. (2021). Estrategias docentes para el desarrollo de habilidades socioemocionales en educación básica. *Revista Iberoamericana de Educación, 85*(2), 45–61.

Cohen, J., y Sandy, S. V. (2020). *Educating for peace and emotional well-being*. Routledge.

Coll, C., y Miras, M. (2020). *El constructivismo en el aula: Nuevos aportes para una educación significativa.* Morata.

Contreras-Garzón, L. C. (2025). *La cátedra de paz: Construcciones teóricas intersubjetivas para su implementación en instituciones educativas*. *Episteme Koinonía, 8*(15), 173–189. https://doi.org/10.35381/e.k.v8i14.4428

Damasio, A. (2018). *El extraño orden de las cosas: La vida, los sentimientos y la creación de las culturas.* Destino.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro.* UNESCO.

Doubront, L. (2021). *Abordaje epistemológico en la investigación educativa para la aproximación, constructo, modelo o perspectiva teórica.* Horizontes, Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, *5*(18), 354–372. http://repositorio.cidecuador.org/jspui/handle/123456789/1027

Elias, M. J., Zins, J. E., y Weissberg, R. P. (2020). *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators.* ASCD.

Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2022). Inteligencia emocional en el contexto educativo: Avances y desafíos. *Revista de Psicología Educativa, 28*(1), 12–26.

Freire, P. (2018). *Pedagogía del oprimido* (Ed. conmemorativa). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Fundación Aquae. (2020). *La educación artística: Transformar el presente, soñar el futuro.* Fundación Aquae. https://www.fundacionaquae.org/wiki/educacion-artistica/

Galtung, J. (1996). *Peace by peaceful means: Peace and conflict, development and civilization.* SAGE Publications.

García, M., Añaños, F., y Medina, M. (2020). *Educación social escolar en la construcción de cultura y educación para la paz: Propuestas metodológicas de intervención socioeducativa.* Campos en Ciencias Sociales, *8*(2), 47–71. https://hdl.handle.net/10481/94161

García-Carrasco, M., Rodríguez, D., y Méndez, L. (2023). Programas de educación socioemocional en contextos latinoamericanos. *Revista Educación y Desarrollo, 17*(1), 34–58.

García-Retana, J. (2020). La práctica reflexiva del docente como base del desarrollo profesional. *Revista Electrónica Educare, 24*(1), 45–67.

Gibbs, G. (2013). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa.* Ediciones Morata. https://books.google.com.pe/books?id=9pkjEAAAQBAJ

Goleman, D. (2021). *Inteligencia emocional: Por qué es más importante que el coeficiente intelectual.* Kairós.

Goleman, D. (2021). *La inteligencia emocional.* Penguin Random House Grupo Editorial.

Gross, J. J. (2015). Emotion Regulation: Current Status and Future Prospects. *Psychological Inquiry, 26*(1), 1–26.

Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry, 26*(1), 1–26. https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781

Guerrero, Á., Intriago, L., Segovia, M., y Ganchozo, M. (2025). *Educación emocional como herramienta para prevenir el acoso escolar.* Multidisciplinary Collaborative Journal, *3*(1), 1–15. https://doi.org/10.70881/mcj/v3/n1/42

Guerrero, P., Andrade, L., y Castillo, S. (2025). Educación emocional como herramienta para la prevención del acoso escolar. *Revista Ecuatoriana de Investigación Educativa, 15*(2), 22–40.*

Gutiérrez Pérez, J., Pozo Llorente, T., y Fernández Cano, A. (2002). Los estudios de caso en la lógica de la investigación interpretativa. Arbor, 171(675), 533–557. https://doi.org/10.3989/arbor.2002.i675.1045

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.* McGraw Hill México. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=775008

Immordino-Yang, M., y Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education, 1*(1), 3–10. https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL) y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2022). *Estudio sobre habilidades socioemocionales en el marco del ERCE.* UNESCO.

https://evaluaciones.evaluacion.gob.ec/archivosPD/uploads/dlm_uploads/2022/03/Estudio-sobre-habilidades-socioemocionales-del-ERCE.pdf

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2021). *Informe ERCE Ecuador.* INEVAL. https://unirep.edu.ec/archivospdf/inevalerce/informe-ineval-erce.pdf

Jiménez, V. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. Dialnet. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3999526

Jensen, E. (2020). *Brain-Based Learning: Teaching the Way Students Really Learn* (3a ed.). Corwin Press.

Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (2019). *Cooperation and competition: Theory and research.* Interaction Book Company.

Lederach, J. P. (2000). *Building peace: Sustainable reconciliation in divided societies.* United States Institute of Peace Press.

Lincoln, Y. S., y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry.* Sage.

López, P. (2004). *Población muestra y muestreo.* Punto Cero, *9*(8), 69–74. http://www.scielo.org.bo/pdf/rpc/v09n08/v09n08a12.pdf

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation.* Jossey-Bass.

Ministerio de Educación del Ecuador [MINEDUC]. (2021). *Política Nacional de Convivencia Escolar.* Gobierno del Ecuador. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/04/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador [MINEDUC]. (2022). *Actualización y fortalecimiento curricular de la educación básica (ABE 2022–2025).* MINEDUC. https://recursos.educacion.gob.ec/wp-content/uploads/ABE/ABE-2022.2025.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador [MINEDUC]. (2023a). *Educación en competencias: Hacia el desarrollo integral de los aprendizajes.* MINEDUC. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/07/educacion_competencias.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador [MINEDUC]. (2023b). *Lineamientos para el período pedagógico: Acompañamiento integral en aula.* https://recursos.educacion.gob.ec/wp-content/uploads/2023/Sala%20de%20profes/LINEAMIENTOS_PARA_EL_PERIODO_PEDAGOGICO_ACOMPANAMIENTO_INTEGRAL_EN_AULA_.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador [MINEDUC]. (2024). *Inserción curricular: Educación socioemocional.* República del Ecuador. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2024/09/insercion-curricular-educacion-socioemocional.pdf

Ministerio de Educación. (2023). *Información educativa.* https://educacion.gob.ec/informacion-educativa/

Mora, F. (2021). *Neuroeducación y emociones: Cómo aprender y enseñar aprovechando el cerebro.* Alianza Editorial.

Muñoz, F. A. (2020). *La cultura de paz: Teoría y práctica.* Universidad de Granada.

ONU. (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.* Organización de las Naciones Unidas.

Onofre-Siñani, N. B. (2025). *El rol del profesor como mediador en la resolución de conflictos escolares*. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 18*(1), 342–351. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2665-02662025000100342

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2008). *II Jornadas de Cooperación con Iberoamérica sobre educación en cultura de paz.* UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000159946.locale=es

Ramírez, A. (2025). *Educación de competencias emocionales para la construcción de una cultura de paz.* Revista Docentes 2.0, *18*(1), 333–341. https://doi.org/10.37843/rted.v18i1.618

Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2019). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness.* Guilford Press.

Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers* (2a ed.). Sage.

Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9*(3), 185–211. https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG

Sánchez, E., y Dávila, O. (2022). *Apoyo emocional de la familia y éxito escolar en los estudiantes de educación básica.* Revista Estudios Psicológicos, *2*(1), 7–29. https://doi.org/10.35622/j.rep.2022.01.001

Sánchez, S. (2017). *Promover una cultura de paz en la escuela.* Cuadernos de Pedagogía, *480*, 28–31. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6059959

Santamaría-Villar, M. B., Gilar-Corbi, R., Pozo-Rico, T., y Castejón, J. (2021). *Teaching socio-emotional competencies among primary school students: A peaceful coexistence approach*. *Frontiers in Psychology, 12*, 659348. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.659348

Secretaría de Educación Pública de México. (2024). *Eduquemos para la paz en las escuelas.* Gobierno de México. https://educacionbasica.sep.gob.mx/eduquemos-para-la-paz-en-las-escuelas/

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research.* Sage.

Teachers Without Borders, Finn Church Aid, y Uganda Muslim Youth Development Forum. (2022). *Peace education manual: Lesson plans for peace clubs.* Teachers Without Borders. https://inee.org/sites/default/files/resources/PeaceEcucationManual_Uganda2022-INEE.pdf

Tójar, J. C. (2020). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones.* Síntesis.

Tokuhama-Espinosa, T. (2020). *The Learning Sciences in Educational Practice: Recent Advances in Brain Research and Cognitive Psychology.* Teachers College Press.

UNESCO IICBA. (2023). *Teaching to prevent atrocity crimes: A guide for teachers in Africa.* UNESCO International Institute for Capacity Building in Africa. https://www.unesco.org/en/articles/teaching-prevent-atrocity-crimes-guide-teachers-africa

UNESCO. (1999). *Declaration and Programme of Action on a Culture of Peace.* Naciones Unidas. https://digitallibrary.un.org/record/274545

UNESCO. (2015). *Educación para la ciudadanía mundial: Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI.* UNESCO.

UNESCO. (2020). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC.* Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UNESCO. (2023). *Replantear la educación: Hacia un bien común mundial.* París: UNESCO.

UNICEF Ecuador y Ministerio de Educación del Ecuador. (2019). *El tesoro de Pazita: Materiales para educar en paz.* UNICEF. https://www.unicef.org/ecuador/media/746/file/el%20tesoro%20de%20pazita.pdf

UNICEF. (2023). *Educando la conciencia: Salud mental en educación.* UNICEF. https://www.unicef.es/educa/ideas/educando-conciencia-salud-mental-escuela

Unidad Educativa Pasos. (2024, 21 de abril). *PASOS educación activa integral.* https://www.pasos.edu.ec/

Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje.* Paidós.

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., y Walberg, H. J. (2020). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.

Anexos

Anexo 01

Rúbrica de validación para la propuesta dirigida a los expertos

Rúbrica de validación para la propuesta dirigida a los expertos

Nombre y apellido del experto:
Institución donde trabaja:
Título del tercer nivel:
Título del cuarto nivel:

Título de la investigación

Educación emocional y cultura de paz abordadas desde las prácticas pedagógicas docentes de estudiantes de 8 a 10 en el año lectivo 2024-2025.

Objetivo de la investigación

Analizar cómo los docentes integran la educación emocional y la cultura de paz en sus prácticas pedagógicas dentro del aula.

Objetivo específico

- Reconocer las estrategias que emplean los docentes para fomentar la educación emocional y la cultura de paz en el proceso educativo.
- Explorar las experiencias y percepciones de los docentes sobre los beneficios y desafíos de aplicar estos enfoques en el aula.
- Caracterizar las prácticas pedagógicas que articulan componentes de educación emocional y cultura de paz en el contexto escolar.

Carta de validación del instrumento

Yo, ... Quien ejerzo la profesión de docente universitario, certifico que eh realizado la revisión minuciosa del instrumento de recolección de datos, elaborado por las investigadoras Luisa Valeria Cumbe Rivera y Erika Jacqueline Rivas Jaramillo, el cual será implementado en su trabajo de investigación "Educación emocional y cultura de paz abordadas desde las prácticas pedagógicas docentes de

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Nombre del evaluado

Fecha: 9/11/2024

Estimado evaluador, reciba un cordial saludo de parte de Luisa Valeria Cumbe Rivera y Erika Jacqueline Rivas Jaramillo, estudiantes del noveno ciclo de formación profesional en Educación Básica, itinerario Matemáticas. Por este medio le solicitamos su valiosa cooperación para la validación del instrumento de investigación de nuestro trabajo de titulización "Educación emocional y cultura de paz abordadas desde las prácticas pedagógicas docentes de estudiantes de 8 a 10 en el año lectivo 2024-2025". Sus comentarios y sugerencias serán una valiosa contribución para un mayor desarrollo y eficacia de la recopilación de datos.

La valoración será a través de una escala de Likert; donde 1: totalmente en desacuerdo, 2: en desacuerdo, 3: indiferente, 4: de acuerdo, 5: totalmente de acuerdo

Rúbrica para la validación del instrumento

Criterio	Evaluación					Observaciones
	1	2	3	4	5	
El guion de entrevista tiene relación con la categoría cultura de paz.	X					Los enlaces son aptables
El guion de entrevista tiene relación con la categoría de educación emocional.	X					Si están relacionados con las categorías a estudiar
El guion de entrevista evidencia la relevancia del objeto de estudio.	X					La relevancia para el objeto de estudio es muy clara y es muy bien
Las preguntas del instrumento están alineadas con el objetivo de la entrevista.	X					Las preguntas están perfectamente alineadas con los objetivos de la entrevista
La redacción del guion de entrevista usa un lenguaje académico y comprensible para el entrevistado.	X					El lenguaje utilizado es apropiado, académico y fácilmente comprensible para los entrevistados.
Las preguntas del guion de la entrevista son adecuadas para su aplicación.	X					Las preguntas son muy atractivas y posibles de aplicar. Ya que la ficha el proceso de recolección de datos
El guion de la entrevista es relevante para obtener la información adecuada para la investigación.	X					Es altamente relevante para recopilar la información necesaria para los objetivos de investigación

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

estudiantes de 8 a 10 en el año lectivo 2024-2025".

En mi calidad de experto en el área de validador de instrumento, luego de haber examinado cuidadosamente el instrumento, declaro el siguiente dictamen:

El instrumento presentado:

(✓) Es aplicable en su forma actual.

( ) Es aplicable después de realizar correcciones menores.

( ) No es aplicable.

Observaciones y recomendaciones:

El guía de observación es un instrumento sólido y bien estructurado demostrando gran coherencia y pertinencia con el objeto de estudio y con los objetivos. Su claridad y aplicabilidad aseguran una recolección de datos efectiva y relevante para la investigación propuesta.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Anexo 02

Rúbrica de validación para la propuesta dirigida a los expertos

Rúbrica de validación para la propuesta dirigida a los expertos

Nombre y apellido del experto:	**Jaime Iván Ullauri Ullauri**		
Institución donde trabaja:	**Unae**		
Título del tercer nivel:	**Licenciado em piscología Educativa**	**Institución donde lo obtuvo:**	**Universidad de Cuenca**
Título del cuarto nivel:	**Dr. En Psicología de la Educacion**	**Institución donde lo obtuvo:**	**Universidad de Barcelona**

Título de la investigación

Educación emocional y cultura de paz abordadas desde las prácticas pedagógicas docentes de estudiantes de 8 a 10 en el año lectivo 2024-2025.

Objetivo de la investigación

Analizar cómo los docentes integran la educación emocional y la cultura de paz en sus prácticas pedagógicas dentro del aula.

Objetivo específico

- Reconocer las estrategias que emplean los docentes para fomentar la educación emocional y la cultura de paz en el proceso educativo.
- Explorar las experiencias y percepciones de los docentes sobre los beneficios y desafíos de aplicar estos enfoques en el aula.
- Caracterizar las prácticas pedagógicas que articulan componentes de educación emocional y cultura de paz en el contexto escolar.

Carta de validación del instrumento

Yo, Jaime Iván Ullauri Ullauri, quien ejerzo la profesión de docente universitario, certifico que eh realizado la revisión minuciosa del instrumento de recolección de datos, elaborado por las investigadoras Luisa Valeria Cumbe Rivera y Erika Jacqueline Rivas Jaramillo, el cual

será implementado en su trabajo de investigación "Educación emocional y cultura de paz abordadas desde las prácticas pedagógicas docentes de estudiantes de 8 a 10 en el año lectivo 2024-2025".

En mi calidad de experto en el área de validador de instrumento, luego de haber examinado cuidadosamente el instrumento, declaro el siguiente dictamen:

El instrumento presentado:

( ) Es aplicable en su forma actual.

(x) Es aplicable después de realizar correcciones menores.

( ) No es aplicable.

Observaciones y recomendaciones:

Es necesario realizar cambios en algunas preguntas, estas observaciones se encuentran en el documento de guion de preguntas, tomarlas en cuenta y revisarlas.



Firma del validador

Nombre: Jaime Iván Ullauri Ullauri

Grado académico: Doctor en Psicología de la Educación

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Nombre del evaluador:

Fecha:

Estimado evaluador, reciba un cordial saludo de parte de Luisa Valeria Cumbe Rivera y Erika Jacqueline Rivas Jaramillo, estudiantes del noveno ciclo de formación profesional en Educación Básica, itinerario Matemáticas. Por este medio le solicitamos su valiosa cooperación para la validación del instrumento de investigación de nuestro trabajo de titulización "Educación emocional y cultura de paz abordadas desde las prácticas pedagógicas docentes de estudiantes de 8 a 10 en el año lectivo 2024-2025". Sus comentarios y sugerencias serán una valiosa contribución para un mayor desarrollo y eficacia de la recopilación de datos.

La valoración será a través de una escala de Likert; donde 1: totalmente en desacuerdo, 2: en desacuerdo, 3: indiferente, 4: de acuerdo, 5: totalmente de acuerdo.

Rúbrica para la validación del instrumento						
Criterio	**Evaluación**					**Observaciones**
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	
El guion de entrevista tiene relación con la categoría cultura de paz.				x		Revisar observaciones en las guion de preguntas
El guion de entrevista tiene relación con la categoría de educación emocional.				x		Revisar observaciones en las guion de preguntas
El guion de entrevista evidencia la relevancia del objeto de estudio.				x		Revisar observaciones en las guion de preguntas
Las preguntas del instrumento están alineadas con el objetivo de la entrevista.				x		Revisar observaciones en las guion de preguntas
La redacción del guion de entrevista usa un lenguaje académico y comprensible para el entrevistado.					x	Revisar observaciones en las guion de preguntas
Las preguntas del guion de la entrevista son adecuadas para su aplicación.			x			Revisar observaciones en las guion de preguntas
El guion de la entrevista es relevante para obtener la información adecuada para la investigación.			x			Revisar observaciones en las guion de preguntas

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Anexo 03

Formularios de consentimiento informado

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título de la investigación: **"Educación emocional y cultura de paz abordadas desde las prácticas pedagógicas docentes de estudiantes de 8 a 10 en el año lectivo 2024-2025"**

Datos de Identificación de Investigadoras		
Nombres completos	**Número de cédula**	**Institución**
Erika Jacqueline Rivas Jaramillo	1104846025	Universidad Nacional de Educación
Luisa Valeria Cumbe Rivera	0106547557	Universidad Nacional de Educación

¿De qué se trata este documento?

Somos estudiantes de la carrera de Educación Básica de la Universidad Nacional de Educación. Hemos venido realizando nuestras prácticas preprofesionales con estudiantes a quienes usted previamente ha acompañado. Actualmente nos encontramos realizando nuestro Trabajo de Integración Curricular, por lo que le solicitamos cordialmente su colaboración para la ejecución de una entrevista Que tiene como objetivo recopilar información sobre la intervención que llevan a cabo los docentes sobre el tema de educación emocional y la cultura de paz en su práctica pedagógica con base en los resultados de la evaluación diagnóstica socioemocional, su aporte resulta importante para nuestra investigación.

Objetivo del estudio

Analizar las prácticas pedagógicas docentes orientadas a abordar la educación emocional y la cultura de paz en estudiantes de 8 a 10 años durante el año lectivo 2024-2025.

Propósito:

Su participación en este estudio consistirá en compartir su experiencia y perspectiva mediante una entrevista semiestructurada, la cual se encuentra estructurada a partir de una guía de preguntas. La entrevista esta prevista con una duración aproximada de 30 a 45 minutos. Así mismo autoriza utilizar el material fílmico y fotográfico, que provee en la grabación total y/o parcial de su voz, imagen, opciones, declaraciones, comentarios y/o reacciones (en adelante "imagen") datos digitales que solamente se utilizaran con fines académicos, en el marco de Trabajo Integral y Curricular.

Protección de datos personales y beneficios

La información obtenida será utilizada con fines académicos y los resultados generales serán para describir como trabaja con la educación emociona y cultura de paz desde la practica pedagógica docente, esto contribuirá al reconocimiento y análisis de las practicas docentes.

Otras opciones si no participa en el estudio

Si decide no participar ni autorizar la participación de su representada/o en este estudio, no hay ningún compromiso por su parte. Pero si cambia de opinión y desea autorizar la participación, no duden en contactarse con el equipo de investigación para proceder con el consentimiento, su decisión es totalmente respetada y puede cambiar en cualquier momento sin ningún problema.

Derechos de los participantes (*debe leerse todos los derechos a los participantes*)

Usted tiene derecho a:

1) Recibir la información del estudio de forma clara;

2) Tener la oportunidad de aclarar todas las dudas;
3) Tener el tiempo que sea necesario para decidir si quiere o no participar en el estudio;
4) Ser libre de negarse a participar en el estudio;
5) El respeto de su anonimato (confidencialidad);
6) Usted no recibirá ningún pago ni tendrá que pagar absolutamente nada por participar en este estudio.

Información del contacto

Si usted tiene alguna pregunta sobre el estudio por favor comuníquese al siguiente contacto:
Erika Jacqueline Rivas Jaramillo: 0988968656 – ejrivas@unae.edu.ec
Luisa Valeria cumbe Riera:

Consentimiento Informado

He leído y entiendo completamente mi participación en este estudio. Se me ha explicado claramente los riesgos y beneficios de participar en un leguaje fácil de entender. Todas mis preguntas se respondieron satisfactoriamente. Se me ha dado el tiempo necesario para tomar la decisión de participar.
Acepto voluntariamente participar en esta investigación.

¿Está de acuerdo en participar en la entrevista semiestructurada? Sí ☐ No ☐

	.....	14/07/2025
Nombres completos de la docente	**firma de la docente**	**Fecha**

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título de la investigación: **"Educación emocional y cultura de paz abordadas desde las prácticas pedagógicas docentes de estudiantes de 8 a 10 en el año lectivo 2024-2025"**

Datos de Identificación de Investigadoras		
Nombres completos	**Número de cédula**	**Institución**
Erika Jacqueline Rivas Jaramillo	1104846025	Universidad Nacional de Educación
Luisa Valeria Cumbe Rivera	0106547557	Universidad Nacional de Educación

¿De qué se trata este documento?

Somos estudiantes de la carrera de Educación Básica de la Universidad Nacional de Educación. Hemos venido realizando nuestras prácticas preprofesionales con estudiantes a quienes usted previamente ha acompañado. Actualmente nos encontramos realizando nuestro Trabajo de Integración Curricular, por lo que le solicitamos cordialmente su colaboración para la ejecución de una entrevista Que tiene como objetivo recopilar información sobre la intervención que llevan a cabo los docentes sobre el tema de educación emocional y la cultura de paz en su práctica pedagógica con base en los resultados de la evaluación diagnóstica socioemocional, su aporte resulta importante para nuestra investigación.

Objetivo del estudio

Analizar las prácticas pedagógicas docentes orientadas a abordar la educación emocional y la cultura de paz en estudiantes de 8 a 10 años durante el año lectivo 2024-2025.

Propósito:

Su participación en este estudio consistirá en compartir su experiencia y perspectiva mediante una entrevista semiestructurada, la cual se encuentra estructurada a partir de una guía de preguntas. La entrevista esta prevista con una duración aproximada de 30 a 45 minutos. Así mismo autoriza utilizar el material fílmico y fotográfico, que provee en la grabación total y/o parcial de su voz, imagen, opciones, declaraciones, comentarios y/o reacciones (en adelante "imagen") datos digitales que solamente se utilizaran con fines académicos, en el marco de Trabajo Integral y Curricular.

Protección de datos personales y beneficios

La información obtenida será utilizada con fines académicos y los resultados generales serán para describir como trabaja con la educación emociona y cultura de paz desde la practica pedagógica docente, esto contribuirá al reconocimiento y análisis de las practicas docentes.

Otras opciones si no participa en el estudio

Si decide no participar ni autorizar la participación de su representada/o en este estudio, no hay ningún compromiso por su parte. Pero si cambia de opinión y desea autorizar la participación, no duden en contactarse con el equipo de investigación para proceder con el consentimiento, su decisión es totalmente respetada y puede cambiar en cualquier momento sin ningún problema.

Derechos de los participantes (*debe leerse todos los derechos a los participantes*)

Usted tiene derecho a:

1) Recibir la información del estudio de forma clara;

UNAE

2) Tener la oportunidad de aclarar todas las dudas;
3) Tener el tiempo que sea necesario para decidir si quiere o no participar en el estudio;
4) Ser libre de negarse a participar en el estudio;
5) El respeto de su anonimato (confidencialidad).
6) Usted no recibirá ningún pago ni tendrá que pagar absolutamente nada por participar en este estudio.

Información del contacto

Si usted tiene alguna pregunta sobre el estudio por favor comuníquese al siguiente contacto:
Erika Jacqueline Rivas Jaramillo: 0988968656 – ejrivas@unae.edu.ec
Luisa Valeria cumbe Riera:

Consentimiento Informado

He leído y entiendo completamente mi participación en este estudio. Se me ha explicado claramente los riesgos y beneficios de participar en un leguaje fácil de entender. Todas mis preguntas se respondieron satisfactoriamente. Se me ha dado el tiempo necesario para tomar la decisión de participar.
Acepto voluntariamente participar en esta investigación.

¿Está de acuerdo en participar en la entrevista semiestructurada? Si ☑ No ☐

.....	.....	21/07?2025
Nombres completos de la docente	**firma de la docente**	**Fecha**

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

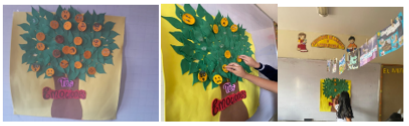
Anexo 4

Diarios de campo

DIARIO DE CAMPO

Pareja Pedagógica (nombres y apellidos): Erika Jacqueline Rivas Jaramillo- Luisa Valeria Cumbe Riera
Fecha: 8 de mayo de 2024

Nombre de la actividad	Árbol de emociones			
Objetivo	Fomentar la empatía y el reconocimiento de emociones propias y de los demás.			
Categoría	**Subcategoría**	**Definición de la subcategoría**	**Indicadores-preguntas para la observación**	**Observaciones (Indicar el momento de la observación, Ejemplo: clase de matemáticas de 7:30 am a 9:15 am)**
EDUCACIÓN INCLUSIVA: "implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. Se trata de un modelo de escuela en la que no existen "requisitos de entrada" ni mecanismos de selección o discriminación de ningun tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación. (UNICEF, UNESCO, Fundación HINENI, s/f)	Principio de la Educación Inclusiva: Comunidad	"Una comunidad es un grupo de personas organizado de tal forma que todos se sientan ligados, aceptados, apoyados, dando cada uno se siente respetado y se sabe cuidado por los demás dentro de un sentido de pertenencia y de responsabilidad compartida" (Llokona, 1988).	1. Describa que características se destacan en la comunidad educativa de su institución de práctica preprofesional.	El martes, a las 07:15 am hasta las 09:05 am, se llevó a cabo un taller innovador como primer acercamiento para diagnosticar las falencias que los estudiantes presentan en el aula de clases. La primera actividad del taller educativo, llamada "El árbol de las emociones", consistía en que los estudiantes plasmaran sus emociones en notas adhesivas mediante emojis, y luego las pegaran en un cartel con un árbol dibujado, simulando hojas. Al finalizar, todos los estudiantes pudieron observar las diversas emociones representadas, como tristeza, alegría y enojo, entre otras. Esta actividad no solo permitió a los estudiantes tomar conciencia de sus propias emociones, sino que también les ofreció una visión colectiva de los sentimientos de sus compañeros, fomentando así la empatía y el entendimiento mutuo. Después del recreo, se realizó una reflexión sobre las emociones observadas, explicándoles a los niños cómo estas emociones pueden surgir según las circunstancias. Se enfatizó que la alegría puede contagiarse y que, si un amigo está triste, debíamos hablar con él y tratar de hacerlo sentir mejor. Los niños participaron activamente, reconociendo la importancia de la empatía. Esta actividad fue crucial para conocer las emociones de los estudiantes y explicarles como la empatía puede generar un ambiente más armónico y solidario, y cómo sus acciones pueden influir positivamente en el estado de ánimo de sus compañeros.
			2. ¿Qué actividades académicas se promueven en su institución de práctica preprofesional, para la participación de la comunidad educativa?	La actividad desarrollada en esta sesión demanda la colaboración y compromiso de los padres al enviar el material necesario con sus hijos para el día siguiente. Las cuales los materiales son esenciales para que los estudiantes puedan participar de manera efectiva en las clases y, sobre todo, para garantizar que su aprendizaje sea completo y significativo.
			3. Describa la relación entre los miembros de la comunidad educativa (docentes, padres de familia, directivos y estudiantes)	La relación que existe dentro de esta institución entre los miembros de la comunidad educativa es fundamental para el máximo desarrollo y el pleno aprendizaje de los estudiantes. Al realizar estos primeros encuentros con los estudiantes la comunidad educativa nos dio pasa a que estos talleres se puedan realizar, ya que se jolo amablemente a las directivas y docentes encargados de los niños que nos brindan una hora para trabajar con ellos. Aunque en su mayoría hay una buena comunicación entre algunos miembros de la comunidad educativa, lamentablemente no ocurre lo mismo entre los estudiantes. Aquí surgen contos desacuerdos, especialmente durante la realización del trabajo. Un ejemplo de esto se dio en un grupo de estudiantes, donde una de las integrantes se negó a participar en el taller y en todo momento mencionaba que no quería participar, reaccionando de una manera agresiva golpeando la mesa.
	Principio: Respeto a las diferencias y reconocimiento de la diversidad	El reconocimiento de la diversidad debe concebirse como un riesgo personal inmunizable, y como un derecho del individuo que ha de ser contemplado y alentado en la escuela.	1. ¿En qué acciones educativas se observa el reconocimiento a la diversidad?	Se lleva a cabo la diversidad donde se mencionan los valores que los estudiantes y la comunidad educativa debemos de practicarlo todos los días para ser personas de bien y pertenecer a una sociedad empática. Además, la diversidad las identificada cuando algunos estudiantes participaban en la actividad de manera colaborativa y no obligatoria. Dalian sus opiniones y se expresaban tal como lo sentían. En cuanto a los que no querían participar no se los obligo a nada. Pero ellos estos fueron unánimes cuando vista que la actividá se volvía más dinámica.
			2. Describa las características más relevantes del alumnado de su aula. (Estudiantes migrantes, con discapacidad, con trastornos del aprendizaje o altas capacidades, estudiantes que hablan otras lenguas)	**Estudiantes de migración interna** En esta aula existe un niño con padres migrantes y él se quedó a cargo de sus abuelos. Aquel niño siempre presenta conflictos en el aula, es más la tutora nos había comentado que su niño que más problemas tiene con todos los docentes, debido a su mal comportamiento. En aquel día tuvo nuevamente un conflicto con uno de sus compañeros. La niña involucrada reaccionó de manera calmada y prefirió distanciarse de la actividad grupal en la que estaba participando. Sin embargo, cuando llegó el momento de presentar su trabajo, ella no pasó al frente. En la que se le preguntó por qué, y la estudiante comentó que su compañero no quería que ella participara. Ante la insistencia de las practicantes para que presentara su emoción, la niña respondió con una actitud defensiva. Por otro lado, un estudiante mostró una actitud grosera hacia su compañera, elevando la voz hasta hacerla sentir mal simplemente porque no le gustaba la idea en que ella estaba contribuyendo su propio trabajo. Posteriormente, este mismo estudiante empujó a una a su compañera.
Observaciones	Durante este primer taller titulado "El árbol de emociones" se diagnosticó diversas falencias que tienen los niños. Primero se los entrego a los niños una nota en la que grafiaron sus emociones mediante caras de emoji. Luego los estudiantes procedieron a pegarlos en un cartel que estaba dibujado un árbol, mientras colocaban las emociones que simulándolo a hojas iban mencionando del porque dibujaron tal emoticona. Algunos fueron mencionando que ("Estoy muy triste porque mis compañeros se pelean mucho en los recesos y eso no me gusta", "Me siento triste porque nadie se quiere llevar conmigo", "Me siento triste porque todos se burlan de mí", "Me siento triste cuando todos se burlan de lo que digo", "Me da mucha ira cuando no me hacen caso", "Me enoja cuando un compañero quiere que todos hagan lo que él diga", "Me siento feliz porque hoy ayudé a una niña en el recreo y ella me regaló un poco de su lonche" y "Me siento feliz porque hoy mi amigo y yo nos volvimos a llevar ya que nos discutíamos"). Este taller ayuda a los niños a que puedan identificar diversas emociones, positivas como negativas: el enojo, la tristeza y la alegría. Pero en este primer encuentro se observó que existe una falta de reconocimiento de emociones propias como ajenas. Mismo el diseño de las emociones a través de emojis; era un primer paso para identificar cómo pueden relacionar sus emociones y las de sus compañeros, pero todo se vio reflejado en conflictos entre pares. A pesar de la charla que se les dio sobre como la alegría puede ser contagiosa, el enojo puede ser doloso, la tristeza puede vulnerables y también se les explico sobre la empatía, pero a un así hubo indicios de conflictos entre compañeros, como peleas verbales, jalones, burlas, falta de empatía, lo que demostró que los niños no practican los valores diariamente. También se dio que, al concluir con las charlas, en la que se realizó preguntas a los estudiantes. Hubo un caso particular en el que se le preguntó a uno de los estudiantes como debería comportarse en situaciones en las que no comparte los mismos intereses que sus compañeros, a lo que respondió con una actitud defensiva, diciendo: "no sé" . En la que dirmetivo a todo el grupo en participar en las preguntas. Ademas, el estudiante mantuvo una postura negativa, rechazando cada reflexión con un repetitivo "no". Aquí se destaca la resistencia de un estudiante a participar activamente, evidenciada en su actitud defensiva y su negativa a comprometerse con el contenido presentado. Esto sugiere la necesidad de reflexionar sobre cómo motivar y comprometer a los estudiantes en la discusión y aplicación de valores en su vida cotidiana. A comparación de otros compañeros participaron activamente, reconociendo la importancia de la empatía. Esta actividad fue crucial para conocer las emociones de los estudiantes y explicarles como la empatía puede generar un ambiente más armónico y solidario, y cómo sus acciones pueden influir positivamente en el estado de ánimo de sus compañeros.	
Anexos	Anexos			



Nombre de la actividad	Compartiendo mis emociones			
Objetivo	Comprender las causas de nuestras emociones a partir de la reflexión sobre experiencias.			
Categoría	**Subcategoría**	**Definición de la subcategoría**	**Indicadores-preguntas para la observación**	**Observaciones (Indicar el momento de la observación, Ejemplo: clase de matemáticas de 7:30 am a 9:15 am)**
EDUCACIÓN INCLUSIVA: "implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. Se trata de un modelo de escuela en la que no existen "requisitos de entrada" ni mecanismos de selección o discriminación de ningun tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación. (UNICEF, UNESCO, Fundación HINENI, s/f)	Principio de la Educación Inclusiva: Comunidad	"Una comunidad es un grupo de personas organizado de tal forma que todos se sientan ligados, aceptados, apoyados, dando cada uno se siente respetado y se sabe cuidado por los demás dentro de un sentido de pertenencia y de responsabilidad compartida" (Llokona, 1988).	1. Describa que características se destacan en la comunidad educativa de su institución de práctica preprofesional.	En este tercer taller de diagnóstico titulado como dialogando con sentimientos con el objetivo de reconocer la importancia de identificar las emociones A través de promoción del diálogo para poder introducir esta temática se mostró a los estudiantes un cortometraje donde los estudiantes debían observar este cortometraje en la que se trataba sobre el diálogo respetuoso luego se reflexionó de tal cosa y para que el taller sea más motivador se jugó un juego como el "lingo, lengo, lingo" donde ellos iban expresando Sus emociones y manifestado lo que entendieron del cortometraje. Luego de realizar las preguntas del inicio, se dio apertura a la parte del desarrollo, en la que se le entregó las botellas de cartón personalizada a cada estudiante. El estudiante fue diseñando su propia figura, es decir, un dibujo de un niño o de una niña. Luego de ello, se procedió a pegar cinco roscas de botella en la parte superior de la figura. Encima de las tapas de la botella, con una cartulina, se trazó el círculo y se cortó estos cilios para que el estudiante dibuje cinco emociones básicas, como por ejemplo, tristeza, ira, alegría, miedo y asombro. Aquí se pudo observar la concentración de cada uno de los estudiantes, quienes presentaban buenas conductas. Se pudo verificar el compañerismo entre ellos, se podían prestados sus materiales. Se generó un clima de aula positivo y significativo donde los estudiantes estaban dispuestos a participar. En la segunda parte de esta actividad, se plantéo una pregunta de reflexión "¿Qué les hace sentir alegres, tristes, enojados o asustados cuando están en la escuela?". Los estudiantes compartieron sus opiniones con el resto de compañeros, mencionando que les hace sentir alegres cuando juegan y comparten sus cosas. Su enoja cuando hay injusticia en el aula y se asustan cuando una pelota pasa por encima de ellos. Además, dentro de la actividad, se les pidió a los chicos que usaran la frase: Cuando un compañero no tiene materiales, demostremos nuestra solidaridad" Esta es una buena manera de enseñar a los estudiantes que compartir refleja que somos buenas personas, amables, respetuosos, educados y con buenos valores. Esto se vio reflejado en la actividad, ya que los estudiantes compartieron y pudieron avanzar conjuntamente en sus trabajos. Aquí tienes el texto con las correcciones de puntuación y ortografía: Luego de que los estudiantes tuvieran pegadas su figura, sus cinco roscas y una rosca sobre la cabeza de la figura (la cual sonrá para manipularla), se les pidió que, cuando se sintieran tristes, enojados, con ira o alegría, movieran las roseatas de la parte superior y les colocaran sobre la rosca de la cabeza. Por ejemplo, si un estudiante se sentía triste, debía colocar la emoción y enroscarla en el centro, donde está la parte de la cabeza, así podría expresar por medio de esto material como eseas se siente, si eeeas en tal caso o la dificulta decirselo alguien por medio de palabras. Otra estrategia que se utilizó fue pedirles a los estudiantes que compartieran con sus compañeros su tarjeta, diciendo: Yo en mi escuela mi siento alegre, Me enoja cuando no me sale una tarea, pero me siento triste cuando saco malas calificaciones. Sin embargo, pienso mejor: Cuando me caigo, me levanto con más fuerza. De esta manera, ellos deberán expresar una frase que motivara al otro compañero y a ellos mismos. Luego, a cada estudiante se le entregó una paleta roja elaborada con un círculo de cartulina y paletas de madera. El nombre de este objeto es Vocrti. Los estudiantes alzaban esta paleta cuando un compañero terminaba de hablar, para que se les diera la palabra. De esta forma, escuchaban con atención lo que los demás tratatan de expresar. Expresión del respeto: Los estudiantes comprendieron que respetar a la persona que habla significa escucharla con atención, sin distracciones ni juegos. Así se como se demuestra consideración por quien está compartiendo sus ideas o sentimientos. Expresión del respeto: Los estudiantes comprendieron que respetar a la persona que habla significa escucharla con atención, sin distracciones ni juegos. Así se como se demuestra consideración por quien está compartiendo sus ideas o sentimientos. Impacto de la falta de atención: Cuando no se presta atención, la persona que habla puede sentirse ignorada, triste, decepcionada, un poco molesta o con venganza. Pueden llegar a pensar que les rese o distracciones son una burla.	

				total atención a quien esta hablando.
			8. ¿Qué actividades académicas se promueven en su institución de práctica preprofesional, para la participación de la comunidad educativa?	En esta actividad se fomentó la participación mediante actividades motivadoras que tuvieron relación con el diseño y la reflexión. Usamos dinámicas como crear figuras y discutir sentimientos, junto con estrategias para promover el respeto al hablar y la solidaridad. Todo esto basca un aprendizaje activo y colaborativo, involucrando a todos en un ambiente de apoyo y significativo.
			9. Describa la relación entre los miembros de la comunidad educativa (docentes, padres de familia, directivos y estudiantes)	En este taller, la actitud de los estudiantes es positiva, se observa un lanto compañerismo y respeto mutuo. Ellos comparten materiales y se apoyan, generando un clima de aula donde se sienten cómodos para participar activamente. Sin embargo, la información actual no nos permite describir la relación con docentes, padres o directivos, contrándose la observación en el alumnado.
	Principio: Respeto a las diferencias y reconocimiento de la diversidad	El reconocimiento de la diversidad debe concebirse como un riesgo personal inmunizable, y como un derecho del individuo que ha de ser contemplado y alentado en la escuela.	5. ¿En qué acciones educativas se observa el reconocimiento a la diversidad?	Las acciones educativas observadas se enfocan en el desarrollo socioemocional y la interacción positiva entre los estudiantes. Promovemos el respeto y la empatía universalmente. Actualmente, no hay detalles explícitos sobre actividades o prácticas específicas que reconozcan o atiendan de manera diferenciada a la diversidad en cuanto a origen, habilidades o necesidades especiales del alumnado.
			6. Describa las características más relevantes del alumnado de su aula. (Estudiantes migrantes, con discapacidad, con trastornos del aprendizaje o altas capacidades, estudiantes que hablan otras lenguas)	El alumnado de nuestra aula es caracteriza por su gran concentración, excelentes conductas y disposición a participar. Demuestran un notable compañerismo, compartiendo sus materiales y colaborando activamente. No se ha identificado la presencia de estudiantes migrantes, con discapacidad, trastornos de aprendizaje, altas capacidades o que hablen otras lenguas durante las observaciones.
Observaciones	Durante las actividades, se observó que la mediación implícita y la prevención fueron los principales métodos utilizados para gestionar los conflictos. En un ambiente de aprendizaje positivo basado en el respeto, la cooperación y la comunicación abierta, se crearon condiciones en las que era menos probable que los desacuerdos se intensificaran. Como enojo por un trato injusto o frustración por una tarea, se les animó a expresar sus sentimientos y reflexionar sobre ellos utilizando las herramientas ofrecidas, como los cuadros de emociones de reaccionar impulsivamente, esto les permitió reconocer y expresar sus sentimientos. Los estudiantes pudieron acceder a estos recursos y trabajar juntos, lo que naturalmente disminuyó la fricción y fomentó la resolución no intencionada de diferencias menores. El objetivo era crear una atmósfera donde la empatía y el diálogo sirvieran como primera línea de defensa contra los conflictos.	
Anexos	Anexos			

