

III. EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL Y SANA CONVIVENCIA EN ALUMNOS DE SEGUNDO GRADO DE PRIMARIA.

La investigación tuvo como objetivo aplicar estrategias para la gestión de emociones en alumnos de segundo grado de primaria con el propósito de fortalecer la convivencia escolar y el rendimiento académico. Se desarrolló desde el paradigma sociocrítico, con enfoque cualitativo y metodología de investigación-acción. Participaron 22 estudiantes y sus familias. La intervención incluyó actividades de diagnóstico, reconocimiento emocional, fortalecimiento del autoconcepto y autorregulación emocional. Los resultados evidenciaron mejoras en la identificación y regulación de emociones, disminución de conductas impulsivas y fortalecimiento de la convivencia. Se concluye que la educación socioemocional favorece el aprendizaje y el desarrollo integral.

Palabras Clave

Gestión de Emociones

Autoconcepto

Autorregulación

Educación Socioemocional

Convivencia Escolar

por **Karina Guadalupe Macías Reza**

Durante las últimas décadas, diversos estudios han evidenciado que los sistemas educativos han priorizado el desarrollo de habilidades cognitivas y el logro académico, dejando en segundo plano aspectos fundamentales relacionados con el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Esta situación ha generado cuestionamientos sobre la capacidad de la escuela para formar personas capaces de gestionar sus emociones, establecer relaciones positivas y enfrentar adecuadamente los desafíos personales y sociales de la vida cotidiana (Rivera et al., 2023).

La educación socioemocional ha adquirido relevancia debido a que habilidades como la autorregulación, la empatía, la motivación y la toma de decisiones responsables influyen significativamente en el bienestar integral y en el desempeño escolar de niñas y niños (Sánchez, 2025).

Desde esta perspectiva, las emociones dejan de ser un elemento secundario para convertirse en un componente esencial del aprendizaje, la convivencia y el desarrollo humano.

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) reconoce la importancia de promover el bienestar emocional mediante espacios que favorezcan la expresión de emociones, el fortalecimiento de vínculos sociales y relaciones basadas en el respeto y la empatía (SEP, 2024). La evidencia científica muestra que los programas de aprendizaje socioemocional fortalecen la autorregulación, las habilidades sociales y la convivencia escolar, favoreciendo entornos educativos más seguros y positivos (Min et al., 2024; OECD, 2021). Asimismo, Acevedo (2025) señala que la gestión emocional fortalece la resiliencia y mejora las interacciones sociales dentro del ámbito escolar.

La investigación tuvo como objetivo general aplicar estrategias para gestionar las emociones de los alumnos de segundo grado de educación primaria con la finalidad de favorecer una convivencia escolar sana y contribuir al mejoramiento del rendimiento académico. Para ello, se plantearon como objetivos específicos: 1) identificar las principales dificultades emocionales presentes en las interacciones sociales, 2) analizar cómo la falta de autorregulación afecta la convivencia, 3) explorar estrategias para fortalecer esta habilidad, 4) implementar una intervención orientada al desarrollo de la autorregulación emocional y el autoconcepto.

Con base en el problema identificado, esta investigación se desarrolló bajo la hipótesis de que la implementación de estrategias de gestión y autorregulación emocional en alumnos de segundo grado de educación primaria favorece la convivencia escolar y contribuye al mejoramiento del rendimiento académico, mediante el fortalecimiento del reconocimiento emocional, la empatía, el autoconcepto y la resolución pacífica de conflictos. Este supuesto se sustenta en investigaciones que destacan la influencia de las habilidades socioemocionales en el aprendizaje, las relaciones interpersonales y el desarrollo integral de niñas y niños (SEP, 2024; Sánchez, 2025).

El estudio se desarrolló mediante un enfoque cualitativo sustentado en el paradigma sociocrítico y la metodología de investigación-acción con un grupo de 22 estudiantes. Para ello se diseñó un plan de acción estructurado en cuatro etapas: diagnóstico emocional, reconocimiento de emociones, fortalecimiento del autoconcepto y autorregulación emocional.

Como aporte científico, esta investigación ofrece evidencia contextualizada sobre el valor de incorporar estrategias socioemocionales en la práctica docente para fortalecer la convivencia escolar y generar mejores condiciones para el aprendizaje. No obstante, los resultados corresponden a un contexto específico, el tiempo de intervención fue limitado y existieron dificultades para obtener información de todas las familias participantes; sin embargo, estos aspectos abren oportunidades para futuras investigaciones sobre gestión emocional en educación primaria.

► Marco Teórico

La gestión de emociones en el contexto educativo ha adquirido gran relevancia debido a su influencia en el bienestar integral, la convivencia escolar y el aprendizaje de niñas y niños. Desde el enfoque de la NEM, las emociones son reconocidas como elementos esenciales para la formación humana y comunitaria, ya que forman parte de las relaciones sociales y de la construcción de ambientes escolares saludables. La Secretaría de Educación Pública destaca la necesidad de fortalecer estrategias que permitan a los estudiantes expresar sus emociones y afectos, promoviendo una convivencia pacífica y el bienestar emocional dentro de la comunidad educativa (SEP, 2024).

La emoción puede comprenderse como un estado afectivo intenso y temporal, de forma positiva o negativa, que genera cambios tanto en el estado de ánimo como en las respuestas físicas del organismo (Real Academia Española [RAE], 2022). Además, las emociones se manifiestan mediante respuestas corporales, pensamientos y

conductas que influyen en la manera en que las personas interpretan y reaccionan ante las experiencias cotidianas.

Desde esta perspectiva, la SEP (2024) plantea que las emociones no constituyen únicamente experiencias individuales, sino prácticas culturales construidas mediante la interacción social. En consecuencia, la escuela asume la responsabilidad de generar espacios donde niñas y niños desarrollen vínculos de cuidado, empatía y solidaridad que favorezcan su salud mental y mejoren la convivencia escolar.

El estudio científico de las emociones tiene antecedentes relevantes en la psicología y la biología. Darwin señaló que las emociones poseen una función adaptativa que permite responder con rapidez a las demandas del entorno (González y Bolaños, 2024). Asimismo, las emociones atraviesan distintas dimensiones del ser humano al influir en la construcción de la identidad, la memoria, el aprendizaje, las relaciones

sociales y el desarrollo personal (Zaldívar, 2024).

El manejo emocional implica desarrollar la capacidad de reconocer y regular las emociones de acuerdo con cada contexto, esta regulación puede incluir estrategias para disminuir emociones negativas o potenciar emociones positivas que favorezcan la empatía y la convivencia (SEP, 2024). El primer paso para lograrlo es el desarrollo de la conciencia emocional, entendida como la capacidad de identificar las emociones propias mientras se experimentan. Este proceso requiere observación personal, identificación emocional y ampliación del lenguaje emocional (SEP, 2024).

La evidencia científica muestra que el manejo adecuado de las emociones favorece el bienestar personal, las relaciones interpersonales y el desempeño académico, y que esta regulación emocional puede aprenderse y fortalecerse mediante la práctica constante (SEP, 2024). Además, los estudiantes que desarrollan esta habili-

dad presentan menores probabilidades de involucrarse en conductas de riesgo y mayores oportunidades de alcanzar metas académicas y personales (SEP, 2024).

Las emociones cumplen funciones esenciales para el desarrollo humano. González y Bolaños (2024) señalan que proporcionan información sobre el entorno y orientan las decisiones y acciones del individuo. Emociones como la alegría favorecen el aprendizaje, la creatividad y la empatía; la tristeza promueve procesos de reflexión; mientras que el miedo y el enojo cumplen funciones de protección y adaptación.

En el ámbito educativo, las emociones y la motivación desempeñan un papel fundamental en el proceso de aprendizaje. De acuerdo con Salcedo-de-la-Fuente et al. (2024), las emociones influyen en funciones cognitivas esenciales, en este sentido cuando los estudiantes experimentan emociones positivas durante las actividades escolares, muestran una mayor disposición para aprender, participan con más interés y logran una mejor asimilación y retención de los conocimientos.

Asimismo, el reconocimiento y regulación emocional favorecen relaciones sociales saludables (Salcedo-de-la-Fuente et al., 2024). Esto adquiere especial relevancia en educación primaria, etapa en la que niñas y niños fortalecen habilidades de convivencia, empatía y resolución de conflictos. En este sentido, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, 2025) señala que las aulas son espacios de interacción humana donde las competencias socioemocionales favorecen el ajuste escolar, la convivencia y la disminución de problemáticas como la violencia o el acoso escolar.

Diversos estudios han demostrado que las estrategias orientadas a la regulación emocional generan beneficios en la convivencia y el rendimiento académico. Bastidas y Jiménez (2022) encontraron que la aplicación de ejercicios de Mindfulness en niños de entre 5 y 13 años fortaleció la autorregulación emocional, la tolerancia a la frustración y la empatía. De igual manera, Pérez (2021) destaca que el uso de cuentos infantiles con enfoque

emocional favorece el reconocimiento de emociones y fortalece el trabajo colaborativo.

En concordancia con estos hallazgos, Peñafiel et al. (2026) sostienen que las estrategias de regulación emocional fortalecen la resiliencia y mejoran el rendimiento académico. Además, enfatizan que los docentes deben crear ambientes propicios para el aprendizaje significativo mediante prácticas centradas en la gestión emocional y contextualizadas a la realidad social y cultural del alumnado.

En los últimos años, particularmente a partir del periodo posterior a la pandemia por COVID-19, la educación socioemocional ha adquirido un papel prioritario dentro de las agendas educativas internacionales debido al incremento de problemáticas relacionadas con la ansiedad, la desregulación emocional, los conflictos de convivencia y el rezago en los aprendizajes. Diversos organismos internacionales han señalado la necesidad de fortalecer las competencias socioemocionales como un componente transversal del currículo escolar. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, 2025) destaca que el desarrollo de habilidades como la autorregulación, la empatía y la colaboración favorece el ajuste escolar, mejora el clima del aula y fortalece el compromiso de los estudiantes con el aprendizaje. En la misma línea, la Organización de las Naciones Unidas (2021) sostiene que la enseñanza sistemática de la inteligencia emocional genera beneficios tanto en el rendimiento académico como en la disminución de conductas de riesgo, consolidándose como una prioridad para la educación del siglo XXI.

En Latinoamérica también se observa una tendencia creciente hacia la incorporación de la educación socioemocional dentro de las políticas educativas y las prácticas docentes. En México, la Nueva Escuela Mexicana posiciona el bienestar emocional y la construcción de relaciones solidarias como ejes fundamentales para la formación integral del alumnado (SEP, 2024). De manera similar, investigaciones recientes muestran que las intervenciones centradas en la regulación emocional fortalecen la resiliencia, la convivencia escolar y el desempeño académico cuando se

desarrollan mediante estrategias activas, colaborativas y contextualizadas (Salcedo-de-la-Fuente et al., 2024; Peñafiel et al., 2026; Gutiérrez-Delgado et al., 2026). Estas tendencias evidencian un cambio de paradigma en el que la educación emocional deja de concebirse como un complemento de la enseñanza para consolidarse como un componente esencial de la calidad educativa y del desarrollo integral de niñas y niños.

Dentro de este campo surge el concepto de Inteligencia Emocional (IE), desarrollado inicialmente por Salovey y Mayer y posteriormente difundido por Goleman (Fernández-Berrocal, 2023). La Inteligencia Emocional comprende habilidades relacionadas con el reconocimiento, comprensión y regulación de las emociones propias y ajenas.

Fernández-Berrocal (2023) explica que la propuesta de Goleman integra cinco componentes: conocimiento de las propias emociones, capacidad para regularlas, automotivación, reconocimiento de emociones ajenas y manejo adecuado de las relaciones interpersonales. Estos elementos fortalecen la empatía, la comunicación y la convivencia positiva. Por su parte, Salovey y Mayer definen la IE como la capacidad de utilizar las emociones para mejorar el pensamiento y favorecer una adaptación efectiva al entorno (Fernández-Berrocal, 2023).

Además, estos autores señalan que la regulación emocional implica moderar emociones negativas y potenciar emociones positivas sin reprimirlas ni exagerarlas. Esta habilidad adquiere especial importancia en el ámbito escolar porque permite que niñas y niños desarrollen herramientas para enfrentar conflictos, controlar impulsos y establecer relaciones saludables.

La Organización de las Naciones Unidas (2021) reconoce que la Inteligencia Emocional incluye el reconocimiento y manejo de las emociones, la empatía y el desarrollo de relaciones positivas. Asimismo, sostiene que estas habilidades pueden enseñarse dentro de las escuelas y que su fortalecimiento mejora el rendimiento académico, las competencias socioemocionales y la conducta social, reduciendo problemáticas como el acoso escolar y la violencia.

Gutiérrez-Delgado et al. (2026) afirman que educar en Inteligencia Emocional fortalece la empatía, el respeto y la cooperación entre compañeros. Estrategias como el aprendizaje cooperativo, la gamificación, la música y el uso de recursos tecnológicos con enfoque emocional permiten transformar el aula en un espacio seguro donde el alumnado

aprende no solo contenidos académicos, sino también habilidades para convivir y desarrollarse integralmente.

La gestión emocional en estudiantes de primaria constituye un componente esencial para fortalecer la convivencia escolar y favorecer el rendimiento académico. El desarrollo de habilidades como la empatía, la autorregu-

lación y la resolución pacífica de conflictos incrementa la motivación y mejora la disposición hacia el aprendizaje. Por ello, resulta indispensable integrar estrategias de educación socioemocional dentro de las prácticas pedagógicas, en coherencia con los principios de la Nueva Escuela Mexicana y las necesidades actuales de la niñez.

► Metodología

La investigación se desarrolló bajo el paradigma sociocrítico, busca comprender una problemática educativa y, al mismo tiempo, generar acciones que contribuyan a su transformación. Este paradigma concibe la investigación como un proceso participativo y reflexivo orientado al cambio social y educativo. De acuerdo con Fonseca et al. (2023), el paradigma sociocrítico favorece el desarrollo del pensamiento epistemológico del investigador mediante la reflexión crítica, el análisis contextual y la interacción con los actores involucrados, permitiendo la construcción de conocimientos contextualizados y socialmente relevantes. Desde esta perspectiva, la investigación no se limita a describir una realidad, sino que pretende transformarla mediante la participación activa de los sujetos involucrados.

El estudio se enmarca en un enfoque cualitativo, busca comprender de manera profunda las experiencias, percepciones y comportamientos de los estudiantes en relación con el reconocimiento y la autorregulación de sus emociones. Según Fonseca et al. (2023), la investigación cualitativa permite aproximarse comprensivamente a los fenómenos sociales mediante el análisis de información no numérica, favoreciendo una comprensión integral de la realidad estudiada. En este sentido, el interés principal no radica en la medición estadística de variables, sino en la interpretación de los significados que los participantes atribuyen a sus emociones, relaciones interpersonales y procesos de convivencia escolar.

Como método de investigación se emplea la investigación-acción, debido a que permite analizar una problemática educativa específica y generar estrategias orientadas a su mejora. Ávila et al. (2025) señalan que la investigación-acción combina la reflexión crítica con la acción y la toma de decisiones en la práctica social. Esta metodología tiene sus antecedentes en los planteamientos de Kurt Lewin (Ávila et al., 2025), quien propuso un proceso de investigación fundamentado en la participación activa de los sujetos, la reflexión sobre la práctica y la búsqueda de soluciones a problemas concretos. De acuerdo con Ávila et al. (2025), la investigación-acción se desarrolla mediante una espiral de ciclos compuesta por las fases de planificación, acción, observación y reflexión, permitiendo la mejora continua de la práctica educativa.

La investigación se lleva a cabo en un grupo de segundo

grado de educación primaria conformado por 22 alumnos, donde se ha identificado la necesidad de fortalecer la convivencia escolar y favorecer el rendimiento académico mediante el desarrollo de habilidades de autorregulación emocional. Esta problemática adquiere relevancia debido a que la literatura especializada ha demostrado que las emociones influyen significativamente en los procesos cognitivos, las relaciones interpersonales y el aprendizaje. Asimismo, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2024) reconoce que la gestión emocional constituye un elemento fundamental para promover el bienestar, la convivencia pacífica y el aprendizaje significativo en las escuelas.

El plan de acción se estructura en cuatro etapas interrelacionadas: diagnóstico, reconocimiento de emociones, fortalecimiento del autoconcepto y autorregulación emocional.

La primera etapa corresponde al diagnóstico, cuyo propósito es identificar si los estudiantes reconocen su autoconcepto, comprenden qué son las emociones, cómo las expresan y cuál es el impacto que tienen en su vida cotidiana y en la relación con otras personas. Para ello se implementa la actividad denominada La oca de las emociones, mediante la cual los alumnos participan en un juego que les permite expresar cómo se sienten ante diversas situaciones. Se aplica un cuestionario individual para explorar la forma en que experimentan sus emociones y resuelven conflictos cotidianos.

Complementariamente, se realizan entrevistas a los padres de familia con el propósito de conocer la dinámica familiar y las estrategias que utilizan para apoyar a sus hijos en el manejo emocional. Los instrumentos empleados en esta fase son el cuestionario y la entrevista semiestructurada.

La segunda etapa se enfoca en el reconocimiento de emociones y tiene como finalidad que los alumnos identifiquen la relación existente entre pensamientos, emociones y sensaciones corporales. Para ello, se proyectan fragmentos de la película *Intensamente*, promoviendo la identificación de emociones básicas como alegría, tristeza, enojo, miedo, desagrado y sorpresa. Además, se implementa la lectura diaria de cuentos protagonizados por animales que experimentan diversas emociones, favoreciendo la identificación emocional a través de narrativas cercanas a los estudiantes. Como actividad complementaria se desarrolla el juego de las emocionanzas, mediante el cual los alumnos reconocen emociones a partir de adivinanzas y situaciones planteadas. La información se registra mediante un diario de campo y un cuestionario diseñado para identificar el nivel de reconocimiento emocional de los participantes.

La tercera etapa corresponde al fortalecimiento del autoconcepto, entendido como la percepción que el individuo tiene de sí mismo y de sus capacidades. El propósito de esta fase es que los estudiantes reconozcan las fortalezas personales que favorecen su aprendizaje, bienestar y convivencia con los demás. Para ello se aplica el Test de la Figura Humana, cuyos resultados se analizan por una especialista. Posteriormente, se desarrollan actividades enfocadas en el reconocimiento de cualidades personales mediante recursos audiovisuales y ejercicios de reflexión individual y grupal. Asimismo, los alumnos elaboran un Árbol de la autoestima, identificando fortalezas y áreas de oportunidad relacionadas con su desarrollo personal. Como instrumento de evaluación se utiliza una adaptación de la Guía Pedagógica del Módulo Proyección Personal y Profesional de Conalep.

Finalmente, la cuarta etapa se orienta al desarrollo de la autorregulación emocional, entendida como la capacidad de gestionar adecuadamente las emociones y responder de manera adaptativa a las demandas del entorno. Morales et al. (2020) definen la autorregulación como la capacidad para responder a las demandas situacionales, controlar impulsos y generar conductas socialmente aceptadas en ausencia de control externo. En esta etapa, los estudiantes elaboran un calendario emocional para registrar sus emociones cotidianas y reflexionar sobre ellas. Se implementa la técnica del semáforo emocional, la cual promueve la identificación de emociones, la reflexión sobre posibles respuestas y la toma de decisiones adecuadas ante situaciones conflictivas. Se desarrollarán actividades de trabajo colaborativo, como la dinámica denominada La estrella, orientadas a fortalecer la comunicación, la confianza, el respeto y el trabajo en equipo. Para valorar el desarrollo de esta competencia se utiliza una rúbrica que permita identificar el nivel de comprensión, análisis, aplicación y expresión de estrategias de autorregulación emocional.

Durante todo el proceso se lleva a cabo una observación sistemática de las conductas, interacciones y avances de los estudiantes, permitiendo analizar el impacto de las estrategias implementadas en la convivencia escolar y en el desempeño académico. Finalmente, los resultados obtenidos serán sometidos a un proceso de reflexión y análisis crítico, característico de la investigación-acción, con el propósito de valorar la efectividad del plan de intervención y generar propuestas de mejora que contribuyan al desar-

rollo integral de los alumnos y al fortalecimiento de ambientes escolares más armónicos e inclusivos.

Con el propósito de garantizar el rigor metodológico de la investigación, se consideraron criterios propios del enfoque cualitativo, privilegiando la credibilidad, la triangulación, la transferibilidad y la confirmabilidad, en lugar de los criterios tradicionales de validez y confiabilidad propios de los estudios cuantitativos.

La credibilidad se fortaleció mediante la permanencia continua en el contexto escolar durante el desarrollo de la intervención, lo que permitió realizar una observación sistemática de las conductas, interacciones y cambios presentados por los estudiantes a lo largo de las diferentes etapas del plan de acción. El registro permanente en el diario de campo favoreció la descripción detallada de las experiencias vividas y permitió contrastar los hallazgos obtenidos en distintos momentos del proceso de investigación.

Se empleó la triangulación de fuentes e instrumentos como estrategia para fortalecer la consistencia de los resultados. La información obtenida mediante los cuestionarios aplicados a los alumnos fue contrastada con las entrevistas realizadas a los padres de familia, los registros del diario de campo, las rúbricas de evaluación y las observaciones derivadas de las actividades desarrolladas durante la intervención. Esta triangulación permitió comparar distintas perspectivas sobre un mismo fenómeno favoreciendo una comprensión más amplia.

La transferibilidad se favoreció mediante la descripción detallada del contexto de estudio, de las características del grupo participante, del diseño metodológico y de las estrategias implementadas, de manera que otros investigadores o docentes puedan valorar la posibilidad de adaptar la intervención a contextos educativos con características similares.

La confiabilidad se garantizó a través del registro sistemático del proceso de investigación, la conservación de los instrumentos utilizados, las evidencias obtenidas durante la implementación del plan de acción y la reflexión constante propia de la investigación-acción.

En conjunto, estos criterios fortalecen el rigor científico del estudio al proporcionar evidencia suficiente sobre la coherencia entre el marco teórico, la metodología empleada, los datos obtenidos y las conclusiones derivadas de la investigación, en concordancia con los principios del paradigma sociocrítico y del enfoque cualitativo (Fonseca et al., 2023; Ávila et al., 2025).

► Análisis de Resultados

La fase del diagnóstico, permitió obtener información relevante sobre el conocimiento previo de los estudiantes respecto a las emociones, el autoconcepto y las formas en que enfrentan los conflictos cotidianos.

Tabla No. 1. Principales hallazgos del diagnóstico inicial

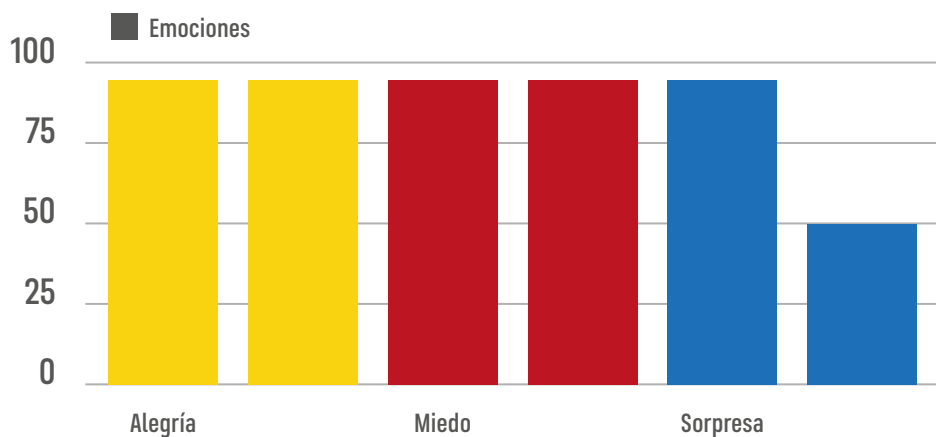
Categoría	Hallazgos Identificados
Reconocimiento Emocional	<i>Los alumnos identifican emociones básicas, pero presentan dificultades para profundizar en fortalezas y debilidades.</i>
Contexto Familiar	<i>Presencia de discusiones familiares, sentimientos de tristeza y soledad.</i>
Relaciones Escolares	<i>Conflictos frecuentes entre compañeros y conductas asociadas al bullying.</i>
Resolución de Conflictos	<i>Predominio de respuestas impulsivas y/o agresivas.</i>

De acuerdo con los criterios de rigor científico establecidos en la metodología, se realizó una triangulación de la información obtenida mediante entrevistas familiares, observaciones escolares y registros del diario de campo. Este contraste permitió identificar que ciertos comportamientos observados en el aula tenían relación con experiencias emocionales vividas en el hogar. Algunos estudiantes expresaron sentimientos de tristeza, incomodidad o aislamiento vinculados con conflictos familiares, fortaleciendo la credibilidad de los hallazgos al provenir de distintas fuentes de información (Fonseca et al., 2023).

La segunda etapa tuvo como finalidad que los estudiantes identificaran las emociones básicas y reconocieran la relación entre pensamientos, emociones y manifestaciones corporales.

El seguimiento mediante diario de campo evidenció una participación activa y un aumento progresivo del vocabulario emocional. Los alumnos comenzaron a relacionar experiencias personales con las emociones trabajadas. La evaluación del reconocimiento de emociones básicas se realizó mediante un cuestionario elaborado a partir de las seis emociones universales propuestas por Ekman (Torrado & Plata, 2020).

Figura No. 1. Porcentaje de reconocimiento de emociones básicas por los estudiantes.



La evaluación del reconocimiento de emociones básicas se realizó mediante un cuestionario elaborado a partir de las seis emociones universales propuestas por Ekman (Torrado & Plata, 2020). Los resultados generales muestran que el 86.05 % de los estudiantes identificó correctamente la mayoría de las emociones planteadas, lo que evidencia un avance significativo en el desarrollo de la conciencia emocional. Como se observa en la Figura 1, las emociones de alegría, tristeza, enojo, miedo y sorpresa fueron identificadas correctamente por el 94.4 % de los estudiantes. Este resultado deduce que las estrategias implementadas mediante el análisis del cortometraje de la película Intensamente, la narración de cuentos y las actividades lúdicas favorecieron la comprensión de las emociones más frecuentes en la vida cotidiana, permitiendo que los alumnos relacionaran dichas emociones con experiencias personales y con situaciones observadas en sus compañeros.

En contraste, la emoción de desagrado presentó el menor porcentaje de reconocimiento, ya que únicamente el 50 % de los estudiantes logró identificarla correctamente. Durante la aplicación del cuestionario se observó que algunos alumnos confundían esta emoción con el enojo o la tristeza, situación que también fue registrada en el diario de campo. Este hallazgo puede explicarse porque el desagrado implica procesos de interpretación más complejos y suele manifestarse con menor frecuencia en el lenguaje cotidiano de los niños, lo que dificulta su identificación.

Otro aspecto relevante fue el reconocimiento de las expresiones faciales. Si bien la mayoría de los estudiantes logró asociar correctamente los gestos con cada emoción, algunos confundieron inicialmente el miedo con la tristeza debido a la presencia de una gota de sudor en el emoji utilizado, la cual interpretaron como una lágrima. Esta situación fue abordada mediante la reflexión grupal y la comparación entre diferentes expresiones faciales, favoreciendo una comprensión más precisa de las características que distinguen cada emoción.

La triangulación entre los resultados del cuestionario, los registros del diario de campo y las observaciones realiza-

das durante las actividades permitió corroborar que el incremento en el reconocimiento emocional no se limitó a una evaluación escrita. Durante las actividades posteriores los estudiantes comenzaron a utilizar un vocabulario emocional más amplio, expresando frases como "estoy frustrado", "me siento nervioso" o "eso me da alegría", demostrando una mayor capacidad para verbalizar sus estados emocionales.

Estos resultados son congruentes con lo planteado por la SEP (2024), que considera la conciencia emocional como el primer paso para desarrollar la autorregulación, así como con Ekman (Torrado & Plata, 2020), quien sostiene que el reconocimiento de las emociones básicas constituye la base para comprender y gestionar adecuadamente las propias respuestas emocionales. En conjunto, los hallazgos muestran que las estrategias implementadas fortalecieron el reconocimiento emocional y favorecieron el desarrollo de competencias indispensables para mejorar la convivencia escolar.

Las actividades orientadas al fortalecimiento del autoconcepto permitieron que los estudiantes reflexionaran sobre sus fortalezas personales y áreas de oportunidad.

Los resultados evidenciaron que la mayoría mantiene una percepción positiva de sí mismos.

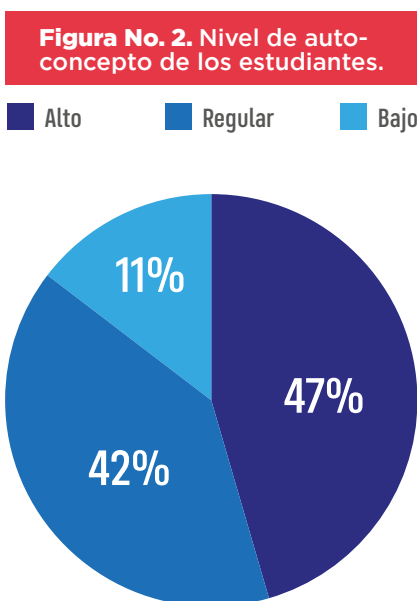
Los resultados relacionados con el autoconcepto muestran que la mayor parte del grupo desarrolló una percepción positiva de sí mismo. Como se aprecia en la Figura 2, el 47 % de los estudiantes presentó un nivel alto de autoconcepto, el 42 % obtuvo un nivel regular y únicamente el 11 % manifestó un nivel bajo.

El predominio de niveles altos y regulares indica que la mayoría de los alumnos se percibe como una persona capaz, inteligente, trabajadora, amigable y con cualidades positivas para convivir y aprender. Durante las actividades del Árbol de la autoestima y el reconocimiento de cualidades personales fue frecuente que los estudiantes expresaran fortalezas relacionadas con la solidaridad, la responsabilidad, la creatividad y el compañerismo, fortaleciendo así una percepción positiva de sí mismos.

En contraste, el reducido porcentaje de estudiantes con autoconcepto bajo manifestó calificativos relacionados con tristeza, inseguridad o percepción de poca inteligencia. No obstante, la triangulación realizada entre los resultados del test, las entrevistas familiares y las observaciones en el aula permitió identificar que estas respuestas estaban vinculadas con experiencias personales específicas, principalmente conflictos familiares o situaciones de convivencia escolar, más que con una percepción negativa permanente de sí mismos.

Durante la implementación de las actividades se observó una evolución progresiva en la manera en que los estudiantes hablaban sobre sí mismos. Al inicio varios alumnos manifestaban dificultad para reconocer sus fortalezas; sin embargo, conforme avanzó la intervención comenzaron a expresar con mayor seguridad las cualidades que los caracterizaban y a reconocer las fortalezas de sus compañeros, generándose un ambiente de mayor aceptación y respeto mutuo.

Este hallazgo adquiere especial relevancia porque el fortalecimiento del autoconcepto repercutió directamente en la participación escolar. Los estudiantes mostraron mayor disposición para responder preguntas, trabajar en equipo, expresar sus opiniones y asumir nuevos retos.



académicos sin el temor constante a equivocarse. Asimismo, disminuyeron expresiones de desvalorización personal observadas durante el diagnóstico inicial.

Desde la perspectiva teórica, estos resultados coinciden con Salcedo-de-la-Fuente et al. (2024), quienes señalan que una percepción positiva de sí mismo fortalece la motivación, la participación escolar y la disposición hacia el aprendizaje. Asimismo, respaldan los planteamientos de Fernández-Berrocal (2023) respecto a que el autoconocimiento constituye uno de los componentes fundamental-

es de la Inteligencia Emocional y representa la base para el desarrollo de la autorregulación emocional.

La última etapa estuvo orientada al desarrollo de habilidades de autorregulación emocional mediante el calendario emocional, el semáforo emocional y actividades colaborativas. Los estudiantes comenzaron a identificar con mayor claridad las emociones experimentadas durante el día y las razones que las provocaban. Predominaron emociones positivas, particularmente la alegría.

Tabla No. 2. Resultados del desarrollo de habilidades de autorregulación emocional.

Categoría	Hallazgos identificados
Comprende cómo autorregular sus emociones.	78%
Analiza situaciones que provocan conflictos.	74%
Aplica estrategias de regulación emocional.	60%
Expresa emociones de forma adecuada.	67%

Estos resultados muestran que la mayoría de los estudiantes desarrolló aprendizajes relacionados con la gestión emocional, aunque algunos indicadores requieren fortalecimiento.

La técnica del semáforo emocional favoreció respuestas más reflexivas ante conflictos escolares y una disminución de reacciones impulsivas. Las actividades colaborativas fortalecieron la comunicación, el respeto y el trabajo en equipo. La dinámica de la estrella permitió observar mayor confianza y disposición para resolver problemas grupales. La información obtenida mostró que inicialmente predominaban respuestas impulsivas ante desacuerdos entre compañeros. Los estudiantes recurrían con frecuencia a la confrontación verbal o física como estrategia inmediata. Después de la intervención comenzaron a utilizar expresiones más reflexivas, reconocer errores y considerar alternativas antes de actuar. Este cambio sugiere avances en habilidades de autorregulación emocional y convivencia, respondiendo directamente al objetivo de mejorar la interacción social.

De acuerdo con el enfoque cualitativo adoptado en esta investigación y en congruencia con el paradigma sociocríti-

co, el proceso de análisis se desarrolló mediante una sistematización de la información obtenida a través de distintos instrumentos de recolección de datos: cuestionarios, entrevistas semiestructuradas dirigidas a padres de familia, registros en diario de campo, observación participante y rúbricas de desempeño. El propósito fue interpretar las experiencias, significados y transformaciones observadas en los estudiantes durante el desarrollo del plan de acción.

Siguiendo los principios de la investigación-acción, el análisis no se orientó únicamente a describir los fenómenos identificados, sino a comprenderlos dentro del contexto escolar y utilizarlos como base para generar procesos de mejora educativa (Ávila et al., 2025). Asimismo, el paradigma sociocrítico permitió reconocer que las emociones y la convivencia escolar son construcciones sociales que se desarrollan mediante la interacción entre estudiantes, familias y docentes (Fonseca et al., 2023).

Para organizar la información se realizó un proceso de categorización e interpretación de datos, identificando categorías emergentes y categorías previamente definidas a partir del marco teórico.



Tabla No. 3. Sistematización de resultados.

Categoría de Análisis	Fuentes de Información	Evidencias Encontradas	Interpretación Teórica
Reconocimiento Emocional	Juego “La oca de las emociones”, cuestionario, diario de campo.	Los alumnos identificaron emociones básicas; dificultad para reconocer fortalezas y emociones complejas como el desagrado.	Coincide con SEP (2024) y Ekman (Torrado & Plata, 2020), quienes sostienen que la conciencia emocional requiere identificación, lenguaje emocional y comprensión del estado interno.
Influencia del Contexto Familiar	Entrevistas a padres y observación.	Expresiones de tristeza asociadas a conflictos familiares, sensación de soledad y dificultades de convivencia en casa.	Confirma que las emociones se construyen socialmente y son influenciadas por vínculos afectivos y experiencias del entorno (SEP, 2024).
Convivencia Escolar y Resolución de Conflictos	Cuestionarios y actividades colaborativas.	Presencia inicial de respuestas impulsivas, conflictos frecuentes y conductas asociadas al bullying.	Respaldado por OECD (2025) y Sánchez (2025), quienes relacionan habilidades socioemocionales con mejora en convivencia y reducción de conductas problemáticas.
Autoconcepto	Test adaptado, árbol de autoestima.	Predominio de autoconcepto alto y regular; fortalecimiento de percepción positiva.	Relacionado con el desarrollo personal y disposición al aprendizaje señalados por Salcedo-de-la-Fuente et al. (2024).
Autorregulación Emocional	Calendario emocional, semáforo emocional, rúbrica.	Mayor reflexión antes de actuar, expresión emocional más adecuada y reducción de impulsividad.	Coincide con Morales et al. (2020) y Fernández-Berrocal (2023), quienes explican que la regulación emocional favorece conductas adaptativas.

La sistematización evidenció que las estrategias implementadas promovieron cambios observables en la conducta escolar. Los alumnos comenzaron a identificar emociones, detener respuestas impulsivas y aplicar estrategias de resolución pacífica de conflictos.

En conjunto, la sistematización cualitativa demuestra que la intervención generó transformaciones progresivas en el reconocimiento emocional, el autoconcepto y la autorregulación, favoreciendo una convivencia más armónica y condiciones más propicias para el aprendizaje. Estos resultados respaldan el supuesto teórico de que la educación emocional constituye una vía efectiva para promover el desarrollo integral de niñas y niños dentro del contexto escolar (Salcedo-de-la-Fuente et al., 2024).



► Conclusiones

La investigación permitió confirmar que la gestión y autorregulación emocional constituyen elementos fundamentales para favorecer tanto la convivencia escolar como el rendimiento académico en estudiantes de segundo grado de educación primaria. A partir de la implementación del plan de acción diseñado desde la investigación-acción y sustentado en el paradigma sociocrítico, fue posible observar que las emociones no solo intervienen en el bienestar personal de los alumnos, sino que condicionan la manera en que aprenden, se relacionan con otros y enfrentan las situaciones problemáticas dentro y fuera del aula.

En relación con la hipótesis planteada, que establece que la implementación de estrategias de gestión y autorregulación emocional favorece la convivencia escolar y contribuye al mejoramiento del rendimiento académico en alumnos de segundo grado de educación primaria, los resultados obtenidos permiten respaldar este supuesto. El trabajo sistemático orientado al reconocimiento emocional, el fortalecimiento del autoconcepto y la autorregulación generó cambios observables en la dinámica grupal, disminuyendo conductas impulsivas, fortaleciendo interacciones más respetuosas y favoreciendo condiciones más propicias para el aprendizaje.

Respecto al objetivo general, orientado a aplicar estrategias para gestionar las emociones de los alumnos de segundo grado, se concluye que las actividades implementadas lograron promover avances importantes en el reconocimiento, comprensión y regulación emocional. Estrategias como La oca de las emociones, el calendario emocional, el semáforo emocional, los cuentos, las dinámicas colaborativas y las actividades de reflexión permitieron que los estudiantes desarrollaran herramientas para identificar cómo se sienten, comprender por qué experimentan determinadas emociones y tomar decisiones más adecuadas frente a situaciones de conflicto.

El diagnóstico permitió reconocer que existían conflictos frecuentes entre compañeros, respuestas impulsivas ante desacuerdos, dificultades para expresar sentimientos y situaciones familiares que impactaban directamente en el comportamiento escolar. La información recuperada mediante cuestionarios, entrevistas y actividades lúdicas mostró que varios estudiantes asociaban la resolución de conflictos con defenderse mediante confrontaciones verbales o físicas y manifestaban tristeza derivada de problemas familiares. Estos hallazgos coinciden con Rivera et al. (2023), quienes sostienen que el escaso desarrollo de competencias socioemocionales limita la formación integral del alumnado.

Al analizar cómo la falta de autorregulación emocional afecta la convivencia escolar, se identificó que las dificultades para reconocer y controlar emociones favorecían problemas disciplinarios dentro del aula, como interrupciones constantes, discusiones entre compañeros, baja tolerancia a la frustración y dificultades para trabajar colaborativamente. Sin embargo, conforme avanzó la intervención se observaron transformaciones importantes: los estudiantes comenzaron a detenerse antes de reaccionar, expresar desacuerdos mediante el diálogo y reconocer cuándo era necesario pedir disculpas o modificar una conducta. La técnica del semáforo emocional fue especialmente significativa porque permitió que los alumnos desarrollaran procesos de reflexión antes de actuar.

Se encontró que las actividades de carácter vivencial, lúdico y colaborativo generaron mayores niveles de participación y apropiación del aprendizaje emocional. El reconocimiento de emociones alcanzó niveles elevados, evidenciando que el 86.05% de los estudiantes identificó correctamente las emociones básicas y logró relacionarlas con experiencias personales. Estos resultados muestran que cuando las emociones se trabajan desde experiencias cercanas al contexto infantil, el aprendizaje adquiere mayor significado.



La intervención contribuyó al fortalecimiento de la percepción positiva de sí mismos, observándose que el 47% de los estudiantes presentó un autoconcepto alto y el 42% un nivel regular. Esto tuvo repercusiones favorables en la seguridad para participar, expresar opiniones, asumir retos académicos y relacionarse con sus compañeros.

Uno de los hallazgos más relevantes fue identificar que el desarrollo emocional tuvo efectos positivos en la disciplina dentro del aula. Durante el proceso disminuyeron conductas como interrupciones constantes, respuestas agresivas y dificultades para respetar turnos o acuerdos grupales. Se observó una mejora gradual en la capacidad de esperar indicaciones, escuchar a otros y participar de manera más organizada. Asimismo, las actividades colaborativas fortalecieron el sentido de pertenencia y redujeron episodios de conflicto interpersonal.

De igual forma, se identificaron mejoras relacionadas con el aprendizaje de contenidos escolares. Los alumnos mostraron mayor disposición para participar en actividades académicas, incrementaron sus periodos de atención y mantuvieron una actitud más favorable hacia el trabajo escolar. La reducción de tensiones emocionales permitió generar un ambiente más propicio para el aprendizaje, favoreciendo procesos como la memoria, la concentración y la participación activa, tal como señalan Salcedo-de-la-Fuente et al. (2024), quienes sostienen que las emociones positivas facilitan la aceptación de nueva información y fortalecen el aprendizaje efectivo.

Los resultados respaldan también lo planteado por Sánchez (2025), quien afirma que habilidades como la autorregulación, la empatía y el trabajo colaborativo mejoran la resolución de conflictos y favorecen ambientes de aprendizaje positivos. De igual manera, se coincide con Acevedo (2025), al reconocer que la

gestión emocional fortalece la resiliencia, previene dificultades conductuales y mejora las relaciones interpersonales.

La educación socioemocional debe asumirse como un componente permanente del trabajo docente y no como una intervención aislada. Tal como señalan Pimentel y Barrón (2026), los programas socioemocionales favorecen procesos de enseñanza más humanizados y generan beneficios que trascienden el ámbito académico. Por ello, resulta necesario continuar impulsando estrategias de educación emocional desde edades tempranas e involucrar activamente a docentes y familias para consolidar comunidades escolares más empáticas, participativas y orientadas al bienestar integral de niñas y niños.



► Bibliografía

Acevedo, H. O. (2025). Gestión Emocional en la Educación Contemporánea: Revisión Sistemática de Estudiantes, Cultura Digital y Aprendizaje Socioemocional. *Ciencia y Reflexión*, 4(4), 621-646.
<https://doi.org/10.70747/cr.v4i4.610>

Ávila M. J. C., Rodríguez C. N. Y., & Rojas N. F. E. (2025). Investigación-acción: colaboración, conocimiento y aprendizaje contextualizado. Reflexiones sobre la teoría y práctica de las humanidades en las ciencias de la salud, 135.

Bastidas, J. V. & Jiménez, W. J. (2022). Fortalecimiento de las habilidades de autorregulación emocional a través de la técnica de meditación Mindfulness en un grupo de niños de edades entre los 5 a 13 años, del conjunto residencial María Fernanda en la ciudad de Tunja. [Diplomado de profundización para grado]. Repositorio Institucional UNAD.
<https://repository.unad.edu.co/handle/10596/48889>

Fernández-Berrocal, P. (2023). Inteligencia emocional: aprender a gestionar las emociones. Shackleton books.

Fonseca F. C. M., Quinto Z. M. S., & Urrea G. G. L. (2023). Las posibilidades para propiciar el pensamiento epistémico desde el paradigma sociocrítico en el investigador doctoral. *Revista Dialogus*, (11), 155-167.
<https://revistas.umecit.edu.pa/index.php/dialogus/article/view/1124/2024>

González, R., & Bolaños, N. P. (2024). Neurociencia de las emociones: Revisión actualizada. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 8(2), 4527-4557.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9502993>

Gutiérrez-Delgado, A., Huamán-Rendon, R., & Pilares Barco, G. E. (2026). Gestión de las emociones durante el trabajo en equipo dentro de los contextos escolares: una revisión sistemática. *Revista InveCom*, 6(2).
<https://doi.org/10.5281/zenodo.15713519>

Min, H. J., Park, S.-H., Lee, S.-H., Lee, B.-H., Kang, M., Kwon, M. J., Chang, M. J., Negi, L. T., Samphel, T., & Won, S. (2024). Building resilience and social-emotional competen-

cies in elementary school students through a short-term intervention program based on the SEE Learning curriculum. *Behavioral Sciences*, 14(6), 458.
<https://doi.org/10.3390/bs14060458>

Morales, A. M. S., Sánchez, S. D. D., Terán, M. A. C., & Jiménez, A. C. (2020). Autorregulación emocional en niños de educación básica. *AMazônica*, 24(1), 7.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9950847>

OECD. (2021). OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/Oae365b4-en>

OECD. (2025). Claves para una enseñanza de alta calidad.
https://www.oecd.org/es/publications/-claves-para-una-ensenanza-de-alta-calidad_c7a96927-es/full-report/providing-social-emotional-support_7d124140.html

ONU. (2021). Desbloquemos nuestras emociones para lograr los ODS: la Inteligencia Emocional.
<https://www.un.org/es/impacto-acad%C3%A9mico/desbloquemos-nuestras-emociones-para-lograr-los-ods-la-inteligencia-emocional>

Peñañiel V. P., Fernández-Sánchez, L., & Sancho A. D. (2026). Importancia de las emociones en los procesos de enseñanza y aprendizaje: una revisión sistemática. *Revista InveCom*, 6(2).
<https://doi.org/10.5281/zenodo.15825104>

Pérez, G. N. (2021). Los cuentos infantiles como vía para trabajar las emociones y fomentar el aprendizaje cooperativo. Tesis, Universidad de Valladolid, Facultad de Educación y Trabajo Social, Valladolid.
<https://uvadoc.uva.es/handle/10324/45342>

Pimentel, A. N., & Barrón, F. J. F. (2026). Relación entre la educación socioemocional y las habilidades de inteligencia emocional en estudiantes de Educación Primaria. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, 1-7.
<https://doi.org/10.70625/rlice/392>

Real Academia Española (2022). Diccionario de la lengua española.
<https://dle.rae.es/>

Rivera, R. G., Ríos, B. V., Pereyra, S. M. M., & Laurel, G. G. (2023). Desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes de educación básica regular. *Horizontes. Revista de Investigación En Ciencias de La Educación*, 7(28), 652-659.
<https://doi.org/10.33996/REVISTAHORIZONTES.V7I28.543>

Salcedo-de-la-Fuente, R., Herrera-Carrasco, L., Illanes-Aguilar, L., Poblete-Valderrama, F., & Rodas-Kürten, V. (2024). Las emociones en el proceso de aprendizaje: revisión sistemática. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 23(51), 253-271.
<http://dx.doi.org/10.21703/rexe.v23i51.1991>

Sánchez, M. E. (2025). La educación socioemocional en la educación básica: Importancia y estrategias para el desarrollo de habilidades emocionales en niños y niñas. *Revista Imaginario Social*, 8(1).
<https://doi.org/10.59155/is.v8i1.258>

SEP. (2024). Manual de manejo de emociones. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Ciudad de México, México.

SEP. (2024). Plan y programas de estudio de la Nueva Escuela Mexicana, D.F, México.

Torrado, O., & Plata, L. (2020). Reconocimiento e intensidad emocional de la expresión facial - presentación de una versión corta de la prueba "Picture of Facial Affect" (POFA). *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 12(1), 89-110.
<https://doi.org/10.17533/udea.rp.v12n1a05>

Zaldívar, R. (2024). Críticas constructivas a la educación emocional. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 36(1), 95-118.
<https://doi.org/10.14201/teri.30261>

