



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ.

TITULO: Autorregulación emocional desde el modelo procesual de Gross para promover la convivencia pacífica en alumnos de educación primaria

AUTOR: Sara Lizbeth Saldaña Haw

FECHA: 7/15/2026

PALABRAS CLAVE: Autorregulación emocional, Convivencia pacífica, Emociones, Desarrollo socio-emocional, Modelo Procesual de Gross

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO DEL ESTADO
SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN
INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN NORMAL**

**BENEMÉRITA Y CENTENARIA
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ**

GENERACIÓN

2022



2026

**AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL DESDE EL MODELO PROCESUAL DE
GROSS PARA PROMOVER LA CONVIVENCIA PACÍFICA EN ALUMNOS DE
EDUCACIÓN PRIMARIA**

TESIS DE INVESTIGACIÓN

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN
PRIMARIA**

PRESENTA:

SARA LIZBETH SALDAÑA HAW

ASESORA:

DRA. ALMA VERÓNICA VILLANUEVA GONZÁLEZ



**BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
CENTRO DE INFORMACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA**

**ACUERDO DE AUTORIZACIÓN PARA USO DE INFORMACIÓN DEL DOCUMENTO
RECEPCIONAL EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL DE LA BECENE DE ACUERDO A LA
POLÍTICA DE PROPIEDAD INTELECTUAL**

**A quien corresponda.
PRESENTE. –**

Por medio del presente escrito Sara Lizbeth Saldaña Haw
autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la
utilización de la obra Titulada:

Autorregulación emocional desde el Modelo Procesual de Gross para promover la convivencia pacífica
en alumnos de educación primaria.

en la modalidad de: Tesis

☒ para obtener el

Título en ☒ Licenciatura en Educación Primaria

☒

en la generación 2022 - 2026 para su divulgación, y preservación en cualquier medio, incluido el
electrónico y como parte del Repositorio Institucional de Acceso Abierto de la BECENE con fines
educativos y Académicos, así como la difusión entre sus usuarios, profesores, estudiantes o terceras
personas, sin que pueda percibir ninguna retribución económica.

Por medio de este acuerdo deseo expresar que es una autorización voluntaria y gratuita y en
atención a lo señalado en los artículos 21 y 27 de Ley Federal del Derecho de Autor, la BECENE
cuenta con mi autorización para la utilización de la información antes señalada estableciendo que se
utilizará única y exclusivamente para los fines antes señalados.

La utilización de la información será durante el tiempo que sea pertinente bajo los términos de los
párrafos anteriores, finalmente manifiesto que cuento con las facultades y los derechos
correspondientes para otorgar la presente autorización, por ser de mi autoría la obra.

Por lo anterior deslindo a la BECENE de cualquier responsabilidad concerniente a lo establecido en
la presente autorización.

Para que así conste por mi libre voluntad firmo el presente.

En la Ciudad de San Luis Potosí. S.L.P. a los 04 días del mes de julio de 2026.

ATENTAMENTE.

Sara Lizbeth Saldaña Haw

Nombre y Firma

AUTOR DUEÑO DE LOS DERECHOS PATRIMONIALES

Nicolás Zapata No. 200
Zona Centro, C.P. 78000
Tel y Fax: 01444 812-11-55
e-mail: cicyt@beceneslp.edu.mx
www.beceneslp.edu.mx



BECENE-SA-DSE-RT-PO-01-05

Revisión 2

Administrativa

Dictamen Aprobatorio del
Documento Recepcional

San Luis Potosí, S.L.P.; a 27 de Junio del 2026

Los que suscriben, tienen a bien

DICTAMINAR

que el(la) alumno(a): C. SALDAÑA HAW SARA LIZBETH
De la Generación: 2022 - 2026

concluyó en forma satisfactoria y conforme a las indicaciones señaladas en el Documento Recepcional en la modalidad de () Ensayo Pedagógico, () Informe de Prácticas Profesionales, () Portafolio Temático, (X) Tesis de Investigación, () Tesina, () Portafolio de Evidencias.

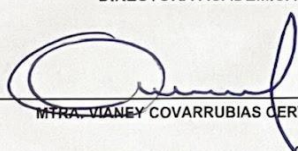
Titulado:

AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL DESDE EL MODELO PROCESUAL DE GROSS PARA
PROMOVER LA CONVIVENCIA PACÍFICA EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Por lo anterior, se determina que reúne los requisitos para proceder a sustentar el Examen Profesional que establecen las normas correspondientes, con el propósito de obtener el Título de Licenciado(a) en EDUCACIÓN PRIMARIA

ATENTAMENTE COMISIÓN DE TITULACIÓN

DIRECTORA ACADÉMICA


MTRA. VIANEY COVARRUBIAS CERVANTES

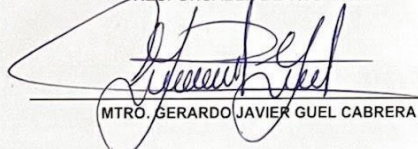


DIRECTORA DE SERVICIOS ADMINISTRATIVOS


MTRA. FÁTIMA GUADALUPE FABIÁN VANEGAS

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR
BENEMÉRITA Y CENTENARIA
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

RESPONSABLE DE TITULACIÓN


MTRO. GERARDO JAVIER GUEL CABRERA

ASESOR DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL


DRA. ALMA VERÓNICA VILLANUEVA GONZÁLEZ



Agradecimientos

*“Adquiere sabiduría, adquiere inteligencia:
No te olvides ni te apartes de las razones de mi boca;
No la dejes, y ella te guardará;
Ámala, y te conservará.
Sabiduría ante todo; adquiere sabiduría;
Y sobre todas tus posesiones adquiere inteligencia.
Engrandécela y ella te engrandecerá;
Ella te honrará cuando tú la hayas abrazado.
Adorno de gracia dará a tu cabeza;
Corona de hermosura te entregará
Oye, hijo mío, y recibe mis razones,
Y se te multiplicarán años de vida.
Por el camino de la sabiduría te he encaminado,
Y por veredas derechas te he hecho andar.
Cuando anduvieres, no se estrecharán tus pasos,
Y si corrieres, no te tropezarán.
Retén el consejo, no lo dejes;
Guárdalo, porque eso es vida”.*

- Proverbios 4:5-13

Concluir esta tesis representa no solo el cierre de una etapa académica, sino también el resultado del apoyo, el amor, la escucha, la confianza, la paciencia, el compromiso y el acompañamiento de personas que estuvieron presentes a lo largo de este camino. Así mismo, representa mi vocación, el amor que le tengo a lo que será mi labor a desempeñar durante la mayoría de los años que tenga en esta tierra. Este trabajo es sinónimo de mi esfuerzo, mi dedicación, de días y noches de incertidumbre, de angustia y miedo, pero también de fortaleza, de responsabilidad, compromiso y decisión. Sin embargo, esto no lo hubiera logrado sola, pues durante mi camino, desde el inicio, Dios me colmó de bendiciones y acomodó todo para que su propósito en mí, comenzará a cumplirse. Es más gratificante llegar

a la meta acompañada; por eso, el día de hoy quiero agradecerles a todos y cada uno de los que estuvieron presentes.

Principalmente, quiero agradecerle a Dios por permitirme tener unos padres excepcionales y una familia que me sostuviera. Le agradezco por brindarme las herramientas necesarias para poder trabajar en ellas y así dar lo mejor de mí. Sé que estuvo junto a mí en cada fase, cada etapa, en cada momento, porque sé que tuvo el control e hizo que todo fuera perfecto, por permitirme despertar cada día, por permitirme tener en qué moverme, por brindar abundancia y así poder comprar mis materiales, por cuidarme en todo momento y todo lugar. Agradezco absolutamente todo lo que me ha dado y lo que me dará en mis años que vienen.

Agradezco a mis padres por su amor incondicional, por su cariño y apoyo, por brindarme una educación de calidad, desde el inicio en preescolar hasta ahora en la licenciatura. Mamá, papá, les doy las gracias por cuidarme, por alentarme a dar lo mejor de mí, por disponer siempre para que mi transcurso en mis años de educación fuera sencillo, por nunca rendirse, por hacer hasta lo imposible para que no tuviera ninguna dificultad. Gracias porque siempre tuve alimento, vestimenta, materiales, tanto para mí como para utilizar en mis prácticas; gracias por mi hogar, ese lugar que me mantiene segura y tranquila; gracias por el dinero invertido y por los desvelos que tuvieron para acompañarme. Son lo más importante para mí y, sin duda alguna, sin ustedes no sería la mujer que hoy en día puedo ser. Gracias por estar conmigo y para mí en todo momento.

Mamá, gracias por mi educación, por siempre estar dispuesta a ayudarme, acompañarme, orientarme y tranquilizarme en momentos de angustia y tristeza, gracias por hacerme feliz, por recordarme mi propósito, mis talentos y mi inteligencia, por nunca dejarme caer, por soportarme incluso cuando ni yo misma lo hacía. Gracias por esos abrazos llenos de amor, por tu presencia en cada día, por acompañarme en mis presentaciones y eventos, porque constantemente me reiteras lo orgullosa que estás de mí. Gracias por tu amor y consejos, gracias por no rendirte ni un día conmigo y siempre estar al pendiente de mí. Eres una mujer maravillosa; en cada momento me has guiado y ayudado. Eres la mejor madre que

Dios pudo haberme dado, eres pieza clave en mi vida, esa persona a quien siempre buscaré. Gracias por todo, mamá, te amo.

Papá, gracias porque día con día, cansado, enfermo o agotado, lloviendo, con frío o con calor, en tu mejor carro, en un carro desgastado o en algún transporte de paga, siempre, sin excepción, me permitiste llegar a mi escuela, tanto a BECENE como a mis diferentes escuelas de prácticas, incluyendo las más cercanas y las más lejanas. Siempre pude llegar con bien, limpia, cómoda y segura. Gracias por darme incluso tus últimos cincuenta pesos para que yo pudiera moverme, pudiera comprar un lonche o comprarme algún gusto. Gracias por tu amor, por tus palabras, por tus apapachos. No pude haber tenido un mejor padre que tú; me has enseñado a ser fuerte y no rendirme nunca, a saber enfrentar las situaciones difíciles de la vida con la cara en alto y los pies firmes; me has hecho fuerte. Gracias por todo, papá, te amo.

Quiero aprovechar esta oportunidad para agradecer a Pablo, mi hermano y compañero desde que llegué a este mundo. Gracias por estar conmigo, por esos momentos en que simplemente nos llevamos bien y la vida sigue, por esos momentos de risa genuina, momentos donde recuerdo el amor y cariño que te tengo, aunque no siempre lo demuestre. Hermano, gracias por cuidarme, por quererme y por tomar de tu tiempo para llevarme a lugares donde he necesitado estar o asistir; gracias por esas veces que te has interesado en mi vida, por preguntarme cómo estoy y por invitarme a comer. Créeme que valoro mucho esas muestras de cariño. Te amo mucho, siempre representarás un lugar importante en mi vida.

De igual manera, agradezco a mis tías y tíos presentes en mi camino; agradezco a Dios por colmarme de bendiciones a través de ellos y por su presencia en mi vida. Han sido de gran apoyo e inspiración para mí; agradezco sus consejos, sus palabras, cada abrazo, cada muestra de cariño, cada ayuda, cada regalo intencionado para mis prácticas, los materiales que me ayudaron a elaborar o conseguir, su apoyo genuino, su amor sobre todo, su compañía. Gracias. Sin duda alguna, no hubiera podido lograr esto sin ustedes. Agradezco sus oraciones y sus palabras que me alentaron a no rendirme, agradezco cada aporte económico o de transporte que me ofrecieron, agradezco cada momento de felicidad que me han dado y esos abrazos llenos de amor que me levantaron cuando ya no tenía fuerza. Gracias por todo, son

una de las bendiciones más bonitas que Dios me ha dado, tienen un lugar enorme guardado en mi corazón y en mis recuerdos. Los amaré por siempre.

Otra de las personas más importantes en mi camino es el amor de mi vida, parte importante de mi inspiración para elaborar este trabajo. Esa persona que llegó sin pensarlo y desde el primer momento no ha dudado en ayudarme, escucharme y amarme. Alan, agradezco el inmenso amor que me tienes; no cabe duda de que has sido mi persona desde el día uno, esa tranquilidad que tienes para tratar los momentos de tensión, la paz que me transmites cuando estoy sobrecargada de estrés, las palabras de aliento que me das cuando tengo mis emociones vueltas locas, las muestras de cariño que llenan mi corazón e incluso mi alma. Gracias por estar conmigo en cada momento importante, por ayudarme a no rendirme en las adversidades y por darme ese impulso que llegué a necesitar, por cuidar mi corazón, por siempre buscar mi bienestar antes que cualquier otra cosa. Gracias, mi amor, por estar conmigo. Eres la paz dentro de mi caos; sé que Dios tiene un propósito al ponerte en mi vida y sé que llegaremos lejos, siempre tomados de la mano. Te amo, mi amor. Gracias por tu amor sincero y genuino.

El siguiente agradecimiento no va dirigido a una persona, va dirigido a mi pequeña compañera de días solitarios, esa que siempre deja sus pelitos y huellitas marcados en mi ropa, Chiquita, mi perrita. Chiquita ha representado un factor importante en mi vida, pues fue aquel impulso que me ayudó a perder un miedo muy grande que tuve desde niña, el miedo a los perritos. Ella me ha enseñado muchas cosas y le quiero agradecer por estar conmigo en esos días en que no necesitaba palabras, sino un abrazo, esos días en donde la soledad me ahogaba, esas noches de desvelo haciendo tareas y materiales; siempre estuvo presente. Por eso y mucho más, te agradezco. Siempre vivirás en mi corazón.

Un agradecimiento que no me puede faltar es a mí misma; me agradezco por no rendirme, por tomar decisiones importantes que determinaron mi rumbo en este proceso, por priorizar mi bienestar, por tener la meta clara e ir detrás de ella, enfrentando retos y trabas que llegaron a surgir en el transcurso. Me agradezco por no haberme rendido, por seguir trabajando aún con esa presión y angustia en el pecho, por haber sacrificado momentos con mi familia o personas especiales, por esas noches de desvelo, por afrontar esos días en donde

la presión pesaba cada vez más, por intentar dar siempre mi cien por ciento y mantenerme constante, por haber tenido la experiencia de estudiar y trabajar y, aun con eso, no bajar mi rendimiento en ninguna área. Agradezco mi convicción y fortaleza, siempre confiando en el proceso y aceptando que todo es perfecto.

Por último, pero no menos importante, quiero agradecer a esas personas que estuvieron presentes en ciertos momentos de mi camino, que con una palabra o un abrazo pudieron hacer que un día triste cambiara a uno feliz y que llegaron a darme un consejo que me ayudó a avanzar. Agradezco a mi escuela formadora, la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado y a cada catedrático y catedrática que me brindó las herramientas para poder llevar a cabo mi trayecto académico. Agradezco a aquellos que me acompañaron en diversas trayectorias importantes, en procesos que me formaron y me permitieron crecer y aprender. Agradezco a mi familia Laudes y a mi nueva familia formada por personas maravillosas de la medalla Estudiantes Ejemplares 2026. Me enseñaron a dar siempre el 100%, a mantener siempre una actitud positiva, a no dudar nunca de mí misma, de mis capacidades y talentos. Gracias por ayudarme a descubrirme. Los aprendizajes que obtuve de todas y cada una de las experiencias vividas los aplicaré siempre que sean necesarios y los seguiré fortaleciendo durante mi recorrido.

*La gratitud se da cuando la memoria se almacena en el corazón y no en la mente. -
Lionel Hampton*

Índice

Contenido	
Introducción	12
Capítulo I. Planteamiento del Problema	21
Antecedentes	21
Estado del Arte	26
Focalización del Problema	33
Pregunta de Investigación	38
Objetivo General de Investigación.....	38
Objetivos específicos	38
Supuesto de investigación	38
Justificación.....	38
Límites contextuales donde se desarrolló la investigación	41
Contextualización de Dónde se Lleva a Cabo la Investigación.....	41
Contexto Externo.....	42
Situación Geográfica y Límites	42
Ámbito Económico de la Comunidad.....	43
Ámbito Social..	43
Ámbito Cultural..	44
Componente Político.....	45
Contexto Interno	46
Consejo Técnico Escolar.	47
Cultura Escolar.	47
Horarios y Organización de Entradas y Salidas.....	47
Relación con los Padres de Familia..	48
Recursos Materiales.....	48
Grupo.	49
Capítulo II. Referente Teórico-Conceptual	52
Desarrollo Socioemocional	52
Autorregulación Emocional	53

Modelo Procesual de Autorregulación Emocional de Gross	55
Convivencia Pacífica.....	57
Teoría Sociocultural	59
Teoría de la Pedagogía del Amor y la Ternura	60
Capítulo III. Metodología	62
Enfoque	62
Paradigma.....	63
Método	64
Escenario	65
Población y Muestra.....	65
Fases de Investigación.....	67
Técnicas de Recopilación de Información	69
Técnicas de Análisis de Información	70
Capítulo IV. Resultados	74
Diagnóstico	75
Objetivo General del Diagnóstico	75
Participantes	76
Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos	77
Procedimiento	77
Análisis de Datos.....	78
Resultados de los Instrumentos de Evaluación	79
Consideraciones Diagnósticas.....	90
Intervención Educativa.....	91
Diseño de la Propuesta de Intervención	92
Objetivo de la Propuesta de Intervención.....	92
Plan de Intervención	92
Estrategias de Intervención.....	95
Participantes de la Intervención.....	98
Implementación de la Intervención	98
Análisis de los Resultados	98

Resultados de la Intervención	99
La Rueda de la Escucha.....	99
Frases de Motivación.....	99
Aplicación del Modelo Procesual de Autorregulación Emocional de Gross.	103
Fase I. Selección de la Situación	104
Fase II. Modificación de la Situación.....	120
Fase III. Dirección de la Atención.....	132
Fase IV. Cambio Cognitivo	141
Fase V. Modulación de la Respuesta.....	154
Conclusiones	167
Referencias.....	177
Anexos	191

Introducción

La educación primaria representa una etapa clave en la formación integral de las niñas y los niños, ya que en ella se sientan las bases del aprendizaje académico y, en igual medida, del desarrollo social, emocional y ético; durante estos primeros años de escolarización, el alumnado construye habilidades fundamentales para la vida, como la forma de relacionarse con los demás, la manera de expresar y regular sus emociones y la capacidad de convivir en un entorno colectivo. En este sentido, la escuela se configura como un espacio privilegiado para el desarrollo de la convivencia pacífica y del bienestar emocional, elementos que influyen directamente en los procesos de aprendizaje en la formación de sujetos integrales.

Diversas investigaciones han señalado que el aprendizaje no puede entenderse como un proceso exclusivamente cognitivo, sino como una experiencia compleja en la que intervienen factores emocionales, sociales y culturales (Bisquerra, 2000; Goleman, 1996). Las emociones influyen en la atención, la motivación, la memoria y en la disposición para aprender, por lo que atender el desarrollo socioemocional del alumnado resulta indispensable para favorecer aprendizajes significativos. En el contexto escolar, la convivencia diaria entre pares se convierte en un escenario donde se ponen en juego estas habilidades, manifestándose tanto en conductas de cooperación y respeto como en situaciones de conflicto, exclusión o dificultad para regular las emociones.

En la práctica educativa cotidiana, especialmente en el nivel primaria, se observan problemáticas relacionadas con la convivencia escolar, tales como conflictos frecuentes entre compañeros, dificultades para expresar emociones de manera adecuada, actitudes de rechazo hacia ciertos integrantes del grupo y una participación desigual dentro del aula; estas situaciones afectan el clima escolar y pueden generar consecuencias negativas en el bienestar emocional de las niñas y los niños, así como en su desempeño académico. Desde la experiencia como docente en formación, surge la preocupación por atender estas dinámicas, al reconocer que una convivencia poco armónica limita las oportunidades de aprendizaje y dificulta la construcción de relaciones sanas y equitativas.

La autorregulación emocional se presenta como una habilidad clave para enfrentar estas problemáticas, ya que permite a las personas reconocer sus emociones, controlar impulsos y actuar de manera consciente ante situaciones de conflicto. De acuerdo con Goleman (1996), la capacidad para regular las emociones es un componente esencial de la inteligencia emocional y resulta determinante para el éxito personal, social y académico. En el ámbito escolar, fortalecer la autorregulación emocional en el alumnado contribuye a mejorar las relaciones interpersonales, a disminuir conductas disruptivas y a favorecer la resolución pacífica de conflictos.

Por su parte, la convivencia pacífica alude a la capacidad de establecer interacciones humanas basadas en el aprecio, el respeto y la tolerancia, la prevención y atención de conductas de riesgo, el cuidado de los espacios y bienes colectivos, la reparación del daño y la reinserción comunitaria. (Furlán et al., 2013). Se entiende como la construcción de relaciones basadas en el respeto, la inclusión, la equidad y la resolución dialogada de los conflictos; en el aula, se manifiesta en la manera en que el alumnado interactúa, colabora y participa de forma equitativa en las actividades escolares. Esta convivencia no se limita a la ausencia de violencia, sino que promueve activamente valores como la empatía, la solidaridad y el respeto mutuo.

Desde una perspectiva sociocultural, el desarrollo emocional y social de las niñas y los niños se construye a través de la interacción con nosotros y con el contexto en el que se desenvuelven. Vygotsky (1978) sostiene que el aprendizaje es un proceso social mediado por el lenguaje y las relaciones interpersonales, lo que implica que las habilidades socioemocionales, incluida la autorregulación, se desarrollan en el intercambio cotidiano con pares y adultos significativos. Bajo esta mirada, el aula se convierte en un espacio donde la convivencia, el diálogo y la cooperación son fundamentales para el desarrollo integral del alumnado.

Ambos conceptos son fundamentales porque influyen directamente en el bienestar emocional y en los procesos de aprendizaje de las niñas y los niños; la autorregulación emocional permite enfrentar situaciones conflictivas de manera consciente, mientras que la convivencia pacífica genera un clima escolar seguro y favorecedor del aprendizaje; cuando

estas habilidades no se desarrollan adecuadamente, se incrementan los conflictos, la exclusión y las dificultades para aprender. En el marco normativo, la relevancia del desarrollo socioemocional y de la convivencia escolar se encuentra respaldada por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; en su artículo 3.º, inciso h (2019), se establece que la educación impartida por el Estado será integral y estará orientada al desarrollo de las capacidades cognitivas, socioemocionales y físicas de las personas, con el propósito de contribuir a su bienestar.

Este fundamento legal refuerza la responsabilidad de la escuela y del docente en la atención a las dimensiones emocionales y sociales del alumnado como parte esencial del derecho a la educación. Asimismo, organismos internacionales como la UNESCO y la UNICEF han enfatizado la importancia de promover entornos escolares seguros y emocionalmente saludables, señalando que un clima de aula positivo favorece el desarrollo de habilidades socioemocionales y el logro de aprendizajes académicos; estudios como el ERCE 2019 destacan que las relaciones respetuosas y el orden en el aula están estrechamente vinculados con la autorregulación y la perseverancia del alumnado, lo que evidencia la necesidad de atender la convivencia escolar desde una perspectiva integral (UNESCO, 2024).

Ante este panorama, el objetivo central de la presente investigación es favorecer la autorregulación emocional mediante la implementación del modelo de autorregulación de Gross para promover la convivencia pacífica en alumnos de cuarto grado de una escuela primaria pública durante el ciclo escolar 2025-2026. Mediante la implementación de estrategias orientadas al desarrollo de la autorregulación emocional, con la finalidad de favorecer relaciones equitativas, inclusivas y respetuosas entre las y los alumnos. A partir de este objetivo, se busca comprender cómo la autorregulación emocional influye en las interacciones cotidianas del aula y en la manera en que el alumnado enfrenta situaciones de conflicto.

Para dar respuesta a la problemática planteada, la investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo, inscrito en el paradigma sociocrítico, y se apoya en el método de investigación-acción; este método permite a la investigadora analizar de manera reflexiva su práctica, identificar necesidades reales del grupo, implementar estrategias pedagógicas y

valorar sus efectos con el propósito de mejorar la realidad educativa (Kemmis et al., 1988). Por lo tanto, resulta pertinente para este estudio, ya que posibilita una intervención directa en el aula y promueve la transformación de la convivencia escolar a partir de la reflexión constante.

La relevancia de esta investigación radica en la necesidad de atender una problemática educativa real y contextualizada, pues atiende la autorregulación emocional, favorece el bienestar del alumnado, mejora las relaciones interpersonales y contribuye a aprendizajes significativos, aportando conocimiento que abone a la mejora de la práctica docente en educación primaria y estrategias aplicables en el nivel educativo. Asimismo, el estudio resulta relevante al proponer estrategias de autorregulación emocional, las cuales pueden ser replicadas o adaptadas por otros docentes interesados en fortalecer la convivencia pacífica en sus aulas; desde el ámbito académico, esta investigación aporta elementos teóricos y prácticos que enriquecen el campo de la educación socioemocional y la convivencia escolar.

Diversos estudios han abordado la relación entre emociones, aprendizaje y convivencia, coincidiendo en que el desarrollo socioemocional es un factor determinante para el bienestar infantil y el éxito educativo (Bisquerra, 2000; Goleman, 1996). No obstante, se identifica la necesidad de investigaciones situadas en contextos específicos de educación primaria y desarrolladas desde la experiencia directa del aula, particularmente desde la mirada de docentes en formación, lo que otorga originalidad y pertinencia al presente trabajo.

El diagnóstico inicial permitió identificar diversas situaciones relacionadas con la convivencia en el aula, tales como conflictos recurrentes entre compañeros, dificultades para expresar emociones de manera adecuada, conductas de exclusión, selectividad y una participación desigual dentro del grupo. De igual manera, se observó que algunos alumnos presentaban dificultad y escaso conocimiento para autorregular sus emociones ante situaciones de desacuerdo o frustración, lo que afectaba el clima del aula, las relaciones interpersonales y los procesos de aprendizaje. Estos hallazgos justifican la implementación de estrategias orientadas al desarrollo de la autorregulación emocional como medio para fortalecer la convivencia pacífica.

Para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes, se diseñó un plan de intervención donde, a través de la vinculación de dos proyectos desarrollados en el escenario áulico, titulados: “Tomamos decisiones asertivas en 3, 2, 1, ¡Acción!”, trabajado en un total de ocho sesiones con la elaboración de una obra de teatro como producto final, y “Tendedero de emociones y decisiones” con un total de cinco sesiones, donde su evidencia final forma un tendedero de obras artísticas en donde se expone la importancia de la toma de decisiones para mejorar la convivencia en el aula, utilizando la metodología de aprendizaje basado en problemas, y dando enfoque a las cinco fases que conforman el modelo procesual de autorregulación emocional de Gross (1998). Se buscó fortalecer las habilidades de autorregulación emocional, la convivencia pacífica y la resolución asertiva de conflictos entre los estudiantes. Implicando una integración curricular profunda en donde los productos generados por los alumnos a lo largo de la intervención constituyeron evidencias de aprendizaje para la investigación de la tesis.

A lo largo de estas sesiones que conformaron la intervención, estructuradas en las cinco fases del modelo procesual de Gross (1998), se obtuvieron diversos hallazgos que evidencian el impacto del trabajo realizado. Entre los más importantes se encuentran la consolidación de la identificación de situaciones de manera autónoma, respondiendo con esto a la fase 1 del modelo de Gross, la cual lleva por nombre “Selección de la situación”; preferencia de soluciones asertivas por sobre las impulsivas, dentro de la elaboración de obras de teatro desarrolladas en el primer proyecto; la toma de conciencia de los pensamientos automáticos, así como la comparación entre una interpretación inicial (basada en el conocimiento de información parcial de una determinada situación) y la reinterpretación de situaciones (basada en el conocimiento de la información completa de una situación), lo anterior correspondiente a la fase 4 del modelo de Gross, denominada “Cambio cognitivo”; así como el reconocimiento de diversas técnicas de autorregulación emocional, predominando la respiración como mecanismo para mantener la calma.

Dentro de las dificultades enfrentadas, al inicio de la intervención los alumnos mostraban dificultad para identificar situaciones relevantes dentro de su día a día. Para atender lo anterior, se implementaron actividades lúdicas y un andamiaje colectivo mediante

la mención de diversos ejemplos; en algunos casos, los alumnos buscaban inventar situaciones para poder desarrollar las actividades y esto resultó limitante para el desarrollo del inicio de la intervención.

La investigación se encuentra organizada por varios capítulos; estos son los siguientes: En el Capítulo I, Planteamiento del problema, presenta la problemática que da origen a la investigación, sustentada en el estado del arte y en la focalización del problema. En este capítulo se formulan la pregunta de investigación, el objetivo general, los objetivos específicos y el supuesto de investigación. Asimismo, se expone la justificación del estudio y la contextualización del lugar donde se lleva a cabo la investigación, considerando el contexto externo e interno de la escuela.

El estado del arte presenta una revisión sistemática de investigaciones previas, documentos académicos y aportes teóricos relacionados con el desarrollo socioemocional, la autorregulación emocional, el modelo procesual de Gross y la convivencia pacífica. Su función es mostrar los avances, enfoques predominantes y vacíos existentes en el campo de estudio, permitiendo evidenciar que la investigación no repite trabajos anteriores, sino que aporta una mirada situada desde la realidad de la práctica docente. En este subapartado se realiza una delimitación progresiva del problema, partiendo de una visión amplia de la convivencia escolar hasta llegar a la situación específica que se presenta en el grupo de estudio. Aquí se explican las razones pedagógicas, emocionales y sociales que hacen necesario intervenir, destacando la preocupación por la exclusión, los conflictos entre pares y las dificultades en la autorregulación emocional.

La pregunta de investigación constituye el eje articulador del estudio, ya que orienta el proceso metodológico y la toma de decisiones durante la investigación; se formula de manera clara y precisa, enfocándose en la relación entre la autorregulación emocional y la convivencia pacífica dentro del aula. Por lo anterior, la pregunta de investigación es la siguiente: ¿Cómo favorecer la autorregulación emocional mediante la implementación del modelo procesual de autorregulación emocional de Gross para promover la convivencia pacífica en alumnos de cuarto grado de una escuela primaria pública durante el ciclo escolar 2025-2026?

El supuesto de investigación plantea una anticipación razonada de los resultados esperados, estableciendo una relación entre el trabajo de la autorregulación emocional y la mejora de la convivencia pacífica. Este elemento orienta la reflexión crítica durante el proceso de investigación-acción y plantea lo siguiente: El uso del modelo de autorregulación de Gross en el aula favorece la autorregulación emocional de los alumnos de cuarto grado de primaria, lo que promueve la convivencia pacífica entre los estudiantes.

La justificación expone las razones académicas, sociales y pedagógicas que sustentan la realización del estudio; se destaca su relevancia para la práctica docente, su aportación al campo educativo y su utilidad para otros profesionales interesados en fortalecer el clima escolar y el bienestar socioemocional del alumnado. Dentro del apartado se describen los límites contextuales donde se desarrolla la investigación, considerando tanto el contexto externo como el interno, con el fin de comprender las condiciones sociales, culturales y escolares que influyen en la problemática estudiada.

En el capítulo II. Referente teórico-conceptual: Se abordan los fundamentos teóricos que sustentan la investigación; en este apartado se desarrollan conceptos clave como el desarrollo socioemocional, la autorregulación emocional, la convivencia pacífica, la teoría sociocultural y la teoría de la pedagogía del amor y la ternura, los cuales permiten comprender el fenómeno estudiado desde una perspectiva integral y fundamentar teóricamente la intervención pedagógica.

En el capítulo III. Metodología: Se describe el enfoque cualitativo de la investigación, el paradigma sociocrítico y el método de investigación-acción; asimismo, se detalla el escenario de estudio, la población y muestra, las fases de la investigación, las técnicas de recopilación de información y las técnicas de análisis de los datos, explicando cómo se llevó a cabo el proceso investigativo.

En coherencia con lo anterior, se adopta el método de investigación-acción, el cual permite identificar problemáticas presentes en el contexto educativo, intervenir de manera intencionada y valorar los cambios generados a partir de dicha intervención, llevada a cabo como un proceso espiral de planificación, acción, observación y reflexión (Kemmis, S. y

McTaggart, R. 1988). La investigación se lleva a cabo en un grupo de educación primaria, seleccionado de forma intencional por presentar situaciones de conflicto, exclusión y dificultades en la regulación emocional, lo que lo convierte en un escenario pertinente para el estudio.

Para la recopilación de la información diagnóstica se emplean técnicas cualitativas como los cuestionarios de convivencia, emociones y colaboración, y un test de 10 ítems para evaluar la regulación emocional, cuyos datos son analizados de manera interpretativa con el fin de identificar las áreas de oportunidad y localizar el punto de partida para dar inicio al plan de acción, el cual busca una transformación del grupo.

En el Capítulo IV: Los resultados, se presentan de manera sistemática y ordenada los hallazgos obtenidos a partir del análisis de las producciones de los alumnos y de los registros observados a lo largo de las cinco fases de la intervención. Este capítulo se organiza siguiendo la estructura secuencial del modelo procesual de Gross (1998), presentando los resultados por fase; es decir, las sesiones trabajadas dentro de los proyectos se distribuyen secuencialmente en las fases que conforman el modelo. En estas se contextualiza el desarrollo de las actividades correspondientes, se presenta el análisis derivado de las respuestas y los productos realizados por los alumnos, se interpretan de acuerdo a lo referido por cada fase y se vinculan con su incidencia ante la problemática de la convivencia y la autorregulación.

En el apartado de las conclusiones se exponen las principales inferencias y reflexiones finales derivadas del proceso de investigación; se presentan de manera sintética los hallazgos más relevantes obtenidos a lo largo de la intervención, destacando aquellos que resultaron consistentes, reiterativos o particularmente significativos para responder a la pregunta de investigación. Se expone la contribución del modelo procesual de Gross para favorecer la autorregulación emocional y, consecuentemente, promover una convivencia pacífica en el aula. De igual manera, se presentan las referencias bibliográficas que dan cuenta de las fuentes consultadas a lo largo de la investigación, siguiendo el formato de citación APA, 7ª edición, y organizado alfabéticamente.

Por último, en los anexos se presentan evidencias de recursos utilizados para llevar a cabo el trabajo de la intervención; este apartado tiene como propósito complementar o sustentar lo expuesto en el cuerpo del texto, ofreciendo materiales que permitan comprender en mayor detalle el proceso implementado.

Capítulo I. Planteamiento del Problema

El desarrollo de cualquier investigación comienza con la identificación y articulación clara de un problema que amerite ser estudiado. Hernández et al. (1997) describen el planteamiento del problema haciendo énfasis en afinar y estructurar formalmente la idea inicial del tema, identificando elementos como datos, situaciones y conceptos relacionados. Este capítulo tiene como propósito fundamental formalizar el proceso de transformar una idea inicial en el planteamiento del problema de investigación, estableciendo la hoja de ruta que guiará el estudio.

Antecedentes

La educación socioemocional fomenta habilidades emocionales esenciales para el bienestar infantil y un ambiente escolar armonioso. Bisquerra (2000). Los organismos internacionales han establecido en las últimas décadas lineamientos sólidos respecto a la centralidad del aprendizaje socioemocional y de la convivencia escolar como componentes indispensables del derecho a la educación y del bienestar integral. La UNESCO, UNICEF, la OMS y la OCDE coinciden en la necesidad de integrar la salud mental, el aprendizaje socioemocional y la prevención de la violencia en las políticas educativas globales.

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en su artículo 3.º, inciso h (inciso adicionado DOF 15-05-2019), menciona que la educación será integral, educará para la vida, con el objeto de desarrollar en las personas capacidades cognitivas, socioemocionales y físicas que les permitan alcanzar su bienestar.

A partir de este panorama, se vuelve necesario reconocer que el desarrollo de las capacidades socioemocionales no ocurre de manera espontánea, sino que requiere de una intervención intencionada dentro del aula. En el transcurso de la educación primaria, las y los niños se encuentran en una etapa clave, ya que están en un proceso de construcción de su identidad, de sus formas de relacionarse con los demás, por lo que la ausencia de las estrategias orientadas al ámbito emocional puede generar dificultades que impacten tanto en la convivencia escolar como en el aprendizaje.

En la práctica cotidiana, se identifican situaciones como conflictos recurrentes entre pares, dificultades para expresar emociones de manera adecuada y resolución de conflictos sin empatía, alejada de lo pacífico. Estas manifestaciones se involucran en el clima del aula e influyen en la disposición y motivación de los estudiantes para aprender, participar y colaborar, lo que repercute directamente en su desempeño académico y bienestar personal.

La UNESCO destaca el aporte de Galtung, teórico de la paz, cuyas nociones de paz positiva y negativa permiten comprender la convivencia no solo como ausencia de violencia, sino como creación de relaciones justas y sostenibles. UNICEF impulsa estrategias de apoyo socioemocional y corresponsabilidad institucional, mientras que la OMS y la OCDE vinculan las habilidades emocionales con la equidad y el rendimiento educativo.

El texto analizado ofrece elementos relevantes que, desde mi formación docente, invitan a construir una opinión fundamentada en la teoría y la práctica educativa, pues a mi juicio, uno de los aspectos a los que se les debería dar mayor importancia en el entorno formativo es la educación socioemocional; esto debido a que, durante mucho tiempo, el foco de la enseñanza se dirigió a los conocimientos considerados como fundamentales para la formación de niños y niñas, tal como lo son español, matemáticas, ciencias, entre otras. Sin embargo, estos conocimientos no aportan formación en un ámbito personal y social, dejando esta área a un lado, trayendo consigo dificultades al momento de trabajar colaborativamente o desarrollar un ambiente armonioso dentro de las aulas.

Cabe destacar que la consolidación de los procesos cognitivos de las y los niños va de la mano con las habilidades sociales, pues, como menciona Vygotsky en su teoría sociocultural desarrollada en 1930, el aprendizaje es un proceso social necesario para el desarrollo, pues se destaca que para que un niño pueda llevar a cabo de manera adecuada la construcción de conocimientos, es necesario que se encuentre socialmente estable.

Por tal motivo, aprecio que la convivencia desempeña un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las niñas y los niños; la consolidación de los procesos cognitivos no debe mantenerse aislada, ya que el aprendizaje se fortalece cuando existe un ambiente de respeto, colaboración y comunicación entre pares. Una convivencia armónica

favorece que el alumnado se sienta seguro, aceptado y motivado para participar activamente en la construcción de sus conocimientos. Desde esta perspectiva, promover relaciones positivas dentro del aula impacta en el desarrollo social, y además contribuye de manera significativa al fortalecimiento de los aprendizajes y al desarrollo integral de las y los estudiantes.

En un estudio realizado por la Organización de las Naciones Unidas en México, el cual lleva por título “Los estudiantes mexicanos perseveran y se autorregulan para cumplir con sus obligaciones escolares”: En “UNESCO”, se menciona que un clima de relaciones y de orden en el aula es relevante para el desarrollo de las habilidades socioemocionales; se llegó a esta conclusión tras analizar una pesquisa sobre habilidades socioemocionales en estudiantes de sexto grado. La investigación formó parte del Estudio Regional Comparativo y Explicativo, ERCE 2019, que evaluó el desempeño estudiantil en las áreas de Lectura, Matemática, Ciencias, además de factores asociados a los logros de aprendizaje. Estos resultados refuerzan la relevancia del clima de aula como un factor determinante en el desarrollo de habilidades socioemocionales; por ello es importante que la convivencia se desarrolle junto a estas habilidades, ya que son aspectos que se manejan de manera transversal y que se complementan uno con el otro.

A partir del análisis de los resultados, se evidencia que un entorno caracterizado por relaciones positivas y normas claras favorece la autorregulación, la perseverancia y el cumplimiento de responsabilidades escolares por parte del alumnado. De igual manera, se permite una comprensión de las habilidades socioemocionales, pues influyen en la convivencia escolar y, de forma complementaria, se encuentran estrechamente vinculadas con el desempeño académico en áreas fundamentales como lectura, matemáticas y ciencias. De esta manera, el clima escolar se configura como un elemento clave que incide tanto en el bienestar emocional de las y los estudiantes como en sus logros de aprendizaje, lo que refuerza la necesidad de atender este componente desde la práctica docente.

Como complemento de lo anterior, un estudio realizado en San Luis Potosí por parte de Rodríguez en el 2023, el cual habla sobre “La educación socioemocional como proceso de aprendizaje para favorecer las relaciones interpersonales en el aula con alumnos de tercer

grado”, haciendo uso de una metodología de investigación-acción, menciona que los alumnos han reflejado múltiples emociones como resultado del largo proceso de readaptación a las aulas presenciales y de su esfuerzo por alcanzar los aprendizajes esperados.

Este trabajo me resultó muy significativo debido a que la información que presenta me permitió comprender de una manera más amplia la importancia de priorizar la educación socioemocional como complemento de los aprendizajes curriculares, ya que las emociones de los alumnos forman parte fundamental en su proceso de readaptación a las aulas presenciales. Valoro que este punto es esencial porque mis niñas y niños, al igual que muchos otros, han atravesado momentos de incertidumbre y necesitan espacios de apoyo emocional para poder alcanzar sus aprendizajes.

Por consiguiente, reflexiono sobre la importancia de diseñar actividades que se enfoquen en cumplir con los aprendizajes esperados y, a su vez, atiendan el desarrollo personal, social e interpersonal de las y los alumnos. Considero que, al adaptar las actividades a mi contexto, podré lograr un impacto más real en mi grupo, generando aprendizajes significativos y al mismo tiempo fortaleciendo su dimensión socioemocional, lo cual es la base para fomentar la convivencia pacífica que planteé como propósito de mi investigación.

Por su parte, en una investigación titulada *“Educación socioemocional en la enseñanza primaria: un análisis práctico de la experiencia”*, usando un tipo de estudio cualitativo, se menciona que en la educación primaria se trabaja para conseguir los siguientes propósitos: aprender a expresar, regular y gestionar las emociones de manera adecuada al comprender sus causas y efectos; desarrollar la tolerancia a la frustración y la capacidad de postergar las recompensas inmediatas; ser capaz de comunicarse de manera asertiva y con escucha activa; valorar la diversidad con actitudes inclusivas; reafirmar el ejercicio de la autonomía con acciones y proyectos que benefician a la comunidad; además, fortalecer la autoestima; y practicar la empatía para establecer relaciones sinceras y respetuosas. Dentro de los resultados, se destaca que los participantes indicaron que la educación socioemocional en el aprendizaje y desarrollo de los alumnos es importante, destacando que mejora la convivencia, favorece el desarrollo académico y permite superar obstáculos (Askia, 2024).

Se relacionan las habilidades socioemocionales como parte de un desarrollo personal y social, por lo cual es pertinente mencionar que el hecho de fomentar e incrementar la inteligencia emocional en las y los niños sí me permitirá trabajar de manera directa la convivencia pacífica. Así mismo, la educación socioemocional permitirá que los niños aprendan y tomen los hábitos de afrontar situaciones y tomar decisiones con base en lo que ocurre, desde una perspectiva crítica y no por impulsos momentáneos, trabajando de esta manera la autorregulación e identificación de sus emociones.

La Secretaría de Educación Pública (SEP; 2024), dentro de los cuadernos de apoyo curricular para la práctica docente, selecciona el titulado “*Educación Socioemocional en el marco de la Nueva Escuela Mexicana*”, en donde se menciona que la educación socioemocional es un proceso por medio del cual se propicia que niñas, niños y adolescentes desarrollen de manera gradual las habilidades que les permitan comprender y regular sus emociones; construir su identidad personal; mostrar empatía y cuidado hacia las demás personas; colaborar y establecer relaciones positivas; tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones cotidianas de manera constructiva y ética, lo cual contribuye al logro del bienestar.

La SEP (2024) en México emitió un manual de manejo de emociones para el nivel básico, enfocado en que las y los docentes promuevan el bienestar emocional de los estudiantes de primaria mediante estrategias como la identificación de emociones, la expresión apropiada, la regulación a través de técnicas de respiración y relajación, y el uso de rutinas emocionales en el aula. Estas recomendaciones se alinean con el modelo procesual de Gross, al intervenir tanto en la atención y valoración de la emoción como en la modulación conductual (SEP, 2024). Lo anterior permite reconocer que el desarrollo socioemocional y la convivencia escolar han adquirido un lugar central dentro de la investigación educativa, al ser considerados factores determinantes para el desarrollo infantil y los procesos de aprendizaje.

Estado del Arte

El estado del arte es el análisis de productos ya realizados que nos permite ampliar el panorama de nuestra investigación, dando con esto una idea más clara de los criterios a tomar en cuenta. Según Hernández et al. (2014), es la revisión sistemática del conocimiento existente sobre el tema, identificando avances, vacíos y tendencias para contextualizar la nueva investigación. Por su parte, Eco (2017) nos dice que es una representación de la cartografía del saber acumulado, esencial para demostrar que la tesis no repite lo conocido, sino que llena un hueco específico.

A partir de ambos aportes, se concluye que el *estado del arte* constituye un componente fundamental en el desarrollo de una investigación, ya que permite comprender el panorama actual del conocimiento en torno al tema de estudio. De este modo, el estado del arte no solo orienta la delimitación del problema y la toma de decisiones investigativas, sino que también sustenta la originalidad y relevancia de la tesis, da cuenta del valor que toma esta investigación y los nuevos aportes que se realizan al campo de estudio.

El estado del arte que se presenta a continuación surge del análisis de diversas fuentes teóricas y empíricas que abordan la convivencia escolar, la educación socioemocional, la autorregulación y los procesos de interacción pedagógica. Dicho análisis busca establecer los puntos de encuentro, tensiones y aportes entre las distintas posturas, así como su relación con los lineamientos y políticas educativas nacionales e internacionales.

En torno al ámbito afectivo-social, las autoras y los autores coinciden en que el aprendizaje no puede concebirse como un proceso puramente cognitivo, sino como una experiencia profundamente emocional, situada y relacional. Beltrán y sus colaboradores destacan que las emociones atraviesan cada acto educativo, se expresan en los gestos, los silencios, la disposición al diálogo y la organización misma de la institución escolar. En este sentido, la dimensión socioafectiva constituye el eje invisible que sostiene el bienestar de los estudiantes y el clima del aula.

La literatura contemporánea ha superado la mirada reduccionista que asociaba las emociones a la disciplina o al control conductual, para situarlas como un componente

esencial de la formación integral, articulando la sensibilidad y la razón como capacidades complementarias que posibilitan el desarrollo humano. Desde esta perspectiva, la escuela no solo enseña contenidos, sino que forma sujetos capaces de reconocer, expresar y gestionar sus emociones, lo que permite generar un entorno de convivencia más saludable y humano.

Por lo anterior, el componente *afectivo-social* se configura como un elemento indispensable del proceso educativo, ya que nos demuestra que el aprendizaje se construye a partir de interacciones guiadas por emociones, relaciones y experiencias significativas; es todo un cúmulo de elementos que nos van a permitir una formación exitosa siempre y cuando sea manejado de manera adecuada.

Una investigación realizada en el 2025 por Farfán et al., titulada “*El entorno familiar y su relación con el desarrollo afectivo social de los estudiantes de 6 años en la etapa escolar de la I. E. Emmanuel College*”, enfocada en cómo el entorno familiar puede influir en el desarrollo emocional de niños y niñas de 6 años, siendo un estudio básico y descriptivo, sin intervención. Cuyos análisis sugieren implementar estrategias que refuercen la inteligencia emocional tanto desde la familia como desde la escuela, para lograr un mejor bienestar integral y social en los estudiantes.

Reconocer esta dimensión como parte central de la formación integral permite poner como parte de las prioridades principales el bienestar del alumnado y el clima en el que se desenvuelve; todo esto depende de la manera en que se atienden y acompañan las emociones dentro del aula o la escuela. De este modo, la educación deja a un lado la mera transmisión de contenidos para convertirse en un espacio de desarrollo humano, donde se forman sujetos capaces de convivir, aprender y desarrollarse de manera plena.

Respecto a la educación socioemocional, Bisquerra (2023) se toma como referente ineludible, pues ofrece un marco estructurado que permite traducir la afectividad en competencias concretas y enseñables. Sus aportes sobre inteligencia emocional proponen un conjunto de habilidades que abarcan la percepción, la facilitación, la comprensión y la regulación emocional, integradas en un modelo que reconoce la interdependencia entre emoción, pensamiento y conducta.

Desde esta visión, la educación socioemocional se convierte en un componente transversal del currículo y en una herramienta para fortalecer tanto el rendimiento académico como la salud mental de los alumnos. Otros autores coinciden en que enseñar explícitamente habilidades socioemocionales contribuye a la autorregulación, la empatía y la toma de decisiones responsables.

Una investigación realizada por Herrera et al. en 2025, titulada “*Convivencia escolar y buen trato en la asignatura Tutoría y Educación Socioemocional desde el enfoque de investigación-acción en el aula*”, cuyo objetivo es explicar la implementación de una intervención psicoeducativa para promover buen trato con un grupo de adolescentes de secundaria. Usando un diseño de investigación-acción, implementando técnicas de recopilación de información como la entrevista semiestructurada, la observación participante y la evaluación auténtica, donde los resultados señalan la presencia de acciones agresivas y maltrato en el grupo, por lo que se realizaron actividades para mejorar la convivencia escolar, detectando una ampliación de su vocabulario emocional, además de lograr la identificación de acciones de buen trato como alternativas a sus comportamientos, así como la manifestación de habilidades de análisis en tareas de aprendizaje basado en casos y aprendizaje basado en proyectos.

En el plano de las interacciones sociales y la convivencia, se resalta que el aprendizaje se construye colectivamente y que la convivencia escolar se teje en las relaciones cotidianas; la interacción no solo transmite conocimiento, sino que modela actitudes, valores y formas de resolver conflictos. Desde los aportes de Vygotsky, se reconoce que el desarrollo humano se produce mediante la mediación social, y que el lenguaje y el diálogo son herramientas para la construcción del pensamiento y de la identidad.

En un estudio realizado en el 2025 por Arenas y Arroyo, titulado “*La caracterización de la convivencia escolar en el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*”, cuyo propósito es analizar los referentes de la convivencia escolar presentes en el plan de estudio de educación básica en México, utilizando el método de análisis de contenido para identificar el uso de la palabra convivencia escolar. Los resultados de este estudio mostraron que el documento curricular integra elementos de múltiples

enfoques que impulsan prácticas colectivas en las interacciones y dinámicas sociales; representando un cambio significativo del enfoque de convivencia escolar de la reforma educativa anterior, sustentado en un enfoque socioemocional basado en la promoción de habilidades individuales.

La buena convivencia y un clima escolar ameno facilitan el aprendizaje y el bienestar de los sujetos escolares. Por ende, se determina la convivencia escolar como el conjunto de prácticas relacionales de los agentes que participan en la vida cotidiana de las instituciones educativas, las cuales constituyen un elemento sustancial de la experiencia educativa. Estas prácticas relacionales —observables en los procesos de enseñanza, en el manejo de normas, en la construcción de acuerdos, en la solución de conflictos, en la evaluación, en el reconocimiento o no de las diferencias, en las interacciones entre los estudiantes— dan lugar a procesos de inclusión o de exclusión, de participación o segregación, de resolución pacífica o violenta de las diferencias, entre otros. (Furlán et al., 2013)

Por otro lado, Mercedes et al. (2013) en su escrito *“La regulación emocional: precisiones y avances conceptuales desde la perspectiva conductual”* cita a diversos autores para definir la regulación emocional. De tal manera, se menciona que la regulación emocional implica el manejo exitoso de la activación emocional, permitiendo un funcionamiento social efectivo al iniciar, mantener, modular o cambiar la ocurrencia, intensidad o duración de estados afectivos internos y procesos fisiológicos relacionados con la emoción (Luna, 2010; Murphy et al., 1999, citado por Mercedes, 2013).

Desde esta perspectiva, Jimeno et al. (2019) señalan que la regulación emocional es la habilidad para modular la experiencia emocional con el propósito de alcanzar estados emocionales deseados y resultados esperados por el individuo. Las estrategias de regulación emocional que se ponen en práctica tienen que ver con iniciar, mantener, modular o cambiar la ocurrencia, intensidad o duración de las emociones en cuanto a sus procesos fisiológicos, conductuales, subjetivos o expresivos, con el objetivo de alcanzar metas personales o colectivas.

Partiendo de lo anterior, en un estudio basado en la metodología cuantitativa elaborado por Naranjo et al. (2025), con diseño de investigación no experimental, transversal de un solo grupo con alcance descriptivo y correlacional, titulado *Relación entre las habilidades sociales y la regulación emocional en niños(as) mexicanos*, con el objetivo de identificar la relación entre las habilidades sociales y las estrategias de regulación emocional en niños(as), tomando la participación de 400 infantes con edades entre 8 y 12 años del estado de Guanajuato, seleccionados mediante un muestreo intencional no probabilístico. Se obtuvieron resultados que evidencian el rol adaptativo de las estrategias de regulación emocional encaminadas a la reevaluación positiva y reenfocarse en los planes, indicando con ello que la capacidad de los niños para manejar sus emociones de manera apropiada es una condición que permite el éxito en sus relaciones interpersonales (Naranjo, et al., 2025).

Haciendo énfasis en un estudio elaborado por Moreno et al. en 2025, titulado *Diferencias en habilidades de autorregulación en niños de primaria alta en Sonora, México*, utilizando el método cuantitativo de tipo transversal, tuvo una muestra de 393 alumnos, 226 (58%) del género masculino y 167 (47%) femeninos, en un rango de edad de 9 a 12 años; cuyo objetivo era comparar las habilidades de autorregulación por género y grado en niños de primaria alta. Los resultados obtenidos evidencian que los estudiantes perciben que cuentan con las habilidades de autorregulación, identificando que, en la habilidad de metacognición, los niños de quinto grado presentan un menor desarrollo que los de sexto; además, se determinó que las niñas tienen mayor facilidad para expresar emociones en comparación con los niños; sin embargo, referente a la dimensión de autorregulación en general, no se encontraron diferencias significativas.

Por su parte, Gross (1998) define la regulación emocional como el conjunto de procesos mediante los cuales los individuos influyen en qué emociones tienen, cuándo las tienen y cómo las experimentan y expresan. Según el autor, la regulación emocional no se reduce a la mera supresión, sino que comprende un conjunto de procesos dinámicos situados dentro de la secuencia de generación de la emoción.

Diversas investigaciones han empleado el modelo procesual de autorregulación emocional de Gross para estudiar estrategias, programas de intervención y su relación con

variables como estrés, rendimiento académico, bienestar y convivencia. Entre ellos están estudios sobre tipificación de estrategias de regulación, como el de Chiquito (2023), quien habla acerca de la “*Regulación emocional en estudiantes del tercer año de universidad*”, una investigación de enfoque cuantitativo de tipo descriptivo, siendo la muestra de carácter no probabilístico por conveniencia, conformada por un total de 164 estudiantes en un rango de edad entre los 20 y 49 años, de sexo masculino y femenino, en donde los resultados arrojaron que la estrategia de regulación emocional que más utilizan los hombres y las mujeres es la reevaluación cognitiva. El estudio anterior se centra en clasificar qué estrategias emplean distintos grupos y cómo se distribuyen según el modelo de Gross (antecedentes vs. respuesta) (Chiquito, 2023).

Por otra parte, se encuentran los estudios longitudinales y correlacionales, en donde el modelo ha sido usado como marco teórico para analizar asociaciones entre estrategias de regulación y estrés académico, ansiedad, depresión y rendimiento escolar; calidad de la convivencia escolar, resiliencia y conductas prosociales. Este estudio elaborado por Liang (2025) tiene como título “*La regulación emocional y la percepción del estrés académico como predictores clave de la motivación académica en el aprendizaje de una segunda lengua*”, con una muestra de conveniencia de 1189 estudiantes universitarios chinos, cuyos resultados revelan que la regulación emocional está fuertemente correlacionada positivamente con la motivación académica, siendo la reevaluación cognitiva la que presenta un efecto positivo más fuerte.

En un estudio mixto con estudiantes normalistas mexicanos, elaborado por los Del Campo (2023), titulado “*Estudio mixto sobre la regulación emocional de estudiantes normalistas en México*”, haciendo uso de una metodología mixta, de tipo secuencial explicativa, de carácter cuantitativo no experimental, descriptivo-correlacional y transversal, con muestra no representativa e intencional de un total de 540 estudiantes normalistas. El propósito del estudio fue indagar la manera en que la inteligencia emocional del estudiantado normalista y la educación socioemocional que ha recibido en su formación inicial influyen en el tipo de estrategias que utilizan para regular sus emociones.

Destacan que el modelo de proceso de regulación emocional de Gross tiene la ventaja de contemplar estrategias enfocadas tanto en el antecedente de la respuesta emocional como en la respuesta generada. Esto se debe a que contempla tanto estrategias aplicadas en los antecedentes de la emoción (selección/modificación de situación, atención, reevaluación) como en la respuesta (supresión/modulación). El estudio muestra que este enfoque permite analizar con mayor precisión cómo las futuras maestras y maestros regulan sus emociones frente a situaciones de estrés académico y convivencia escolar (Del Campo, 2023).

Siguiendo la línea de lo mencionado, en un estudio centrado en el trabajo docente, elaborado por González (2019), titulado *“Para no salir(se) de cauce: la regulación emocional en el trabajo docente”*, el objetivo del estudio es presentar un conjunto de estrategias que ayuden a regular las emociones que pueden llegar a presentarse en el ejercicio docente. A partir de la propuesta de Gross y Thompson, se explica que el modelo de regulación emocional de Gross proporciona un marco para comprender las distintas acciones que pueden tomarse para regular las emociones. Entre sus principales hallazgos se explica que el modelo de Gross es útil al anticipar y modificar situaciones, enfocar la atención, reevaluar las situaciones o moderar las respuestas que se dan ante estas (Martínez, 2019).

El estado del arte desarrollado ha permitido organizar y comprender el conjunto de conocimientos existentes en torno a la autorregulación emocional y la convivencia escolar, estableciendo las bases sobre las cuales se sustenta esta investigación. La revisión sistemática de las distintas aproximaciones teóricas ofrece un panorama claro del estado actual del campo de estudio, identificando tanto los consensos alcanzados como las áreas que requieren mayor exploración. Se muestra un reconocimiento generalizado de que la dimensión emocional constituye un componente fundamental de los procesos educativos.

Las distintas posturas coinciden en señalar que el aprendizaje no ocurre al margen de las experiencias afectivas, sino que lo atraviesan y condicionan de manera significativa; es decir, el ámbito emocional no es ajeno al educativo. La escuela, desde esta perspectiva, no solo transmite contenidos, sino que forma sujetos capaces de reconocer y gestionar sus emociones, lo que a su vez incide en la calidad de las relaciones que se establecen en el espacio escolar. En segundo lugar, permite identificar dos aproximaciones complementarias

al fenómeno de la regulación emocional: aquellas que enfatizan las habilidades individuales y aquellas que subrayan la dimensión contextual y relacional.

Asimismo, se evidencia que, aunque los marcos normativos y curriculares han incorporado progresivamente la educación socioemocional como un componente relevante en la formación de niños y niñas, persisten desafíos en su implementación efectiva en las aulas. La formación docente, las condiciones institucionales y las culturas escolares son factores que inciden directamente en la posibilidad de traducir los planteamientos curriculares en prácticas pedagógicas concretas. Por su parte, los estudios sobre regulación emocional y convivencia escolar han desarrollado trayectorias relativamente independientes, con escasos puntos de vinculación. Esta investigación se sitúa en que ambas dimensiones se implican mutuamente y que su abordaje integrado puede ofrecer aportes significativos al campo educativo.

Los aportes teóricos analizados evidencian coincidencias en torno a la necesidad de atender la dimensión socioafectiva de manera intencionada en la educación primaria, así como de generar ambientes escolares que favorezcan relaciones positivas y una formación plena. Estos materiales avalan la integración de la regulación emocional como un eje transversal en el desarrollo de alumnas y alumnos de educación básica, reforzando la necesidad de marcos teóricos como el de Gross para diseñar prácticas pedagógicas fundamentadas y sistemáticas. Al identificar los avances existentes y los vacíos aún presentes, se definen con mayor claridad los objetivos y el sentido de la indagación. El presente estudio no parte de cero, sino que se inscribe en un sentido de pensamiento y acción educativa, retomando sus hallazgos y asumiendo sus desafíos pendientes.

Focalización del Problema

Según Hernández et al. (2014), la focalización del problema consiste en delimitar el tema amplio a aspectos concretos, específicos y manejables, considerando población, tiempo, espacio y variables para orientar la investigación. El interés de esta investigación surge de la experiencia como estudiante de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado en la Licenciatura de Educación Primaria, específicamente en los periodos de jornada de

práctica, desempeñando el papel de maestra en formación dentro de la Escuela Primaria Francisco Villa, institución educativa oficial de sostenimiento federal, que forma parte de la red de escuelas públicas de educación básica.

Desde la visión como docente en formación, se considera que la convivencia pacífica tiene un papel fundamental en el desarrollo y formación, tanto escolar como personal, de niñas y niños, ya que fortalece espacios seguros, fomenta el aprendizaje por pares, mejorando de esta manera el rendimiento académico y el desarrollo integral de los estudiantes; así mismo, se promueven habilidades sociales, emocionales y de respeto, creando una cultura de prevención del acoso y la exclusión. Rojas (2025) manifiesta que la integración continua de educación socioemocional promueve la coexistencia respetuosa, el aprendizaje colaborativo y el desarrollo de relaciones positivas en el aula.

Resulta indispensable darle foco al área socioemocional de los niños, puesto que se ha observado durante las jornadas de práctica y mediante la interacción con los alumnos, la falta de tiempo dedicado al ámbito emocional, ya que se prioriza el ámbito académico. Lo anterior resulta relevante, ya que es un elemento al cual no se le ha dado la atención necesaria para poder desarrollarse de manera adecuada. A pesar de que esté incluida en los planes y programas de estudio de la Nueva Escuela Mexicana, en la mayoría de las ocasiones y gracias a la flexibilidad curricular, se priorizan contenidos básicos como español, matemáticas o ciencias, dejando a un lado el desarrollo y formación personal de las y los niños. García (2021) menciona que la carencia de competencias emocionales fomenta aislamiento social, aumento de bullying y deterioro del aprendizaje colaborativo en entornos educativos.

El contexto a investigar se centra en un grupo de niñas y niños de cuarto grado de nivel primaria, en una escuela urbana de San Luis Potosí durante el ciclo escolar 2025-2026; se presentó el caso de una alumna, la cual se vio en la necesidad de cambiarse de escuela tras terminar el tercer grado de educación primaria, ya que durante su transcurso en ese ciclo algunas compañeras no aceptaban juntarla e influían en el resto de compañeras para que evitaran juntarse con ella; por el lado de los compañeros, no se daba el caso de exclusión; sin embargo, se maneja la tendencia de separarse en pequeños grupos de solo niños.

El rechazo y la exclusión recibida por parte de sus compañeras afectó emocionalmente a esta alumna, dando como respuesta la ausencia a clases de manera ocasional y la incomodidad de asistir a su jornada escolar. El tema se dialogó con la maestra titular y se intervino en un diálogo de manera general con el grupo; sin embargo, no hubo cambio alguno.

Tomando un segundo caso existente, se dio una situación similar, esta vez con un compañero que llegó entrando el tercer año. Este alumno tiene un carácter y personalidad distintos al resto de compañeros; es un poco más enérgico. Desde que inició el ciclo, no fue aceptado en su totalidad; la madre del alumno le comentó a la maestra titular que lo cambiaron de su anterior escuela por la misma situación: el niño no era bien recibido. Nuevamente se dialogó con el grupo para evitar este tipo de tratos, pero no resultó ser algo significativo; en diversas ocasiones se observó que el alumno se mostraba triste y decaído, incluso llegando al llanto dentro del aula.

Estos dos casos fueron el foco del problema; no obstante, no son los únicos alumnos que han vivido esta exclusión por parte del resto de compañeros. Es más observable al realizar trabajos por comunidades de aprendizaje. Al seleccionar estas comunidades, se busca que sean diversas y que cada alumna o alumno que esté integrado aporte de sus cualidades y habilidades para obtener resultados exitosos al producto trabajado. No obstante, los alumnos expresan su inconformidad al trabajar con compañeros o compañeras que no estén dentro de su círculo de amigos, dando paso a una práctica no exitosa, ya que se trabaja con disgusto, sin coordinación u organización.

Al observar la convivencia durante el juego, la exclusión y el rechazo disminuyen, pero aún son notables, más en juegos donde su finalidad sea una victoria. En estos casos, se identifica una dificultad en cuanto a la resolución de conflictos y la organización de los equipos de juego, ya sea por sus habilidades o por sus fallas.

La necesidad de realizar esta investigación se da a partir de la experiencia cotidiana que se vive dentro del aula, donde, más allá de los contenidos curriculares, se hacen visibles las emociones, los vínculos y las formas de convivencia que las niñas y los niños construyen

entre sí; en este espacio, se manifiesta el aprendizaje académico, en conjunto con gestos de empatía, silencios que evidencian exclusión, conflictos que revelan dificultades para trabajar sus emociones, falta de comprensión, poca tolerancia hacia las diferencias, entre otras situaciones que se ven involucradas en el ámbito educativo. La Secretaría de Educación Pública (2024) menciona que en el aula se manifiestan emociones, vínculos y formas de convivencia que revelan dificultades para autorregularse, exclusión y relaciones desiguales que afectan el bienestar colectivo.

Como docente en formación, resulta imposible permanecer indiferente ante estas situaciones, observar que algunas niñas y niños participan con entusiasmo mientras otros se retraen, ver rostros tristes, preocupados o angustiados al mencionar que se trabajará en comunidades, comprobar que la ausencia de ciertos compañeros no causa revuelo dentro del grupo a diferencia de otros alumnos que son más incluidos socialmente, que ciertos compañeros son excluidos de los juegos o actividades realizadas dentro del aula, o que los desacuerdos derivan en conflictos constantes. Estas situaciones, por más que se quieran pasar por alto, afectan al grupo y, por ende, afectan el desempeño docente; son motivo de preocupación y es momento de darle la importancia que merecen.

No hay posibilidad de que dentro de un salón de clases existan niñas o niños que sientan miedo al acudir a la escuela, que un lugar que deba considerarse como seguro y alegre se convierta en motivo de preocupación derivada de la incertidumbre por saber cómo será su día. Muñoz (2025) señala que el temor escolar por malas dinámicas convierte el aula en fuente de estrés, erosionando la alegría y seguridad esperada en el aprendizaje.

Las experiencias presenciadas evidencian que la convivencia pacífica no siempre se da de manera natural y que, cuando no se acompaña pedagógicamente, ni se trabaja con un propósito de mejora y atención, puede generar ambientes que limitan el aprendizaje y el desarrollo socioemocional. La preocupación central de esta investigación radica en el anhelo de construir un aula donde la convivencia sea equitativa, respetuosa, libre de exclusiones, con alumnas y alumnos fuertes emocionalmente, que sepan regular sus emociones y ayudar a otros a través de ellas; un espacio en el que cada niña y cada niño se sienta reconocido, escuchado y valorado.

Por ello, se considera que la autorregulación emocional se convierte en un eje fundamental, ya que permite al alumnado identificar, comprender y gestionar sus emociones, favoreciendo relaciones más empáticas y la resolución pacífica de los conflictos. Con este trabajo se busca fortalecer la autorregulación emocional como una vía para mejorar la convivencia escolar, reconociendo que educar en emociones no es un complemento, sino una condición indispensable para formar comunidades escolares más humanas, justas y pacíficas.

Para responder a la necesidad que identificó mi grupo sobre mejorar la autorregulación emocional y así mejorar la convivencia en la escuela, se realizó una revisión detallada y ordenada de la literatura especializada en educación socioemocional. Este proceso me permitió reconocer la existencia de diversos enfoques teóricos y modelos explicativos orientados a comprender y promover la regulación de las emociones en contextos educativos. Entre ellas destacan propuestas centradas en el desarrollo de habilidades emocionales, la mediación docente, así como estrategias de intervención educativa que buscan incidir en la conducta y en las relaciones interpersonales de los alumnos.

Dentro de este panorama, el modelo que captó de manera particular mi atención fue el modelo procesual de autorregulación emocional propuesto por Gross, debido a los pasos que utiliza para llevarlo a cabo. Este proceso plantea que la regulación es un proceso que se produce en distintas etapas del ciclo de generación de la emoción, y distingue sobre todo dos tipos de estrategias: centradas en los antecedentes de la emoción y centradas en la respuesta (Gross, 1998).

Dicho modelo representa una opción metodológica sólida para la intervención educativa, ya que no solo permite analizar las dificultades emocionales presentes en el grupo, pues aunado a ello, posibilita diseñar actividades pedagógicas intencionadas que promuevan la reflexión, el reconocimiento emocional y la toma de decisiones conscientes. Asimismo, su implementación puede contribuir de manera significativa a la mejora de la convivencia escolar, al fomentar en las y los alumnos habilidades para gestionar sus emociones de manera adecuada, reducir conductas disruptivas y fortalecer relaciones interpersonales basadas en el respeto y la empatía.

Pregunta de Investigación

¿Cómo favorecer la autorregulación emocional mediante la implementación del modelo procesual de autorregulación de Gross para promover la convivencia pacífica en alumnos de cuarto grado de una escuela primaria pública durante el ciclo escolar 2025-2026?

Objetivo General de Investigación

Favorecer la autorregulación emocional mediante la implementación del modelo de autorregulación de Gross para promover la convivencia pacífica en alumnos de cuarto grado de una escuela primaria pública durante el ciclo escolar 2025-2026.

Objetivos específicos

Dada la amplitud del objetivo general de investigación, se plantearon los siguientes objetivos específicos:

- Realizar un diagnóstico para conocer las habilidades de regulación emocional y de la convivencia escolar de los alumnos de cuarto grado para contar con información que permita diseñar un plan de intervención.
- Diseñar, aplicar y evaluar un plan de intervención basado en el modelo procesual de autorregulación emocional de Gross para promover la convivencia pacífica en alumnos de cuarto grado de una escuela primaria pública durante el ciclo escolar 2025-2026.
- Reflexionar sobre el impacto del modelo de autorregulación de Gross en la autorregulación emocional de los alumnos de cuarto grado de primaria para la promoción de la convivencia pacífica.

Supuesto de investigación

El uso del modelo de autorregulación de Gross en el aula favorece la autorregulación emocional de los alumnos de cuarto grado de primaria, lo que promueve la convivencia pacífica entre los estudiantes.

Justificación

Bernal (2019) menciona que la justificación establece los motivos teóricos, prácticos o metodológicos que validan la investigación, identificando relevancia actual y aportes al conocimiento existente.

El presente estudio surge de la necesidad de comprender y fortalecer la convivencia escolar desde la perspectiva de la educación socioemocional, en el contexto de la educación primaria mexicana. En los últimos años, las instituciones educativas han reconocido que los procesos de enseñanza-aprendizaje no pueden desligarse de las dimensiones afectivas, sociales y éticas de la formación. El bienestar emocional y la calidad de las relaciones interpersonales determinan, en gran medida, el desarrollo académico y personal del alumnado.

Desde una perspectiva científica, la investigación ofrece un gran beneficio al área de las ciencias de la educación, al proporcionar un análisis basado en la experiencia y la reflexión sobre la convivencia en las escuelas y las habilidades socioemocionales, que son claves para un aprendizaje completo. Este estudio se alinea con las corrientes contemporáneas de la psicopedagogía, la educación emocional y la pedagogía crítica, que reconocen el papel activo de las emociones en la construcción del conocimiento y en la formación de ciudadanos empáticos, solidarios y capaces de resolver conflictos de manera pacífica; de este modo, amplía el acervo científico al ofrecer evidencias sobre la relación entre la convivencia y el desarrollo socioemocional en contextos escolares reales.

En cuanto al tipo de conocimiento, este trabajo se inscribe dentro del aporte de Hernández et al. (2014), quienes dicen que el conocimiento pedagógico aplicado en tesis combina teoría sólida con práctica educativa, usando enfoques descriptivos, analíticos e interpretativos para generar propuestas concretas en dinámicas de convivencia escolar. Se trata de un conocimiento situado, contextualizado y transferible, capaz de orientar la acción docente en diferentes escenarios escolares.

La investigación benefició directamente a los alumnos, al propiciar un clima escolar más sano, basado en el respeto, la empatía y la cooperación; a los docentes, al ofrecer herramientas para la gestión emocional y la mediación de conflictos; y a la comunidad

educativa en general, al promover una cultura escolar que valore el diálogo, la tolerancia y la corresponsabilidad. Asimismo, los resultados podrán servir de guía a directivos y responsables de políticas educativas, al ofrecer evidencia sobre la necesidad de incorporar de manera más sistemática la educación socioemocional en la práctica cotidiana.

En el ámbito académico, esta investigación aporta al desarrollo de la disciplina educativa al articular la teoría con la práctica, fortaleciendo la comprensión de cómo las competencias socioemocionales influyen en la convivencia escolar; de igual manera, enriquece la formación docente inicial al ofrecer un referente metodológico y conceptual para futuras investigaciones que busquen integrar la dimensión emocional en la enseñanza.

Este trabajo también busca producir conocimientos nuevos, ya que se centra en un contexto escolar específico, con sus propias particularidades sociales, culturales y emocionales, lo que permite generar información inédita sobre las formas en que los niños de cuarto grado viven, expresan y gestionan la convivencia; además, su carácter cualitativo y reflexivo posibilita descubrir dinámicas que no siempre se evidencian en los enfoques tradicionales de la disciplina.

La utilidad del tema radica en que la convivencia escolar constituye un eje fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes y para la construcción de comunidades educativas más justas y pacíficas. En un contexto social donde los conflictos, la violencia y la falta de comunicación son problemáticas constantes, trabajar la educación socioemocional desde edades tempranas se convierte en una estrategia preventiva y formativa de alto impacto.

Este tema es especialmente relevante para la escuela primaria, etapa en la que los niños aprenden a reconocer sus emociones, a regularlas y a relacionarse con los demás de forma constructiva. Bizquerra (2000) comenta que la escuela primaria es fundamental para enseñar reconocimiento emocional, autorregulación y relaciones positivas, sentando bases para la convivencia constructiva.

La originalidad del estudio reside en que, a diferencia de investigaciones que abordan la convivencia desde un enfoque normativo o disciplinario, esta tesis la concibe como una

práctica formativa vinculada con el desarrollo socioemocional, la empatía y la paz positiva. Además, se contextualiza en un grupo escolar urbano con características específicas, lo que permite comprender cómo los factores del entorno influyen en la convivencia y cómo la escuela puede convertirse en un espacio de contención y crecimiento emocional. Este enfoque integral y humanista le otorga singularidad y pertinencia dentro del campo educativo.

Finalmente, el interés personal que motiva este trabajo surge de mi experiencia docente en formación. En esta experiencia, he sido testigo de la importancia que tiene el acompañamiento emocional en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Observar cómo una palabra amable, una actividad colaborativa o un gesto de reconocimiento pueden transformar el ambiente del aula despertó en mí la inquietud de investigar a profundidad la relación entre la convivencia y la educación socioemocional. Elegí este tema porque creo firmemente que educar no solo implica transmitir saberes, sino formar personas capaces de convivir en armonía, resolver conflictos con empatía y construir relaciones basadas en el respeto y la solidaridad.

En resumen, la presente investigación se justifica, ya que da respuesta a una necesidad educativa real; sus aportes al campo pedagógico son innovadores, pues desarrolla propuestas aplicables a la práctica docente. De igual manera, ofrece orientaciones que promuevan la autorregulación emocional en niñas y niños de educación primaria, como un medio para fortalecer la convivencia escolar, reconociendo el contexto áulico como un espacio de formación integral, contribuyendo al fortalecimiento de una educación más humana, inclusiva y emocionalmente inteligente.

Límites contextuales donde se desarrolló la investigación

Contextualización de Dónde se Lleva a Cabo la Investigación

Hurtado (s. f.) menciona que *la contextualización* sitúa la tesis en su marco temporal, espacial y social específico, argumentando razones para elegir ese tema, contexto, unidades de estudio mediante datos estadísticos, normativas y literatura previa.

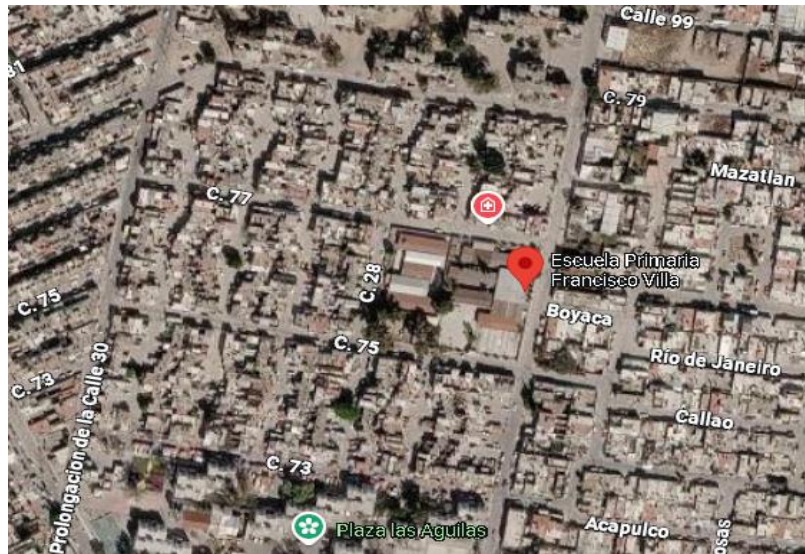
Contexto Externo

El análisis del contexto externo es fundamental para comprender el entorno social, económico y cultural en el que se desarrollan nuestros alumnos. En este caso, nos centraremos en la comunidad donde está ubicada la escuela primaria donde se llevó a cabo la investigación. Este análisis abarca aspectos como la ubicación geográfica, las características económicas y sociales de la población, sus costumbres y tradiciones, así como las problemáticas que afectan el desarrollo de los estudiantes. A partir de esta información, se busca identificar oportunidades y desafíos que permitan implementar estrategias educativas más efectivas y contextualizadas.

Situación Geográfica y Límites. La escuela primaria está ubicada en la colonia Rancho Viejo, en la zona urbana del municipio de Villa de Pozos, en el estado de San Luis Potosí. El INEGI (2010) menciona que las coordenadas del municipio de Villa de Pozos son: Longitud $101^{\circ}10'8.4''W$ a $100^{\circ}44'31.2''W$, latitud $21^{\circ}57'27.36''N$ a $22^{\circ}39'38.52''N$, coordenadas de la escuela: 22.132187641864338, -100.90884577520022.

Figura 1

Visualización satelital de la ubicación geográfica.



Nota: Se puede visualizar de manera satelital la ubicación de la escuela primaria, así como las calles aledañas.

Ámbito Económico de la Comunidad. En la comunidad, las principales fuentes de empleo están relacionadas con la zona industrial cercana a la delegación de Pozos, que ha crecido notablemente en los últimos años. La mayoría de los padres de familia son obreros y trabajan jornadas largas, de hasta 12 horas, con turnos rotativos. Otros se desempeñan en comercios locales, la plaza comercial cercana o el mercado de abastos. Algunos han emprendido sus propios negocios. A pesar de esto, la mayoría de las familias tienen un nivel socioeconómico medio-bajo.

La población total del municipio, según el censo de 2020, es de 2,822,255 personas. De ellas, 1,372,451 son hombres y 1,449,804 son mujeres. Además, hay 778,949 niñas y niños entre 0 y 15 años, representando el 28% de la población. En cuanto a los servicios, la comunidad cuenta con agua potable, alumbrado, drenaje, pavimentación, electricidad, internet y servicios de salud. Cerca de la escuela está el Hospital General del IMSS, de la zona 50.

La mayoría de las viviendas son propias y son pocos los que rentan una vivienda. En cuanto a la infraestructura, es sólida, hecha de ladrillo o block, techos de losa y servicios básicos como estufa, lavadora, televisión, celulares y acceso a internet, lo que permite a los alumnos buscar información y complementar su aprendizaje.

Ámbito Social. Las familias de los estudiantes suelen ser extensas; muchos niños viven con sus abuelos mientras sus padres trabajan. Esto impacta en el desempeño escolar, ya que su cuidado se rota entre diferentes familiares. También existen familias nucleares y, en menor proporción, familias compuestas.

En la comunidad enfrentamos desafíos como la inseguridad y la drogadicción; los asaltos son comunes, incluso en la escuela, y algunas canchas y plazas son puntos delictivos. Esto preocupa porque expone a los niños y jóvenes a malas influencias. En la colonia hay canchas y plazas usadas como puntos delictivos, lo que alarma porque los niños y jóvenes tienen fácil acceso a sustancias nocivas y pueden involucrarse en pandillas, afectando gravemente su futuro.

Colonias aledañas a la comunidad cuentan con iglesias de diferentes religiones y se identifican celebraciones a un culto popular que ha tenido mucho crecimiento en la última década, como es la adoración a la muerte, lo cual repercute dentro de la institución, puesto que hay una diversidad de ideologías, así como de costumbres y valores, lo que conlleva diversas cuestiones positivas y negativas, como trato hacia sus compañeros, maneras de hablar y conducirse con los adultos o la inasistencia a la escuela cuando llevan a cabo celebraciones convocadas por sus iglesias.

Por otro lado, las desigualdades sociales son evidentes; aunque algunas familias han mejorado sus condiciones, el 42.8% de la población vive en pobreza, el 8.8% en pobreza extrema y el 25.1% era vulnerable por carencias sociales. El 19.2% de la población tenía un rezago educativo, el 51.6% contaba con acceso a la seguridad social y el 19.2% con acceso a los servicios de salud. Ha afectado la ineficiencia, la corrupción, la impunidad y la falta de participación; lo anterior ha impedido acceder a mejores condiciones socioeconómicas.

Ámbito Cultural. En la comunidad donde se ubica la escuela primaria, las costumbres y tradiciones desempeñan un papel importante en la vida cotidiana de las familias; entre las festividades más destacadas se encuentran las celebraciones en honor a San Judas Tadeo, la Virgen de Guadalupe y San Luis Rey, que reúnen a la comunidad en actos religiosos y culturales. Además, existe un marcado culto a la muerte, especialmente visible en la conmemoración del Día de Muertos, donde se elaboran altares y se llevan a cabo eventos familiares para recordar a los seres queridos fallecidos.

Los eventos familiares también son una constante, fortaleciendo los lazos comunitarios a través de fiestas, reuniones y actividades sociales que reflejan la diversidad cultural de la zona. La comunidad alberga una variedad de ideologías, lo que fomenta un ambiente de respeto y convivencia entre los habitantes.

En cuanto al nivel educativo, la mayoría de los padres han terminado la preparatoria; algunos incluso cuentan con estudios universitarios, mientras otros trabajan en la Central de Abastos, un espacio clave para el desarrollo económico de la comunidad. En la colonia también se encuentran instituciones educativas que cubren todos los niveles básicos:

preescolar, primaria y secundaria, lo que facilita el acceso a la educación para los niños y jóvenes del área.

En términos religiosos, la comunidad es mayoritariamente católica, aunque también cuenta con la presencia de grupos cristianos y otras creencias, lo que refleja la diversidad religiosa de la zona. Esta pluralidad se observa tanto en las prácticas individuales como en las celebraciones comunitarias, promoviendo un ambiente de tolerancia y respeto entre los habitantes. Este contexto externo cultural y social influye de manera significativa en las dinámicas escolares, fomentando una educación que responde a las particularidades y necesidades de la comunidad.

Componente Político. En la comunidad, el Partido Verde Ecologista de México (PVEM) tiene una fuerte presencia, destacándose por su involucramiento en programas sociales como el de Seguridad Alimentaria 2024. Este programa, liderado por el gobierno estatal, incluye la distribución de despensas con productos de la canasta básica, tales como arroz, frijol, azúcar, cereales y café, destinadas a mejorar la calidad de vida de las familias. Las despensas son entregadas cada 45 días y benefician a más de 500,000 hogares, priorizando comunidades marginadas. En la región, esta estrategia ha generado un impacto significativo, tanto en términos de bienestar alimentario como en la percepción de apoyo por parte del partido y sus representantes locales.

El contexto externo de la comunidad que rodea a la escuela primaria “Francisco Villa” refleja una rica diversidad cultural, pero también desafíos significativos en lo social y económico. A pesar de contar con servicios básicos y un nivel educativo medio en la mayoría de las familias, la inseguridad, la drogadicción y las desigualdades sociales afectan el bienestar y el desarrollo integral de los alumnos. Al mismo tiempo, las tradiciones, la religiosidad y el sentido de comunidad representan oportunidades para fomentar valores y fortalecer la identidad cultural; este panorama resalta la importancia de una enseñanza sensible al contexto, que atienda las necesidades educativas e impulse el desarrollo social y personal de los estudiantes.

Contexto Interno

Jiménez et al. (2021) afirman que el contexto interno comprende elementos como la identidad organizativa, subsistemas internos y condiciones que rodean el objeto de estudio, permitiendo alinear capacidades internas con objetivos de la tesis. La institución cuenta con una población de 442 alumnos, de los cuales 202 son niñas y 240 son niños; su plantilla está conformada por 1 director, 2 docentes como personal de apoyo en dirección, 14 docentes frente a grupo, un profesor de educación física y 2 apoyos de intendencia; no se cuenta con el servicio de USAER.

Figura 2

Mural representativo de la institución.



Nota: Mural de Francisco Villa, plasmado en uno de los edificios de la institución.

Como parte de la identidad escolar, el mural representativo constituye un elemento significativo dentro de la infraestructura e imagen institucional, ya que materializa visualmente la identidad del plantel y resalta el significado del nombre que lleva. Además de cumplir una función estética, este recurso fortalece la apropiación del espacio escolar,

promueve el sentido de pertenencia entre estudiantes, docentes y familiares, y transmite valores, referencias históricas y culturales que forman parte de la identidad de la institución.

Consejo Técnico Escolar. El Consejo Técnico Escolar busca mejorar el servicio educativo que presta la escuela, enfocando sus actividades al máximo logro de los aprendizajes de todos sus alumnos; se encarga de tomar decisiones para mejorar el aprendizaje de los alumnos de una escuela de educación básica. Entre sus principales funciones están: analizar la situación de la escuela y compartir ideas, estrategias, materiales y lecturas; revisar el progreso de los aprendizajes de los alumnos e identificar los retos que debe superar la escuela; construir un proyecto educativo que tenga en cuenta la diversidad y las condiciones de desigualdad; establecer acciones, compromisos y responsabilidades para atender las prioridades educativas de la escuela; y fortalecer los lazos de la escuela con la comunidad.

Cultura Escolar. La institución escolar cuenta con 4 edificios de una planta divididos en diversos espacios del plantel; cuenta con 13 salones para los grupos de primero a sexto grado, un aula de cómputo equipada con 18 equipos, una biblioteca escolar, la Dirección, 2 espacios con 6 baños cada uno; estos espacios son uno para niñas y otro para los niños y docentes, una oficina para el profesor de educación física, una bodega, dos canchas de básquetbol, un patio cívico techado y un establecimiento de consumo escolar; tiene también dos áreas verdes y dos áreas de comedor para los niños.

El edificio escolar cuenta con el servicio eléctrico, drenaje, agua potable, teléfono, servicio de internet y alarma; las mejoras que se realizan a la escuela se deben en su mayoría a la aportación voluntaria de los padres de familia y en pequeña proporción a los ingresos del Establecimiento de Consumo Escolar, así como también a aportaciones por donaciones, por lo cual la escuela presenta muchas carencias debido a la falta de recursos.

Horarios y Organización de Entradas y Salidas. Se inicia con la jornada laboral y a las 9:00 a.m. se da un espacio de 5 minutos para ingerir una colación previa al receso; esta tiene una duración de cinco minutos. En la cuestión de los recesos, se cuenta con dos horarios distintos, ya que de 1° a 3° salen de 10:00 a.m. a 10:30 a.m. y de 4° a 6° de 10:30 a.m. a

11:00: a.m. La salida es oficialmente a la 1:00 p.m.; sin embargo, como posterior al turno de trabajo ingresan los alumnos del turno de la tarde, se da la salida a las 12:40 p.m.

En cuanto a la relación entre el tiempo y los logros educativos, Wayne et al. (1982, citado por Razo, 2016) explican que su influencia en los aprendizajes está determinada por el tipo de actividades que ocurren en el tiempo escolar; a partir de estudiar la literatura sobre el tiempo escolar y los aprendizajes, establecen que la atención debe centrarse tanto en la cantidad como en la calidad de las actividades de aprendizaje. De esta manera, se pueden atribuir efectos positivos en el logro educativo como resultado de interacciones de calidad entre el maestro y los alumnos en ambientes que promuevan la enseñanza.

Relación con los Padres de Familia. Los alumnos cuentan con un gran apoyo por parte de los padres de familia; en cuanto a las actividades solicitadas, ya sean actividades escolares o extraescolares, el cumplimiento siempre se da al 100%, siempre se buscan los recursos para poder realizar las dinámicas.

Esta ayuda es notoria; sin embargo, se comentó que la mayoría de los niños están a cargo de sus abuelos debido a las largas jornadas laborales de los padres. La mayoría de los padres de familia son obreros en la zona industrial que en los últimos años se ha desarrollado y ha crecido cerca de la delegación de Pozos, teniendo jornadas de hasta 12 horas y rotando turnos. También muchos padres son empleados de algún negocio en la plaza comercial cercana o en el mercado de abastos; algunos atienden sus propios negocios. Esta característica de la comunidad impacta en varios aspectos de la población escolar, como en sus hábitos alimenticios, ya que muchas madres trabajadoras los envían con comida poco saludable; también impacta en el incumplimiento de tareas y sus materiales escolares.

Recursos Materiales. Los recursos materiales con los que se cuenta dentro del aula son aparatos de ventilación; se incluyen dos ventiladores con rotación y un aire acondicionado, mesabancos suficientes para cada alumno, un escritorio amplio para la maestra, tres lockers en los que se guardan los libros de los alumnos y algunos trabajos realizados durante las clases, un mueble que funciona como biblioteca del aula, una pizarra

blanca, plumones para pizarrón, material de limpieza como trapeador, escoba, recogedor y productos de aseo; se cuenta con papel de baño y jabón para las manos.

El análisis y acercamiento contextual posibilita identificar las necesidades reales del alumnado y reconocer los retos que enfrenta la práctica docente; de este modo, el estudio del contexto se convierte en un punto de partida indispensable para la investigación, ya que justifica la pertinencia de atender la autorregulación emocional como una vía para fortalecer el bienestar y la convivencia pacífica, orientando la intervención educativa hacia acciones coherentes con la realidad escolar y social en la que se inscribe el presente estudio.

Grupo. El grupo de 4º “B” se encuentra a cargo de la maestra María Magdalen, con un total de 26 alumnos, 12 niñas y 14 niños, que se encuentran en un rango de edades de entre los 9 y 10 años; cursan en el turno matutino, en una modalidad urbana. El ritmo de aprendizaje que se maneja en el grupo es medio, ya que se requieren explicaciones claras y tiempo suficiente para consolidar los aprendizajes; su estilo de aprendizaje en la mayoría es visual, ya que aprenden mejor con imágenes, esquemas, colores y organizadores gráficos. Sus áreas de mayor fortaleza se enfocan en el campo de Saberes y Pensamiento Científico, resaltando en las habilidades matemáticas; por otro lado, el área que requiere mayor apoyo se centra en el campo formativo de Lenguajes, resaltando la lectura.

La interacción entre los compañeros generalmente se mantiene en un marco de respeto; sin embargo, se identifican dificultades importantes en la convivencia cotidiana. Durante las actividades escolares se observa una marcada tendencia en la formación de grupos cerrados y selectivos, integrados por determinados niños, por algunas niñas y niños, así como por estudiantes que participan de manera más aislada. Estas agrupaciones cambian con frecuencia, incluso dentro de una misma jornada. Asimismo, se presentan conflictos recurrentes, principalmente entre algunas alumnas, relacionados con desacuerdos, exclusión y problemas para establecer relaciones armónicas. En este sentido, la convivencia dentro del grupo no se caracteriza por ser sólida ni constante, sino cambiante y propensa a conflictos recurrentes.

Las formas en que se comunican son mediante un lenguaje verbal y no verbal, pues también sus acciones se dan a interpretar de manera sencilla. Hay una participación activa dentro y fuera del aula; son niñas y niños muy entusiastas. En los momentos de reflexión y diálogo se puede ver evidenciada esta integración; sin embargo, al momento de presentarse frente a su mismo grupo u otros grados, se observa una clara inhibición y nerviosismo, cosa que expresan mencionando que ya no quieren hacerlo. Para la resolución de conflictos es necesaria la mediación docente, ya que no se cuenta con la capacidad de solucionarlos de manera autónoma.

En cuanto al ámbito socioemocional, el grupo requiere fortalecer sus habilidades emocionales, particularmente en lo relacionado con el reconocimiento, la expresión adecuada y la regulación de sus emociones. Durante la dinámica cotidiana se observan dificultades para comunicar sentimientos de manera asertiva, controlar impulsos ante situaciones de conflicto y emplear estrategias de autorregulación emocional, aspectos que resultan relevantes e impactan en la convivencia escolar.

Conocer de manera profunda el contexto interno, externo y las características particulares de mi grupo me resulta un aspecto esencial para dar sentido y sustento a la presente investigación. Tal como señala Santos (2023), el contexto se encuentra limitado por tiempo, espacio y sujetos. Esto implica que todas las investigaciones tengan límites para que podamos efectivamente utilizar nuestros recursos enfocados en ese espacio, ese tiempo y esos sujetos. Esto permite justificar las decisiones metodológicas y orientar la intervención hacia las verdaderas necesidades del entorno, ofreciendo un panorama que explica muchas de las dinámicas que viven los alumnos dentro y fuera del aula, especialmente aquellas vinculadas con la convivencia, la expresión y regulación emocional.

De igual manera, analizar el contexto permite reconocer los recursos con los que se cuenta, las principales necesidades y el nivel de apoyo familiar, pues aspectos como las extensas jornadas laborales de los padres, el constante cuidado por parte de sus abuelos y la ausencia de servicios especializados muestran que la escuela representa un espacio clave para brindar acompañamiento emocional y favorecer ambientes seguros. Por otra parte, conocer de manera cercana al grupo aporta información valiosa para esta investigación; sus

características cognitivas, estilos de aprendizaje, formas de relacionarse y dificultades para resolver conflictos permiten comprender por qué la autorregulación emocional se presenta como una necesidad prioritaria.

En conjunto, el proceso de contextualización y el conocimiento del grupo permiten respaldar la importancia de esta investigación, además de que orientan la intervención hacia una práctica educativa sensible a la realidad de los estudiantes; de esta manera, la aplicación del modelo de Gross deja de ser una acción aislada y se convierte en una propuesta coherente con las necesidades del grupo, enfocada en fortalecer su bienestar emocional, promover relaciones pacíficas y favorecer un clima armónico que impulse el aprendizaje.

Capítulo II. Referente Teórico-Conceptual

El abordaje de la perspectiva teórica en una investigación educativa favorece la comprensión del fenómeno de estudio, al permitir una revisión sistemática del conocimiento previo relacionado con el problema planteado. De acuerdo con Hernández, et al. (2014), el referente conceptual y teórico en una tesis organiza los conceptos clave y teorías relevantes que fundamentan el problema de estudio, proporcionando coherencia analítica y sustentación científica al trabajo.

Desarrollo Socioemocional

El desarrollo socioemocional constituye un proceso fundamental y gradual en la formación integral de las niñas y los niños, ya que involucra la capacidad de reconocer, expresar y gestionar las emociones, así como de establecer relaciones positivas con los demás. Este proceso se construye a partir de la interacción constante con el entorno familiar, social y escolar, siendo la escuela uno de los espacios más significativos para su fortalecimiento durante la infancia.

En el marco de la Nueva Escuela Mexicana (2024), es el proceso gradual mediante el cual niñas, niños y adolescentes desarrollan habilidades para comprender y regular emociones, construir identidad personal, mostrar empatía y establecer relaciones positivas. En la educación primaria, el desarrollo socioemocional cobra especial relevancia, ya que las y los estudiantes se encuentran en una etapa clave para la consolidación de habilidades como la empatía, la cooperación, el respeto y la comunicación asertiva, estas capacidades influyen directamente en la manera en que el alumnado enfrenta los retos escolares, participa en actividades grupales y resuelve conflictos cotidianos.

Por su parte, Goleman, (1996) afirma que implica el cultivo de habilidades emocionales que complementan la inteligencia cognitiva, fundamentales para el éxito personal y académico. Estas habilidades —como el autoconocimiento, la autorregulación, la empatía y la capacidad de relacionarse con otros— permiten a las y los niños comprender lo que sienten, manejar sus emociones y responder de manera adecuada a los desafíos

cotidianos. En el aula, esto se traduce en una mayor disposición para aprender, en relaciones más respetuosas y en un clima escolar que favorece el bienestar colectivo.

Elias (2006) lo define como el proceso integral que integra autoconciencia, autorregulación emocional, habilidades sociales, empatía y toma de decisiones responsables en contextos educativos. Bisquerra (2000) menciona que el desarrollo socioemocional se refiere al cultivo sistemático de competencias emocionales que complementan el desarrollo cognitivo, permitiendo a los individuos comprender, expresar y regular emociones para enfrentar los retos cotidianos y mejorar el bienestar personal y social. En 2003 propone el Modelo Integrado de Desarrollo Emocional (MIDE), que organiza competencias en cinco áreas: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias socioemocionales y competencias para la vida. En 2009 hace referencia a que el desarrollo socioemocional implica la adquisición progresiva de competencias emocionales básicas (percepción, comprensión, expresión, regulación) que permiten una convivencia armónica y el logro de bienestar personal en contextos educativos.

Destaca que el desarrollo socioemocional integra cuatro dimensiones: emocional (autoconocimiento), social (empatía), ética (responsabilidad) y bienestar (calidad de vida), siendo esencial para la formación integral. Por último, en 2023, propone intervenciones sistemáticas en escuelas mediante programas que fomenten la alfabetización emocional desde edades tempranas para prevenir conflictos y promover relaciones saludables.

Autorregulación Emocional

Dando enfoque a la regulación emocional, se entiende como los procesos externos e internos responsables de monitorizar, evaluar y modificar nuestras reacciones emocionales para cumplir nuestras metas (Thompson, 1994, citado por Gonzalo, 2017).

- Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento: los estados emocionales inciden en el comportamiento y estos en la emoción; ambos pueden regularse por la cognición (razonamiento, conciencia).
- Expresión emocional: Capacidad para expresar las emociones de forma apropiada. Habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder

con la expresión externa, tanto en uno mismo como en los demás. En niveles de mayor madurez, comprensión de que la propia expresión emocional puede impactar en otros, y tener esto en cuenta en la forma de presentarse a sí mismo.

- Capacidad para la regulación emocional: Los propios sentimientos y emociones deben ser regulados. Esto incluye autocontrol de la impulsividad (ira, violencia, comportamientos de riesgo) y tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos (estrés, ansiedad, depresión), entre otros aspectos.
- Habilidades de afrontamiento: Habilidad para afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de autorregulación que mejoren la intensidad y la duración de tales estados emocionales.
- Competencia para autogenerar emociones positivas: Capacidad para experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas (alegría, amor, humor, fluir) y disfrutar de la vida. Capacidad para autogestionar su propio bienestar subjetivo para una mejor calidad de vida.

Gross (1998) refiere que la autorregulación emocional es el proceso mediante el cual las personas influyen en qué emociones tienen, cuándo las tienen y cómo las experimentan y expresan, utilizando estrategias como la reinterpretación cognitiva y la supresión expresiva. Por su parte, Thompson (1994, citado por Gonzalo, 2017) menciona que es la capacidad de modular la intensidad y duración de estados emocionales para alcanzar niveles confortables que no interfieran con objetivos personales y sociales.

Zimmerman (2000) dice que es el proceso metacognitivo cíclico de planificación emocional, ejecución de estrategias y autoevaluación para el control adaptativo en contextos educativos. La autorregulación es una habilidad fundamental dentro del desarrollo socioemocional, ya que implica la capacidad de gestionar las emociones, los pensamientos y las conductas de forma consciente y adaptativa. En el contexto escolar, permite al alumnado controlar impulsos, tolerar la frustración, seguir normas de convivencia y responder de manera adecuada ante situaciones de conflicto o tensión.

Durante la educación primaria, la autorregulación se encuentra en proceso de construcción, por lo que requiere de acompañamiento constante del docente y de la creación

de ambientes que favorezcan la reflexión emocional. A través de estrategias pedagógicas como el diálogo, la mediación de conflictos y el reconocimiento de las emociones, las niñas y los niños pueden aprender a identificar lo que sienten y regular sus reacciones de manera progresiva. Dependiendo de la perspectiva que se adopte sobre la emoción, podría anticiparse que la emoción se autorregulará, que la conducta de acercamiento o evitación regulará la emoción y viceversa, que el individuo regulará su emoción de manera propositiva al tomar decisiones sobre lo que siente o, incluso, buscará la guía y el apoyo de su pareja para regular su emoción. (Gómez, 2016)

Modelo Procesual de Autorregulación Emocional de Gross

El modelo procesual se basa en una distinción clave entre dos grandes familias de estrategias de regulación: las centradas en los antecedentes, que operan antes de que se genere la respuesta emocional completa, y las centradas en las respuestas, que actúan una vez que la emoción ya se ha desencadenado (Gross, 1998). Esta distinción es central para comprender por qué diferentes estrategias de regulación tienen consecuencias distintas en la experiencia, expresión y fisiología emocional (Gross, 2015).

Gross (2015) propone que toda emoción se genera a través de una secuencia temporal que consta de cuatro momentos clave:

- Situación: Ocurre un evento relevante para los objetivos de la persona.
- Atención: La persona dirige su atención hacia aspectos específicos de esa situación.
- Valoración: Se evalúa e interpreta el significado de la situación.
- Respuesta: Se produce una respuesta emocional que incluye componentes experienciales, conductuales y fisiológicos.

En cada uno de estos puntos, es posible intervenir para regular la emoción que se está generando (Gross, 2015). A partir del modelo secuencial, Gross (1998) identifica cinco familias de estrategias de regulación emocional, ordenadas según el momento del proceso en que intervienen. El concepto de “proceso” en el modelo procesual de autorregulación emocional de Gross se refiere a que la regulación emocional no es un único acto, sino una secuencia ordenada de etapas o pasos en los que puede intervenir para modificar la emoción, como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1.

Estrategias y descripciones del modelo procesual de autorregulación emocional de Gross.

Estrategia		Descripción
Selección de la situación		El sujeto elige o evita situaciones que sabe que generan emociones fuertes o desfavorables.
Modificación de la situación		El sujeto cambia o adapta la situación para reducir su impacto emocional.
Dirección de la atención		El sujeto enfoca o desplaza la atención hacia/fuera de la situación emocional.
Cambio cognitivo (reevaluación)		La reinterpretación de la situación para cambiar su significado emocional.
Modulación de la respuesta		El sujeto interviene en la expresión conductual y fisiológica de la emoción.

En cada una de esas fases se puede aplicar una estrategia de regulación; es decir, el proceso de regulación transcurre al mismo tiempo que se genera la emoción, no solo cuando ya está fuerte. Distingue entre regulación en los antecedentes (pasos 1-4) y en la respuesta (paso 5). Por eso se habla del modelo “procesual”, porque se estudia dónde y cuándo se regula (en la situación, en la atención, en la valoración o en la respuesta), más que solo la estrategia que se usa (Gross, 1998).

Uno de los hallazgos más relevantes del modelo de Gross es la diferenciación de las consecuencias adaptativas de distintas estrategias de regulación. En un estudio experimental paradigmático, Gross (1998) demostró que:

- La reevaluación cognitiva (cambiar la forma de pensar sobre una situación) disminuye la experiencia emocional negativa, reduce la conducta expresiva y no genera costos fisiológicos significativos.

- La supresión expresiva (inhibir la manifestación externa de la emoción) reduce la conducta expresiva, pero no disminuye (e incluso puede aumentar) la experiencia emocional negativa, además de incrementar la activación sistemática (respuesta fisiológica de estrés).

Para la evaluación de las diferencias individuales en el uso de la reevaluación cognitiva y la supresión expresiva, Gross et al. (2003) desarrollaron el “Emotion Regulation Questionnaire” (ERQ), un instrumento de autoinforme de 10 ítems que ha sido ampliamente validado y utilizado en investigación transcultural. El cuestionario permite obtener puntuaciones separadas para cada estrategia, posibilitando el análisis de perfiles regulatorios y su relación con variables de bienestar, salud mental y funcionamiento social (Gross et al., 2003).

La autorregulación emocional se entiende como la capacidad de los estudiantes para reconocer, expresar y modificar sus emociones de forma funcional y adaptativa. En el contexto escolar, el desarrollo de esta capacidad se ha vinculado de manera directa con la mejora de la convivencia, ya que permite a los alumnos gestionar conflictos sin recurrir a conductas agresivas o disruptivas y favorece la empatía y la cooperación entre iguales (Tigua, 2026).

Convivencia Pacífica

La convivencia comparte con otros acercamientos teóricos dos elementos centrales: su anclaje en lo cotidiano, es decir, en el reconocimiento del enorme potencial formativo que tiene el acontecer de cada día en las escuelas, y la perspectiva de lo público, esto es, la consideración sobre la importancia que tienen estas interacciones diarias en la escuela como formación para desempeños futuros en la vida ciudadana y social (Fierro, et al., 2010, citado por Fierro, 2013).

La convivencia pacífica alude a la capacidad de establecer interacciones humanas basadas en el aprecio, el respeto y la tolerancia, la prevención y atención de conductas de riesgo, el cuidado de los espacios y bienes colectivos, la reparación del daño y la reinserción comunitaria. (Furlan, 2013). Entendemos la convivencia como los procesos y resultados del

esfuerzo por construir una paz duradera entre los miembros de la comunidad escolar, a partir de prácticas pedagógicas y de gestión inclusivas, equitativas y participativas que aborden de manera constructiva el conflicto (Fierro et al., 2019, citado por Carbajal, 2021).

Según la SEP (2024), la convivencia pacífica es la forma de establecer interacciones guiadas por respeto y tolerancia, encaminadas al desarrollo colectivo mediante inclusión, democracia y cultura de paz. En el ámbito escolar, se refiere a la capacidad de interactuar de manera respetuosa, equitativa e inclusiva, reconociendo las diferencias individuales y resolviendo los conflictos a través del diálogo y la cooperación. Esta convivencia no se limita a la ausencia de violencia, sino que implica la construcción activa de relaciones basadas en la empatía, la solidaridad y el respeto mutuo. En 2025 se dispone que las interacciones guiadas por respeto, tolerancia, inclusión, democracia y cultura de paz fomentan el desarrollo colectivo mediante diálogo y acuerdos.

La literatura educativa coincide en que la convivencia pacífica está estrechamente relacionada con el desarrollo socioemocional y la autorregulación, ya que estas habilidades permiten comprender al otro, manejar desacuerdos y construir relaciones más saludables; por ello, promover una convivencia pacífica en el aula implica diseñar estrategias pedagógicas que fortalezcan las habilidades emocionales y sociales del alumnado, favoreciendo ambientes escolares más justos y humanos.

La Organización de las Naciones Unidas (1948) afirma que la educación debe fomentar la comprensión, amistad y tolerancia entre grupos, promoviendo el mantenimiento de la paz mediante una convivencia respetuosa. En la educación primaria, la convivencia pacífica se ve reflejada en la manera en que las y los niños participan en actividades grupales, se comunican entre sí y aceptan normas compartidas. Cuando existen dificultades en la convivencia, suelen manifestarse conductas de exclusión, conflictos frecuentes o falta de participación equitativa, lo que afecta el clima del aula y el bienestar emocional del grupo.

Reardon. (1988) hace referencia a que la convivencia pacífica es una educación integral que desarrolla actitudes, valores y habilidades para resolución no violenta de conflictos y cooperación internacional. López (2023) da paso a la interacción respetuosa que

reconoce la diversidad, promueve el diálogo, los derechos humanos y la resolución constructiva de diferencias en la comunidad escolar.

Faro Democrático (2022) define que la convivencia pacífica es un valor clave para poder vivir en sociedad. Se refiere a la capacidad de establecer interacciones humanas basadas en el aprecio, el respeto y la tolerancia, la prevención y atención de conductas de riesgo, el cuidado de los espacios y bienes colectivos, la reparación del daño y la reinserción comunitaria. Tiene que ver con la manera en cómo las personas se relacionan entre sí en una comunidad y debe ser guiada por el respeto, la tolerancia y la búsqueda del desarrollo colectivo.

Teoría Sociocultural

La *teoría sociocultural*, propuesta por Lev Vygotsky, ofrece un marco teórico fundamental para comprender el aprendizaje y el desarrollo humano como procesos sociales y culturalmente mediados. Desde esta perspectiva, el desarrollo de las funciones psicológicas superiores ocurre a través de la interacción con otras personas y con el contexto, siendo el lenguaje y la convivencia elementos centrales en dicho proceso (Vygotsky, 1978).

Aplicada al contexto escolar, esta teoría permite comprender que el desarrollo socioemocional, la autorregulación y la convivencia pacífica no se construyen de manera individual, sino a partir de las relaciones que se establecen dentro del aula. Las interacciones entre alumno-alumno y entre alumno-maestro funcionan como mediadoras del aprendizaje emocional y social, permitiendo que las y los niños interioricen normas, valores y formas de convivencia.

Un concepto central dentro de esta teoría es la zona del desarrollo próximo, entendida como la distancia entre lo que un niño puede realizar de manera autónoma y aquello que puede lograr con el acompañamiento de otros. Este planteamiento destaca el papel activo del docente como guía del aprendizaje, así como la importancia de generar situaciones educativas que promuevan la interacción social y el trabajo colaborativo, favoreciendo así el desarrollo integral del alumnado.

Esta teoría sostiene que el desarrollo cognitivo humano no ocurre de manera aislada, sino mediante interacciones sociales mediadas culturalmente. Según Vygotsky, todas las funciones mentales superiores (pensamiento abstracto, memoria voluntaria, atención selectiva) se originan primero en el plano intrapsicológico (individual) (Vygotsky, 1986).

Se manejan diversos conceptos fundamentales, entre los cuales se encuentra la mediación, la cual implica que el aprendizaje se produce mediante herramientas culturales (lenguaje, símbolos, escritura) que median entre el individuo y el mundo; el lenguaje es especialmente crucial como instrumento psicológico que organiza el pensamiento (Wertsch, 1985); el andamiaje, como apoyo temporal proporcionado por educadores o pares más expertos que se retira gradualmente conforme el aprendiz gana independencia, y permite realizar tareas complejas inicialmente inalcanzables (Wood et al., 1976); por último, la internalización, que es el proceso por el cual las funciones sociales se convierten en procesos internos (Vygotsky, 1978).

Teoría de la Pedagogía del Amor y la Ternura

La pedagogía del amor es un enfoque educativo centrado en las relaciones afectivas y empáticas entre docentes y estudiantes, donde el cariño es genuino y se convierte en motor principal del aprendizaje y el desarrollo integral; se define esta pedagogía como el “reconocimiento de diferencias, capacidad para comprender y tolerar, para dialogar y llegar a acuerdos”, evitando comparaciones destructivas y fomentando normas colectivas basadas en convicciones internas (Esclarín, 2018).

Según Freire (1970), prioriza relaciones cariñosas que crean ambientes seguros, promoviendo autoconfianza y motivación intrínseca en lugar de miedo al fracaso; rechaza la educación “bancaria” transmisiva por un modelo dialógico que acepta al estudiante tal como es, valorando talentos sobre carencias, y vincula amor con diálogo crítico y humildad, rechazando domesticación por educación liberadora que transforma realidades mediante afecto auténtico.

Mendoza (2019) comparte que el enfoque de la pedagogía de la ternura y el amor está llamado a analizar y tomar otros paradigmas, como el estudio y desarrollo de las habilidades

sociales y del aspecto interpersonal. Educar desde el amor implica reconocer a cada alumno y alumna como un ser único, con historia, emociones y ritmos propios, y asumir el compromiso de favorecer su desarrollo integral.

Bermello (2023), en la Pedagogía del amor y la ternura para la humanización de la práctica educativa, integra el amor y la ternura como enfoque educativo humanizador que transforma la práctica docente mediante empatía, comprensión intersubjetiva y cuidado del otro, promoviendo paz y desarrollo integral del estudiante; enfatiza que esta pedagogía trasciende la comprensión intelectual para alcanzar la comprensión empática que “implica que el sujeto se abra a la comprensión desde la empatía, se identifique y se proyecte en el otro, siendo esto un auténtico acto de amor por la humanización y la paz” (Bermello, 2023).

Capítulo III. Metodología

Hernández et al. (2014) definen la metodología como la sección que describe sistemáticamente los procedimientos, técnicas e instrumentos utilizados para recolectar y analizar datos, garantizando validez, confiabilidad y replicabilidad del estudio. Por su parte, Eco, U. (2017) menciona que constituye el diseño arquitectónico de la investigación que justifica elecciones metodológicas, población muestra, instrumentos de recolección de datos y técnicas de análisis conforme a los objetos planteados.

Enfoque

El enfoque de investigación en una tesis determina la perspectiva metodológica para abordar el problema de estudio, clasificándose principalmente en cuantitativo, cualitativo y mixto, cada uno con supuestos epistemológicos y técnicas específicas de recolección y análisis de datos (Hernández, et al., 2014).

La presente investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo, ya que busca comprender, interpretar y transformar una realidad educativa concreta a partir de la experiencia directa en el aula. El *enfoque cualitativo* estudia fenómenos en su contexto natural mediante técnicas interpretativas que exploran significados subjetivos, experiencias vividas y construcciones sociales, priorizando profundidad sobre generalización estadística (Hernández et al., 2014). De la misma manera, Creswell (2014) dice que se caracteriza por su naturaleza inductiva, donde patrones y teorías emergen de los datos recolectados mediante entrevistas en profundidad, observación participante y análisis documental, permitiendo flexibilidad en el diseño investigativo.

El centro del estudio se enfoca en analizar las interacciones, emociones y prácticas de convivencia que se generan entre las y los niños, así como los cambios que se producen a partir de la intervención pedagógica centrada en la autorregulación emocional. El enfoque cualitativo resulta pertinente debido a que privilegia la comprensión profunda de los fenómenos sociales y educativos, atendiendo a los significados que los sujetos atribuyen a sus experiencias dentro del contexto escolar.

Paradigma

El paradigma en una tesis constituye el marco filosófico y epistemológico que orienta toda la investigación, determinando la concepción de la realidad (ontología), la naturaleza del conocimiento (epistemología), los valores implícitos (axiología) y los métodos apropiados (metodología) (Hernández et al., 2014). De acuerdo a Rodríguez (2024), funciona como lente interpretativo que guía la formulación de preguntas, selección de métodos y análisis de resultados, asegurando coherencia entre creencias científicas compartidas y prácticas investigativas. Desde la postura de Kuhn (1962), proporciona una “matriz ejemplar” que delimita preguntas legítimas, métodos válidos y criterios de evaluación científica, evitando inconsistencias metodológicas.

La investigación se sustenta en el paradigma sociocrítico, el cual surge de la Escuela de Frankfurt como respuesta al positivismo, considerando que el conocimiento se construye desde intereses grupales para lograr autonomía racional y liberación humana; enfatiza la praxis reflexiva que une teoría, acción y valores hacia la justicia social. Adapta ontología dialéctica (realidad histórica transformable), epistemología subjetiva-crítica (conocimiento valorativo) y metodología participativa que integra al investigador en procesos comunitarios de autorreflexión.

Freire (1970), la educación es un acto de amor, y así un acto de valor. No puede temer el debate, el análisis de la realidad; no puede huir de la discusión creativa, bajo pena de ser una farsa. Abonando a esto, Guba et al. (1994) comparten que el paradigma crítico busca no solo interpretar el mundo, sino transformarlo mediante la investigación que empodera a los oprimidos y desafía las estructuras de poder.

Desde esta perspectiva, se concibe la investigación educativa como un proceso orientado a la reflexión, la transformación y la mejora de la práctica docente; el investigador no se mantiene como un observador externo, sino que participa activamente en el análisis de la realidad y en la implementación de acciones que buscan generar cambios significativos en el contexto educativo. Este paradigma es congruente con la intención de fortalecer la convivencia pacífica en el aula, ya que promueve la participación activa del alumnado, el

diálogo y la reflexión colectiva como elementos clave para la transformación social y educativa.

Método

El método es el conjunto de pasos o procedimientos que se siguen para descubrir el conocimiento o para resolver problemas científicos, constituyendo la ruta que sigue el investigador (Hernández et al., 2014). Desde la postura de Creswell (2014), la metodología específica el diseño de investigación, población, muestreo, instrumentos de recolección y procedimientos éticos.

El método implementado en esta investigación es la investigación-acción, la cual, según Kemmis et al. (1988), definen como un proceso espiral de planificación, acción, observación y reflexión que busca mejorar prácticas profesionales mediante la participación activa de los implicados. Es un enfoque participativo y cíclico que combina la indagación sistemática con la intervención práctica para resolver problemas contextuales y generar cambios transformadores.

El proceso de la investigación-acción está estructurado por ciclos y se caracteriza por su flexibilidad, puesto que es válido e incluso necesario realizar ajustes conforme se avanza en el estudio, hasta que se alcanza el cambio o la solución problema; de acuerdo con Hernández et al. (2014), enseguida se enlistan los ciclos del proceso:

1. Detección y diagnóstico del problema de investigación.
2. Elaboración del plan para solucionar el problema o introducir el cambio.
3. Implementación del plan y evaluación de resultados.
4. Realimentación, la cual conduce a un nuevo diagnóstico y a una nueva espiral de reflexión y acción.

Señala Antonio Latorre que las metas de la investigación-acción son mejorar y/o transformar la práctica social y/o educativa, a la vez que procurar una mejor comprensión de dicha práctica, articular de manera permanente la investigación, la acción y la formación; acercarse a la realidad vinculando el cambio y el conocimiento, además de hacer

protagonistas de la investigación al profesorado («Investigación-acción participativa: Una metodología integradora del conocimiento y la acción», 2012). Este método resulta adecuado para el presente estudio, ya que permite intervenir directamente en el aula mediante estrategias de autorregulación emocional, al mismo tiempo que se reflexiona de manera crítica sobre los efectos de dichas acciones en la convivencia escolar.

Escenario

El escenario en una tesis describe el contexto específico donde se desarrolla la investigación, incluyendo el espacio físico, social, temporal y cultural que enmarca el estudio. Herrera (2015) comenta que el escenario de investigación es el espacio social orientado a lograr la implicación de los participantes, donde se toman decisiones sobre su participación; por su parte, Goetz et al. (1988) proponen que amerita describir exhaustivamente los elementos y acciones intervinientes en el proceso etnográfico.

Hernández et al. (2014) proponen que el escenario permite contextualizar resultados, justificar selección de participantes y detallar condiciones que afectan recolección de datos. El escenario de la presente investigación es una escuela primaria, perteneciente a la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado, ubicada en zona urbana del municipio de Villa de Pozos, San Luis Potosí.

La institución cuenta con un total de 13 grupos, un cuerpo docente estable formado por directivos, docentes e intendentes. El aula constituye el principal escenario de estudio, al ser un espacio donde se desarrollan las interacciones cotidianas entre las y los alumnos, y donde se manifiestan las dinámicas de convivencia, inclusión y regulación emocional. En investigación-acción sociocrítica, el escenario es dinámico, se transforma mediante ciclos participativos que involucran estudiantes-docentes en reestructuración de convivencia.

Población y Muestra

La *población* en una tesis es el conjunto total de individuos, elementos u objetos que comparten características específicas de interés para el estudio, mientras que la muestra es un subconjunto representativo seleccionado de esa población para analizar de manera

práctica. Hernández et al. (2014) menciona que la población o universo es el conjunto de elementos que comparten ciertas características y sobre los cuales queremos obtener información; la muestra es una porción representativa de esa población. Desde la perspectiva de Creswell (2014), en una investigación cualitativa, la población se delimita por criterios intencionales; la muestra busca saturación teórica más que representatividad estadística.

La muestra es de tipo *intencional*, ya que se selecciona a un grupo específico con el cual la docente en formación realiza su práctica profesional. Población intencional en una tesis cualitativa o sociocrítica se refiere al universo delimitado por criterios específicos relevantes al problema de estudio, mientras que la muestra intencional es la selección deliberada de participantes que aportan información rica y profunda para los objetivos investigativos. Patton (2002) señala que el muestreo intencional se basa en la lógica propositiva: ¿quién puede proporcionar la mejor información sobre mi fenómeno? Por ello, el grupo está integrado por estudiantes con distintas características personales, sociales y emocionales, lo que permite observar una amplia variedad de interacciones y respuestas ante las técnicas implementadas en el trabajo cotidiano.

Por lo tanto, la población del presente estudio se constituye por alumnas, alumnos de la Escuela Primaria; la muestra se conforma por alumnas y alumnos del grupo de 4º “B” como los principales sujetos de estudio. Dicha muestra está conformada por 26 estudiantes (12 niñas y 14 niños); la muestra complementa la estrategia recomendada por Patton (2002), maximiza la riqueza informativa para alcanzar saturación teórica en paradigmas sociocríticos.

Se permite dar un análisis a las dinámicas de convivencia entre las relaciones de alumno-alumno o docente-alumno, así como las manifestaciones emocionales durante los procesos de aprendizaje. Ciertamente, no toda la muestra se presenta con necesidad de fortalecer el ámbito de la convivencia, pero en el área del desarrollo socioemocional sí es necesario que reconozcan sus emociones y cuenten con técnicas y/o estrategias para gestionarlas.

Fases de Investigación

El proceso de investigación es un conjunto de pasos sistemáticos que los investigadores siguen para obtener conocimientos y comprender un fenómeno; las fases de la investigación implican un conjunto de decisiones, tareas y responsabilidades que ordenan todo el trabajo de tesis desde la idea inicial hasta la comunicación de resultados (Hernández et al., 2014). Desde la perspectiva de Creswell (2014), las fases de la investigación implican un conjunto de decisiones, tareas y responsabilidades que estructuran el proceso desde la formulación del problema hasta la presentación del informe final.

La investigación-acción se desarrolla siguiendo un proceso en espiral que incluye las fases: planificar, actuar, observar y reflexionar, las cuales se repiten en ciclos sucesivos de mejora de la práctica educativa. Las fases de la investigación-acción describen cómo se organiza el ciclo sistemático para transformar una realidad concreta mientras se genera conocimiento, normalmente mediante secuencias de diagnóstico/planificación - acción - observación - reflexión.

Colás et al. (1994, citado por Berrocal, s. f.) describen las fases de la metodología que se aplica desde la investigación-acción; las funciones que se le asignan se dirigen al diseño y desarrollo curricular. Lo anterior adquiere relevancia dentro del presente trabajo debido a que las fases mencionadas constituyen una guía sistemática para planificar, desarrollar y valorar intervenciones educativas orientadas a la mejora de la práctica docente. Desde esta perspectiva, el diseño y desarrollo curricular dejan de concebirse como procesos estáticos para convertirse en acciones dinámicas que responden a las necesidades detectadas en el contexto escolar. De esta manera, las fases descritas por Colás et al. respaldan el carácter cíclico, reflexivo y transformador de la investigación-acción, al promover que las decisiones pedagógicas se fundamenten en la realidad del aula y en la mejora constante de la práctica educativa.

- a) El diagnóstico de la situación: Es necesario saber más acerca de cuál es el origen y evolución de la situación problemática, cuál es la posición de las personas implicadas

en la investigación ante ese problema (conocimientos y experiencias previas, actitudes e intereses), etcétera.

- b) Desarrollo del plan de intervención: El plan general que se elabore debe ser lo suficientemente dúctil como para que pueda incorporar aspectos no previstos en el transcurso de la investigación que podrán ser integrados en las acciones ya establecidas:
- Describir la situación problemática.
 - Delimitar los objetivos
 - Organizar la secuencia de actuación.
 - Describir cómo se va a relacionar el grupo de investigación con otras personas implicadas o interesadas en el tema abordado.
 - Describir cómo se van a controlar las mejoras generadas por la investigación.
- c) Acción: La puesta en práctica del plan no es una acción lineal y mecánica; tiene algo de riesgo e incertidumbre. En la acción se ha de partir de la premisa de que los datos recogidos con los diversos instrumentos, por sí mismos, no son suficientes para establecer relaciones, interpretar y extraer significados relevantes de cara al problema abordado. Se necesita contextualizar su análisis con un sentido secuencial, ya que, junto a la descripción de situaciones educativas (en las observaciones, entrevistas y diarios), están los juicios, opiniones, sospechas, dudas, reflexiones e interpretaciones del investigador, haciendo necesario que el análisis y la elaboración de los datos se alternen o superpongan en el proceso de investigación.
- d) Reflexión o evaluación: Es el momento de analizar, interpretar y sacar conclusiones, organizando los resultados de la reflexión en torno a las preguntas claves que se pusieron de manifiesto en el proceso de planificación. Se traduce, por tanto, en un esclarecimiento de la situación problemática gracias a la autorreflexión compartida. Aunque la última fase del proceso sería la de reflexión o evaluación, no por ello se entiende que el proceso haya finalizado. Esta etapa se constituye como punto de partida para el inicio de un nuevo proceso de identificación de necesidades.

Técnicas de Recopilación de Información

Las técnicas de recolección de datos son los instrumentos o herramientas específicas mediante los cuales se obtienen las respuestas de los sujetos de investigación a las preguntas u objetivos de la misma, ya sea de manera directa (observación, entrevista) o indirecta (cuestionarios, fichas bibliográficas) (Hernández et al., 2014).

Para el desarrollo de la presente investigación fue necesario emplear diversas técnicas de recopilación de información que permitieran obtener datos relevantes sobre convivencia escolar y la autorregulación emocional. La selección de dichas técnicas respondió a la necesidad de comprender la dinámica cotidiana del aula, identificar problemáticas específicas y valorar los efectos de la intervención implementada.

Se empleó la técnica de cuestionario, por considerarse un recurso pertinente para recuperar información de manera estructurada y sistemática a partir de las respuestas de los participantes. Esta técnica permitió recopilar datos relevantes sobre percepciones, conductas y habilidades socioemocionales presentes en el grupo, favoreciendo una aproximación diagnóstica clara y organizada. Se emplearon dos instrumentos para recabar la información, los cuales fueron los siguientes:

1. Escala estimativa: Se emplea en la recopilación de información, con el propósito de conocer la percepción que las niñas y los niños tienen sobre su propio comportamiento, sus emociones y su forma de convivir con los demás. Se favorece la reflexión personal y promueve la autorregulación emocional, al invitar al alumnado a identificar sus fortalezas y áreas de mejora. Esta técnica permitió recoger información valiosa desde la voz del alumnado, complementando los datos obtenidos a través de la observación y enriqueciendo el análisis del impacto de la intervención pedagógica.

Esta escala estimativa es relevante, ya que las situaciones presenciadas en la cotidianidad de cada alumna y alumno se asocian, entre otros factores, con un mal manejo de las emociones. Por ello es necesario que en el contexto escolar identifiquen su derecho a expresar lo que sienten, piensan y necesitan de manera respetuosa y sin dañar a los demás ni a sí mismos.

2. Cuestionario de regulación emocional: Es un instrumento de autoinforme de tipo psicométrico, ya que no mide la regulación emocional a través de pruebas objetivas, sino que cuestiona directamente a los participantes sobre sus propios pensamientos, sentimientos y conductas habituales, proporcionando mediciones consistentes. Desarrollado por Gross y John en 2003 para evaluar las diferencias individuales en el uso habitual de dos estrategias específicas de regulación emocional:

- Reevaluación cognitiva: Cambiar la forma en que pensamos sobre una situación para modificar su impacto emocional.
- Supresión expresiva: Inhibir la conducta emocional expresiva mientras estamos experimentando una emoción.

Este modelo identifica cinco estrategias de regulación emocional que ocurren durante diferentes momentos de la experiencia emocional: selección de la situación, modificación de la situación, despliegue atencional, cambio cognitivo y modulación de la respuesta. Gross (1998) divide estas estrategias en centradas en el antecedente y centradas en la respuesta. La regulación centrada en el antecedente ocurre antes de que la emoción se experimente plenamente o durante la experiencia emocional, mientras que la regulación centrada en la respuesta ocurre después de que la emoción se haya desarrollado por completo.

Por lo tanto, con la regulación centrada en la respuesta, las personas ya han "respondido" al evento desencadenante y, por lo tanto, han experimentado todos los cambios en los componentes emocionales. Dentro de la regulación centrada en la respuesta, las personas pueden gestionar sus emociones intentando cambiar cualquiera de los componentes emocionales. Pueden cambiar sus expresiones faciales y tono de voz, suprimir sus pensamientos, aumentar o disminuir su activación fisiológica e incluso cambiar sus sentimientos subjetivos (Yarwood, s. f.).

Técnicas de Análisis de Información

Según Hernández, et al. (2010), las técnicas de análisis de información son procedimientos sistemáticos que integran enfoques cuantitativos y cualitativos para transformar datos

recolectados en hallazgos significativos, permitiendo una visión integral del fenómeno mediante triangulación y modelado.

Desde esta perspectiva, el análisis de contenido no se limita a contar frecuencias o identificar palabras clave, sino que permite comprender cómo los sujetos construyen sentido a partir de sus experiencias; en el ámbito educativo, esta mirada resulta fundamental, ya que las interacciones en el aula, las expresiones emocionales y las conductas de convivencia se manifiestan a través de mensajes verbales y no verbales que pueden ser analizados de manera cualitativa. La propuesta de Krippendorff (1990) integra tanto enfoques cuantitativos como cualitativos, lo que posibilita una lectura flexible y profunda de los datos, ajustándose a las necesidades del estudio y al contexto en el que se desarrolla.

Asimismo, Krippendorff (1990) enfatiza la importancia de la fiabilidad en el análisis de contenido, entendida como la consistencia y coherencia de las interpretaciones realizadas; aunque en la investigación cualitativa, la fiabilidad no se concibe desde una lógica estrictamente estadística, sí implica un compromiso con la transparencia, la sistematicidad y la justificación de las decisiones analíticas. En este sentido, el uso de criterios claros de codificación, la revisión constante de los datos y la triangulación de la información contribuyen a fortalecer la credibilidad del análisis y a reducir sesgos interpretativos.

Según Strauss et al. (2002, citado por Arraiz, 2014), constituyen “el proceso interactivo de preguntar, leer, releer, codificar y escribir mientras se examinan datos”, en el marco de la teoría fundamentada. Dividen en tres tipos de codificación: abierta, identificación inicial de conceptos línea por línea; axial, relaciones entre categorías por propiedades y dimensiones; y selectiva, integración en narrativa central. Es iterativo y emergente, permitiendo que la teoría surja de los datos mismos. Para tesis cualitativas como investigación-acción, es perfecto para analizar diarios reflexivos o entrevistas grupales, generando modelos explicativos de procesos socioemocionales.

Las técnicas de análisis de la información constituyen una fase esencial dentro del proceso de investigación educativa, ya que permiten transformar los datos recopilados en conocimiento significativo que da respuesta a la problemática planteada. En el enfoque

cualitativo, el análisis no se concibe como una etapa final y aislada, sino como un proceso continuo, reflexivo y sistemático que se desarrolla de manera paralela a la recopilación de la información. Este tipo de análisis busca comprender los significados, interpretaciones y dinámicas sociales que se construyen en el contexto educativo, particularmente aquellas relacionadas con la autorregulación emocional y la convivencia pacífica en el aula (Hernández et al., 2014).

En este sentido, las técnicas de recopilación de información utilizadas —escala estimativa y cuestionario— proporcionaron datos de carácter descriptivo y reflexivo, los cuales requirieron un análisis profundo que permitiera interpretar las experiencias y conductas observadas. La recopilación sistemática de estos datos facilitó el registro de situaciones cotidianas del aula, interacciones entre compañeros, manifestaciones emocionales y cambios progresivos en la dinámica grupal. Tal como señala Bisquerra (2009), la observación sistemática en contextos educativos permite comprender no sólo lo que ocurre, sino cómo y por qué se producen determinadas conductas.

El análisis de la información se llevó a cabo principalmente mediante el análisis de texto, aplicado a los registros escritos obtenidos a lo largo del proceso investigativo. Este procedimiento consistió en el análisis minucioso de la escala estimativa y el cuestionario, con el objetivo de identificar unidades de significado relevantes. Según Flick (2015), el análisis textual en la investigación cualitativa permite descubrir patrones, regularidades y contrastes presentes en los discursos y narrativas, favoreciendo una comprensión más profunda del fenómeno estudiado.

En una primera fase, se realizó una lectura exploratoria de diversas rúbricas, lo que permitió familiarizarse con la información y reconocer situaciones a considerar que arrojen resultados relacionados con conflictos interpersonales, actitudes de exclusión, expresiones emocionales y prácticas de autorregulación. Posteriormente, se desarrolló un proceso de codificación, mediante el cual se asignaron los criterios específicos a desarrollar que reflejan conductas, emociones o interacciones significativas. Estos códigos fueron construidos de manera inductiva, a partir de los datos, respetando la naturaleza emergente del análisis cualitativo (Hernández et al., 2014).

A partir de la codificación, se procedió a la categorización de la información, integrando los códigos en categorías más amplias, tales como autorregulación emocional, convivencia pacífica, inclusión, manejo de conflictos y clima del aula. Este proceso permitió organizar la información de forma sistemática y establecer relaciones entre los distintos elementos observados. La categorización facilitó la identificación de las áreas de oportunidad a trabajar, así como el punto de partida para examinar los efectos de las estrategias a implementar durante la intervención pedagógica.

Es relevante afirmar que, para el análisis y sistematización de la información obtenida a partir de los cuestionarios aplicados, se empleó el programa de Microsoft Excel. Esta herramienta fue seleccionada debido a sus diversas funciones, las cuales facilitan el trabajo simultáneo con la estadística descriptiva, es decir, tablas de datos y representaciones gráficas. Lo anterior permitió organizar, desglosar y presentar la información de manera más clara, accesible y manejable para su interpretación.

Finalmente, se llevó a cabo una interpretación reflexiva y teórica de los resultados, vinculando las categorías emergentes con el referente teórico-conceptual de la investigación. Este proceso se demuestra mediante gráficos que permiten observar la variabilidad de los resultados y el análisis progresivo que se desarrollará.

Capítulo IV. Resultados

Los resultados en una tesis se definen como la selección donde se resumen los datos recopilados y se reporta el análisis realizado sobre los datos relevantes, con suficiente detalle para justificar las conclusiones posteriores, incluyendo hallazgos significativos y no significativos (American Psychological Association, 2020). Por su parte, Field (2018) menciona que esta sección debe organizar los hallazgos lógicamente, utilizando tablas y figuras para resumir información compleja y reportando valores exactos de estadísticos.

A partir de lo expuesto, puede reafirmarse que la sección de resultados constituye un eje central del rigor científico del trabajo, ya que no se limita a la simple presentación de datos, sino que implica una selección analítica y sistemática de la información verdaderamente relevante. Se subraya la necesidad de ofrecer un nivel de detalle suficiente que permita sustentar las conclusiones, lo cual exige al investigador un ejercicio de objetividad y claridad metodológica, especialmente al incluir tanto hallazgos significativos como aquellos que no lo son. Esta postura refuerza la idea de que la validez de una investigación no depende únicamente de resultados favorables, sino de la transparencia con la que se reporta el análisis realizado.

De manera complementaria, Field (2018) aporta un enfoque técnico que fortalece esta sección al enfatizar la organización lógica de los hallazgos y el uso adecuado de tablas y figuras como recursos para sintetizar información compleja. La experiencia de reportar valores estadísticos exactos incrementa la precisión del informe y, de igual manera, favorece la replicabilidad y la credibilidad del estudio.

En este apartado se presentan los resultados obtenidos tanto del diagnóstico como de la intervención educativa implementada. En primer lugar, se exponen los hallazgos derivados del proceso diagnóstico, el cual permitió identificar las principales características, necesidades y áreas de oportunidad del grupo en relación con la problemática abordada. Posteriormente, se describen los resultados obtenidos durante la intervención educativa, destacando los cambios, avances y dificultades observadas a lo largo de su aplicación.

El análisis conjunto de ambos momentos permite establecer una comparación entre la situación inicial y los efectos generados tras la implementación de las estrategias diseñadas, lo cual facilita la valoración de su pertinencia y eficacia. Asimismo, se recuperan evidencias cualitativas que sustentan la interpretación de los resultados, contribuyendo a una comprensión más amplia del impacto de la intervención en el contexto educativo.

Diagnóstico

El objetivo de un diagnóstico educativo radica en identificar sistemáticamente las necesidades, fortalezas y debilidades del proceso de enseñanza-aprendizaje para orientar intervenciones pedagógicas que mejoren la calidad educativa y la equidad en el contexto escolar (SEP, 2023). En tesis, se basa en identificar y analizar sistemáticamente las condiciones actuales del contexto educativo investigado, detectando fortalezas, debilidades, necesidades y oportunidades para fundamentar intervenciones pedagógicas basadas en evidencia (González, 2022).

Objetivo General del Diagnóstico

El presente apartado tiene como finalidad establecer el objetivo general del diagnóstico, el cual orienta la identificación de las características del grupo en relación con la convivencia escolar, la gestión de las emociones y la colaboración en el aprendizaje. Este proceso diagnóstico se diseñó con la intención de obtener información relevante que permitiera comprender la dinámica del grupo y, a partir de ello, fundamentar la intervención educativa.

Para la recopilación de información, se aplicaron dos instrumentos diagnósticos. El primero consistió en una escala estimativa adaptada a partir del Programa Nacional de Convivencia Escolar, la cual fue contextualizada para responder a las necesidades específicas del grupo, considerando como criterios principales la convivencia, la expresión y regulación de emociones, así como la colaboración en el aprendizaje. Dicha adaptación permitió focalizar la observación en aspectos clave relacionados con la problemática identificada.

Por su parte, la segunda fase del diagnóstico tiene como propósito general identificar las estrategias de regulación emocional utilizadas por los alumnos de cuarto grado de

educación primaria, a partir de la aplicación del Emotion Regulation Questionnaire (ERQ), instrumento basado en el modelo procesual de la autorregulación emocional propuesto por James J. Gross. Este modelo plantea que las personas regulan sus emociones mediante distintos momentos del proceso emocional, destacando especialmente dos estrategias: la reevaluación cognitiva y la supresión expresiva (Gross, 1998; Gross y John, 2003).

Vale la pena señalar que el diagnóstico cumple un propósito interventivo, pues los datos obtenidos orientan la toma de decisiones pedagógicas; la identificación de fortalezas, como la adecuada reevaluación cognitiva, permite potenciar el pensamiento flexible y la reestructuración cognitiva en el aula. Por otro lado, la detección de niveles elevados de supresión emocional señala la necesidad de diseñar estrategias didácticas que promuevan la expresión emocional asertiva, mediante actividades como dinámicas de diálogo guiado, escritura emocional, role-playing o espacios estructurados de reflexión. En consecuencia, el diagnóstico no se limita a describir, sino que fundamenta el diseño de un programa de intervención contextualizado, pertinente y basado en evidencia científica.

Participantes

Según Creswell (2014), los participantes en una investigación de tesis son los individuos o grupos utilizados para recopilar datos y responder a la pregunta de investigación. Patton (2002) los define como individuos o grupos que colaboran proporcionando información y datos para contribuir al conocimiento del tema.

El diagnóstico se aplicó a un grupo de alumnas y alumnos de cuarto grado de educación primaria pertenecientes a una escuela de financiamiento público, durante el ciclo escolar 2025-2026. El grupo se conforma por 25 estudiantes, 12 niñas y 13 niños, de los cuales participaron 25 en la rúbrica de convivencia, emociones y colaboración; y 22 en el emotion regulation questionnaire de manera directa en la aplicación de los instrumentos, así como en actividades de observación durante las dinámicas cotidianas del aula.

La selección de los participantes fue no probabilística y de tipo intencional, ya que el grupo corresponde al contexto inmediato de la práctica docente y al escenario donde se desarrollará la intervención pedagógica.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

Para la recolección de información se emplearon las siguientes técnicas e instrumentos:

1. Cuestionario: Este instrumento fue obtenido del Programa Nacional de Convivencia Escolar elaborado por la Secretaría de Educación Pública. Este es un instrumento estructurado por cuatro dimensiones de análisis: a) la convivencia en el salón, b) el reconocimiento y manejo de emociones, c) la colaboración en el aprendizaje y d) los procesos de aprendizaje. El cuestionario cuenta con una escala Likert de respuesta: siempre, casi siempre, a veces, nunca. Para su aplicación e interpretación de los resultados, solo se tomaron en cuenta las dos primeras dimensiones, dado que son las que se relacionan con el objeto de estudio de esta investigación (ver Anexo 1).
2. Emotion Regulation Questionnaire (ERQ), desarrollado por Gross et al. (2003), es una herramienta psicométrica en su versión de 10 ítems que, si bien no fue creada exclusivamente para el aula, ha encontrado un campo de aplicación fértil y relevante en la educación (Spaapen, et al, 2014). Su función principal en este ámbito es proporcionar un diagnóstico preciso sobre cómo los miembros de la comunidad educativa gestionan habitualmente sus emociones, lo que a su vez permite diseñar intervenciones más efectivas y personalizadas (ver Anexo 2).

El uso del Emotion Regulation Questionnaire (ERQ), fundamentado en el modelo procesual de Gross, resulta pertinente en el contexto de la presente investigación debido a que permite evaluar de manera específica, dos estrategias claves de la regulación emocional: la reevaluación cognitiva y la supresión expresiva. De acuerdo con Gross (1998), la regulación emocional influye directamente en la manera en que las personas experimentan y expresan sus emociones, lo cual tiene implicaciones significativas en el ámbito escolar, particularmente en la convivencia y en la calidad de las relaciones interpersonales.

Procedimiento

El diagnóstico se desarrolló en distintas etapas:

1. Selección y adaptación de instrumentos, alineados con los indicadores de convivencia, emociones y toma de decisiones asertivas.
2. Aplicación de la técnica de cuestionario, haciendo uso de los instrumentos de escala estimativa de convivencia, emociones y colaboración, y del Emotion Regulation Questionnaire, los cuales fueron contestados de manera individual por los alumnos, asegurando un ambiente de confianza y respeto.
3. Registro y organización de la información, sistematizando los datos obtenidos en tablas y gráficas para facilitar su análisis.

Este procedimiento responde a un enfoque descriptivo, cuyo propósito es caracterizar la situación inicial del grupo sin manipular variables (Hernández et al., 2014).

Ambas pruebas se aplicaron de forma presencial y colectiva, dentro del aula, en un horario regular de clases. Previamente, se explicó a los alumnos el propósito de la actividad, enfatizando que no tendría una calificación, sino que serviría para conocer cómo se sienten, cómo conviven y cómo aprenden con sus compañeros.

Las instrucciones fueron leídas en voz alta para asegurar la comprensión de todos los alumnos, resolviendo dudas antes de iniciar. Durante la aplicación, se brindó acompañamiento y guía para apoyar a quienes lo necesitaran, cuidando que las respuestas fueran individuales y honestas, favoreciendo así la validez de la información obtenida. Se dio lectura de cada criterio en voz alta y se resolvió teniendo un ritmo neutro con todos los alumnos.

Análisis de Datos

El análisis de datos en una tesis se define como el proceso sistemático de organización, transformación, interpretación y presentación de los datos recolectados para responder a las preguntas de investigación o hipótesis, garantizando rigor metodológico y validez científica. Según Creswell (2018), es la fase donde los datos crudos se convierten en hallazgos significativos mediante técnicas descriptivas, inferenciales o interpretativas, dependiendo del

paradigma. Este proceso es esencial en la sección de resultados, donde se reportan estadísticas descriptivas sin interpretar implicaciones.

El análisis de los datos se realizó mediante un enfoque cuantitativo descriptivo, utilizando la frecuencia de respuestas obtenidas en cada indicador del instrumento de autoevaluación. Los resultados fueron organizados en gráficas, lo que permitió visualizar de manera clara las tendencias del grupo en relación con la convivencia, las emociones, la colaboración y el aprendizaje.

En la escala estimativa de convivencia, emociones y colaboración, el enfoque del análisis es descriptivo cuantitativo, con interpretación vinculada a literatura socioemocional (Bisquerra, 2000; Casel, 2020), destacando la autorregulación emocional como eje de intervención para potenciar la convivencia. La muestra incluyó a 25 alumnos de educación básica que respondieron el instrumento con escala Likert de 4 puntos (siempre=4, casi siempre=3, a veces=2, nunca=1).

Resultados de los Instrumentos de Evaluación

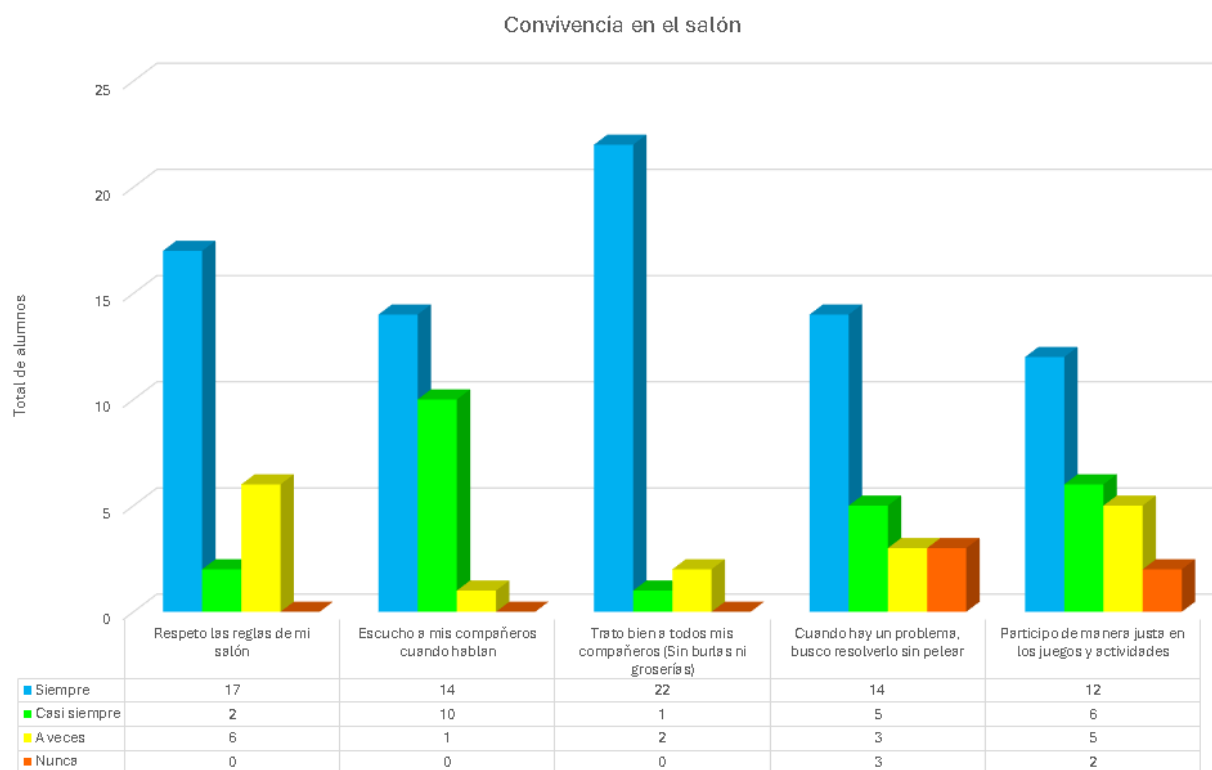
A continuación se presentan los resultados de los dos instrumentos utilizados.

1. Escala estimativa de convivencia, emociones y colaboración: Como ya se señaló anteriormente, se consideraron para la valoración dos dimensiones específicas, las mismas que serán recuperadas para describir los resultados obtenidos.

Iniciando con el bloque 1 denominado “Convivencia en el salón”, se abordaron los siguientes ítems: respeto las reglas de mi salón, escucho a mis compañeros cuando hablen, trato bien a todos mis compañeros (sin burlas ni groserías), cuando hay un problema busco resolverlo sin pelear y participo de manera justa en los juegos y actividades. Los resultados se muestran en la figura 3.

Figura 3

Convivencia en el salón



Nota: Resultados graficados de la sección “Convivencia en el salón”, del diagnóstico 1.

Como se observa en la gráfica, el primer indicador es “Respeto las reglas de mi salón”, haciendo alusión a la comprensión de las normas. El rango de “siempre” destaca, teniendo un total de 17 alumnos, denominando que la mayoría de alumnos en el grupo conocen y siguen las normas; siguiendo con el rango de “a veces” con 6 alumnos, “casi siempre” con 2 alumnos y “nunca” con 0 alumnos, dando un área que atender. Esto indica que, aunque la mayoría respeta las reglas de manera consciente, casi un tercio del grupo (6 = casi siempre) lo hace solo de forma intermitente, lo que puede manifestarse como un desorden puntual o necesidad de recordatorios frecuentes.

En el segundo indicador, “Escucho a mis compañeros cuando hablan”, nuevamente se localiza una mayoría en el rango de “siempre”, contando con 14 alumnos, siguiendo con

el rango de “casi siempre”, presentándose 10 alumnos, “a veces”, 2 alumnos; y “nunca”, 0 alumnos. Esto significa que la mayoría del grupo, es decir, 24 alumnos (14 = siempre + 10 = casi siempre), practica la escucha activa de manera consciente, lo cual es una fortaleza muy importante para la convivencia; solamente 1 alumno escucha “a veces”, lo que representa un porcentaje mínimo del grupo que requiere apoyo en habilidades de escucha activa.

En el tercer indicador, “Trato bien a todos mis compañeros (sin burlas ni groserías)”, se observa otra fortaleza, pues un total de 22 alumnos marcaron que “siempre”, 1 alumno que “casi siempre” y 2 alumnos que “a veces”; en el rango de “nunca” no se representa ningún alumno. Esto indica que la mayoría del grupo mantiene un trato respetuoso, sin recurrir a burlas o lenguaje ofensivo, denotando como un punto fuerte de la convivencia. Sin embargo, difiero en estos resultados, pues en base a lo observado durante las jornadas de práctica se han suscitado diversos conflictos debido a compañeros que aíslan a otros, comentarios a modo de burla por los comportamientos de algunos compañeros o compañeras, cuestionamientos hostiles hacia algunas actividades realizadas por sus pares.

Considero que los resultados de este indicador se ven influenciados por la falta de conocimiento de lo que representa el “tratar bien”, pues se puede generar una confusión entre el trato que dan a sus amigos más cercanos y el trato que le dan a los compañeros que no procuran tanto. De igual manera, la ausencia de reconocimiento de sus acciones también es un factor que influye en la perspectiva que cada alumna y alumno tiene de sí mismo.

Siguiendo los ítems, el cuarto menciona que “Cuando hay un problema, busco resolverlo sin pelear”; se observa nuevamente un mayor porcentaje de alumnos en el rango de “siempre”, contando con 14 alumnos; en el de “casi siempre” hay 5 alumnos, y en los de “a veces” y “nunca” se encuentran 3 alumnos en cada uno. Estos resultados hacen resaltar la dificultad en la regulación del enojo, pues, aunque no sea la mayoría del grupo, 6 alumnos (3 = a veces + 3 = nunca) se localizan en un área de oportunidad que debe ser trabajada. Durante la práctica se ha presenciado que la resolución de conflictos requiere de una mediación docente.

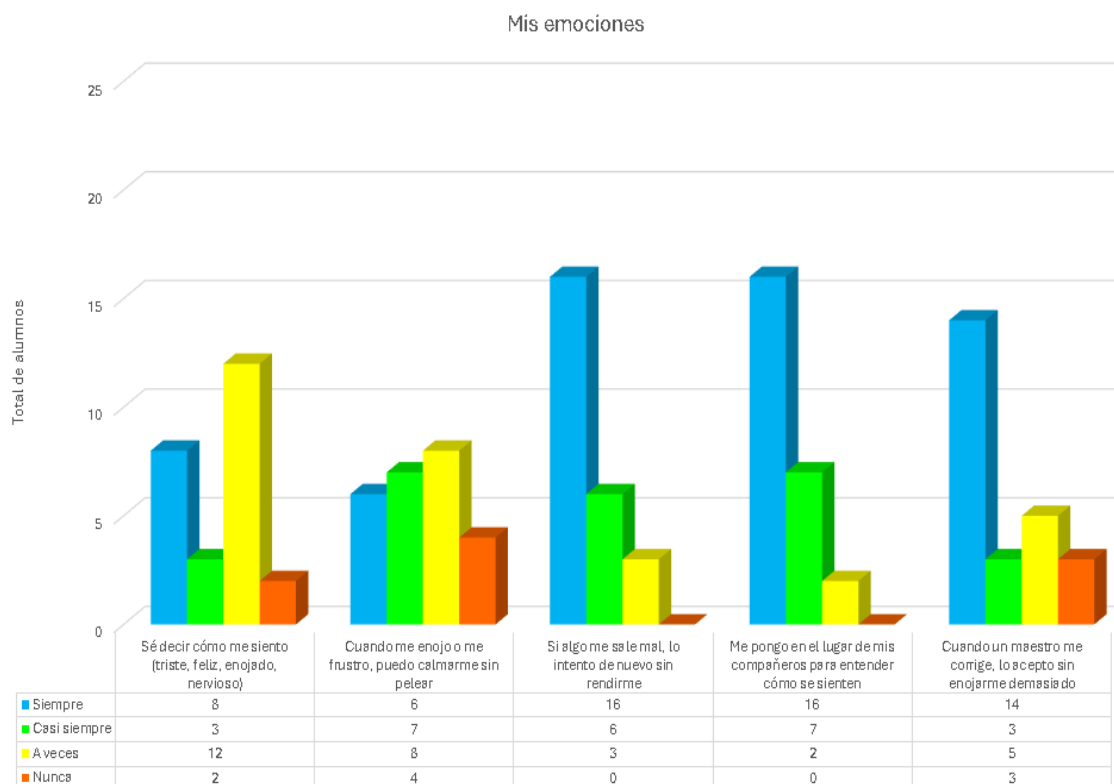
Por último, el quinto indicador: “Participo de manera justa en los juegos y actividades”, se observa que un total de 12 alumnos se localizó en el rango de “siempre”, representando un poco menos de la mitad del grupo, encontrando una mayor variación en los siguientes rangos, pues en el rango de “casi siempre” hay un total de 6 alumnos, en el de “a veces” hay 5 alumnos y en el de “nunca” un total de 2 alumnos. Indicando con esto que la mayoría de 18 alumnos ($12 = \text{siempre} + 6 = \text{casi siempre}$) procura una participación justa; sin embargo, 7 alumnos ($5 = \text{a veces} + 2 = \text{nunca}$) representan un foco al que se le debe dar atención, pues es ocasional su participación justa, generando con ello posibles conflictos en recreos, actividades, juegos y competencias, siendo una vulnerabilidad que afecta la convivencia.

La convivencia en el salón presenta un perfil con fortalezas en el trato respetuoso y la escucha activa; sin embargo, persisten dos áreas críticas que requieren trabajo y mejora: la resolución de conflictos y la participación justa. Estas dos áreas de oportunidad se ven como topes para poder desarrollar una adecuada convivencia dentro del aula y, de una manera u otra, causan impacto en las dinámicas diarias. Esto sugiere que el grupo tiene internalizadas las normas básicas de respeto y comunicación, pero falla en situaciones específicas que implican conflicto, competencia o regulación emocional.

En el bloque denominado “Mis emociones” se busca identificar si los alumnos expresan sus emociones, hacen uso de alguna estrategia para gestionarlas, tienen tolerancia a la frustración, manejan la empatía y respetan la retroalimentación. Los resultados obtenidos se muestran en la figura 4.

Figura 4

Mis emociones.



Nota: Resultados graficados de la sección “Mis emociones”, del diagnóstico 1.

Como se observa en la gráfica, el primer ítem menciona “Sé decir cómo me siento (triste, feliz, enojado, nervioso)”, haciendo alusión a la conciencia y expresión emocional, en la cual el predominante visual se centra en el rango “a veces”, con un total de 12 alumnos; esto arroja que la mitad del grupo no identifica, en la mayoría de situaciones, conscientemente sus emociones. En el rango de “siempre” se encuentra un total de 8 alumnos, en el de “casi siempre” un total de 3 alumnos y en el de “nunca” solamente dos alumnos, quienes presentan dificultad para identificar y nombrar sus emociones, significando un foco de rojo que se debe atender. El grupo presenta una debilidad significativa de conciencia emocional, ya que solo 11 de 25 alumnos (8 siempre + 3 casi siempre) identifican sus emociones. Los 14 alumnos restantes (12 a veces + 2 nunca) tienen dificultades para expresar

cómo se sienten. Esto implica que más de la mitad del grupo no cuenta con una herramienta básica para la regulación emocional.

En el segundo indicador, “Cuando me enojo o me frustró, puedo calmarme sin pelear”, se observa una distribución más dispersa. En el rango de “a veces” se puede observar una mayor presencia con un total de 8 alumnos, resaltando como una alerta, ya que denota acción bajo impulsos. En el rango de “casi siempre” se encuentran 7 alumnos, en el de “siempre” 6 alumnos y, como minoría, en el rango de “nunca” un total de 4 alumnos, expresando que no manejan estrategias funcionales para regular el enojo. Casi la mitad del grupo, contando 12 alumnos (8 a veces + 4 nunca), no logran calmarse sin pelear; estos resultados son un indicador inquietante, pues afectan directamente la convivencia en el aula. Aquí se puede observar una variación con los resultados del ítem 4 de la gráfica “Mis emociones”, lo cual demuestra que la selección de la respuesta depende de la comprensión del criterio.

En el tercer ítem, “Si algo me sale mal, lo intento de nuevo sin rendirme”, se puede observar una fortaleza sobresaliente, pues el rango de “siempre” fue seleccionado por un total de 16 alumnos, siguiendo con el rango de “casi siempre” con 6 alumnos, “a veces” con 3 y “nunca” con 0 alumnos. Esto indica que 22 de 25 alumnos (16 siempre + 6 casi siempre) tienen tolerancia a la frustración y mentalidad de aprendizaje. Ningún alumno presenta el rendirse como una opción, lo cual es un dato muy positivo que puede usarse como anclaje en la intervención.

En el cuarto indicador, “Me pongo en el lugar de mis compañeros para entender cómo se sienten”, se observa otra fortaleza, pues el rango de “siempre” alcanza 16 alumnos, “casi siempre” 7 alumnos, “a veces” 2 alumnos y “nunca” 0 alumnos. Lo cual nos señala que 23 de 25 alumnos (16 siempre + 7 casi siempre) tienen el valor de la empatía desarrollado, es decir, pueden comprender las diversas perspectivas desde el punto de vista de las demás personas; esta capacidad es útil para practicar la autorregulación emocional.

Por último, en el indicador de “Cuando un maestro me corrige, lo acepto sin enojarme demasiado”, se observa que 14 alumnos responden “siempre”, 5 alumnos “a veces”, 3

alumnos “casi siempre” y 3 alumnos “nunca”, observando una mayor variación en los rangos a diferencia de los indicadores anteriores. Aunque 17 alumnos (14 siempre + 3 casi siempre) manejan bien las correcciones y retroalimentaciones, 8 alumnos (5 a veces + 3 nunca) reaccionan con baja disposición a los comentarios.

En conclusión, referente a las emociones, el grupo muestra fortalezas importantes en empatía y perseverancia; sin embargo, presenta dos áreas críticas de mejora: la identificación y expresión de emociones y la regulación del enojo y frustración, apuntando con ello a trabajar una conciencia emocional y estrategias de regulación de la misma.

De igual manera, el análisis de los datos obtenidos a través del Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ) se realizó bajo un enfoque cuantitativo descriptivo, complementado con un análisis comparativo y de detección de casos atípicos. Este enfoque es el más adecuado cuando el objetivo es caracterizar a un grupo, identificar tendencias generales y detectar individuos que pudieran requerir atención específica, sin pretender establecer relaciones causales o generalizar los resultados a poblaciones más amplias (Hernández et al, 2018).

El proceso analítico del Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ) se estructuró en tres fases secuenciales:

1. Preparación y depuración de datos.
2. Análisis descriptivo grupal.
3. Análisis comparativo con referentes externos.

Se calcularon estadísticos descriptivos básicos para ambas escalas utilizando el software de hoja de cálculo, donde las medidas obtenidas fueron:

- Media aritmética: para conocer el puntaje promedio del grupo en cada estrategia.
- Desviación típica: Para entender la variabilidad o dispersión de las puntuaciones alrededor de la media.
- Valores mínimos y máximos: para identificar el rango total de puntuaciones en el grupo.

Las puntuaciones para cada subescala se calcularon según el procedimiento estándar: la puntuación de reevaluación cognitiva es el promedio de los ítems 1, 3, 5, 7, 8 y 10; la puntuación de supresión expresiva es el promedio de los ítems 2, 4, 6 y 9 (Gross et al., 2003).

La descripción de las puntuaciones en las estrategias de regulación emocional de reevaluación cognitiva y supresión expresiva, medidas con el cuestionario de regulación emocional (ERQ, Gross, et al., 2003), en una muestra de 22 alumnos, indica que la media grupal en reevaluación cognitiva es de 4.9, con una desviación típica de 1.2; por ende, se encuentra dentro de los rangos esperados a nivel internacional, que es 4.8. Sin embargo, la media en supresión expresiva es de 4.4, con una desviación típica de 1.4, lo que supera notablemente los promedios poblacionales documentados (3.3), lo que sugiere una tendencia grupal a inhibir la expresión emocional. Estos resultados se pueden observar en la tabla 2.

Tabla 2.

Puntuaciones obtenidas por alumno: reevaluación cognitiva y supresión expresiva.

Alumno (a)	Reevaluación cognitiva	Promedio internacional	Supresión expresiva	Promedio internacional
1	2	4.8	3.75	3.3
2	5.16	4.8	6	3.3
3	3.33	4.8	6.5	3.3
4	5	4.8	3.25	3.3
5	4.16	4.8	5.75	3.3
6	5.16	4.8	4	3.3
7	6.66	4.8	5.5	3.3
8	2.66	4.8	3.25	3.3
9	6.5	4.8	5.5	3.3
10	3.5	4.8	4.25	3.3
11	5.5	4.8	5	3.3
12	4.33	4.8	5.25	3.3

13	6.66	4.8	5.5	3.3
14	6.16	4.8	6.25	3.3
15	6	4.8	3.75	3.3
16	4.16	4.8	2.25	3.3
17	4	4.8	2	3.3
18	5.66	4.8	6.25	3.3
19	5.16	4.8	3.75	3.3
20	5.33	4.8	5.5	3.3
21	5.83	4.8	3.25	3.3
22	5.16	4.8	1.75	3.3
Media grupal	4.9	4.8	4.4	3.3
Desviación típica	1.2	4.8	1.4	3.3
Mínimo	2	4.8	1.75	3.3
Máximo	6.66	4.8	6.5	3.3

Para contextualizar estos datos, se compararon las medias obtenidas con las reportadas en el estudio original de Gross et al. (2003), donde sitúan la media de reevaluación cognitiva en torno a 4.8 y la de supresión expresiva en torno a 3.3. Como se observa en la tabla 2, la media en reevaluación del grupo (4.9) es muy similar a la referencia internacional; sin embargo, la media en supresión expresiva (4.4) es considerablemente más elevada, superando en más de un punto la media esperada.

Los resultados muestran que, como grupo, poseen una capacidad de reevaluación cognitiva dentro de lo esperado a nivel internacional; esto sugiere que, en términos generales, cuentan con la habilidad para modificar sus pensamientos ante situaciones emocionales, lo cual es un recurso adaptativo (Gross et al., 2003).

El hallazgo más significativo es la elevada media grupal en supresión expresiva (4.4); esta puntuación supera ampliamente las medias documentadas en estudios internacionales

con población general (Gross et al., 2003). Dado que el uso crónico de la supresión se asocia con una disminución del bienestar, una menor autenticidad en las relaciones y un posible deterioro de la memoria social, esta tendencia grupal merece atención. Este resultado podría estar reflejado en normas culturales o del contexto específico de los alumnos que premian la inhibición de la expresión emocional.

Para observar de manera más general los resultados obtenidos, se presenta la tabla 3 con una síntesis de porcentajes.

Tabla 3.

Síntesis de los resultados obtenidos.

Rango	Reevaluación cognitiva	Porcentaje	Supresión expresiva	Porcentaje
Bajo (< 3.8)	4	18%	1	4.50%
Promedio (3.8 - 5.8)	14	64%	10	45.50%
Alto (> 5.8)	4	18%	11	50%

Para la reevaluación cognitiva, la media internacional se sitúa en torno a 4.8, con una desviación típica aproximada de 1.0. Esto significa que el rango promedio se extiende aproximadamente desde 3.8 hasta 5.8. Quienes obtienen puntuaciones por debajo de 3.8 se consideran "bajos" en esta estrategia, mientras que quienes superan el 5.8 se consideran "altos".

Para la supresión expresiva, la media internacional es de aproximadamente 3.3, con una desviación típica de 1.5. En consecuencia, el rango promedio abarca desde 1.8 hasta 4.8. Las puntuaciones inferiores a 1.8 se clasifican como "bajas" y las superiores a 4.8 como "altas". (Gross et al., 2003).

En la tabla se puede observar que en la "reevaluación cognitiva" el grupo, en su mayoría, se mantiene en un porcentaje promedio según los rangos internacionales, es decir,

se encuentra en un punto neutro con un 64% de los alumnos, indicando con ello que son más los que modifican la forma en que interpretan o piensan acerca de una situación para cambiar el impacto emocional que esta genera. En otras palabras, implica darle un significado distinto a un acontecimiento con el fin de reducir emociones negativas o favorecer respuestas más adaptativas.

Sin embargo, al analizar los resultados de la “supresión expresiva”, se puede observar que hay una alarma, pues el 50% del grupo se encuentra en un rango alto, mayor a la media internacional, teniendo consigo una diferencia significativa respecto a lo esperado, indicando que se debe trabajar de manera amplia con la expresión emocional. Pues la supresión expresiva refiere a inhibir la expresión externa de las emociones; es decir, al sentir una emoción, se evita mostrarla mediante gestos, palabras o conductas. En estos casos, no se modifica la situación ni la interpretación de lo ocurrido, sino únicamente la forma en que la emoción no se manifiesta.

Este dato es extraordinariamente relevante para la intervención educativa. Significa que la tendencia predominante en el grupo es a guardarse las emociones, a no mostrar externamente lo que sienten. La supresión expresiva, cuando se utiliza de manera habitual, se ha asociado con consecuencias negativas como un mayor malestar interno, una menor autenticidad en las relaciones, dificultades para que los demás comprendan sus necesidades emocionales y, a largo plazo, un mayor riesgo de agotamiento emocional. El hecho de que la mitad del grupo recurra frecuentemente a esta estrategia indica un área clara de oportunidad para el trabajo educativo.

Este hallazgo resulta especialmente significativo al vincularse con la necesidad de generar pautas claras de autorregulación emocional dentro del grupo. El hecho de que una parte importante del alumnado tienda a suprimir la expresión de sus emociones indica que, aunque existe un intento por regular lo que sienten, dicha regulación no se está llevando a cabo de manera funcional ni saludable. Más que evitar la supresión de manera directa, se vuelve necesario orientar al alumnado hacia el desarrollo de pautas de autorregulación emocional más adaptativas, que les permitan reconocer, expresar y gestionar sus emociones de manera consciente y asertiva.

En conclusión, los resultados diagnósticos muestran que el grupo presenta un nivel promedio en la estrategia de reevaluación cognitiva, lo que indica que una parte del alumnado posee cierta capacidad para reinterpretar situaciones y modificar su impacto emocional. No obstante, el análisis también revela una situación que requiere atención prioritaria, pues hay un elevado porcentaje en la supresión expresiva; el hecho de que la mitad del grupo tienda a ocultar o inhibir las manifestaciones emocionales sugiere dificultades para expresarlas de manera abierta y saludable.

Consideraciones Diagnósticas

El proceso diagnóstico realizado mediante la escala estimativa y el cuestionario de regulación emocional permitió obtener una visión amplia sobre las condiciones de convivencia escolar y autorregulación emocional presentes en el grupo de 4.º “B”.

En cuanto a la convivencia escolar, los resultados muestran un balance; por un lado, el grupo presenta aspectos positivos relacionados con el respeto a las normas, la escucha activa y una disposición general hacia el trato cordial entre compañeros. La mayoría de los alumnos reconoce reglas básicas de interacción y manifiesta sus conductas asociadas con el respeto y la comunicación. Sin embargo, también se evidenciaron dificultades relevantes en situaciones donde intervienen el conflicto, la competencia o la necesidad de autorregular emociones. La resolución pacífica de conflictos y la participación justa en juegos o actividades aún no se encuentran plenamente consolidadas. Durante el diagnóstico fue posible señalar que algunos desacuerdos escalan con facilidad, requieren mediación docente o generan exclusiones entre pares; esto permitió comprender que conocer las normas no garantiza necesariamente su aplicación constante en la convivencia diaria.

Respecto al ámbito socioemocional, el grupo cuenta con fortalezas importantes en la empatía, la perseverancia y la disposición para seguir intentando cuando enfrentan errores. No obstante, surgieron necesidades claras en la identificación de las emociones; una parte considerable del alumnado presenta dificultades para nombrar con precisión lo que siente, comunicarlo adecuadamente o recuperar la calma cuando experimenta emociones fuertes. Esta situación repercute directamente en la convivencia, pues las emociones no gestionadas

suelen expresarse mediante discusiones, impulsividad, aislamiento o conductas de rechazo hacia otros compañeros.

El cuestionario de regulación emocional permitió profundizar en esta realidad al mostrar que el grupo se mantiene en niveles promedio de reevaluación cognitiva, lo cual indica cierta capacidad para reinterpretar situaciones y modificar su impacto emocional. Sin embargo, también reveló niveles elevados de supresión expresiva, es decir, una tendencia importante a guardar emociones o manifestarlas externamente. Este hallazgo resulta significativo, ya que evidencia que varios estudiantes intentan regular lo que sienten, pero lo hacen inhibiendo la expresión emocional en lugar de gestionarla de manera saludable.

A partir del diagnóstico, aprendí que las problemáticas de convivencia no siempre se originan únicamente en la conducta visible, sino que además se dan en procesos emocionales internos que muchas veces pasan desapercibidos. Comprendí que un grupo puede mostrar respeto aparente y, al mismo tiempo, presentar dificultades para expresar malestar, resolver conflictos o comunicar necesidades emocionales. Asimismo, confirmé que los alumnos poseen fortalezas que deben reconocerse y aprovecharse, pero requieren acompañamiento para transformar esas capacidades en herramientas funcionales para la vida escolar y social.

En síntesis, el diagnóstico permitió reconocer que el grupo no parte de cero, sino que cuenta con recursos importantes; sin embargo, necesita fortalecer la conciencia emocional, la expresión asertiva y la autorregulación ante situaciones conflictivas. Esto confirma la pertinencia de la intervención propuesta, orientada a mejorar la convivencia escolar mediante estrategias que favorezcan el manejo saludable de las emociones y relaciones más armónicas dentro del aula.

Intervención Educativa

Lewin (1946) brinda un aporte central acerca de la investigación-acción, pues muestra que la investigación no debía quedarse en la observación, sino avanzar en un proceso cíclico de diagnóstico, planificación, acción y reflexión para transformar problemas reales. Partiendo de lo anterior, para Lewin, la intervención es una acción planificada que se aplica sobre una

situación problemática con el fin de transformarla; no se trata solo de actuar, sino de hacerlo de manera intencional, cíclica y reflexiva, para comprobar qué cambios producen y volver a ajustar lo necesario.

Por su parte, Elliot (1993) concibe la intervención como una estrategia de cambio educativo basada en la reflexión del profesor sobre su acción. La intervención no es algo externo al aula, sino una decisión pedagógica que se aplica en la práctica y se revisa según sus resultados para mejorar la situación educativa. En su planteamiento, intervenir implica comprender primero el problema, proponer una acción concreta, aplicarla y luego reinterpretar lo que sucedió para perfeccionar la enseñanza.

Diseño de la Propuesta de Intervención

En este apartado se describe el diseño para el plan de intervención; se muestra su objetivo principal, la planificación de la intervención, las estrategias que lo integran, los participantes y su fecha de aplicación, como se muestra a continuación.

Objetivo de la Propuesta de Intervención

El objetivo de la propuesta consta en diseñar e implementar una propuesta de intervención pedagógica orientada al desarrollo de habilidades de autorregulación emocional en los estudiantes de cuarto grado, a través de estrategias alineadas con el modelo procesual de autorregulación emocional de Gross, con el propósito de mejorar la convivencia escolar, promover relaciones respetuosas y disminuir conductas impulsivas o conflictivas en el grupo.

Plan de Intervención

El plan de intervención se construyó a partir del empleo de dos proyectos desarrollados en un escenario de aula, utilizando la metodología de aprendizaje basado en problemas, los cuales fueron: 1. Tomamos decisiones asertivas en 3, 2, 1, ¡acción! y 2. Tendedero de emociones y decisiones. Por la naturaleza del propósito de la intervención, se retomó el campo formativo De lo humano y lo comunitario; se consideraron los ejes articuladores de pensamiento crítico, interculturalidad crítica y vida saludable. Durante la planificación de las

diferentes fases del proyecto, se integraron las cinco fases del modelo de Gross, las cuales son las siguientes: 1. Selección de la situación, 2. Modificación de la situación, 3. Dirección de la atención, 4. Cambio cognitivo (reevaluación) y 5. Modulación de la respuesta. Las planeaciones realizadas se pueden observar en el Anexo 3. El plan de intervención se esquematiza como se muestra en la tabla 4.

Tabla 4

Plan de intervención

Intervención siguiendo el modelo procesual de autorregulación emocional de Gross.	
Temporalidad	Campo formativo
Febrero - Marzo	De lo humano y lo comunitario
Fase del proyecto: Presentemos y recolectemos.	Fase I Gross: Selección de la situación
Propósito Identificación y comprensión del surgimiento de las emociones y qué situaciones las activan; introducir el concepto de reacciones emocionales a partir de situaciones reales para hacer visible que las emociones influyen en lo que hacemos y reaccionar no es lo mismo que decidir.	
Actividades	Identificación de emociones a partir de situaciones reales. Ruleta de emociones para narrar experiencias. Introducción del concepto de “reacciones emocionales”. Identificación de emociones en otras personas.
Fase del proyecto: Formulemos el problema.	Fase II Gross: Modificación de la situación

Propósito Identificar situaciones de conflicto en la convivencia escolar y aplicación de estrategias para modificarlas de manera positiva, desarrollo de una ruta para la toma de decisiones asertivas aprendiendo a detenerse, reconocer sus emociones, pensar alternativas, valorar consecuencias y actuar de forma respetuosa.	
Actividades	Crear la ruta para una toma de decisiones asertivas. Búsqueda de estrategias de autorregulación. Selección de opciones para actuar (impulsivas/asertivas). Actuar de manera asertiva.
Fase del proyecto: Organicemos la experiencia y vivamos la experiencia.	Fase III Gross: Dirección de la atención
Propósito Modular la atención para regular las emociones y tomar decisiones asertivas, desarrollar la habilidad de dirigir su atención hacia alternativas de solución, disminuyendo el foco de conflicto.	
Actividades	Trabajo colaborativo por comunidades. Análisis de situaciones problemáticas. Elaboración de guiones teatrales. Redirigir la atención hacia soluciones y no solo hacia conflictos.
Fase del proyecto: Presentemos, recolectemos y vivamos la experiencia.	Fase IV Gross: Cambio cognitivo (reevaluación)
Propósito Reinterpretar situaciones conflictivas mediante la dramatización, escuchar historias completas o desde otras perspectivas, generando nuevas formas de comprender los problemas y analizando respuestas emocionales más adecuadas.	
Actividades	Presentación de obras de teatro. Analizar predisposiciones ante situaciones desde su propia perspectiva y de diversas perspectivas. Lentes del entendimiento Estrategias de autorregulación emocional.

Fase del proyecto: Recolectemos, resultados y análisis.	Fase V Gross: Modulación de la respuesta
Propósito Expresar y regular emociones de manera saludable, sustituyendo conductas impulsivas o de supresión por estrategias funcionales de regulación para la convivencia diaria.	
Actividades	Analogía de botella de agua con gas. Modulación de la respuesta en tres pasos <u>Reflexión del impacto</u>

Estrategias de Intervención

La estrategia de intervención educativa puede entenderse como una propuesta organizada de acciones orientadas a atender una problemática concreta del contexto escolar; estas estrategias se diseñan para responder a necesidades educativas específicas. Esta concepción nos permite ver que una estrategia de intervención no es una actividad aislada, sino una acción intencional y sistemática para producir mejoras en la práctica educativa (Corrales, 2018).

Las estrategias utilizadas en la intervención y siguiendo la propuesta de Díaz-Barriga et al. (1998) fueron las siguientes: estrategias de tipo preinstruccional, objetivos preinterrogantes que permitieran activar los conocimientos previos y utilizar tal conocimiento como base para promover nuevos aprendizajes y encontrar sentido a los aprendizajes involucrados, actividad generadora de información previa para la generación de expectativas; estrategias de tipo coinstruccional como preguntas insertadas e ilustraciones que permitieran orientar, plasmar ideas y mantener la atención. Estrategias para organizar la información que se ha de aprender, ya que permiten dar mayor contexto organizativo a la información nueva que se aprenderá al representarla de forma gráfica o escrita; y estructuras textuales para facilitar el recuerdo y la comprensión de lo más significativo.

Las estrategias planteadas se adaptan a las 5 fases que conforman el modelo procesual de autorregulación emocional de Gross, clasificadas en torno a:

1. Selección de la situación. Esta fase se centró en que los alumnos aprendieran a reconocer, identificar y nombrar situaciones concretas de su vida cotidiana que generan emociones intensas. Antes de poder regular una emoción, los alumnos necesitan tomar conciencia de qué situaciones la desencadenan y qué sensaciones corporales la acompañan. de manera general, los alumnos escribieron situaciones reales de enojo y de calma para ver la diferencia entre respuestas impulsivas y asertivas utilizando preguntas guía. Ante las dificultades iniciales para recordar situaciones propias, se proporcionaron ejemplos contextualizados al aula que actuaron como andamiaje.

Por otro lado, se utilizó la ruleta de las emociones, un material manipulable que permitió a los alumnos asociar emociones con historias, abordando el tema desde una perspectiva distante; así mismo, se realizaron ilustraciones de la silueta del cuerpo para registrar sensaciones físicas y conductas asociadas a diferentes emociones.

2. Modificación de la situación. Esta fase se desarrolla en que los alumnos aprendan a transformar activamente una situación conflictiva una vez que ya están dentro de ella. Se trabajó mediante la creación colaborativa de una ruta para la toma de decisiones asertivas, utilizando el semáforo de decisiones como un eje estructurador. Este material visual guía el proceso en tres pasos: alto (identificar qué se siente), pienso (generar opciones) y actúo (elegir la mejor decisión para uno mismo y para los demás). A partir de una situación presentada como hipotética de falta de convivencia, los alumnos identificaron emociones, propusieron estrategias para mantener la calma, generaron opciones impulsivas y asertivas, las clasificaron, compararon consecuencias, y seleccionaron la mejor opción para actuar de manera asertiva.

3. Dirección de la atención. En esta fase se busca que los alumnos aprendan a elegir voluntariamente en qué enfocarse dentro de una situación que no pueden cambiar. Se trabajó mediante la formación aleatoria de comunidades de trabajo y la elaboración de guiones teatrales. La dinámica lúdica “El reloj tic tac” permitió formar equipos de manera aleatoria, entrenando incidentalmente la redirección de la atención, pues los alumnos debieron dejar de buscar a sus amigos más cercanos y enfocarse en completar lo solicitado en la canción. Posteriormente, a cada equipo se le asignó una situación problemática (tres con decisiones

asertivas y dos con impulsivas); cada alumno elabora individualmente un guion teatral imaginando las acciones y consecuencias de los personajes, para después integrar sus propuestas en un guion colectivo. Este proceso requirió de simulaciones y cambiar el foco de atención hacia escenarios hipotéticos.

4. Cambio cognitivo. Aquí se busca que los alumnos aprendan a reinterpretar situaciones para cambiar el estado emocional. Se presentaron diversas situaciones incompletas en donde los alumnos compartieron de manera oral sus percepciones automáticas para que a continuación se les diera a conocer la información completa y así poder observar el cambio de pensamiento que ocurre, permitiendo con eso contrastar ambas interpretaciones y generar una reflexión grupal. De igual manera, se realizaron los “lentes del entendimiento”, los cuales consisten en dos lupas hechas con celofán rojo y azul que materializan la metáfora del cambio de perspectiva; cada alumno ilustró en color rojo situaciones de malestar y en color azul situaciones de bienestar, reflexionando que cambiar de idea también cambia el estado emocional.

5. Modulación de la respuesta. Esta última fase pretende que los alumnos aprendan a modular sus respuestas conductuales una vez que la emoción ya se ha desencadenado. Se trabajó con una analogía de una botella de agua con gas, analizando que, al abrirla estando agitada, se derramaba toda el agua de manera explosiva, pero en cambio, si se abre despacio, esta ya no explota. Por otro lado, se dividió una hoja en tres espacios para así plasmar una situación de conflicto, un nuevo pensamiento y una reacción adecuada, externalizando visualmente la secuencia regulatoria completa. De igual manera, se realizaron carteles colaborativos, organizados en parejas; se elaboraron carteles con estrategias de regulación que los alumnos aprendieron, y escribieron una reflexión en torno a lo siguiente: la autorregulación ayuda a mejorar la convivencia.

Las cuatro primeras fases ocurren antes del despliegue completo de la emoción y la quinta ocurre después de que la emoción ya ha comenzado. Esta clasificación permite ver la articulación de la intervención con la estructura del modelo.

Participantes de la Intervención

Los participantes en la fase de la intervención de la presente investigación fueron la totalidad de los estudiantes que conforman el grupo de 4.º "B"; como se señaló anteriormente, este se encuentra conformado por 25 alumnos, 12 niñas y 13 niños, asignados en los periodos del 2024-2026, iniciando la intervención en el ciclo 2025-2026 debido a prácticas profesionales.

Implementación de la Intervención

La intervención realizada se llevó a cabo en el periodo del 16 de febrero al 20 de marzo del año en curso.

Análisis de los Resultados

El análisis se realizó desde un enfoque cualitativo y formativo, centrado en la comprensión de los procesos de aprendizaje de los alumnos más que en la medición cuantitativa de resultados. Este enfoque permitió capturar la riqueza de las experiencias individuales y grupales, así como identificar cambios progresivos a lo largo de las cinco fases del modelo de Gross. El análisis fue procesual, es decir, se realizó de manera continua durante el desarrollo de la intervención y no solo al final, lo que permitió realizar ajustes oportunos en las estrategias implementadas.

A lo largo de cada sesión, se observaron las reacciones, participaciones y producciones de los alumnos, identificando tanto los avances como las dificultades emergentes. Esta información se utilizó para tomar decisiones inmediatas, como repetir explicaciones, modificar consignas o introducir ejemplos adicionales cuando se detectaban obstáculos en la recolección de conocimientos previos.

Se analizaron los registros generados por los alumnos a lo largo de la intervención, como escritos, ilustraciones, trabajos elaborados y reflexiones; se documentaron mediante grabación de audio algunas socializaciones y discusiones grupales, se tomaron evidencias fotográficas de las diferentes actividades, permitiendo con esto identificar la evolución de los alumnos en lo trabajado en cada fase.

Resultados de la Intervención

La Rueda de la Escucha

Previo a la aplicación de las estrategias desarrolladas en cada fase del modelo procesual de autorregulación emocional de Gross, se dialogó de manera inicial para fomentar la identificación y el reconocimiento de emociones. El grupo ya contaba con conocimientos previos, pues durante la última jornada del ciclo 2024-2025, estando en 3.º, se trabajó con el proyecto comunitario llamado “Talleres de emociones”; por ende, esta área ya se encontraba fortalecida.

Para comenzar con el trabajo de la sesión, se mostró el material denominado “La rueda de la escucha”, el cual funciona como un semáforo de la escucha, pues permite al alumnado identificar de manera visual y concreta conductas relacionadas con la escucha activa, el respeto y la autorregulación emocional, favoreciendo la toma de decisiones asertivas durante la interacción con sus compañeros. Las y los alumnos demostraron curiosidad por este material y lo tomaron con responsabilidad, acentuando que era importante aprender a escuchar con respeto a las demás personas.

Frases de Motivación

Es necesario resaltar que durante todo el desarrollo de la propuesta y de las prácticas de manera general, se implementó una estrategia permanente basada en la pedagogía del amor y la ternura, la cual se trabajó al inicio de cada sesión como una acción preventiva orientada a generar condiciones emocionales favorables dentro del aula. Antes de comenzar las actividades académicas, se toma un tiempo para generar un diálogo con las y los alumnos; se escribían diversas frases en el pizarrón.

Estas frases debían ser motivadoras, relacionadas con el esfuerzo, la perseverancia, el valor personal y la capacidad de lograr metas y superar dificultades. Posteriormente, se solicitaba al grupo leerlas de manera colectiva y de esta manera promover la reflexión sobre su significado, vinculándola con experiencias reales de los alumnos. Al terminar la reflexión de las frases, se daba apertura para que el grupo compartiera de manera voluntaria su emoción

de ese momento, las actividades que realizaron el día anterior o alguna situación que quisieran compartir.

Se observó una participación proactiva y gran entusiasmo; al iniciar cada sesión, la mayoría de los alumnos mostraba señales evidentes de motivación, como sonrisas, contacto visual, una disposición y atención plena. Algunos niños incluso se acercaban a leer las frases mientras se escribían, anticipándose con alegría a ese momento compartido; por otro lado, se evidenció notablemente una apertura a la socialización de experiencias personales y emociones, pues varios alumnos se muestran dispuestos a compartir situaciones cotidianas que son de relevancia en su día a día.

Se constató una clara percepción de seguridad emocional y clima de escucha activa, pues durante la socialización, los niños y niñas no solo esperaban su turno para hablar, sino que también mostraban empatía hacia los relatos de sus compañeros, relacionando lo escuchado con situaciones personales. Esta conducta refleja que el aula se comienza a envolver y desarrollar en un ambiente de comprensión hacia los demás. En la figura 5 se pueden observar algunas de las frases plasmadas.

Figura 5



Frases motivadoras para los estudiantes.

Nota: Se muestran algunas de las frases plasmadas en el pizarrón para reflexionar de manera grupal.

De manera complementaria, se reconocen verbalmente fortalezas individuales y grupales, resaltando avances, conductas positivas, habilidades sociales y esfuerzos observados en jornadas anteriores. Estas acciones buscaron que niñas y niños iniciaran cada clase con un clima emocional seguro, sintiéndose valorados, escuchados y capaces.

La pedagogía del amor y la ternura se construye como una praxis educativa que reconoce la dimensión emocional como eje del quehacer pedagógico. Según Freire (2005, citado por Aguilar, 2020), la educación auténtica no puede ser neutra ni fría, sino un acto de amor, coraje y compromiso con la transformación social; el educador debe asumir una postura de humildad y respeto profundo hacia el educando. Tras analizar las respuestas de los alumnos ante la implementación de las frases motivadoras como estrategia de seguimiento de la pedagogía del amor y la ternura, se desarrollaron diversas categorías para reflexionar:

Principalmente, hay una participación proactiva y entusiasmo manifiesto, pues los alumnos se muestran motivados y entusiasmados al iniciar las clases, participando activamente en la lectura colectiva y las reflexiones sin necesidad de una presión externa. Su lenguaje corporal, como sonrisas, postura, atención y disposición a hablar, refleja una actitud positiva hacia el espacio de aprendizaje. Desde la pedagogía del amor y la ternura, este entusiasmo es la muestra de un clima emocional seguro. Freire (2005, citado por Aguilar, 2020) argumenta que el amor es un acto de valentía que genera libertad; al sentirse amados pedagógicamente, los niños pierden el miedo a equivocarse o a ser ridiculizados; la ternura actúa como un “permiso emocional” para mostrarse vulnerables y curiosos. Por su parte, Bermello (2023) indicaría que este estado anímico, es decir, disposiciones emocionales de baja intensidad pero larga duración que moldean nuestra manera de ver el mundo, es condición necesaria para el aprendizaje significativo, pues un cerebro en calma y alegre está biológica y psicológicamente preparado para construir conocimiento.

De igual manera, la apertura a la socialización de experiencias personales y emociones. De manera voluntaria, los alumnos comparten sus emociones del momento, actividades del día anterior o situaciones personales que desean expresar. Esta categoría incluye tanto el relato de vivencias positivas como la manifestación de conflictos o preocupaciones. Esta categoría representa el núcleo de la “escucha pedagógica”; para Freire (2005, citado por Aguilar, 2020), esta capacidad de decir su palabra y ser escuchado es el inicio de la concienciación y la construcción de una subjetividad autónoma. Sigcha (2023, citada por Mora, 2025) propone que el impacto de la educación de primera infancia es clave para la vida adulta de una persona; es en esta etapa donde se forman las bases cognitivas, emocionales y sociales que influyen en el futuro aprendizaje, en la forma de relacionarse y en el bienestar de las personas.

La percepción de seguridad emocional y clima de escucha activa dentro del aula muestra que los alumnos se sienten en un ambiente seguro, lo cual se evidencia en su conducta relajada, en la ausencia de conductas defensivas o agresivas, y en la disposición a escuchar a sus pares sin interrumpir o ridiculizar. Desde la pedagogía del amor y la ternura, la seguridad percibida es el resultado tangible de las estrategias trabajadas, Freire (2005, citado por Aguilar, 2020) añadiría que la autoridad democrática del docente, basada en el respeto y no en el autoritarismo, construye un suelo ético donde los estudiantes pueden “ser más”. Esclarín (2013) menciona que es una pedagogía que evita herir, comparar y discriminar; es el reconocimiento de diferencias, capacidad para comprender y tolerar, para dialogar y llegar a acuerdos y aprender de los errores.

Por último, la respuesta positiva ante el reconocimiento de fortalezas, al reconocer verbalmente las áreas destacables, ya sean individuales o grupales, los alumnos reaccionan con conductas de orgullo y mayor compromiso social. Partiendo de la pedagogía del amor y la ternura, Freire (2005) critica la educación bancaria que niega el saber del educando; aquí, el reconocimiento de las fortalezas funciona como un acto de humildad que visibiliza a los otros. Mata (2021) comenta que, en el ámbito de la educación, la pedagogía del amor genera un impacto en los alumnos al reconocerlos y, así, descubrir lo que cada uno puede alcanzar

a ser; por ende, un buen profesor debe tener en cuenta el reconocimiento del mérito como persona a través de otros, adaptándose y reconociendo las diferencias que enriquecen.

En síntesis, las respuestas y reacciones observadas en el grupo no constituyen fenómenos aislados o casuales, sino evidencias concretas de la eficacia de una práctica educativa sostenida en la pedagogía del amor y la ternura. Como se ha mencionado, cada una de estas manifestaciones encuentra su fundamento en una concepción del acto pedagógico, donde la escucha, el cariño y la validación del otro posibilitan el desarrollo fluido de cualquier aprendizaje. Las categorías analizadas exponen que la implementación sistemática de frases motivadoras, acompañada de un diálogo emocional y reconocimiento de fortalezas, logra generar un clima áulico donde el amor y la ternura son significativos, pues posibilitan una educación integral, humanizante y transformadora.

Aplicación del Modelo Procesual de Autorregulación Emocional de Gross.

Como se señaló anteriormente, la intervención educativa se planificó mediante el uso de la metodología de aprendizaje basada en problemas, utilizada en la planificación de los proyectos desarrollados en un escenario áulico. En cada una de las etapas del proyecto se emparejó el uso de las fases del modelo procesual de autorregulación de Gross, como se muestra a continuación en la tabla 5.

Tabla 5

Relación proyecto educativo-modelo procesual de Gross.

Etapas del proyecto de aprendizaje basado en problemas	Fases del modelo procesual de autorregulación de Gross
● Presentemos y recolectemos ● Formulemos el problema.	● Selección de la situación. ● Modificación de la situación.

- Organicemos la experiencia y vivamos la experiencia.
 - Presentemos, recolectemos y vivamos la experiencia.
 - Recolectemos, resultados y análisis.
 - Dirección de la atención.
 - Cambio cognitivo.
 - Modulación de la respuesta.
-

A continuación se explicarán los resultados obtenidos desde las fases del modelo procesual de autorregulación de Gross.

Fase I. Selección de la Situación

La fase 1 del modelo procesual de autorregulación de Gross, denominada la selección de la situación, tuvo el propósito de activar conocimientos previos y sensibilizar al grupo sobre la relación entre emociones y toma de decisiones. Esta fase se trabajó durante dos clases, con la totalidad de los alumnos presentes.

Se dio la bienvenida a los alumnos y se presentó el propósito del proyecto a trabajar, denominado “Tomamos decisiones asertivas, 1, 2, 3, acción”, el cual consiste en la identificación de las reacciones emocionales expresadas ante diferentes situaciones, con la elaboración de una obra de teatro para mostrar la importancia de actuar asertivamente.

Se les dio la consigna de que recordaran una situación en la que tomaron una decisión estando muy enojados, para analizar las respuestas impulsivas y, posteriormente, una de cuando estaban tranquilos, para analizar sus respuestas asertivas. Desde el modelo procesual de la regulación emocional propuesto por Gross (1998), las emociones influyen en los procesos cognitivos y conductuales, particularmente en la forma en que las personas interpretan situaciones y responden ante ellas. Se mencionaron ejemplos para poder facilitar el proceso de asimilación de las diversas situaciones vividas; en un inicio, las y los alumnos tuvieron cierta dificultad para poder tomar situaciones específicas, ya que resulta complicado

el reconocimiento de sus vivencias. Realizaban comentarios de tipo “no tengo ninguna situación, maestra”, “no sé qué poner”, “¿me la puedo inventar?”, “no sé cómo”.

Con lo anterior, se observa que el reconocimiento de situaciones emocionales no es automático en los alumnos, aunque las vivan a diario. Los comentarios realizados por el grupo revelan una baja conciencia emocional situada; es decir, les cuesta identificar, recordar y nombrar eventos concretos donde hayan experimentado diversas emociones. Esto es clave porque, desde el modelo de Gross, la regulación emocional comienza antes incluso de que ocurra la emoción.

El hecho de que propusieran inventar una situación en lugar de recordar una real indica que existe una barrera para la autorrevelación; es decir, la capacidad y disposición de compartir información personal, íntima o emocionalmente significativa, de experiencias pasadas, sentimientos, pensamientos o conflictos. Esto sugiere que existe temor al juicio de sus pares o al de sus autoridades, no se ha desarrollado una confianza suficiente con el grupo para exponer momentos de vulnerabilidad o, posiblemente, se tiene normalizado el conflicto y, por ende, no lo identifican, como lo señala Gross (1998).

Este hallazgo resulta crucial porque, desde el modelo procesual de Gross, no se puede regular genuinamente una emoción si la situación que la desencadena no es reconocida y aceptada como real por el propio sujeto. Si los alumnos inventan situaciones, el entrenamiento de regulación emocional se vuelve superficial y descontextualizado, dificultando su transferencia con la vida cotidiana.

Desde el enfoque de la inteligencia emocional, Goleman (1995) señala que la autoconciencia constituye la base para el desarrollo de las competencias emocionales, ya que implica la capacidad de reconocer los propios sentimientos en el momento en que ocurren. Sin embargo, cuando esta habilidad no se encuentra suficientemente desarrollada, las personas pueden experimentar dificultades para identificar con claridad lo que sienten y, en consecuencia, comprender cómo dichas emociones influyen en su comportamiento y en las decisiones que toman. En el contexto escolar, esta limitación puede manifestarse en la dificultad que presentan algunos estudiantes para reconocer situaciones personales

vinculadas a determinadas emociones, especialmente aquellas asociadas a estados intensos como el enojo.

Para responder a esto, se les proporcionaron ejemplos concretos más vinculados a su realidad, como los siguientes: “alguna ocasión en que hayan tomado algún material suyo sin su permiso”, “dejarles de hablar sin razón alguna”, “no juntarlos a la hora del juego”. Estos ejemplos se consideraron gracias a las observaciones realizadas en el día a día del ejercicio de las prácticas docentes; esto ayudó a que comenzaran a retomar diversas situaciones.

La estrategia funcionó como un andamiaje emocional y cognitivo, pues al escuchar ejemplos cercanos a su realidad, los alumnos comenzaron gradualmente a asociar. Para este punto no resulta tan predecible la obtención de alguna información, puesto que es la parte inicial del proyecto; pero se logró rescatar esa dificultad para poder identificar situaciones. Si bien comprenden algunas circunstancias, pues se mostraban dispuestos a inventarlas, aún es necesario fomentar que las identifiquen dentro de su día a día en situaciones reales.

Ante la barrera para el reconocimiento de situaciones, se comentaron ejemplos concretos. Lo anterior sugiere que, en fases iniciales del trabajo de regulación emocional, debe haber mediación para actuar como facilitador externo de la selección de situaciones, modelando el tipo de eventos que son pertinentes recordar, hasta que los alumnos internalicen el hábito de identificación situacional autónoma. Lo que quiere decir que desarrollen la capacidad de identificar, reconocer y nombrar situaciones que han generado o pueden generar una respuesta emocional significativa, sin necesidad de apoyos externos constantes.

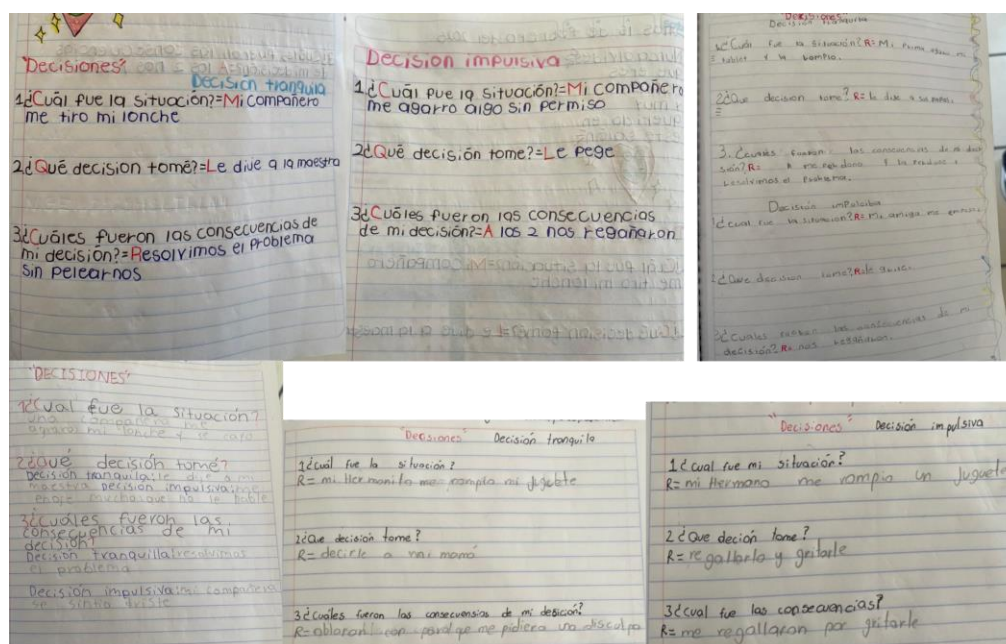
Posterior a esta estrategia, los alumnos comenzaron a identificar sus vivencias relacionadas con lo solicitado y, para la recolección de situaciones, se indicó que lo plasmaran de manera escrita siguiendo las siguientes preguntas: 1. ¿Cuál fue la situación? 2. ¿Qué decisión tomé? 3. ¿Cuáles fueron las consecuencias de mi decisión? Se mencionó que redactaran una situación con reacciones impulsivas y una con reacciones asertivas, esto con el fin de que observaran de manera autónoma la diferencia en cuanto a las consecuencias de sus decisiones. Fue más sencillo para los alumnos estructurar su información de esta manera,

ya que las respuestas obtenidas demostraban la identificación de situaciones relevantes, la visualización de sus reacciones ante lo ocurrido y las consecuencias obtenidas.

Lo narrado por los alumnos se basaba principalmente dentro del contexto escolar, presentando los siguientes ejemplos: “Mi compañero me tiró mi lonche, le dije a la maestra y resolvimos el problema sin pelearnos”, “Mi compañero agarró algo sin permiso, le pegué y nos regañaron a los dos”, “Una compañera me agarró mi lonche y se cayó, le dije a mi maestra y resolvimos el problema”, etc., como se muestra en la figura 6.

Figura 6

Situaciones con decisiones asertivas e impulsivas.



Nota: Producciones realizadas por los alumnos.

Al solicitar que escribieran ambos tipos de situaciones siguiendo el mismo formato, las y los alumnos pudieron darse cuenta por sí mismos de que no es lo mismo reaccionar desde el enojo que desde la calma. Esta actividad permitió que se generaran comentarios de tipo “es mejor pensar antes de actuar”, “yo cuando reacciono de manera impulsiva, luego me siento mal”, “es mejor actuar de manera tranquila”, “las consecuencias sí cambian, es mejor

ser buenos”. Esto es educativamente valioso porque el aprendizaje emergió de su propio análisis comparativo y no necesariamente de una explicación directa.

Vinculado con la fase 1 de Gross y su implicación en la autorregulación, la toma de conciencia de que las consecuencias cambian según el tipo de respuesta (impulsiva o asertiva) es el primer paso hacia la autorregulación voluntaria. Si un alumno no es consciente de que sus respuestas impulsivas le generan malestar posterior o consecuencias negativas, no tendrá motivación para regularse. La actividad activó precisamente esa conciencia a partir de su propia experiencia. Por otro lado, la explicitación de las consecuencias en las propias acciones es un antecedente para la regulación; un alumno que sabe que después de reaccionar impulsivamente “se siente mal ” o que “las consecuencias sí cambian” dispone de información relevante que puede utilizar en el futuro para inhibir respuestas impulsivas antes de que ocurran, como lo señala Gross (1998).

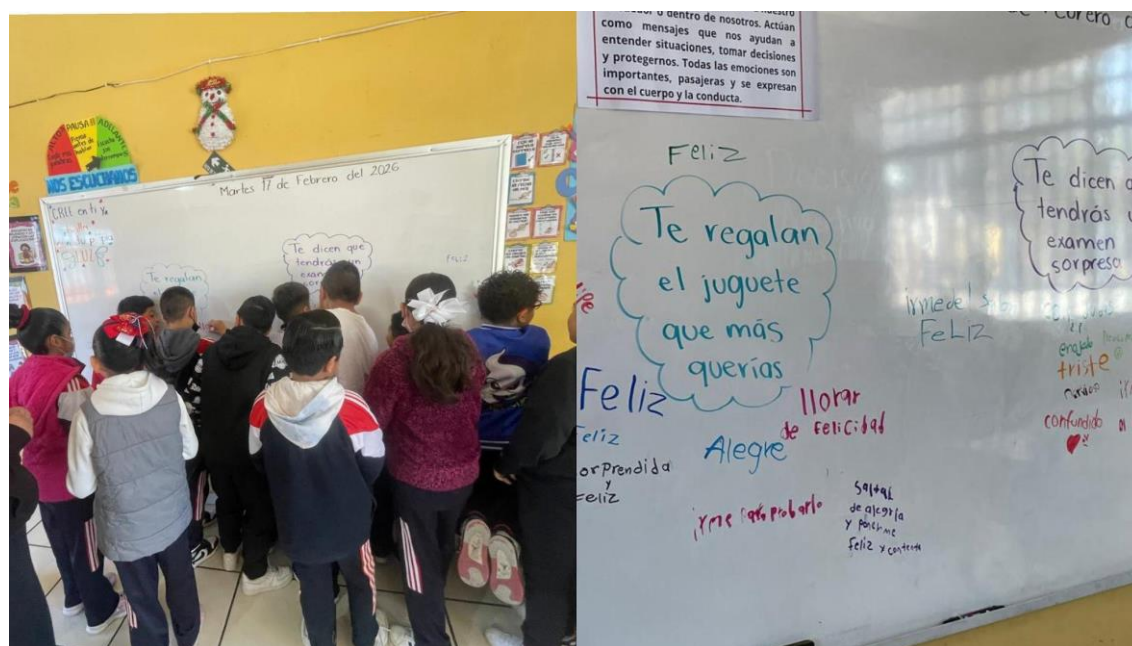
Además, el hecho de que sus ejemplos plasmados se centraron mayoritariamente en el contexto escolar me indica que la convivencia en el aula es un factor importante, pues forma parte de su día a día y, por ende, es una preocupación central y recurrente para ellos. Las consecuencias negativas que reportaron en las situaciones impulsivas (“nos regañaron a los dos”) revelan que los alumnos asocian la impulsividad con el daño a la convivencia, pues el regaño es mutuo, no se solucionó totalmente la problemática y la relación entre compañeros se ve afectada. Por el contrario, las consecuencias positivas de las respuestas asertivas (“resolvimos el problema”) muestran que poseen recursos pacíficos, aunque no siempre los utilizan cuando se requieren o de manera espontánea.

Por consiguiente, para dar seguimiento al trabajo de esta fase y fortalecer la identificación autónoma de situaciones, se mencionó el ejemplo de un breve escenario: “Hoy en la mañana, Sofía llegó a la escuela muy contenta porque iba a jugar con sus amigos, pero cuando entró al salón se dio cuenta de que había un examen sorpresa”. Se cuestionó al grupo: “¿Cómo creen que se sintió Sofía?”, las respuestas de los niños fueron: “nerviosa”, “con miedo”, “insegura”, “ansiosa”, “triste”, “estresada”, “se quería ir” o “salió corriendo”.

Para complementar, se presentaron dos situaciones distintas en el pizarrón, una positiva y una negativa, esto con el motivo de que logran identificar qué tipo de emociones pueden surgir según la situación que se les presente. La primera hacía mención de que “te regalarán el juguete que más querías” y la segunda mencionaba que “te dicen que tendrás un examen sorpresa”. Se solicitó pasaran los estudiantes al pizarrón para que escribieran qué emociones sentirían en cada situación; sus respuestas para la situación positiva se basaron en: “feliz”, “sorprendida”, “alegre”, “llorar de felicidad”, “saltar de alegría”, “contenta”. Sin embargo, para la situación negativa (examen sorpresa), comentaron que las emociones presentadas serían: “con dudas”, “enojado”, “triste”, “preocupado”, “nervioso”, “confundido”, “asustado”. En la figura 7 se muestran las respuestas registradas por los alumnos.

Figura 7

Registro y participación de los alumnos ante dos situaciones propuestas.



Nota: Alumnas y alumnos llevando a cabo la actividad de manera activa.

Tras lo observado en la actividad, se concibe que los estudiantes logran distinguir claramente cómo una situación modifica su estado emocional. Ante el estímulo “juguete

deseado”, identificaron emociones de alta activación positiva, las cuales, según Juslin y Laukka (2003, citado en Castelain, 2014), son aquellas experiencias afectivas placenteras que se caracterizan por manifestarse en conductas como saltar, reír, aplaudir o expresar entusiasmo de manera manifiesta. Por otro lado, en el estímulo del “examen sorpresa” emergieron casi automáticamente las de valencia negativa, lo que quiere decir que describe el grado en que una emoción es experimentada como desagradable o indeseable por quien la siente.

En la presente actividad, los estudiantes identificaron espontáneamente este tipo de emociones, lo cual evidencia su capacidad para discriminar no solo el tipo de emoción, sino también su intensidad. Este hallazgo resulta relevante para esta fase del modelo de Gross, pues reconocer situaciones que generan alta activación positiva o valencia negativa permite a los alumnos anticiparse y buscar activamente contextos que promuevan su bienestar emocional, contribuyendo así a la autorregulación emocional; por ende, a la generación de herramientas para favorecer una convivencia pacífica al canalizar esa energía de manera prosocial, y por consiguiente a evitar contextos que resulten negativos o indeseables, permitiéndoles decidir y prepararse según lo percibido.

La actividad anterior se vincula directamente con esta fase y se involucra con la autorregulación emocional, ya que los alumnos demostraron haber desarrollado la selección de situaciones al discriminar espontáneamente entre situaciones positivas y negativas. Reconocer que una determinada situación genera emociones negativas permite anticipar las respuestas emocionales antes de que algo ocurra; esta anticipación es el primer paso para regular la emoción, pues se puede decidir con antelación qué estrategias utilizar en lugar de reaccionar impulsivamente cuando la situación ya está ocurriendo. Por ende, se favorece la generación de herramientas para promover una convivencia pacífica al canalizar lo aprendido con las interacciones y, por consiguiente, al evitar contextos que resulten negativos o indeseables, permitiendo a los alumnos decidir y prepararse según lo percibido.

A continuación, se vinculó el ejemplo con su realidad a partir de lo siguiente: “¿Alguna vez les pasó algo parecido en la escuela?”, “¿Cómo se sintieron?”. La mayoría de los alumnos retomaron el mismo ejemplo del examen sorpresa o lo modificaron por alguna

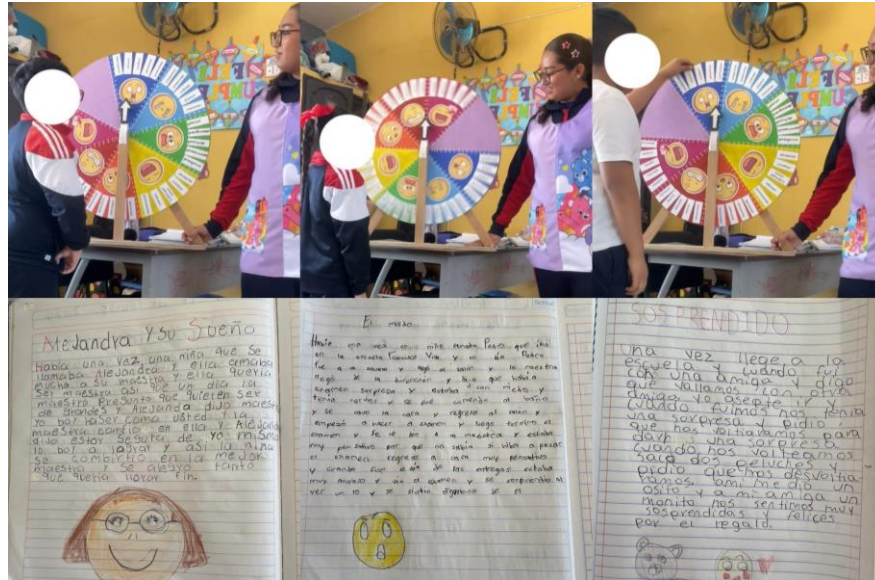
evaluación o actividad no esperada; sus respuestas fueron similares a las mencionadas en el ejemplo trabajado; en gran parte se mencionan emociones negativas como el miedo, ansiedad, frustración, etc.

Se utilizó el material manipulable “ruleta de las emociones”, la cual consta de una ruleta dividida por 7 secciones; cada sección corresponde a una emoción básica y emociones secundarias: amor (aceptado, cómodo, afectuoso, apasionado, confiado), miedo (preocupado, rechazado, inseguro, incierto, avergonzado), tristeza (lastimado, solitario, culpable, inadecuado, indiferente), desagrado (inconforme, decepcionado, resentido, molesto), alegría (entusiasmo, juguetón, seguro de sí mismo, tranquilo, agradecido), sorpresa (sobresaltado, confundido, impactado, asombrado, abrumado) y enojo (frustrado, ofendido, furioso, amenazado, irritado).

La función de este material permitió que las y los alumnos identificaran que las emociones surgen cuando algo ocurre y que todas las personas las sienten. Esto fue posible gracias a la actividad planteada, la cual consistía en que cada alumno pasaba al frente a girar la ruleta; de acuerdo a la sección en que caía, los estudiantes seleccionaban entre la emoción básica o alguna de las emociones secundarias. Tras seleccionar la emoción, cada quien tenía que redactar una historia en donde se viera presente. En la figura 8 se pueden observar algunas de las historias creadas por los niños y el uso de la ruleta.

Figura 8

Narraciones con emociones, trabajos de algunos alumnos, uso de la ruleta.



Nota: Participación y producciones de algunos alumnos durante la actividad.

Al grupo le gustó mucho esta actividad; desde pararse a girar la ruleta, seleccionar su emoción y comenzar a idear su historia, se mostraron muy interesados por la actividad y sus respuestas fueron positivas y tuvieron una participación activa. Las narraciones iban desde situaciones que habían vivido realmente en sus contextos escolares y sociales y otras inventadas, pero adecuadas a lo solicitado. Con esto se puede observar que, a través de estrategias lúdicas y llamativas para los alumnos, se pueden obtener resultados favorables para el aprendizaje, como lo señala Gómez (2024), y trabajar algunos temas que pueden resultar complejos con fluidez.

Tal como funcionó en esta actividad, los alumnos lograron identificar el tipo de situaciones que pueden llegar a vivir para que surja una determinada emoción, permitiéndoles con esto fomentar la anticipación de circunstancias y así poder decidir en base a su conocimiento previo y análisis de las posibles emociones y consecuencias que pueden presenciar. Tal como lo propone Ji (2016, citado por Poyato, 2021), el hecho de anticipar o imaginar una situación emocional futura es suficiente para dar lugar a respuestas emocionales. Se reconoce que el juego reduce la carga afectiva negativa de hablar de uno

mismo; al girar la ruleta, el azar libera al alumno de ser el iniciador de un tema; el material manipulable actúa como un objeto mediador que permite contar historias reales o inventadas sin sentir vulnerabilidad, pues aunque la historia sea “imaginaria”, esta parte de situaciones observadas o del conocimiento de los estudiantes.

La ruleta de las emociones, al incluir no únicamente emociones básicas, sino además emociones secundarias, amplía el repertorio emocional de los alumnos. Como señala Gross (2015), una mayor capacidad de distinguir y etiquetar con precisión los distintos matices de la experiencia emocional, se asocia con una mayor efectividad en la regulación. De igual manera, entrena la anticipación emocional de manera inversa, pues el estudiante identifica primero la emoción y posteriormente describe una situación; facilita el aprendizaje de un tema complejo a través de una experiencia concreta y motivante. En cuanto a la convivencia pacífica, la actividad se vincula al generar un clima de seguridad que facilita la comunicación, se normaliza la experiencia emocional compartida como base para la empatía y se entrena la anticipación de consecuencias como mecanismo de prevención de conflictos.

Para concluir con el desarrollo de esta fase con la segunda sesión de trabajo, se reforzó el término de las reacciones emocionales a partir de experiencias reales; se cuestionó al grupo de acuerdo a lo siguiente: ¿Alguna vez hicieron o dijeron algo y después pensaron: ‘¿Por qué reaccioné así?’ Para esto solo se solicitó que levantaran la mano sin comentar nada; aquí la mayoría de alumnos levantó su mano y asintió con la cabeza. A continuación se mostró una imagen con dos escenarios distintos: el primero era un niño perdiendo en un juego y tirando las fichas al suelo, y el otro mostraba al mismo niño perdiendo, pero ahora manteniendo la calma, respirando y volviéndolo a intentar.

Se fomentó un diálogo guiado con lo siguiente: ¿Qué emoción creen que sintió?, ¿qué hizo su cuerpo? y ¿reaccionó o decidió? Las respuestas de los alumnos fueron muy acertadas, pues comentaron que el niño en la primera imagen se sintió muy molesto, que no le gustó perder, actuó por impulso; incluso un alumno lo vinculó con una situación similar en la que él reaccionó de la misma manera, pero no fue durante un juego, sino que ocurrió mientras armaba una figura Lego.

Comentó que se molestó mucho con su mamá y su reacción fue aventar su figura, teniendo como consecuencia que esta se rompiera. Aquí resulta muy relevante la identificación que logró este alumno, pues al finalizar comentó que hubiera preferido respirar y evitar destruir el trabajo que le había costado mucho terminar, llevando a la reflexión de la importancia de aprender a regularse. A manera de inspiración, más alumnos comentaron diversas situaciones similares en las que reaccionaron bajo el impulso del enojo y las consecuencias habrían sido negativas; fue motivador observar que el reconocimiento de estos escenarios reales ya comienza a desarrollarse con facilidad.

Los alumnos identificaron correctamente las emociones observadas, reconocieron las manifestaciones corporales (tirar las fichas/mantener la calma) y establecieron la diferencia entre reaccionar impulsivamente y pensar para decidir. Se aprecia que el alumno que logró transferir espontáneamente lo observado en la imagen a una situación real de su propia vida, muestra un avance a diferencia de las primeras sesiones trabajadas, donde los alumnos aún tenían dificultades para recordar situaciones reales y recurrían a inventarlas, y este avance fomentó en el resto del grupo la propagación de esta autonomía. La imagen presentada actuó como un detonador visual que redujo la exigencia de la socialización de información personal y, por ende, no hubo necesidad de buscar en la memoria alguna situación, sino que el material visual ofreció un modelo sobre el cual proyectar su propia experiencia.

La actividad anterior impacta en la autorregulación emocional al fortalecer la conciencia emocional como señal de alerta temprana, diferenciar explícitamente entre reacción impulsiva y decisión consciente y utilizar la imagen como andamiaje visual. Lo anterior corresponde al aporte de Bisquerra (2019), quien menciona que la conciencia emocional consiste en identificar y nombrar lo que sentimos, y en reconocer cómo se manifiestan las emociones en uno mismo. Desde esta perspectiva, el cuerpo es importante porque las emociones se expresan en señales corporales. Este impacto potencia la convivencia pacífica al reducir las respuestas impulsivas en el aula; así mismo, el reconocimiento de los propios errores permite que tomen de manera consciente que todos nos equivocamos; por ende, se pierde el miedo a un juicio, propiciando que se comience a

desarrollar una empatía colectiva dentro del grupo y de esta manera ayudarse los unos a los otros.

Como complemento de este diálogo, se solicitó a los alumnos que identificaran qué es lo que siente su cuerpo al recibir el estímulo de emociones fuertes. Para que comprendieran lo solicitado, se les mencionó que escribieran tres situaciones distintas, una en la que hayan sentido tristeza, otra con alegría y una última con enojo. A continuación, seleccionar alguna de esas situaciones, ilustrar la silueta de su cuerpo y escribirle las sensaciones físicas que presenciaban con la emoción seleccionada. Se comentaron algunos ejemplos para que comprendieran bien la actividad; podían sentir: sudor, nudo en la panza, ganas de llorar, latidos rápidos, tensión muscular, etc. Por otro lado, también debían escribir las respuestas conductuales que observaban, como llorar, reír, morderse las uñas, paralizarse, alejarse, agresión, tranquilidad, etc.

Lo anterior con el fin de que cada alumna y alumno fuera consciente de la manera en que reaccionaba su cuerpo tras recibir estímulos de diversas emociones, para que de esta manera visualizaran si estas acciones y síntomas los beneficiaban o los perjudicaban y así dar paso a fomentar las estrategias de autorregulación emocional, dándole su importancia en que les ayudarán a evitar exponerse a situaciones y emociones que afectaran su bienestar y, por otro lado, buscar situaciones que lo propicien. En la figura 9 se pueden observar algunos de los trabajos realizados por las y los alumnos.

Situaciones emocionales, respuestas físicas y conductuales.



La identificación de las señales corporales es un prerequisite necesario para la regulación emocional, pues, siguiendo a Damasio (1994), al reconocer estos síntomas, el alumno puede activar estrategias de regulación antes de que la respuesta emocional alcance

su punto máximo. Las preguntas estructuradas planteadas y la identificación visual de los síntomas físicos y conductuales de las emociones permitieron a los alumnos diferenciar tres niveles de las experiencias emocionales, que, de acuerdo con Montero (2023), se describen en el nivel fisiológico (cambios corporales como sudoración, tensión muscular o respiración), experiencial (sentimiento consciente, lo que la persona siente) y conductual (acciones o respuestas motoras como expresiones faciales o tendencias a la acción). Con esto se reflexiona que los alumnos ya tienen la capacidad de distinguir los tres niveles, pero necesitan una estructura de preguntas para desplegarla.

Esta actividad representó un punto de inflexión en la intervención, pues a diferencia de la primera sesión, donde los alumnos no podían o no se mostraban dispuestos a recordar situaciones reales, aquí se logró llegar a la selección de situaciones significativas y además una conclusión para referir que es necesario regularse, nombrando la estrategia de respirar. El apreciar la participación oral activa y espontánea por parte de los alumnos resulta relevante, pues esa disposición sugiere que las actividades intermedias contribuyeron a generar un clima de mayor seguridad en el aula. Vila et al. (2022) enfatiza que transferir conocimiento no es sinónimo de repetir contenido, sino que el logro de lo aprendido en un contexto pueda usarse en otro distinto, especialmente en situaciones nuevas de aprendizaje. Con esto se puede apreciar que la identificación de situaciones no es innata, sino que las sesiones trabajadas crearon las condiciones para que los alumnos pudieran hacer esta transferencia.

La identificación de sensaciones corporales, derivadas de la conciencia emocional (Bisquerra, 2019) asociadas al enojo, permite a los alumnos reconocer el inicio del proceso emocional antes de que culmine en una conducta disruptiva. Un alumno que nota su cuerpo tensándose puede optar por alejarse de la situación o aplicar una estrategia de autorregulación emocional antes de que ocurra un golpe o un insulto. Este mecanismo de detección temprana es fundamental para prevenir conflictos interpersonales en el aula. Por otro lado, el reconocimiento de las experiencias corporales compartidas puede fomentar la empatía dentro del grupo, pues se puede comprender mejor el estado emocional de los compañeros y responder con ayuda en lugar de con agresión o indiferencia.

Desde el modelo de Gross (1998), la fase 1, “selección de la situación”, implica la capacidad de acercarse o alejarse de personas, lugares u objetos en función de la emoción que se desea experimentar; se toman decisiones previas basadas en emociones positivas deseadas o para evitar situaciones que provocan emociones negativas, permitiendo con ello cambiar el entorno para modificar las emociones desde el inicio. Con lo anterior, lo observado en las actividades trabajadas, se evidencia que los alumnos aún no ejercen activamente la selección situacional de manera consciente, sino que reaccionan al entorno sin anticipación.

Se puede observar que, al momento en que los alumnos escriben alguna situación o predicen qué pasará si sienten x emoción, están llevando a cabo mentalmente la fase 1 del modelo: selección de la situación. Pues aunque aún no modifican una situación en tiempo real, al imaginar o recordar escenarios, practican el primer paso de la regulación: identificar qué contextos generan qué emociones, lo cual es indispensable para después poder evitarlas o afrontarlas. El paso de la respuesta inicial “no sé” al reconocimiento real de una situación (narraciones de emociones al azar) haciendo el uso de ejemplos fue evidencia de un claro andamiaje, pues al proporcionar la estructura (ejemplos concretos), los alumnos reconocieron su propio recuerdo.

Esta fase resulta clave, ya que evidencia que la selección de situaciones autónomas puede ser facilitada mediante el uso de imágenes como andamiaje visual (Vygotsky, 1978), reduciendo la exigencia de autorrevelación directa; así mismo, las preguntas guía actuaron como un andamiaje verbal que permitió desglosar la experiencia emocional en tres niveles (emocional, físico y conductual). Además, muestra que las y los alumnos poseen conocimientos sobre algunas estrategias de autorregulación, como la respiración.

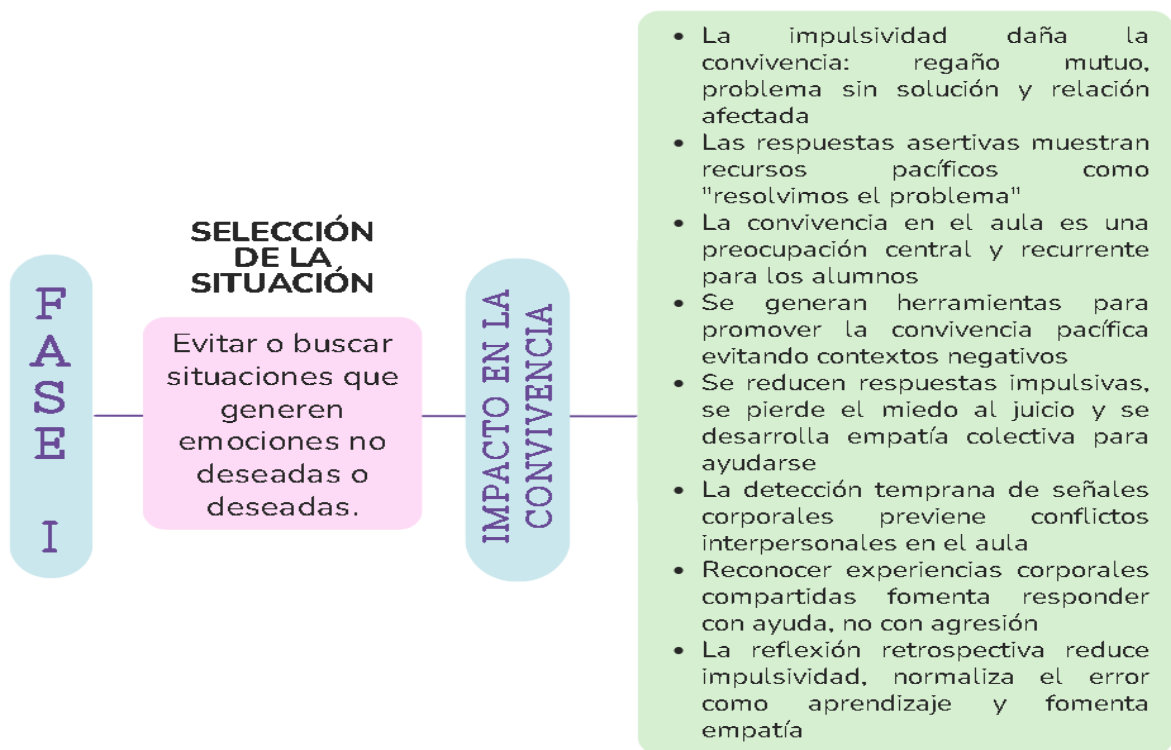
Lo anterior contribuye a esta fase y a la autorregulación emocional de manera directa, ya que entrena el proceso de análisis de eventos pasados para extraer aprendizajes (Vila et al., 2022) de situaciones emocionales, condición que es necesaria para la anticipación futura; promueve el reconocimiento de señales corporales tempranas de emociones como el enojo, que permiten activar la regulación antes del desborde; y establece la distinción de reacción

vs. decisión, base para pasar de responder automáticamente a seleccionar conscientemente cómo afrontar una situación.

En términos de convivencia pacífica, este tipo de reflexión retrospectiva reduce progresivamente las respuestas impulsivas en el aula, normaliza el error como oportunidad de aprendizaje y fomenta la empatía al analizar situaciones desde la perspectiva de otro. Lo trabajado en esta fase contribuye fundamentalmente a desactivar el automatismo de la respuesta impulsiva, lo que quiere decir que se deja de practicar la tendencia a reaccionar de manera inmediata, no reflexiva e involuntaria ante un estímulo emocional. Permitiendo un espacio de reflexión ante el estímulo de la situación y la conducta, constituyendo el punto de partida de la autorregulación. Para culminar, la relación del propósito de la fase I, selección de la situación y sus hallazgos en el impacto en la convivencia pacífica se puede observar en la figura 1.

Figura 10

Fase I, Selección de la situación y su impacto en la convivencia.



Nota: Esquematización del impacto de la fase I de Gross en la convivencia.

Para finalizar, la intervención de la fase I, selección de la situación, demostró que el primer obstáculo para regular las emociones no es la falta de voluntad, sino la dificultad para reconocer las propias vivencias emocionales. Lograr que los alumnos tomaran conciencia de que la impulsividad daña las relaciones y que las respuestas asertivas permiten resolver los problemas constituyó un hallazgo fundamental. La investigación evidenció que la detección temprana de señales corporales y la reflexión sobre experiencias pasadas son herramientas clave para prevenir conflictos y construir una base sólida para la convivencia pacífica.

Fase II. Modificación de la Situación.

La fase II, de acuerdo con Gross, busca transformar activamente una situación emocional ya iniciada para cambiar su impacto emocional, antes de que la respuesta emocional se despliegue por completo. Por ende, en esta fase se trabajó la identificación del conflicto central, en torno a la convivencia escolar y a la aplicación de estrategias para modificarla de manera positiva por medio del desarrollo de una ruta de toma de decisiones, del reconocimiento de las emociones, la búsqueda de alternativas, la valoración de las consecuencias y el actuar de los alumnos.

Es importante retomar que, a diferencia de la fase 1, donde el sujeto decide acercarse o alejarse del estímulo emocional; es decir, actúa antes de ingresar a la situación, en la fase 2, el sujeto ya se encuentra inmerso en la situación y no se puede o no se desea abandonarla, por lo que interviene directamente sobre el entorno físico o contextual para reducir el malestar o incrementar el bienestar.

Para esta fase, continuando con el propósito del proyecto, se incentivó al grupo para crear una ruta para la toma de decisiones asertivas; se les mostró un material denominado “semáforo de las decisiones”, el cual permite mediar la toma de decisiones bajo los siguientes criterios: alto (¿qué estoy sintiendo?), pienso (¿qué opciones tengo?) y actúo (¿cuál es la mejor decisión para mí y para los demás?). Se seleccionó el criterio adecuado en la rueda de la escucha; en este caso se colocó en el criterio de “Escucho sin interrumpir”; de esta manera se logró dar seguimiento a las actividades.

La ruta para las decisiones conlleva una serie de acciones claves para que se dé este proceso y se puede enunciar de la siguiente manera: a) seleccionar la situación (no hay buena convivencia en el aula; se planteó de manera hipotética un grupo de 3.º), b) identificar las emociones, c) búsqueda de estrategias para mantener la calma, d) pensar en las opciones que se tienen para actuar (se clasifican entre impulsivas y asertivas), e) seleccionar la mejor opción, f) comparación de consecuencias y g) actuar de manera asertiva. En el siguiente diálogo se puede observar lo comentado durante la sesión:

Socialización para definir la ruta de las decisiones:

a) Seleccionar la situación:

- DF: Entonces nosotros vamos a proponer una situación, una situación en donde no hay una convivencia entre todos los compañeros del salón de...
- A1: De tercero.
- DF: De tercero, no hay una buena convivencia. Entonces ahí ya seleccionamos nuestra situación.
- DF: Nuestro paso uno fue seleccionar la situación, ¿Cuál es nuestra situación?
- A2: Que no conviven los de tercero.
- DF: Muy bien, que no conviven los de tercero.

b) Identificar las emociones:

- DF: Ahora, nuestro paso dos para nuestra ruta es identificar lo que sentirían los compañeros de tercero con una situación, ¿Qué creen que sentiría alguien dentro de un salón donde no hay una buena convivencia entre todos? Dime A3.
- A3: Enojo.
- DF: Enojo, okey. A ver, A4.
- A4: Tristeza.
- DF: Tristeza. A ver, A5.
- A5: Ehhh... ¿Alegría? No...
- DF: ¿Alegría?
- Alumnos: Noo.

- DF: Podría ser, a ver, vamos a ponerla. Alegría, ¿por qué tú consideras que sentirían alegría A5?
- Alumnos: Enojo.
- A5: Emmm, no sé, maestra.
- DF: ¿O qué se te ocurre a ti, por qué alegría? (Se retoma la situación para contextualizar nuevamente). La situación es que no hay una buena convivencia.
- A5: Ahhh, no tengo ninguna, maestra.
- DF: ¿No? A ver, A6.
- A6: Frustración.
- DF: Okey, frustración.
- Hubo una participación activa; el resto de alumnos mencionaron que sentirían: desesperación, confusión, preocupación, ansiedad, estrés, aburrimiento, miedo, temor; retomaron la preocupación y el enojo.

c) Búsqueda de estrategias para mantener la calma:

- DF: Muy bien, ahora que ya sabemos qué sentirían esos niños del salón de tercero donde no tienen una buena convivencia, ¿de qué manera o qué consejo le darían ustedes para que ellos mantengan la calma o puedan tener un control de todo lo que están sintiendo, de todo esto (se muestran las emociones mencionadas anotadas en el pizarrón)?
- Participaciones de los alumnos: respirar, hablar entre todos, convivir más.
- DF: Okey, ¿de qué manera podrían convivir más?
- Alumnos: Platicando o haciendo amistades, haciendo un trabajo en equipo, jugando todos, arreglando los problemas.
- DF: Muy bien, ¿y de qué manera arreglarían los problemas?
- Alumnos (con participación activa): Entenderse entre todos, no pelear, no ignorar a los demás, jugar sin pelear.

d) Pensar las opciones que se tienen para actuar:

- DF: Muy bien, ahora que ya les dimos esos consejos, ¿qué opciones tenemos para actuar? Para actuar vamos a tener opciones... tenemos opciones

impulsivas y tenemos opciones asertivas; tienen que decir una opción impulsiva, a ver, A7, después A8 y A9.

- A7: Golpearse.
- DF: Okey, una impulsiva sería golpearse, A8
- A8: Mmmmm...
- DF: O una asertiva.
- A8: Resolver los problemas
- DF: Resolver los problemas, A9.
- A9: Molestar a los demás.
- DF: Molestar a los demás, ¿es una impulsiva o una asertiva?
- Alumnos: Impulsiva.
- Se continuó solicitando participaciones; las respuestas se fueron clasificando entre asertivas e impulsivas: impulsivas: empujarlos; asertivas: llevarse bien entre todos, una buena convivencia, no pegar, hablar con calma, jugar entre todos.
- DF: Muy bien, ya tenemos nuestras opciones, tenemos nuestras opciones asertivas y nuestras opciones...
- Alumnos: ¡Impulsivas!

e) Seleccionar la mejor opción:

- DF: Y ahora vamos a tomar la mejor decisión. Vamos a retomar nuestra situación, ¿cuál es nuestra situación?
- Alumnos: no conviven.
- DF: No conviven, muy bien. Aquí tenemos todas las emociones que sienten: enojo, tristeza, frustración, desesperación, confusión, preocupación... Las maneras que ustedes les recomiendan para tratar esas emociones son: respirar, hablar entre todos, convivir más, jugar, hacer trabajo en equipo, arreglar los problemas. Y las opciones que los niños van a tener son: golpearse, empujar, molestar, hablar con calma, resolver los problemas, llevarse bien, tener una mejor convivencia, no pegar, jugar entre todos. ¿Cuál sería una mejor decisión que no afecte, ni a los demás, ni a nosotros mismos?

- Alumnos: Escuchar a los demás, hablar entre todos, tener una buena convivencia, esperar que acaben de hablar para poder hablar, llevarse bien, esperar nuestro turno.

f) Comparación de consecuencias:

- DF: Muy bien, ahora vamos a ver cómo nos sentiríamos tras tomar una buena decisión. Si yo tomo la decisión de hablar con calma con mis compañeros, ¿cómo creen que me sienta?
- Alumnos: Tranquilo, con alegría, con calma, con respeto, relajada, tranquila.
- DF: Muy bien, si yo hubiera tomado la decisión de aventarme a los golpes a mi amigo, ¿cómo creen que me hubiera sentido?
- Alumnos: Enojado, triste.
- A10: Chido.
- DF: ¿Quién dijo chido?
- Alumnos: A10.
- DF: Okey, esa puede ser alguna sensación que sienta alguna persona, ¿Tienes algún argumento para decir eso? ¿Por qué alguien se sentiría chido?
- Alumnos: Porque no sabe lo que está haciendo, arrepentido porque no sabe las consecuencias que se puedan tener, frustrado, desesperado.
- DF: Muy bien, ¿y cómo se sentiría la persona a la que golpeé?
- Alumnos: Triste, con miedo, adolorido, preocupado, enojado.
- DF: Muy bien, ¿Y cómo se sentiría si en lugar de yo golpearlo, yo voy y hablo con esa persona y hablo tranquila, relajada?
- Alumnos: Seguro, normal, alegre, tranquilo, confundido.

g) Actuar de manera asertiva:

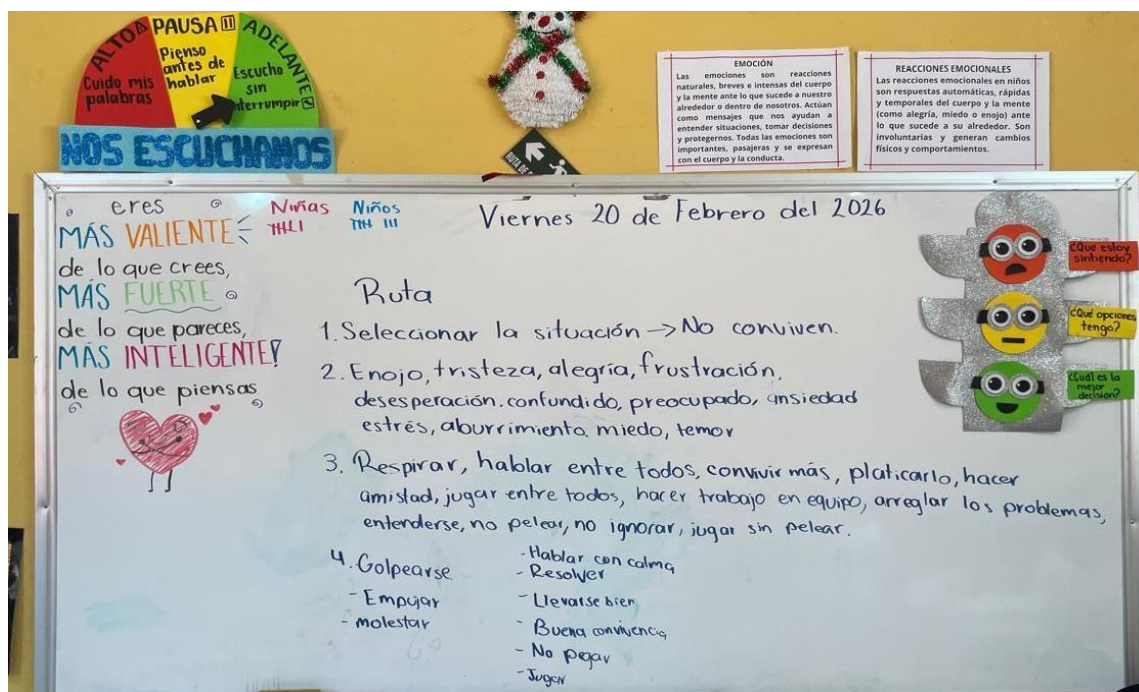
- DF: Muy bien, ven cómo las emociones cambian y cómo los sentimientos de las personas cambian según nuestras decisiones, ¿sí identifican cómo cambian?
- Alumnos: ¡Siii!
- DF: Se hace una comparación entre ambos tipos de reacciones y las emociones que estas detonaron.

- DF: Muy bien, entonces esto es actuar de manera asertiva, tomar las mejores decisiones para poder cuidar el bienestar de los demás y mi bienestar. Se hace mención del concepto de empatía y se ejemplifica con un escenario hipotético para poder crear la relación del concepto con situaciones de la vida real (Saldaña, Registro electrónico de Práctica, 1 de diciembre de 2025).

El diálogo documentado anteriormente muestra la socialización grupal para definir la ruta previamente mencionada. Se aprecia que la actividad introdujo una secuencia estructurada, compuesta por siete pasos que desglosan el proceso regulatorio. Esta estructura es relevante porque, a diferencia de las actividades en la fase 1, la fase 2 introduce un procedimiento paso a paso que los alumnos pueden seguir en tiempo real cuando enfrentan una situación emocionalmente desafiante. En la figura 11 se puede observar parte de las anotaciones realizadas en el pizarrón como complemento del seguimiento de la ruta de decisiones.

Figura 11

Registros ruta de decisiones.



Nota: Anotaciones del seguimiento de la ruta trabajada con los alumnos.

Durante el proceso de la definición de la ruta de decisiones, el semáforo de las decisiones operó como una herramienta que facilita recordar información en una imagen que el grupo ya identifica. Esto resultó particularmente adecuado para los participantes, pues les ayudó a transformar un proceso cognitivo abstracto (detenerse, pensar y actuar) en una metáfora visual concreta y fácilmente recuperable. De ello se puede decir que las señalizaciones visuales activan los procesos cognitivos, como lo señala Díaz-Barriga (1998).

En el inciso a) Seleccionar la situación: Al plantear el conflicto como una situación hipotética en otro grupo, en lugar de partir directamente del conflicto existente en el aula, se reduce la amenaza de realizar un juicio propio, pues esto permitió que los alumnos pudieran analizar el conflicto sin sentirse personalmente señalados o evaluados. De esta manera, se comprende que los alumnos indirectamente pueden proyectar sus propias experiencias en la situación hipotética sin tener que admitir explícitamente las situaciones que han presenciado o que podrían ocurrir, facilitando con ello la participación y la reflexión honesta.

Por su parte, en el inciso b) Identificar las emociones, los estudiantes identifican mayoritariamente emociones negativas, lo que demuestra que tienen la capacidad de discernir las situaciones que les generan emociones negativas y emociones positivas. En este caso hay una vinculación entre una mala convivencia en el aula con experiencias emocionales negativas. Se observa que el grupo muestra un amplio vocabulario emocional al entender la conexión entre las emociones y el contexto. De acuerdo con lo anterior, Caruso et al. (2015, citado por Gutiérrez, 2024) propone que la habilidad de comprensión emocional implica la capacidad de expresar emociones con palabras y percibir las conexiones entre diferentes estados emocionales.

En el inciso c) Búsqueda de estrategias para mantener la calma, se puede observar que la estrategia más conocida por los alumnos es la respiración, dando a entender que poseen un conocimiento previo de que la respiración controlada es una herramienta efectiva para la regulación emocional. Higuera (2022, citado por González, 2025) hace referencia a la toma de conciencia como un facilitador para el acceso de herramientas internas de calma, promoviendo así la autorregulación emocional, verbal y conductual mediante una respiración pausada. La respiración mejora la percepción de los estímulos generados por situaciones

amenazantes, lo que permite a los niños evaluar de mejor manera lo ocurrido y elegir una respuesta asertiva en lugar de una reacción impulsiva.

Tras lo dialogado en el inciso d) Pensar las opciones que se tienen para actuar, se puede visualizar el proceso cognitivo que llevan a cabo los estudiantes al distinguir entre opciones impulsivas y asertivas. De acuerdo con Goleman (1995), las opciones impulsivas que los alumnos identifican corresponden a la mente emocional, que actúa de manera rápida, automática y muchas veces desregulada. Por otro lado, las opciones asertivas corresponden a la mente racional mediada por la corteza prefrontal, que permite la reflexión y la planificación. Desde la experiencia en el aula, esto evidencia la importancia de generar momentos de diálogo donde los estudiantes puedan detenerse a pensar sobre su actuar y reflexionar sobre la manera en que sus decisiones afectan los estados emocionales de las personas que los rodean y, por consecuencia, la convivencia.

Al adentrarse en el inciso e) Seleccionar la mejor opción, se identificó que los alumnos comprendían que sus reacciones pueden afectar la comunicación y la relación con sus compañeros, por lo que sus decisiones comenzaron a orientarse a la búsqueda de acuerdos y el mantenimiento de un ambiente más respetuoso. Los alumnos compartieron opciones que implican escucha activa y respeto por los turnos de palabra, lo que demuestra comprensión de la dimensión social de la regulación emocional. Gonzalo et al. (2023) comparte que las acciones de convivencia de mayor relación con la solución de conflictos se ven influenciadas por la participación de estudiantes y docentes en el establecimiento de normas, expresión y regulación de emociones. Por ende, la propuesta que refiere a esperar el turno para hablar implica la comprensión de que la regulación emocional no ocurre solamente dentro de uno mismo, pues aunado a ello surge de las interacciones con otras personas.

Se identifica un momento relevante durante el diálogo, específicamente en el inciso f) Comparación de consecuencias, al momento de solicitar comparar las consecuencias de dos tipos de decisiones: “Si yo tomo la decisión de hablar con calma...” contra “Si yo hubiera tomado la decisión de aventarme a los golpes...”. Esta comparativa, activa el pensamiento contrafáctico, como lo plantea Byrne, (2005, citado por Morado, 2012); es decir, la capacidad de imaginar escenarios alternativos a lo que realmente ocurrió o podría ocurrir,

resultando fundamental para el aprendizaje a partir de la experiencia y para la planificación de acciones futuras. Pues en el contexto de la autorregulación emocional, permitirá a los alumnos simular mentalmente las consecuencias de diferentes respuestas antes de actuar, lo cual es especialmente valioso cuando la respuesta impulsiva es la opción de menor esfuerzo cognitivo.

Un hallazgo relevante es que la autorregulación puede construirse a través de un andamiaje entre pares, puesto que los alumnos que tienen mayor dominio ante los procesos regulatorios ofrecen recursos a sus compañeros para que ellos entiendan con mayor facilidad las respuestas socialmente más adecuadas. Esto se visualizó cuando el alumno 10 (A10) respondió con el uso de la palabra “chido” ante la mención de una acción impulsiva. Se le preguntó para que analizara su argumento: “¿Por qué alguien sentiría chido?”. Ante ello, los compañeros ofrecieron explicaciones adecuadas para que su compañero reflexionara sobre la manera más adecuada para expresarse. Esto evidencia que, cuando se genera un espacio reflexivo colectivo, funciona como una comunidad de aprendizaje emocional y los pares se apoyan a regularse mutuamente.

El proceso de clasificación colaborativa entre lo impulsivo y lo asertivo desarrollado durante la ruta de decisiones permite apreciar que el grupo posee conocimiento sobre qué conductas son apropiadas y cuáles no. Sin embargo, ese conocimiento se limita a lo implícito, pues no se verbaliza hasta que surgen actividades como la planteada. Al nombrar y clasificar las opciones, el conocimiento se activa para su uso en situaciones reales. Cuando los compañeros escuchan a sus pares mencionar acciones impulsivas y acciones asertivas, se está construyendo de manera colectiva un acuerdo implícito sobre las conductas que resultan apropiadas y las que no. Puesto que ellos mismos hacen el reconocimiento de las acciones, lo que brinda mayor posibilidad para que las internalicen, como lo señala Gross (1998).

Al finalizar la ruta con el inciso g) Actuar de manera asertiva, la definición de asertividad integra de manera explícita el bienestar propio y de los demás, lo que coincide con el aporte de Roca (2018), quien menciona que la asertividad implica actuar con base en los intereses más importantes, expresarse cómodamente y ejercer los derechos personales sin negar los de las demás personas. Derivado de lo anterior, la mención de posibles maneras de

reaccionar, implicando el respeto, el control de impulsos y la búsqueda de acuerdos, permitió visualizar que la toma de decisiones asertivas requiere que los alumnos valoren distintas opciones antes de actuar y analicen cuál de ellas favorece una convivencia más adecuada.

Dentro de esta misma fase de la ruta, se hizo mención del concepto de empatía; sin embargo, las preguntas centradas en “¿cómo se sentiría la persona?” ya estaban dando paso a esta idea. La introducción de este concepto y su ejemplificación con escenarios hipotéticos de la vida real representa una estrategia de transferencia que conecta el aprendizaje del aula con situaciones reales. Chumpitaz (2018) enfatiza la necesidad de que las estrategias de enseñanza-aprendizaje potencien la inteligencia emocional en la escuela, y que esta formación se vincule con competencias para buscar el bienestar común. Esto prepara a los alumnos para considerar las diversas perspectivas antes de generar una acción, lo cual actúa de manera directa, haciendo que se evite la tendencia de centrarse exclusivamente en su propia experiencia emocional y, por el contrario, darle atención también a la experiencia de los otros.

Al vincular la fase 2 de Gross con la actividad propuesta, dando especial atención al paso 4 de la ruta (pensar las opciones y clasificarlas), se prepara explícitamente a los alumnos para considerar múltiples formas de modificar una situación en la que ya se encuentran inmersos. Coulter (2004, citado por Jiménez et al., 2014) menciona que los individuos están constantemente expuestos a información capaz de modificar los componentes afectivos y cognitivos de la actitud. Las opciones propuestas por los alumnos, como hablar con calma, resolver los problemas, etc., constituyen acciones de modificación situacional, lo que quiere decir que alteran el entorno o las circunstancias para influir en la conducta, pues transforman la calidad de la interacción interpersonal dentro de una situación o conflicto ya existente. Por ende, los alumnos que ya practicaron el generar opciones asertivas en contextos seguros ante situaciones hipotéticas, tienen mayor probabilidad de reaccionar con esas mismas opciones cuando se encuentran en escenarios reales.

Dentro del semáforo de las decisiones, al colocar el “alto” como primer paso, envía a los alumnos, de manera explícita, que antes de actuar, hay que detenerse, contradiciendo de esta manera las respuestas impulsivas, propiciando la idea de que la pausa es necesaria. En

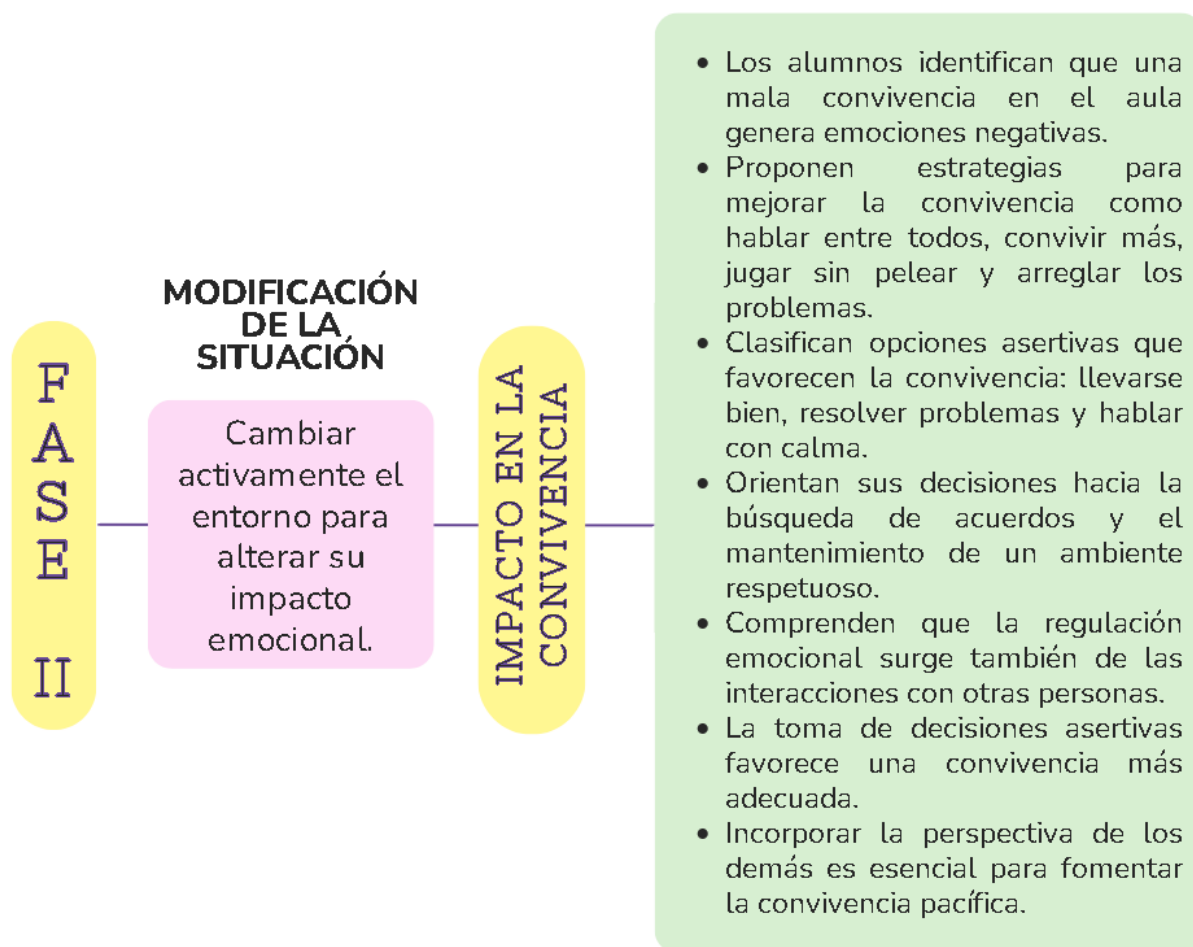
términos de convivencia, un alumno que ha internalizado el “alto” como primer paso tiene mayor probabilidad de inhibir una respuesta impulsiva, ya que sus conocimientos lo empujan a detenerse antes de actuar, reduciendo de esta manera incidentes de agresión o conflicto.

Desde el modelo de Gross (1998), la modificación de la situación puede orientarse tanto a reducir el malestar propio como a mejorar el entorno para otros. Por ende, el uso del criterio “¿Cuál es la mejor decisión para mí y para los demás?” introduce un criterio de decisión centrado en lo colectivo. En contextos de la convivencia escolar, la incorporación explícita del bienestar grupal o ajeno como criterio de decisión es fundamental, pues la regulación emocional no es únicamente un proceso intrapersonal, sino también interpersonal, lo que quiere decir que las personas regulan sus emociones en interacción con otros, considerando su propio bienestar y, sumado a ello, el impacto de sus acciones regulatorias en el estado emocional de los demás (Zaki et al., 2013).

Hasta el momento, los alumnos han practicado la transición de aprender a identificar situaciones y, por consiguiente, aprender a modificarlas activamente. Se desarrolla la conciencia y la capacidad de identificar situaciones y se entrena para aplicar ese conocimiento al momento de reconocer sus sensaciones, analizar los escenarios y decidir la manera más adecuada para actuar. De igual manera, a diferencia de la fase 1, en la que se buscó la identificación de situaciones individuales, en esta segunda fase se incorporó la perspectiva de las demás personas involucradas en determinados escenarios. Esta ampliación del contexto, desde lo intrapersonal hacia lo interpersonal, es esencial para fomentar la convivencia pacífica. El propósito de la fase II y su impacto en la convivencia pacífica se puede visualizar en la figura 12.

Figura 12

Fase II, Modificación de la situación y su impacto en la convivencia.



Nota: Esquematización del impacto de la fase II de Gross en la convivencia.

La importancia de la intervención en la fase II, modificación de la situación, radicó en demostrar que, una vez inmersos en un conflicto, es posible transformarlo activamente. La investigación reveló que cuando los alumnos cuentan con una estructura clara para analizar sus opciones y considerar el impacto de sus decisiones con los demás, la convivencia se vuelve más respetuosa y se fortalece la búsqueda de soluciones compartidas. Se reflexionó que la regulación emocional no es un proceso aislado, sino que construye la interacción con los otros, y que incorporar la perspectiva ajena es esencial para cualquier convivencia pacífica.

Fase III. Dirección de la Atención

Para la intervención en esta fase se busca la modulación de la atención para regular las emociones y tomar decisiones asertivas, es decir, la acción de redirigir su atención hacia alternativas de solución para disminuir el foco de conflicto. Gross menciona que en la fase 3 se debe dirigir la atención hacia ciertos aspectos dentro de una situación para modificar la emoción que esta genera, sin cambiar la situación misma. Una vez que ya se está dentro de una situación (fase 2) y no se puede modificar, esta fase consiste en elegir en qué enfocarse dentro de ese contexto. Esta modulación incluye estrategias como la distracción (aspectos no emocionales o hacia otras situaciones) y la concentración (enfocarse en aspectos relevantes de manera regulada).

Para iniciar con esta fase, se llevó a cabo una técnica para la formación de comunidades de trabajo; dicha técnica lleva por nombre “el reloj tic tac”, la cual consiste en una breve canción que dice:

- Este es el reloj que marca las horas,
- Este es el reloj que marca las horas,
- Tic tac, tic tac,
- Tic tac, tic tac,
- Porque la hora va a dar... Las 5

En este caso, al mencionar la hora, los alumnos deben formarse en pequeños grupos que concuerden con el número comentado; previamente están acomodados en forma de círculo, todas y todos tomados de la mano y girando en el sentido de las manecillas del reloj. Esta canción se cantó cinco veces; en la quinta se mencionó el número cinco, buscando que se formaran cinco comunidades de cinco integrantes cada una. La actividad fue de interés para el grupo, les gustó mucho y les llamó la atención.

Al hacer uso de esta técnica para formación de equipos de manera aleatoria, reduje la selectividad en cuanto a la formación de pequeños grupos, evitando que hubiera compañeros sin equipo; se obtuvieron resultados inesperados, pues el grupo desconocía el momento exacto en el que se detendría la actividad; por ende, no estaban en estado de alerta para buscar

a sus pares más cercanos, sino que se enfocaban en completar la cantidad mencionada y de esta manera evitar perder el juego. El juego se detuvo cuando se observaron equipos de trabajo diversificados y aleatorios.

La respuesta de los niños al inicio fue de sorpresa, pues desconocían que esos grupos formados serían sus equipos para el trabajo que seguía. Después de informarles, no hubo cambios significativos en su actitud; al contrario, se mantuvieron conformes y dispuestos a trabajar. Esta observación es relevante, pues en situaciones similares anteriores se podía ver un claro descontento en el grupo por no trabajar con sus compañeras o compañeros más cercanos. En este caso incluso se escucharon comentarios relacionados con la importancia de aprender a trabajar con todos, pues formaban parte del mismo grupo. Se concluye que la actividad lúdica y aleatoria redujo la resistencia habitual a la formación de grupos heterogéneos, generando una actitud más abierta y flexible.

Se puede decir que la actividad de la formulación de equipos de manera aleatoria funcionó como un aprendizaje que ocurre sin intención de aprender, pues los alumnos debieron redirigir su atención desde sus preferencias habituales; es decir, buscar a sus amigas o amigos más cercanos, hacia el objetivo de la tarea, el cual era completar el número de personas requerido. Yu (2021, citado por Hoyos et al., 2024) propone que, a medida que los educadores buscan enfoques innovadores y atractivos para involucrar a los alumnos, el juego ha surgido como una herramienta poderosa para captar la atención y promover el aprendizaje significativo y duradero. Esta manera de redirigir la atención, aunque ocurrió en un contexto lúdico y no explícitamente emocional, constituye una práctica de la habilidad que se busca desarrollar en esta fase, la cual es la capacidad de elegir voluntariamente en qué enfocarse, en lugar de dejarse llevar por sus respuestas automáticas; en este caso, la tendencia a agruparse con los mismos compañeros de siempre.

De acuerdo con la fase 3 del modelo de Gross, esta actividad para asignación de equipos de manera aleatoria reduce la selectividad grupal, evitando la exclusión entre compañeros de equipo. Como resultado, se favorece la autorregulación emocional al entrenar la capacidad de elegir conscientemente el foco atencional en lugar de responder de manera automática e impulsiva. En cuanto a la sana convivencia, la actividad promueve la

flexibilidad social, la apertura a trabajar con todos los integrantes del grupo, la reducción de la resistencia a la heterogeneidad y el fortalecimiento de actitudes inclusivas, evidenciando en comentarios espontáneos de los estudiantes y la importancia de aprender a trabajar con todos. Estas conductas son útiles para el fomento de una sana convivencia, como lo señala Fierro (2019).

Tras organizar a cada comunidad, se les presentaron situaciones diversas: tres comunidades trabajarían situaciones problemáticas solucionadas con una toma de decisiones asertivas, y las dos comunidades restantes tendrían situaciones problemáticas con una toma de decisiones impulsivas. A continuación se presentan las temáticas proporcionadas:

- Comunidad 1: “El equipo que explota”
Situación problemática: Durante una actividad en equipo, un alumno se enoja porque no toman en cuenta su idea y decide gritar, arrebatar el material y dejar de participar.
Conflicto de convivencia: Falta de escucha, reacciones impulsivas y ruptura del trabajo colaborativo
Emociones implicadas: Enojo, frustración, impotencia.
- Comunidad 2: “El recreo termina mal”
Situación problemática: En el recreo, un grupo decide excluir a un compañero del juego. El alumno reacciona empujando y diciendo palabras hirientes.
Conflicto de convivencia: Exclusión, violencia verbal y física, falta de autorregulación
Emociones implicadas: Tristeza, enojo, rechazo.
- Comunidad 3: “Nos turnamos para participar”
Situación problemática: En una actividad grupal, varios quieren hablar al mismo tiempo. Un alumno propone establecer turnos para que todos participen.
Conflicto de convivencia: Falta de organización, necesidad de acuerdos.
Emociones implicadas: Nerviosismo, entusiasmo.
Decisión asertiva: Dialogar y llegar a acuerdos.
- Comunidad 4: “Resolvemos el problema del material”

Situación problemática: Solo hay un material para trabajar. En lugar de discutir, los alumnos hablan, se organizan y acuerdan compartirlo.

Conflicto de convivencia: Recursos limitados, posible conflicto

Emociones implicadas: Molestia leve, preocupación.

Decisión asertiva: Cooperación y respeto.

- Comunidad 5: “Hablamos antes de pelearnos”

Situación problemática: Un alumno se siente molesto porque cree que otro se burló de él. Antes de reaccionar, expresa cómo se siente y escucha la versión del compañero.

Conflicto de convivencia: Malentendidos, comunicación deficiente

Emociones implicadas: Enojo, inseguridad.

Decisión asertiva: Comunicación clara y empática.

Estas situaciones serían en el canal para crear obras de teatro que ejemplificaran todos los aspectos involucrados en diferentes contextos, así como las acciones a las que se les debe dar el foco de atención para procurar el bienestar o evitar situaciones desfavorables. Cada comunidad llevó a cabo la elaboración de propuestas de guiones teatrales, primero de manera individual; posteriormente, en colaboración, compartieron sus propuestas para de esta manera crear los guiones finales, integrando los aportes de cada integrante. Al compartir las propuestas individuales y luego integrarlas en un guion colectivo, los alumnos contrastaron diferentes simulaciones mentales, enriqueciendo sus propios esquemas de anticipación.

Tras revisar y analizar los guiones teatrales elaborados por cada comunidad, se puede observar un avance significativo en la distinción de los tipos de situaciones que se pueden presenciar, pues en las situaciones con decisiones asertivas los alumnos narraron acciones positivas, una toma de decisiones adecuadas y siguieron el propósito de la obra. En cambio, en las situaciones con decisiones impulsivas, lo esperado era que los alumnos ejemplificaran una situación negativa y vieran sus consecuencias; sin embargo, en lugar de plasmar eso, los equipos plasmaron soluciones asertivas ante la situación de conflicto.

Esto resultó realmente relevante, pues evidencia el reconocimiento de las conductas inadecuadas y se sustituyen por conductas que fomenten el bienestar grupal. Al hacer esto de manera autónoma y sin haber sido propuesto, el grupo demuestra un avance significativo en la internalización de estrategias regulatorias y el conocimiento de normas de convivencia. Los alumnos no solo reconocen cuáles conductas son inadecuadas, sino que muestran una preferencia al optar por soluciones asertivas incluso cuando la consigna solicitaba lo contrario. Esto sugiere que el modelo de regulación emocional ha comenzado a ser significativo (Gross, 1998).

La creación y representación de obras de teatro que abordan situaciones cercanas a la realidad de los estudiantes, diferenciando entre decisiones impulsivas y asertivas, persigue múltiples finalidades que se alinean directamente con las fases del modelo procesual de Gross, particularmente con la fase 3 y como preparación para la fase 4. Cuando los estudiantes no solo observan, sino que actúan en las obras de teatro, están aprendiendo a través de sus acciones; en la creación de las propuestas de guiones trabajan la simulación mental, que es el mismo proceso cognitivo que ocurre en la regulación emocional en tiempo real, cuando una persona anticipa sus posibles acciones y las posibles consecuencias. La simulación, que es el imaginar eventos, acciones o consecuencias sin ejecutarlas físicamente, requiere desplegar la atención hacia escenarios hipotéticos futuros; por ende, implica dirigir la atención no solo al presente, sino al futuro imaginado (Senis, 2025).

El entrenamiento realizado al proponer guiones teatrales permitió a los estudiantes dirigir su atención hacia las diferencias clave entre las escenas impulsivas y las asertivas, analizándolo desde la perspectiva propia y de sus compañeros, nutriendo de esta manera su manera de analizar las situaciones. Peña et al. (2012) menciona que la base fundamental del teatro es el juego, promoviendo con ello un desarrollo integral de los niños en su parte socio-afectiva, permitiendo que se amplíen los canales de socialización e interacción con el medio. Esto es fundamental, pues en situaciones reales, la atención suele perderse y fijarse en los estímulos inmediatos; la elaboración de las obras amplía el foco de atención de los alumnos al mostrar de manera explícita lo ocurrido cuando se actúa de una manera u otra. Así mismo,

los alumnos debieron desplegar su atención no solo al presente de cada escena, sino al futuro imaginado; es decir, las consecuencias de cada decisión.

Se puede decir que la asignación diferenciada de temáticas permitió que los niños y niñas desarrollaran atención selectiva, lo que se refiere a la capacidad para enfocarse en estímulos relevantes ignorando otros irrelevantes, hacia los elementos que distinguen una respuesta regulatoria efectiva de una no efectiva. Silva (2024, citado por Luengo, 2025) menciona que se enfatiza la flexibilidad como eje fundamental en la capacidad de elegir distintas respuestas regulatorias según las demandas interpersonales y emocionales.

Los equipos que trabajaron con situaciones impulsivas debieron identificar qué conductas específicas generaban consecuencias negativas y por qué estas conductas dañaban la convivencia. Por su parte, los equipos que trabajaron con situaciones asertivas debieron identificar qué conductas específicas favorecían la resolución pacífica. Al tener que explicitar en sus guiones, qué acciones concretas constituían una respuesta impulsiva y cuáles una respuesta asertiva: Los alumnos construyeron una clasificación de conductas que pueden aplicar en situaciones reales.

La actividad anterior resulta fundamental para la autorregulación emocional, pues al trabajar con simulaciones se anticipan posibles acciones y consecuencias, consolidando el repertorio de respuestas asertivas disponibles para su implementación en contextos reales. En este caso, se visualiza que los alumnos fueron construyendo cognitivamente una clasificación de sucesos que les permite diferenciar entre acciones positivas y negativas. Es decir, hubo un avance en el proceso de autorregulación, como lo señala Gross (1998).

En cuanto a la sana convivencia, esta intervención incide al explicitar en los guiones las conductas concretas que dañan o favorecen la convivencia, construyendo una clasificación compartida de acciones impulsivas y asertivas. Los estudiantes analizan las situaciones desde su propia perspectiva y la de sus compañeros, nutriendo su capacidad de análisis social y promoviendo la resolución pacífica de conflictos mediante un repertorio conductual ensayado.

De acuerdo con Gross (1998), la fase tres se vincula a esta estrategia de trabajo, pues se observa que la elaboración de guiones requiere que los alumnos dirijan su atención no solo al conflicto en sí mismo, sino a las opciones de respuesta y a las consecuencias. En una situación real de enojo, la atención tiende a fijarse en la provocación y en la emoción misma. La actividad de escritura de guiones teatrales fuerza a los alumnos a desviar su atención de esos estímulos inmediatos hacia un análisis más amplio, basado en lo que puede hacer el personaje, qué pasa si hace “x” o qué pasa si hace “y”. Esta actividad entrena la capacidad de redirigir la atención desde los aspectos emocionales hacia las alternativas de solución.

Gross (1998) señala que el despliegue atencional puede orientarse hacia estímulos externos, es decir, lo que ocurre en el entorno; o hacia estímulos internos, los pensamientos, recuerdos o imágenes mentales. La simulación de consecuencias constituye un despliegue atencional hacia escenarios hipotéticos futuros, una forma más compleja que la simple distracción hacia estímulos neutros del entorno. Tras analizar lo anterior, se puede decir que la elaboración de los guiones prepara una forma avanzada del despliegue agencional porque requiere no solo redirigir la atención, sino dirigirla hacia una construcción mental elaborada (una secuencia de eventos imaginados). Esta habilidad es fundamental para saber actuar antes del conflicto porque permite anticipar consecuencias sin tener que experimentarlas realmente.

Se observa que, durante el desarrollo de la actividad, se requiere que las y los alumnos se detengan a pensar antes de escribir qué hará el personaje. Esta acción de detenerse a planificar constituye un entrenamiento para aplicar breves descansos, es decir, la capacidad de interrumpir la conexión automática de estímulo-respuesta para desplegar la atención hacia opciones alternativas. De acuerdo con lo anterior, Gros (2011) menciona que el despliegue atencional se deriva de las estrategias focalizadas en los antecedentes de la respuesta emocional, puesto que son más fáciles de iniciar que las estrategias focalizadas en la respuesta. Con ello, se propicia la reducción de incidentes de acciones impulsivas, derivado del desarrollo de la capacidad para “detenerse a pensar” antes de responder ante una provocación. El aumento de conductas prosociales y de resolución pacífica de conflictos,

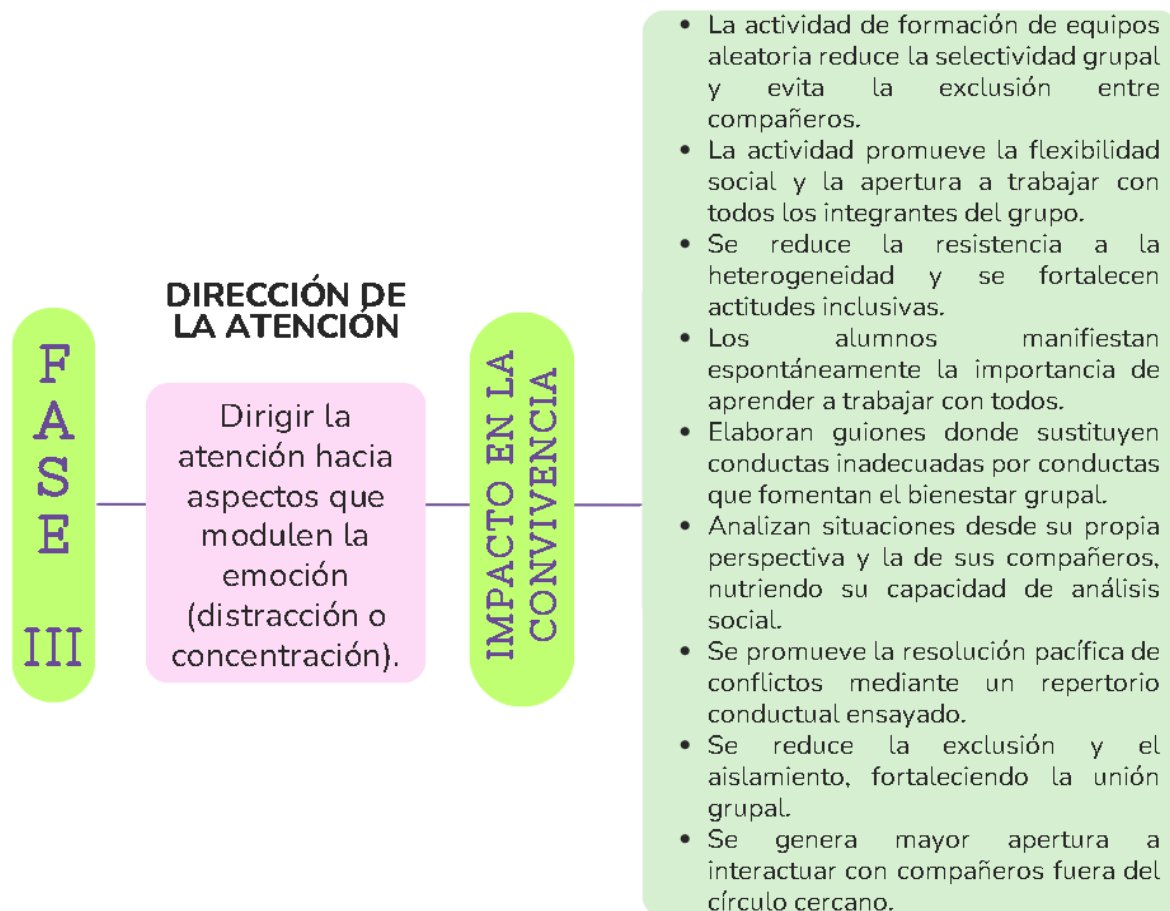
porque los alumnos no solo saben qué no hacer, sino que han ensayado mentalmente diversas formas de qué hacer en su lugar.

El cambio actitudinal que se apreció en la estrategia para la formación de equipos de manera aleatoria es relevante para la convivencia, pues uno de los focos de conflicto en el aula suele ser la exclusión y la formación de subgrupos selectivos. Al experimentar que trabajar con compañeros diversos no solo es posible, sino que puede ser una experiencia positiva, los alumnos amplían su disposición a interactuar con todo el grupo. Osornio (2016, citado por Carreño et al., 2020) propone que la cultura de paz y convivencia armónica puede fomentarse a través de actividades lúdicas que propicien el trabajo en equipo, la confianza, el diálogo y generen metas comunes entre los participantes.

Se observa una disminución en la exclusión y el aislamiento, así como un fortalecimiento de la unión grupal enfocada al cumplimiento de metas comunes y mayor apertura a interactuar con compañeros fuera del círculo cercano. En esta fase, el ejercicio actuó como una estrategia que permite conectar la fase 3 y la fase 4, pues la escritura de guiones requiere atender selectivamente a ciertos aspectos de la situación e, en igual medida, interpretarlos de determinada manera. En la figura 13 se pueden observar esquemáticamente los hallazgos encontrados durante la intervención en la fase III, dirección de la atención.

Figura 13

Fase III, Dirección de la atención y su impacto en la convivencia



Nota: Esquematización del impacto de la fase III de Gross en la convivencia.

Para concluir, la fase III, dirección de la atención, evidenció que la exclusión y la selectividad grupal no son inevitables, sino que pueden modificarse entrenando la atención consciente. La investigación mostró que cuando los alumnos aprenden a enfocarse en metas compartidas y a trabajar con compañeros diversos, la rigidez social disminuye y la apertura al otro aumenta. Se confirmó que la flexibilidad para colaborar con todos los integrantes del grupo es una habilidad que se fortalece con la práctica, y que esta apertura es un paso indispensable para una convivencia basada en la inclusión.

Fase IV. Cambio Cognitivo

El propósito fundamental de la fase 4 del modelo de Gross consiste en modificar la forma en que se evalúa o interpreta una situación para alterar su impacto emocional, cambiando el significado que se le atribuye. Lo que quiere decir que, una vez que la persona está dentro de una situación (fase 2), ha desplegado su atención sobre ciertos aspectos de ella (fase 3), la fase cuatro consiste en cambiar la historia que se cuenta a sí mismo sobre lo que está ocurriendo. Esto basado en el principio de que no es la situación en sí misma, sino la interpretación de esa situación, lo que genera la emoción. En las actividades planteadas para esta fase, se busca que los alumnos desarrollen la reevaluación cognitiva; según Gross (1998), consiste en una estrategia de regulación emocional que busca cambiar la interpretación de una situación para alterar su significado emocional.

Como principal actividad a trabajar, se llevó a cabo la presentación de las obras elaboradas en la fase anterior. Esto se realizó dentro del salón de clases, generando un ambiente seguro y respetuoso. Antes de presentarlas, se practicó un ensayo breve para que el grupo emitiera sugerencias para la mejora y perfeccionamiento de las presentaciones; se seleccionó el criterio de “cuido mis palabras” en la rueda de la escucha, lo que permitió que las sugerencias fueran positivas y enfocadas al bienestar de cada equipo, evitando burlas o juicios innecesarios. Lo anterior permitió que cada equipo retomara las opiniones constructivas, tomara en cuenta las sugerencias propias y, de manera simultánea, las de los demás equipos. En la figura 14 se puede observar la presentación de las obras por parte de los alumnos.

Figura 14

Presentación de obras teatrales.



Nota: Presentaciones teatrales realizadas por las y los alumnos.

Se observa que la realización de un ensayo breve previo a las presentaciones, combinada con la selección del criterio en la rueda de la escucha, generó un espacio que les permitió anticipar sus acciones regulatorias. Este entrenamiento permitió la aplicación de una autorregulación anticipada, pues cada alumna y alumno debió ensayar mentalmente sus actuaciones para así considerar las sugerencias recibidas y ajustar su desempeño, todo ello sin la presión de una audiencia definitiva. Este proceso constituye una forma de práctica deliberada que, según Ericsson (1993, citado por Casado et al., 2017), sirve para mejorar habilidades específicas, que fortalece la confianza y reduce la ansiedad, además de la inhibición de comentarios negativos o burlas, lo cual resultó fundamental para mantener la seguridad grupal.

El ensayo colaborativo, enmarcado en las normas de comunicación respetuosa, preparó a las y los alumnos para la presentación exitosa de las obras, y del mismo modo para la recepción e integración de perspectivas externas, habilidad que resulta fundamental a favor de la reevaluación cognitiva en situaciones reales. Gómez (2016) menciona que para el ser social es necesario entablar una comunicación asertiva, que no se ubique en los extremos de la pasividad o la agresividad.

La presentación de las obras funcionó como un ejercicio para evidenciar las perspectivas que se podrían tomar ante diversas situaciones suscitadas; el plasmar de manera escenificada una situación determinada permite que los alumnos que están como

espectadores complementen sus propias ideologías, generando con ello un aprendizaje colectivo. Pelfini (2007) menciona que este no es resultado automático del desarrollo social ni la suma de capacidades innatas de los individuos; por ende, consiste en la adquisición y el ejercicio del desarrollo de la capacidad de reflexionar sobre los límites y las consecuencias de la propia acción y plantear las barreras y regulaciones necesarias de la misma. Al finalizar cada presentación, el público emitía comentarios en cuanto a las acciones o decisiones tomadas por los personajes; estas opiniones compartían interpretaciones similares a las de los compañeros presentadores y, en otros casos, emitían juicios desde perspectivas distintas. Fue un ejercicio muy nutritivo, ya que entre pares complementaron sus aprendizajes y conocimientos.

La distancia psicológica, según Trope et al. (2010), es el grado de separación subjetiva que se percibe entre el “yo” y los objetos, personas o eventos; operó como un facilitador de la reevaluación cognitiva para los espectadores, ya que redujo la amenaza que podrían llegar a sentir tras ser juzgados, permitió observar las consecuencias de las decisiones impulsivas y asertivas sin tener que experimentarlas directamente y facilitó la generación de interpretaciones alternativas, ya que los espectadores no están emocionalmente invertidos en una única interpretación de la situación.

La presentación de las obras proporciona una perspectiva que facilita la reevaluación, ya que los alumnos que toman el papel de espectadores analizan los diversos conflictos emocionales desde la posición segura de observadores, lo que reduce la respuesta activa para protegerse de amenazas, lo que dificultaría la interpretación si se tratara de conflictos reales (Gross, 1998). La discusión posterior a las obras permite contrastar múltiples lecturas de un mismo evento, evidenciando que no hay una única manera de interpretar las situaciones y que, al cambiar la interpretación, se cambia la emoción.

Durante esta fase, se aprecia que la presentación de las obras constituye el paso previo a la transferencia. Los alumnos ensayan la generación de interpretaciones alternativas en un contexto seguro, con la expectativa de que esta habilidad se generalice progresivamente a sus situaciones reales de conflicto (Peña et al., 2012). La discusión posterior a las obras expuso a los alumnos a interpretaciones alternativas de la misma situación conflictiva; esta

flexibilidad es fundamental para la convivencia porque muchos de los conflictos escolares se generan debido a interpretaciones rígidas y egocéntricas. Al practicar las interpretaciones alternativas, existe mayor probabilidad de aplicar esa misma flexibilidad cuando presencie una situación real, reduciendo así la escalada del conflicto.

Para complementar las acciones realizadas durante esta fase, se llevó a cabo la activación de los pensamientos automáticos para hacer visible a las y los alumnos que pensar rápido es igual a sentir rápido. Con base en eso, se comentaron breves historias incompletas situadas en escenarios que se han observado en la realidad de los alumnos, de las cuales se muestran algunas a continuación:

- Historia incompleta: Durante el recreo, el equipo de Jessica perdió el partido. Cuando terminó el juego, Jessica tomó el balón y se fue molesta sin decir nada.
 - Lo que pasó realmente: Jessica se sentía frustrada porque había fallado un tiro importante y pensó que sus compañeros iban a culparla.
- Historia incompleta: En clase, la maestra pidió que trabajaran en equipos. Cuando Valeria se acercó a Carlos, él no la miró y siguió escribiendo en su cuaderno.
 - Lo que pasó realmente: Carlos estaba muy concentrado porque no había entendido la consigna y tenía miedo de preguntar. No fue su intención ignorar a Valeria.

Se mencionaron cuatro ejemplos siguiendo el mismo formato; primero se leía la historia incompleta, buscando escuchar las interpretaciones que tomaban los alumnos con la información que se les brindaba. En el ejemplo 1, las respuestas se basaron en que Jessica se había enojado con su equipo, que no quería hablar con ellos o que estaba molesta; sin embargo, tras escuchar la historia completa, sus opiniones cambiaron respecto a la nueva información. Los alumnos ahora comentaron que Jessica se había sentido triste, que necesitaba de sus compañeros para sentirse mejor, que necesitaba hablar con su equipo para solucionar lo ocurrido y que fue un accidente.

Ocurrió de manera similar con el ejemplo 2; las respuestas iniciales del grupo fueron en base a que Carlos había ignorado a Valeria, que no quería hacer equipo con ella y que no

le quería hablar. De tal manera, al escuchar la información completa de lo que ocurrió en realidad, sus respuestas cambiaron a que no la había ignorado, sino que estaba preocupado, que no fue intencional y que fue un error por falta de comunicación. Se cuestionó al grupo para analizar su sentir acerca de las historias vistas desde una perspectiva diferente; la mayoría del grupo concluyó que muchas veces es necesario conocer las historias completas y evitar hacer juicios antes de saber lo que ocurre realmente. Enfocando lo anterior con la aplicación del cambio cognitivo correspondiente a esta fase.

Se observó que la actividad logró hacer visibles los pensamientos superficiales que los alumnos generan de manera espontánea ante situaciones sociales ambiguas. Estévez et al. (2009) menciona que los pensamientos automáticos, como pensamientos de insatisfacción y falta de pensamientos positivos, actuarían como mediadores entre los esquemas cognitivos de privación emocional. Al presentar historias incompletas y solicitar interpretaciones inmediatas, se provocó que los alumnos activaran sus respuestas rápidas y lo exteriorizaran de manera oral.

Esto permitió que los pensamientos superficiales que habitualmente operan de manera implícita y no consciente se convirtieran en objeto de análisis y reflexión colectiva; es decir, los alumnos pudieron observar sus propios procesos de interpretación, pues tomaron conciencia de que su mente genera respuestas rápidas y esas explicaciones tienen consecuencias emocionales inmediatas.

Se puede observar que el contraste entre la interpretación inicial y la reinterpretación evidenció de manera vivencial el propósito central de la fase 4. En la interpretación inicial de los empleos, las emociones implícitas eran de enojo, rechazo o molestia hacia algún personaje; en cambio, en la reinterpretación, las emociones implícitas se transformaron en comprensión, empatía o neutralidad. Así mismo, los alumnos no solo cambiaron sus interpretaciones, pues de forma complementaria cambiaron la evaluación emocional de los personajes. De acuerdo con Gross (1998), este cambio es el núcleo de la reevaluación cognitiva; no se trata de negar lo que ocurrió, sino de reinterpretar el significado de lo ocurrido, lo que automáticamente modifica la respuesta emocional.

La actividad permitió que los alumnos formularan una regla basada en “evitar hacer juicios” o “conocer las historias completas”; la internalización de esta regla tiene el potencial de reducir conflictos cotidianos en el aula que se originan por interpretaciones rápidas y erróneas. Al apropiarse de esta regla, se tiene mayor probabilidad de querer aclarar alguna situación, en lugar de reaccionar impulsivamente. Lo anterior también permite desarrollar el entendimiento de lo que otras personas sienten y por qué lo sienten.

De acuerdo con el planteamiento de Gross (1998), la actividad activó explícitamente los pensamientos automáticos de los alumnos y los conectó directamente con las emociones que esos pensamientos generaban; esto es fundamental, ya que para cambiar una interpretación, primero hay que reconocer que se cuenta con una inicial. Se incentivó una estrategia basada en buscar más información antes de concluir; esto se desarrolló mediante lo trabajado, pues posterior a conocer la historia incompleta, se les brindó información contextual adicional: Sugiriendo que una forma efectiva de cambiar la interpretación de una situación es buscar de manera activa la información que falta.

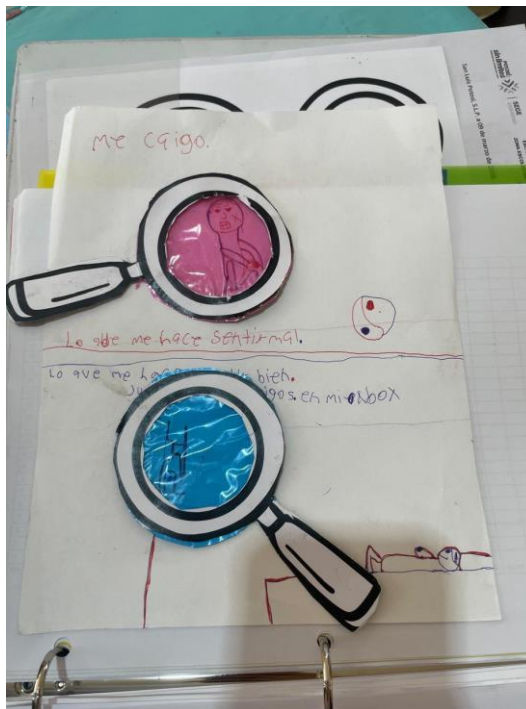
En cuanto a la sana convivencia, esta intervención incide en desarrollar la capacidad de los alumnos para aclarar situaciones antes de reaccionar impulsivamente, promoviendo el entendimiento de lo que otras personas sienten y por qué lo sienten. Al comprender que las conductas negativas pueden tener explicaciones no intencionales, se reduce la alteración cognitiva en la que se interpretan situaciones y se favorecen respuestas basadas en la empatía y la comunicación, en lugar de la tendencia a experimentar respuestas emocionales al momento de la interacción.

Otra de las actividades planteadas consistió en la realización de los “Lentes del entendimiento”, en la cual se buscó hacer uso del efecto anaglifo, en el que se pueden observar dos imágenes capaces de provocar un efecto tridimensional; en este caso, se hicieron dos lupas con ayuda de hojas opalina y papel celofán en color rojo y azul. Cada alumna y alumno debía ilustrar en color rojo alguna situación que les hiciera sentir mal y con color azul una situación que les generaba bienestar. La finalidad de esta actividad se enfocó en plantear de manera visual el ejercicio del cambio cognitivo, permitiendo a los alumnos reflexionar que, al observar las situaciones con diferentes perspectivas, podían obtener

información que no tomaron en cuenta en un inicio. En la figura 15 se observa una de las producciones realizadas por los alumnos.

Figura 15

Actividad: Los lentes del entendimiento.



Nota: Evidencia de actividad “Los lentes del entendimiento” realizada por alumnos.

Esta actividad resultó significativa para el grupo, ya que principalmente fue atractiva e innovadora; de igual manera, les brindó una reflexión amplia y vinculada a acciones de su día a día. Compartieron los siguientes comentarios: “Hay que saber toda la información antes de actuar”, “No me había puesto a pensar en esto” (refiriéndose a la acción de ver las situaciones desde un punto distinto), “Algunas veces lo hago”, “No siempre sabemos lo que está ocurriendo realmente”, entre otros comentarios que resaltaban la importancia de esta acción. Al finalizar, se les cuestionó al grupo para saber: ¿De qué manera actuarías después de conocer la realidad?, y las opiniones fueron: “Pediría una disculpa si me equivoqué”, “Actuaría diferente”, “Corregiría mis errores”.

La actividad transformó el propósito de la fase 4 en una experiencia sensorial concreta: observar cómo cambia la imagen al mirar a través de diferentes filtros. Este tipo de proceso de aprendizaje es efectivo, pues se apega a acciones físicas y no se queda solamente en una instrucción verbal. Grimalt (2013) menciona que la idea de transformación representa la relación entre presencia y su ausencia, entre el objeto y su ausencia; entre experiencia sensorial concreta y experiencia mental, resaltando este matiz con la importancia de que la memoria guarda datos sensoriales y puede usarse para retener la presencia (sensorial) de los objetos. El plasmar de manera visual diversas situaciones permite principalmente, la selección de situaciones concretas y de esta manera hacerlas visibles para sí mismos y para los demás; de igual manera, se propicia implícitamente la comparación de ambas perspectivas y permite ver desde afuera la experiencia emocional como algo que puede ser analizado y no solo vivido de manera inmediata.

Se aprecia que los alumnos proyectaron explícitamente que, después de conocer la realidad completa y haber reinterpretado la situación, actuarían de manera reparadora: disculpándose, corrigiendo errores, actuando diferente. Este cambio en la conducta es relevante, ya que sugiere una transformación en la cultura de resolución de conflictos del aula: de una cultura centrada en la culpa a una cultura centrada en la reparación. Vaello (2006) destaca una perspectiva proactiva en la gestión de la convivencia; es decir, intentando resolver los conflictos futuros aprovechando los actuales, viendo los conflictos como una ocasión más que como un problema. Esta sesión integró elementos de las fases previas, desde la externalización visual de situaciones, la diferenciación entre los tipos de experiencia y la proyección conductual; esta integración es consistente con la progresión de la intervención, pues las fases se articulan y complementan.

La actividad de los “lentes del entendimiento” permite preparar el terreno al establecer que un cambio en la interpretación debe ser seguido por un cambio en la acción (Gross, 1998). Lo trabajado puede convertirse en una herramienta autorregulatoria que los alumnos pueden utilizar en situaciones reales; la acción de “ponerse los lentes del entendimiento” puede activar la disposición de buscar perspectivas alternativas antes de reaccionar impulsivamente.

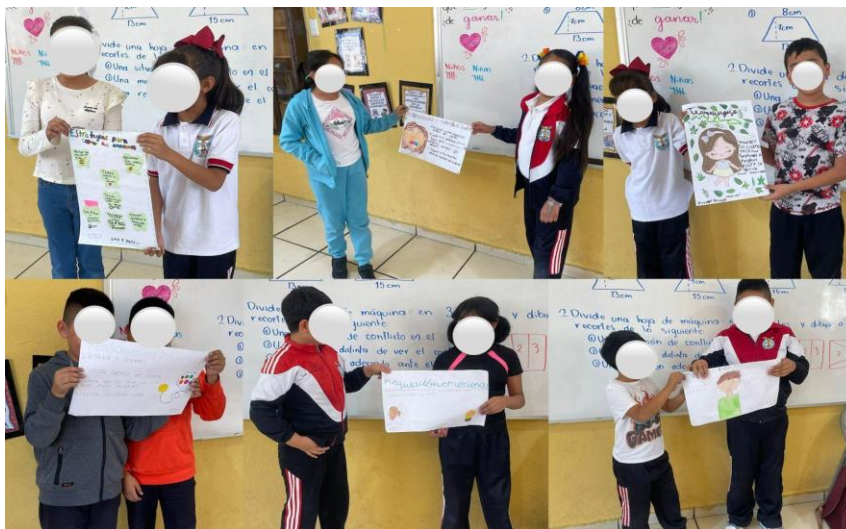
En cuanto a la convivencia pacífica, la actividad incide al generar en los alumnos una transformación en la cultura de resolución de conflictos del aula: de una cultura centrada en la culpa a una cultura centrada en la reparación. Furlán (2013) menciona que para la convivencia pacífica se deben desarrollar conductas de respeto, la tolerancia y la reparación del daño. Los alumnos proyectaron explícitamente que, después de conocer la realidad completa y haber reinterpretado la situación, actuarían de manera reparadora (disculpándose, corrigiendo errores o actuando diferente). Los comentarios espontáneos del grupo evidencian la internalización de estrategias basadas en la búsqueda de información completa y la empatía, reduciendo así los conflictos originados por interpretaciones parciales o apresuradas.

Para finalizar, se organizó al grupo en pares, estos seleccionados de manera autónoma. Cada pareja debía realizar un pequeño cartel que ejemplificara alguna estrategia de regulación emocional; esta actividad resultó sencilla para los niños, ya que ya contaban con el conocimiento de algunas estrategias. Se les dio libertad de plasmarlas como ellos quisieran y entre sus producciones presentaban acciones como: pensar antes de hablar, respirar y mantener la calma, tranquilizarse, cuidar las palabras, pensar en otras cosas, tener pensamientos positivos y respirar cinco segundos. Las estrategias más predominantes eran respirar o respirar para mantener la calma.

Cada pareja presentó al grupo la estrategia plasmada y, de manera colaborativa, se llevó a cabo lo expuesto, permitiendo con esto un aprendizaje compartido entre pares, propiciando el conocimiento y la adquisición de nuevas estrategias compartidas. En este trabajo, los alumnos se mostraron seguros al compartir sus aprendizajes con el grupo; los alumnos espectadores se mantuvieron dispuestos a practicar las estrategias compartidas. Por tal motivo, se desarrolló de manera adecuada lo planteado. En la figura 16 se pueden observar las producciones realizadas por las y los alumnos.

Figura 16

Estrategias de autorregulación emocional.



Nota: Alumnas y alumnos exponiendo sus carteles realizados.

Se puede afirmar que la capacidad de los alumnos para generar este listado de estrategias sin apoyo externo evidencia un proceso de consolidación del aprendizaje a lo largo de las fases. Choez et al. (2021) comparte que el aprendizaje significativo se define por varias actividades que son realizadas por el estudiante, las cuales son producidas por las experiencias y el descubrimiento, provocando cambios permanentes y constantes en el aprendizaje adquirido; por ende, no depende de factores cognitivos, sino de la relación de los contenidos nuevos con los existentes. No se trata de estrategias que las y los alumnos repiten mecánicamente porque las escucharon, sino que emergen de un repertorio construido activamente a través de las actividades trabajadas, pues el hecho de que nombren de manera voluntaria “tener pensamientos positivos” sugiere que el cambio cognitivo fue efectivamente trabajado e internalizado.

Por otro lado, la autonomía en la selección de pares fue diversificada y, lejos de generar los problemas habituales de selectividad, funcionó en esta ocasión sin incidentes documentados. Esto sugiere que el clima de confianza y respeto construido a lo largo de las fases ha reducido la selectividad excluyente, es decir, la tendencia a rechazar trabajar con quienes no son de sus círculos cercanos, y ha aumentado la disposición a colaborar con

diferentes compañeros. Esto constituye un cambio cultural en el aula que trasciende la regulación emocional individual y afecta positivamente la convivencia colectiva. En este sentido, Delgado (2014) menciona que la convivencia colectiva se define como el arte de convivir o coexistir en un grupo social de personas con el objetivo de cumplir una función en común.

La seguridad mostrada por los alumnos al exponer sus carteles evidencia un avance en la seguridad de cada niño y cada niña dentro del aula, pues a lo largo de las fases, se han establecido normas explícitas de interacción respetuosa (dentro de la rueda de la escucha), se ha practicado la retroalimentación constructiva (en los ensayos de las obras) y se ha generado un clima donde compartir los propios aprendizajes no se percibe como una situación de constante juicio o evaluación, sino como una oportunidad de colaboración.

Esta actividad funcionó como una comunidad de práctica, pues, siguiendo a Wenger (1998), el conocimiento sobre regulación emocional no permanecía de manera individual en cada alumno y alumna, sino que circuló y se contrastó, enriqueciéndose a través de la interacción entre pares. Cada pareja contribuyó con una estrategia, generando así un aprendizaje colectivo, indicando que el grupo ha desarrollado la capacidad de seguir aprendiendo con sus pares.

Se puede apreciar que varias de las estrategias mencionadas por los alumnos, como pensar antes de hablar o cuidar mis palabras, se refieren directamente a la modulación de la respuesta conductual, que corresponde a la fase 5 del modelo de Gross (1998). Aunque aún no se trabaja esta fase, los alumnos anticiparon que, una vez regulada la emoción, deben también regular su conducta para evitar dañar la convivencia. Se concluye que la predominancia de “respirar” como estrategia central es funcional para la convivencia, ya que es una estrategia que puede aplicarse en el momento exacto en que un conflicto está a punto de escalar.

Triana (2026) menciona que la técnica de respiración consciente permitirá a los estudiantes autorregularse emocionalmente y mejorar la agresividad, calmando su cuerpo y mente y respondiendo de manera más equilibrada ante situaciones de angustia o estrés. La

respiración profunda interrumpe la activación impulsiva y crea un tiempo donde los alumnos pueden decidir y analizar la situación para así evitar actuar impulsivamente; si esto se continúa practicando de esta manera, la frecuencia de escenarios de conflicto puede reducirse significativamente.

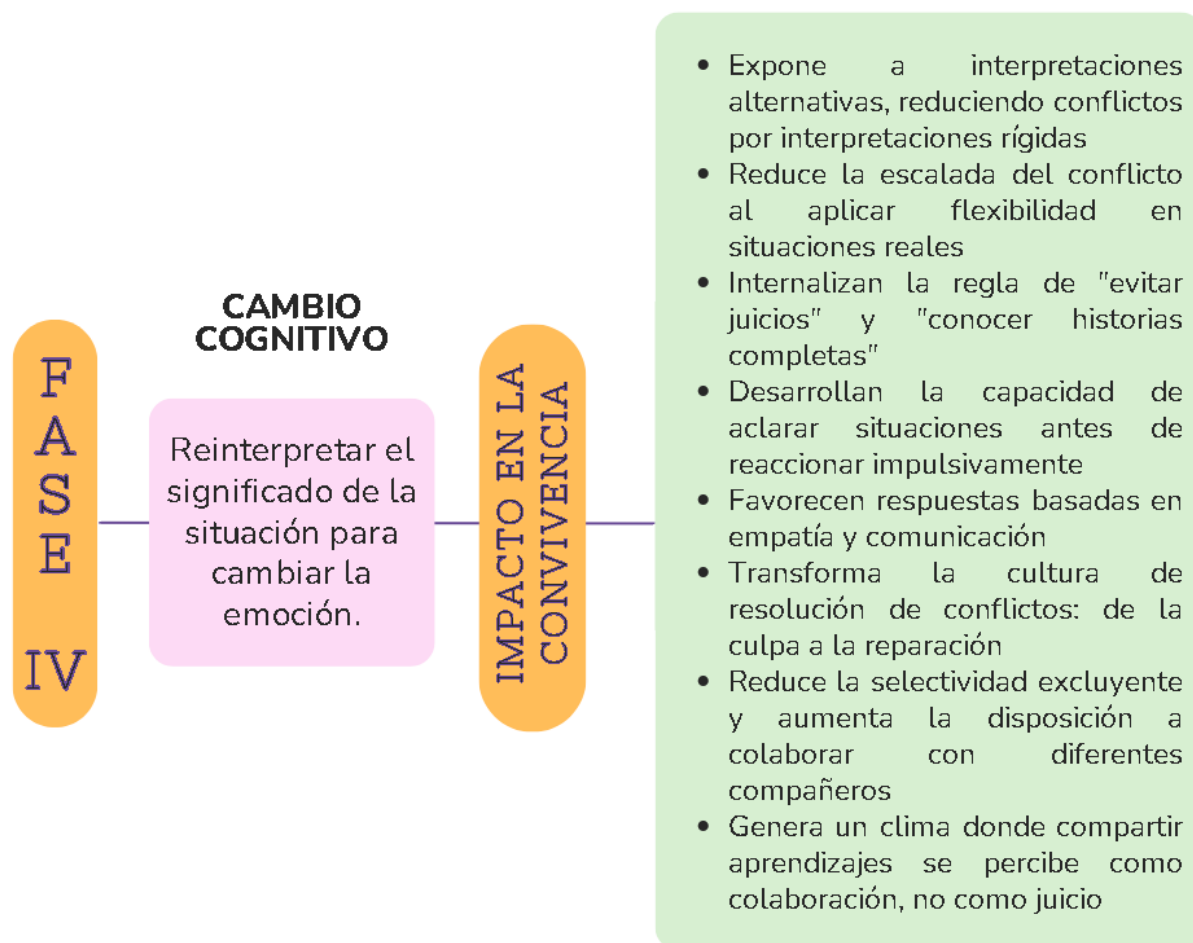
La actividad final incide en la autorregulación al evidenciar un proceso de consolidación del aprendizaje a lo largo de las fases previas (Choez et al., 2021). Los alumnos generaron un listado de estrategias sin apoyo externo, lo que demuestra que estas no fueron repetidas mecánicamente, sino que emergen de un repertorio construido activamente a través de las experiencias trabajadas. Además, la estrategia predominante “respirar” es funcional para la autorregulación porque interrumpe la activación impulsiva y crea un tiempo de pausa que permite analizar la situación antes de actuar (Triana, 2026).

En cuanto a la sana convivencia, la actividad incide en la autonomía para la selección de los pares, pues no generó los problemas habituales de selectividad excluyente, lo que sugiere que el clima de confianza y respeto construido a lo largo de las fases ha reducido esta tendencia y ha aumentado la disposición a colaborar con diferentes compañeros, constituyendo un cambio cultural en el aula.

De igual forma, a manera de cierre, la seguridad mostrada por los alumnos al exponer sus carteles evidencia que se han establecido normas explícitas de interacción constructiva y un clima donde compartir aprendizajes no se percibe como juicio, sino como colaboración. Pérez et al. (2012) mencionan que cuando las normas son entendidas como necesarias por los alumnos, y se les brinda la oportunidad de participar en la elaboración de ellas, adquieren mayor relevancia y facilitan su cumplimiento y asimilación. En la figura 17 se puede observar el esquema de los hallazgos alcanzados en esta fase (IV), cambio cognitivo.

Figura 17

Fase IV, Cambio cognitivo y su impacto en la convivencia.



Nota: Esquematización del impacto de la fase IV de Gross en la convivencia.

Por último, la fase IV, cambio cognitivo, demostró que los conflictos escolares se reducen cuando los alumnos aprenden a considerar interpretaciones alternativas antes de reaccionar. La investigación evidenció que los juicios apresurados y la falta de información completa son fuentes frecuentes de enfrentamientos, y que enseñar a los alumnos a detenerse, evitar conclusiones rápidas y buscar más información transforma la manera de resolver diferencias. El hallazgo más significativo fue el cambio cultural en el aula, pues de una lógica centrada en buscar culpables, se cambió a una lógica centrada en reparar el daño, lo cual representa un avance fundamental hacia la convivencia pacífica.

Fase V. Modulación de la Respuesta

El propósito fundamental de la fase 5, de acuerdo con Gross (1998), es influir directamente en la respuesta emocional una vez que esta ya se ha desplegado, modificando sus componentes conductuales, fisiológicos o experienciales; es decir, una vez que la emoción ya está ocurriendo; la fase 5 consiste en actuar sobre esa respuesta para reducir su intensidad, modificar su expresión o cambiar sus consecuencias.

Para esta fase se inició comentando una analogía; se cuestionó al grupo: “¿Qué pasa si agito mucho una botella con gas?” o “¿qué ocurre cuando se cae una botella con gas y la abro rápidamente?”, las respuestas de los alumnos fueron espontáneas, ya que al instante contestaron, hicieron referencia a que la botella explotaba como un volcán y se desbordaba toda. Las y los alumnos compartieron esta idea, hasta que un compañero hizo mención de lo siguiente: “Cuando me pasa eso, yo abro la botella despacito para evitar que se tire” . Se reconoció el comentario del compañero, mencionando que esa era la finalidad de la pregunta; se retomó su comentario y se fue guiando a los alumnos para que logaran llegar a la misma conclusión.

Cuando todo el grupo estaba en la misma sintonía, se reflexionó que así funcionamos las personas, refiriendo a la presencia de emociones fuertes y ejemplificando que el cuerpo actuaría como esa botella de agua con gas. Se mencionó que, al no detenerse y no regularse, se actuaría de manera impulsiva; esto último lo mencionaron los alumnos. Posterior a eso, ejemplificaron acciones que podrían presentarse al no regularse. A continuación, se evidenció la diferencia de actuar de manera asertiva y de mantener la calma y regularse; se podría elegir la decisión más adecuada de manera consciente. Esto último fue reflexión de una alumna.

Se observa que la analogía mencionada permitió a los alumnos comprender de manera concreta y vivencial un proceso abstracto: la acumulación de emociones y el riesgo de las reacciones impulsivas. Benigni (2024) menciona que el aprendizaje multisensorial mejora significativamente la comprensión de conceptos abstractos al fortalecer conexiones neuronales y facilitar la formación de representaciones mentales. La respuesta espontánea de los alumnos evidencia que la analogía resonó con su experiencia cotidiana, activando un

conocimiento práctico que pudieron transferir a lo emocional sin necesidad de explicaciones complejas. Esto, de acuerdo con Vygotsky (1978), funcionó como un andamiaje que permitió acceder al concepto de modulación de la respuesta sin necesidad de causar confusiones. La mención del alumno, realizada de manera autónoma sin necesidad de una guía, en la que comentó que cuando le ocurre la situación ejemplificada, él abre “despacio la botella”, permite ver la formulación de una solución regulatoria, pues transfirió su conocimiento físico al emocional, estableciendo implícitamente la analogía.

Se puede decir que la actividad permitió un tránsito desde el dominio físico hasta el dominio emocional, pues los alumnos no solo entendieron la analogía por encima, sino que la transportaron a la regulación emocional, reconociendo que el cuerpo actuaría como esa botella de agua con gas y que, al no detenerse o regularse, se actuaría de manera impulsiva. Maturana (2003, citado por Lagardera et al. 2011) menciona que, al tener conocimiento emocional más consciente, guía el actuar a las circunstancias cambiantes y responder más exitosamente.

Después de ejemplificar acciones impulsivas, una alumna generó espontáneamente una reflexión que articula el propósito de esta fase, pues resaltó que, posterior a regularse, se puede elegir la opción más adecuada. Esto demuestra que lo integrado en las fases 3 (dirección de la atención) y 4 (cambio cognitivo) con los que preparan las habilidades propias de la fase 5, pues la modulación de la respuesta se integra mediante el empleo de las estrategias previas (identificación, modificación, atención y reinterpretación).

Se aprecia que la actividad, al analizar el contraste entre la respuesta inicial rápida (explosión) y la reflexión posterior (abrir despacio), ofreció a los alumnos una experiencia vivencial de los procesos de regulación (Beghini, 2024). La identificación grupal de conductas impulsivas crea un consenso sobre lo que constituye una respuesta no regulada, funcionando como un “alto” y como una guía para analizar las propias conductas y de esta manera corregir los comportamientos.

Esta actividad incide en la autorregulación emocional al permitir que los alumnos comprendan de manera concreta y vivencial un proceso abstracto: la acumulación de

emociones y el riesgo de las reacciones impulsivas. En cuanto a la convivencia, incide en crear un consenso grupal sobre lo que constituye una respuesta no regulada y al contrastarlo explícitamente con la respuesta regulada. La identificación grupal de las consecuencias negativas de actuar sin regulación fortalece la responsabilidad colectiva sobre el clima del aula, promoviendo que los alumnos regulen sus propias emociones e incluso reconozcan y apoyen la regulación en sus pares.

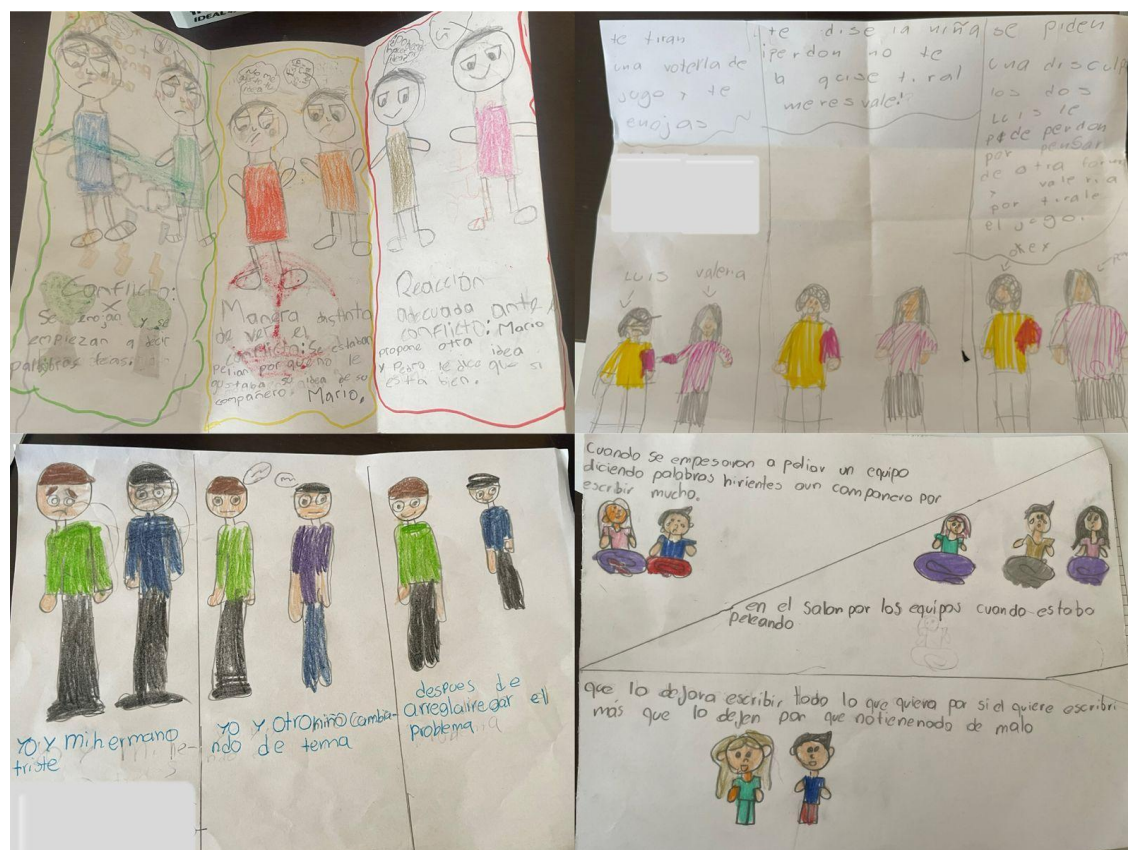
Otra de las actividades trabajadas consistió en dividir una hoja en tres espacios y plasmar las siguientes situaciones: una de conflicto en el aula, otra de un nuevo pensamiento acerca del conflicto y una reacción adecuada. Con la finalidad de que las y los alumnos observaran de manera visual el cambio que puede ocurrir al identificar la situación, analizarla y, con base en ello, modular la respuesta. En esta actividad, los alumnos ejemplificaron situaciones de dos tipos: las primeras relacionadas con conflictos generales y las segundas relacionadas con sus realidades.

Algunos de los ejemplos muestran que la situación se basa en una emoción; el nuevo pensamiento o la nueva acción ejecutada fue cambiar de tema y, por ende, la modulación de su respuesta fue la obtención de una emoción positiva. Otro ejemplo fue una situación ocurrida dentro del aula en la que un equipo de trabajo tuvo un conflicto por un trabajo; el nuevo pensamiento fue situarse en el escenario y la modulación de la respuesta fue dejar que cada quien haga el trabajo de la manera que lo desee y le resulte más sencillo.

En otro caso, la situación fue que a una niña le tiran un jugo y se enoja; el nuevo pensamiento fue la aclaración de lo ocurrido. La niña que derramó el jugo pidió una disculpa, ya que no fue intencional, sino que se resbaló, y por ende, se disculparon. La primera niña pidió perdón por pensar de otra forma y la otra niña por derramar el jugo. Representaron otra situación en la que unos niños se enojan y empiezan a decir palabras hirientes; la manera de ver distinta la situación fue que a uno no le gustó tanto la idea que dio el otro. Como consecuencia, proponen nuevas ideas hasta estar de acuerdo y se resuelve el conflicto. En la figura 18 se pueden observar los trabajos realizados.

Figura 18

Acciones para modular la conducta.



Nota: Producciones realizadas por los alumnos.

Se observa que, al dividir la hoja en tres espacios, se pudo visualizar la secuencia completa del proceso regulatorio correspondiente a esta fase (Gross, 1998); esta estructura permite a los alumnos representar gráficamente el tránsito desde el conflicto, pasando por la reinterpretación, hasta la conducta regulada. Se organizó de manera visual la tarea necesaria para llegar a la modulación de la respuesta, reduciendo la carga de la memorización de trabajo, permitiendo a los alumnos centrarse en el propósito de la actividad, en lugar de la organización mental del proceso. Campos (2000) menciona que el uso de estrategias de ilustración expresiva busca lograr un impacto en el estudiante considerando aspectos actitudinales y emotivos, buscando de manera esencial que la ilustración evoque ciertas reacciones que interesa discutir.

De igual manera, se observa que la actividad no separa el cambio cognitivo (fase 4) de la modulación de la respuesta (fase 5), sino que los integra en una secuencia explícita: primero identificar el conflicto; después, generar un nuevo pensamiento y, finalmente, ejecutar la acción adecuada (modulación de la respuesta). Los ejemplos documentados confirman la integración mencionada; la actividad entrena a los alumnos a no saltarse el paso intermedio de este proceso, que es el de reinterpretar una situación, y a comprender que la reacción adecuada depende de cómo se haya hecho esa reinterpretación.

Naranjo et al. (2014) refieren que en el salón de clases los docentes deben aplicar estrategias pedagógicas en los procesos de aprendizaje, con el objetivo de potenciar la creatividad para desarrollar conocimientos propios, entre lo que destaca la transferencia y/o aplicación de lo aprendido. La capacidad de los alumnos para generar ejemplos de conflictos de su realidad cotidiana evidencia que la aplicación de los conocimientos y habilidades aprendidos ha ocurrido; los conceptos y las estrategias trabajadas en las actividades previas están siendo aplicados por los alumnos a situaciones que ellos mismos identifican como relevantes; no se trata de que se hayan proporcionado los conflictos, sino que los alumnos los generaron desde su propia experiencia.

En los ejemplos mencionados, el reconocimiento del error y la reparación de este mismo, utilizado como formas de modulación de la respuesta, es fundamental para la convivencia pacífica porque muchos conflictos escolares no se resuelven con la mera inhibición de la agresión; los alumnos pueden dejar de pelearse, pero la amistad queda dañada, generando rencores y exclusiones posteriores.

Peñaranda (2025) refiere que es necesario que el estudiante comprenda que las competencias emocionales ayudan a desenvolverse en una sociedad cambiante, donde el ser humano se enfrenta a diferentes situaciones, por lo que es conveniente el reconocimiento y el autoconocimiento de las emociones para efectos de la convivencia. En este caso, la disculpa genuina y el reconocimiento de las acciones erróneas reparan el vínculo y permiten que la convivencia se restablezca. En este caso, el ejemplo del jugo derramado evidencia una comprensión en torno a que la regulación emocional no termina con el simple hecho de “no

explotar”, sino que incluye reparar si ya ocurrió algún daño, y reconocer los propios errores al momento de interpretar.

La diversidad de reacciones adecuadas plasmadas en los trabajos demuestra que el grupo ha comprendido que no existe una única respuesta correcta para regularse, sino que la modulación de la respuesta depende del contexto, del tipo de conflicto, de los nuevos pensamientos generados y de las diversas percepciones; esta flexibilidad es un indicador de una regulación avanzada, ya que se muestran abiertos al reconocimiento de diversos escenarios en un mismo contexto.

Tal como señala Jimeno et al. (2019), el término de regulación emocional hace referencia no solo a emociones negativas, sino también a las positivas. De acuerdo con Gross (1998), la actividad muestra que la modulación de la respuesta es más efectiva cuando va precedida de un cambio cognitivo. Un alumno que intenta modular su respuesta sin reinterpretar la situación puede estar simplemente suprimiendo la emoción, mientras que un alumno que primero reinterpreta puede modular su respuesta de manera más genuina.

En cuanto a la sana convivencia, la actividad incide fundamentalmente al incluir el reconocimiento del error y la reparación como formas de modulación de la respuesta, pues, como menciona Santander (2024), la convivencia emerge como un eje fundamental en los ambientes educativos. Esta comprensión evidencia que los alumnos han internalizado que la regulación emocional no termina con el simple hecho de no reaccionar impulsivamente, sino que incluye reparar si ya ocurrió algún daño y reconocer los propios errores al momento de interpretar para que con ello el ambiente dentro del aula sea armonioso.

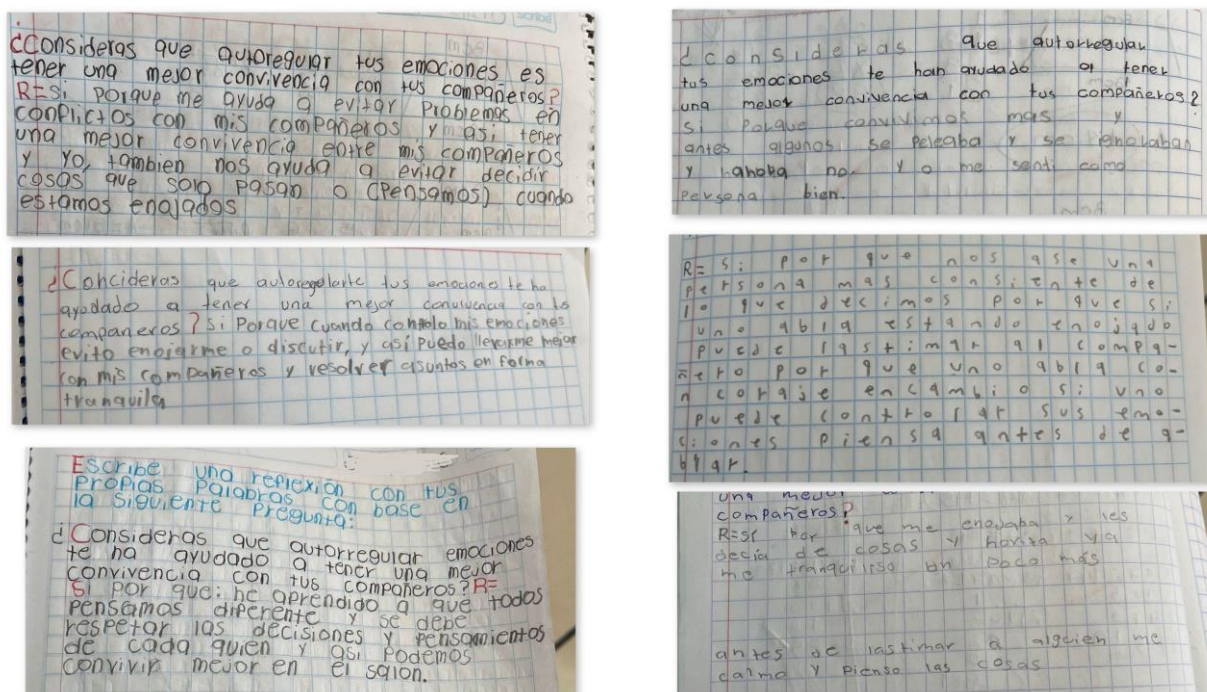
Por último, se complementó el cierre de la intervención con la siguiente indicación: Escribe una reflexión con tus propias palabras con base en la siguiente pregunta: “¿Consideras que autorregular tus emociones te ha ayudado a tener una mejor convivencia con tus compañeros?”. Los alumnos respondieron a la pregunta en su cuaderno de trabajo; posteriormente, se compartieron de manera grupal, iniciando con participaciones voluntarias. El diálogo ocurrió de manera fluida y respetuosa; los estudiantes se mostraron muy

entusiasmados al escuchar sus respuestas, pues notaron que todas se mantenían en la misma sintonía.

Las respuestas planteadas por las y los niños evidenciaron un reconocimiento de que lo trabajado realmente les permitió ver un cambio en torno a la problemática de la convivencia; estas respuestas mencionaban las siguientes reflexiones: “Sí, porque me ayuda a evitar problemas en conflictos con mis compañeros y así tener una mejor convivencia entre mis compañeros y yo; también nos ayuda a evitar decir cosas que solo pasan o pensamos cuando estamos enojados”, “Sí, porque cuando controlo mis emociones, evito enojarme o discutir... así puedo resolver asuntos en forma tranquila”, “Sí, porque he aprendido que todos pensamos diferente y se deben respetar las decisiones y pensamientos de cada quien y así podemos convivir mejor en el salón”, “Sí, porque convivimos más y antes algunos peleaban y se ignoraban y ahora no...”. En la figura 19 se pueden observar estas y algunas otras respuestas proporcionadas por los alumnos.

Figura 19

Reflexiones de las y los alumnos, regulación emocional y convivencia.



Nota: Escritos realizados por las y los alumnos.

Todas las respuestas obtenidas por las y los alumnos fueron positivas; el grupo, de manera general, evidenció que el haber trabajado las estrategias de autorregulación emocional, es decir, las actividades planteadas para cada fase, les permitió identificar fortalezas que fomentan una convivencia pacífica. Se puede apreciar que la capacidad de los alumnos para responder la pregunta abierta indica que la autorregulación emocional ha dejado de ser un contenido externo enseñado, para convertirse en un recurso ya internalizado que reconocen como propio.

Este tipo de reflexión escrita constituye una evaluación auténtica del impacto de la reflexión, porque no mide lo que los alumnos pueden repetir, sino lo que han internalizado y aplicado. A partir de los planteamientos de Imaicela (2024), se menciona que cualquier escrito está esencialmente influenciado por la forma de pensar del autor. Derivado de lo anterior, Martínez (2007, citado por Imaicela, 2024) sostiene que cualquier texto creado por un sujeto incluye tanto la expresión escrita de sus ideas, formas y percepciones del mundo, como sus componentes cognitivos como materialización de sus pensamientos.

Las respuestas positivas sugieren que la intervención fomentó un cambio, el mismo que fue percibido por los alumnos de manera autónoma, pues validaron la efectividad de la aplicación desde su experiencia, aportando evidencias cualitativas del cambio. Cabe destacar que las reflexiones no se limitaron a afirmaciones genéricas (sí, me ayudó), sino que identificaron aspectos específicos mediante los cuales la autorregulación emocional mejora la convivencia; estos aspectos específicos abarcan desde la prevención de conflictos, la regulación de las expresiones verbales, la resolución tranquila de conflictos, el respeto a la diversidad de pensamientos y el aumento de conductas prosociales.

Se fomentó que los alumnos identificaran distintos aspectos de la regulación que contribuyen a la convivencia. Se observa que una de las respuestas incluye explícitamente una comparación temporal: “Antes algunos peleaban y se ignoraban y ahora no...”. Esta estructura contrasta el antes y el ahora, siendo indicador de que el alumno es consciente de que hubo un cambio real en la dinámica de convivencia del grupo. Chevallard (1991, citado por La Madriz, 2008) hace referencia a las transformaciones que experimenta un saber para

convertirse en objeto de enseñanza; establece tres tipos de saberes: el creado por la comunidad científica, el saber a enseñar y el saber enseñado.

Por otro lado, en la reflexión mencionada: “evitar decir cosas que solo pasan o pensamos cuando estamos enojados”, se puede observar una relevancia, ya que se refiere directamente a la modulación de la respuesta (fase 5), una de las habilidades necesarias y complejas (Gross, 1998). Esto demuestra que se ha incentivado el inicio del desarrollo de una conciencia acerca de la diferencia entre los pensamientos automáticos y las expresiones verbales; se comprende que se puede “pensar” algo sin necesidad de expresarlo y que regularse implica evitar expresarse de manera negativa.

Para culminar, dando énfasis en la unanimidad de las respuestas positivas obtenidas, se puede decir que la ausencia de respuestas negativas es un indicador de la aceptación de la intervención, pues en contextos educativos, no es automático que los alumnos valoren positivamente las actividades de regulación emocional; pues a veces se toman como irrelevantes. Sin embargo, los resultados sugieren que las actividades planteadas fueron significativas y motivantes para los alumnos.

Segrin et al. (2007, citado por Lacunza, 2016) plantean que las habilidades sociales actúan como un vínculo entre las relaciones positivas con los otros y las experiencias de bienestar, sobre todo si estos recursos sociales se relacionan con respuestas positivas; por ende, el hecho de la aceptación favorable evidencia una percepción compartida sobre su impacto beneficioso. La actividad de reflexión final funciona como un cierre integrador que le permitió a los alumnos explicitar cómo las habilidades trabajadas en cada fase han contribuido a la mejora de la convivencia con ayuda del modelo de Gross (1998).

La fase V impactó directamente en la autorregulación emocional al proporcionar a los alumnos herramientas concretas para influir en sus respuestas una vez que la emoción ya está en curso. Los alumnos demostraron haber tenido un avance en esta dirección al reflexionar que regularse implica “evitar decir cosas que solo pasan o pensamos cuando estamos enojados”, evidenciando el desarrollo de una conciencia sobre la distinción entre pensamientos automáticos y expresiones verbales.

Gross (2015) señala que la modulación de la respuesta puede adoptar formas como la supresión expresiva, la expresión regulada o la modulación conductual, siendo esta última particularmente relevante cuando se trata de modificar acciones en curso para evitar consecuencias negativas. En la actividad descrita se evidencia que los alumnos internalizaron estrategias de modulación de la respuesta, inhibiendo de esta manera la expresión verbal impulsiva.

Finalmente, se hace necesario mencionar que se incide fundamentalmente en la convivencia al incluir el reconocimiento del error y la reparación como formas de modulación de la respuesta; esta comprensión evidencia que los alumnos han internalizado que la regulación emocional permite solucionar diversas situaciones ya ocurridas y reconocer los propios errores al momento de interpretar.

Desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978), el aprendizaje ocurre primero en el plano social para luego internalizarse en el plano individual. En este caso, la actividad de construir colectivamente ejemplos de resolución de conflictos construye un andamiaje que permite a los alumnos ensayar estrategias de convivencia en un entorno protegido, para luego aplicarlas en situaciones reales. En la figura 20 se pueden observar de manera estructurada los hallazgos localizados en esta fase (V), modulación de la respuesta.

Figura 20

Fase V, Modulación de la respuesta y su impacto en la convivencia.

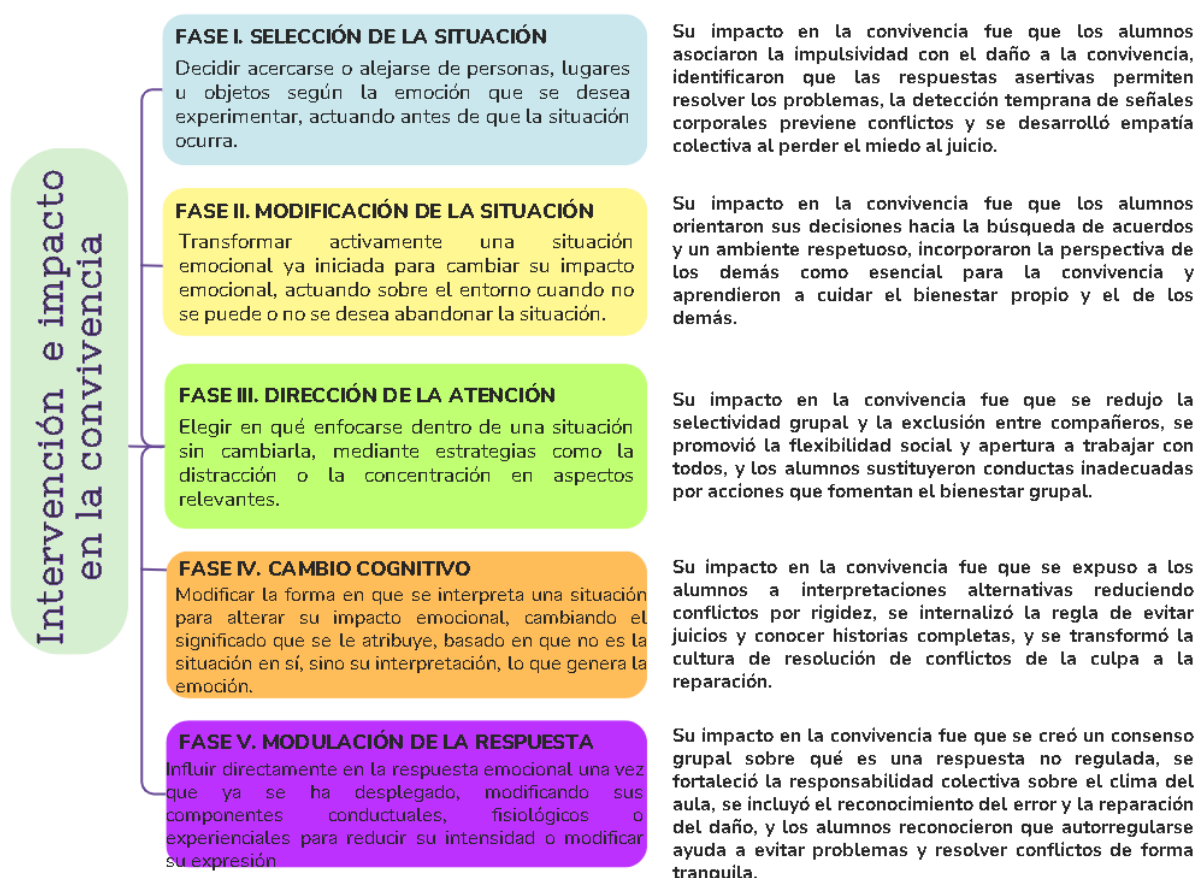


Nota: Esquematización del impacto de la fase V de Gross en la convivencia.

Esta intervención consolidó el sentido de todo el proceso al mostrar que regular una emoción no implica negarla o reprimirla, sino aprender a gestionar su intensidad. La investigación reveló que cuando los alumnos construyen colectivamente un acuerdo sobre lo que constituye una respuesta regulada, asumen también una responsabilidad compartida por el clima del aula. El reconocimiento del error y la reparación del daño emergieron como formas genuinas de restablecer los vínculos, demostrando que la autorregulación emocional, al final del camino, se traduce en la capacidad de convivir desde el respeto y la tranquilidad. Al realizar el análisis de la intervención; se visualiza de manera concreta el proceso de cómo se fue conjuntando esta en sus múltiples fases con el apoyo del modelo de Gross (1998) para el desarrollo de la convivencia, como se muestra en la figura 21.

Figura 21

Intervención del modelo de Gross y su impacto en la convivencia.



Nota: Esquematzación del impacto de las 5 fases de Gross en la convivencia.

Como se puede observar, a lo largo de la intervención, las cinco fases del modelo de Gross (1998) permitieron a los alumnos construir herramientas para regular sus emociones y mejorar la convivencia. En la fase I, selección de la situación, identificaron la importancia de acercarse o alejarse de contextos según la emoción deseada, asociando la impulsividad con el daño a la convivencia, distinguiendo que las respuestas asertivas resuelven problemas y desarrollando empatía colectiva al perder el miedo al juicio.

En la fase II, modificación de la situación, transformaron activamente el conflicto ya iniciado, orientando el bienestar propio y ajeno. En la fase III, dirección de la atención,

eligieron conscientemente en qué enfocarse, reduciendo la exclusión y selectividad grupal, promoviendo la flexibilidad social y sustituyendo conductas inadecuadas por acciones que favorecen al grupo. En la fase IV, cambio cognitivo, modificaron la interpretación de las situaciones, comprendiendo que no es lo que ocurre, sino cómo se interpreta lo que genera la emoción; se abrieron a interpretaciones alternativas, internalizaron evitar juicios apresurados y transformaron la cultura del conflicto de la culpa a la reparación.

Finalmente, en la fase V, modulación de la respuesta, influyeron directamente en sus emociones una vez desplegadas, creando consenso sobre la respuesta no regulada, fortaleciendo la responsabilidad colectiva sobre el clima del aula, incluyendo el reconocimiento del error y la reparación del daño, y comprendiendo que autorregularse permite resolver conflictos de forma tranquila. Así, las cinco fases transformaron la convivencia en el aula, construyendo un ambiente basado en el respeto, la empatía, la flexibilidad y la reparación.

Conclusiones

La elaboración de una tesis en el ámbito educativo implica un proceso de análisis profundo de la realidad escolar, por lo que el diagnóstico y la intervención constituyen elementos fundamentales para comprender las problemáticas presentes en el contexto y generar acciones orientadas a su transformación. La revisión permite al investigador aproximarse al conocimiento del tema a estudiar e identificar en el proceso de trabajo (Sánchez, 2020). Siguiendo la idea de Hernández (2014), en el diagnóstico se pueden identificar necesidades, características y condiciones que influyen en los procesos educativos, mientras que la intervención representa la posibilidad de actuar de manera intencionada y fundamentada para favorecer mejoras en la práctica y en los sujetos involucrados. En este sentido, tanto el diagnóstico como la intervención mantienen una relación estrecha, ya que una intervención pertinente requiere partir del conocimiento claro y contextualizado de la realidad educativa.

La aplicación del cuestionario de regulación emocional de Gross (1998) dentro del diagnóstico de la presente investigación representó un elemento fundamental para comprender la manera en que los estudiantes gestionaban o suprimían sus emociones ante distintas situaciones. Derivado de ello, este instrumento reveló necesidades concretas de gestión emocional que la simple observación no permite detectar, diferenciando entre alumnos que expresaban adecuadamente sus emociones y aquellos que las inhibían. Permitiendo con ello diseñar una intervención contextualizada, basada en información diagnóstica y no en supuestos generales.

En consecuencia, la intervención desarrollada adquirió relevancia al sustentarse en el modelo procesual de autorregulación emocional propuesto por Gross (1998), debido a que este enfoque permitió comprender la regulación emocional como un proceso dinámico que puede fortalecerse mediante experiencias educativas intencionadas. La importancia de aplicar este modelo dentro de la intervención radicó en que proporcionó una estructura teórica clara para diseñar actividades orientadas al desarrollo de habilidades emocionales que favorecieran la convivencia escolar.

De acuerdo con Gross (1998), las emociones no aparecen de manera aislada, sino que se desarrollan a partir de una secuencia de procesos en los que las personas pueden intervenir para modificar la manera en que experimentan o expresan sus emociones. El modelo procesual plantea cinco momentos de regulación emocional: selección de la situación, modificación de la situación, dirección de la atención, cambio cognitivo y modulación de la respuesta. Estos componentes permitieron organizar la intervención de manera progresiva, favoreciendo que los alumnos identificaran distintas maneras de actuar ante situaciones que generan conflictos, frustración o malestar dentro del contexto escolar.

El modelo permitió que la intervención trascendiera de actividades aisladas a un proceso estructurado, donde cada fase trabajó habilidades específicas como el reconocimiento emocional, el control de impulsos, la empatía y la expresión asertiva. Permitiendo que los estudiantes desarrollaran mayor conciencia sobre sus reacciones, comprendiendo que regularse no es solo controlar emociones negativas, sino aprender a responder de manera consciente ante distintas situaciones sociales.

El trabajo de la primera fase (selección de la situación) demostró que, cuando no se logra recordar situaciones emocionales que se han vivido, ofrecer ejemplos parecidos a los que ocurren en su día a día les ayuda a conectar con sus propias experiencias. Lo que al principio parecía un bloqueo, se convierte, poco a poco, en un recuerdo real. Otro hallazgo relevante fue que, confrontar dos formas distintas de reaccionar (una impulsiva y otra asertiva) ante un mismo problema permite que los propios alumnos extraigan conclusiones sobre el resultado de la convivencia en cada una, sin necesidad de que un adulto indique cuál es la más adecuada. Esta comparación activó en ellos una conciencia autónoma sobre la relación entre decisiones y consecuencias. Asimismo, se observó que la capacidad de diferenciar escenas que generan bienestar de aquellas que producen malestar constituye un requisito previo fundamental para aprender a anticipar lo que se sentirá antes de que algo ocurra, abriendo así, el desarrollo de una regulación voluntaria.

Otro descubrimiento importante fue que incorporar elementos de juego y recursos visuales en el trabajo de temas emocionales reduce la resistencia natural a exponer asuntos personales. El azar y el carácter lúdico liberan a los estudiantes de sentirse directamente

señalados o evaluados, creando un clima de seguridad que facilita la expresión, permitiendo que proyecten sus propias vivencias sin necesidad de exponerlas directamente. De manera complementaria, se encontró que tomar conciencia de cómo reacciona el propio cuerpo ante distintas emociones permite detectar el inicio de una emoción intensa antes de que esta se desborde, generando una ventana de oportunidad para intervenir a tiempo. Esto contribuyó, en torno a la convivencia pacífica, a desactivar el automatismo de la respuesta impulsiva, creando las condiciones para que los alumnos puedan identificar señales corporales tempranas que preceden a un conflicto.

A través de las actividades planteadas, los estudiantes demostraron capacidad para discriminar claramente cómo una situación modifica su estado emocional. Identificaron emociones de carácter positivo, como feliz, alegre o saltar de alegría, para los estímulos placenteros y emociones de carácter negativo, como enojado, triste, nervioso, confundido o asustado, para el estímulo de rechazo. Vinculado con Gross (1998), esta capacidad de anticipación es el primer paso de la regulación emocional voluntaria, pues la regulación comienza antes de que la emoción se despliegue por completo.

En conjunto, lo trabajado en esta fase (I, selección de la situación) evidencia que los alumnos de educación primaria pueden desarrollar la capacidad de seleccionar situaciones emocionalmente relevantes cuando se les proporciona un andamiaje gradual que incluye ejemplos concretos, preguntas guía, materiales lúdicos, reconocimiento corporal y detonadores visuales. En cuanto a la convivencia pacífica, el impacto observado permitió fortalecer la capacidad de los alumnos para anticipar las consecuencias de sus actos y la identificación de señales corporales tempranas asociadas al enojo; da la opción a los alumnos de activar los mecanismos de regulación.

Por otra parte, los resultados de la fase II, modificación de la situación, muestran que desglosar el proceso de toma de decisiones en una secuencia ordenada de pasos proporciona un andamiaje externo que guía la intervención sobre una situación emocional ya iniciada, haciendo manejable un proceso que de otra manera resultaría abrumador. Del mismo modo, el semáforo de las decisiones opera como una metáfora visual concreta que transforma un

proceso regulatorio abstracto en una secuencia fácilmente recuperable. La herramienta visual del semáforo permitió a los alumnos recordar en tres pasos simples la ruta regulatoria.

Siguiendo el desarrollo de la ruta, el plantear el conflicto como una situación hipotética en otro grupo reduce la amenaza de juicio y facilita la proyección de experiencias propias. Al analizar un grupo de tercer grado hipotéticamente con problemas de convivencia, los alumnos participaron activamente sin sentirse señalados. Esta estrategia permitió que proyectaran de manera indirecta sus propias vivencias sin tener que admitirlas explícitamente, lo que facilitó la reflexión honesta. Este hallazgo confirma que la modificación de la situación puede ser entrenada primero en contextos seguros y despersonalizados. De igual manera, los alumnos demostraron un amplio vocabulario emocional al identificar mayoritariamente emociones negativas vinculadas a una mala convivencia. En función de lo anterior, la respiración emerge como la estrategia de regulación más conocida por los alumnos, generando un avance significativo en relación a la autorregulación emocional, constituyendo un conocimiento previo que puede activarse para modificar situaciones.

Por otro lado, al aplicar la comparación de consecuencias entre opciones impulsivas y asertivas, los alumnos activaron el pensamiento contrafáctico (Byrne, 2005, citado por Morado, 2012), permitiéndoles simular mentalmente alternativas antes de actuar, ampliando el foco regulatorio de lo intrapersonal a lo interpersonal como guía para la acción. Al vincular mayoritariamente emociones negativas vinculadas a la mala convivencia, los alumnos comprenden que sus decisiones afectan la relación con sus compañeros. Esta ampliación del contexto es esencial para la convivencia pacífica, pues los alumnos ya no solo reconocen sus propias emociones, sino que de igual manera consideran cómo sus decisiones afectan a los demás.

Entrando a la fase III, dirección de la atención, los hallazgos revelan que una actividad lúdica que asigna roles de manera aleatoria y sorpresiva rompe con los patrones habituales de agrupación por afinidad, entrenando la capacidad de redirigir la atención desde las preferencias personales hacia el cumplimiento de una meta compartida. Esto promovió la flexibilidad social y redujo la exclusión, entrenando la capacidad de dirigir la atención hacia

metas grupales en lugar de preferencias selectivas. Fierro (2019) sostiene que estas conductas son útiles para el fomento de una sana convivencia.

En relación con lo anterior, asignar a diferentes grupos escenas que ejemplifican desenlaces opuestos (impulsivos y asertivos) para la elaboración de obras de teatro desarrolló la atención selectiva, entendida como la capacidad de enfocarse en estímulos relevantes ignorando los irrelevantes, obligando a cada grupo a enfocarse en los detalles que distinguen a cada situación. Esto resultó efectivo, pues se fomentó la identificación de conductas específicas que dañan o favorecen la convivencia. Esta habilidad es fundamental para anticipar consecuencias sin tener que experimentarlas realmente, preparando a los alumnos para actuar antes del conflicto.

Se observó que, cuando la consigna solicitaba ejemplificar únicamente consecuencias negativas, los participantes incorporaron voluntariamente soluciones asertivas. Esto evidenció que las estrategias regulatorias habían comenzado a ser apropiadas, pues se seleccionaban como prioridad, incluso cuando no eran explícitamente requeridas. El acto de planificar antes de accionar constituyó un entrenamiento para introducir una pausa reflexiva entre el estímulo y la respuesta, habilidad que puede trasladarse a la gestión de conflictos cotidianos. Por último, un aspecto a destacar es la función del teatro; al tener el juego como base fundamental, permitió que los alumnos ampliaran sus canales de socialización e interacción, analizando las situaciones conflictivas desde su propia perspectiva y la de sus compañeros.

En conclusión, la fase III (dirección de la atención) impactó en la autorregulación emocional al entrenar a los alumnos en la capacidad de dirigir voluntariamente su atención, ya sea hacia estímulos relevantes o hacia escenarios hipotéticos futuros. Asimismo, favoreció la convivencia pacífica al promover la flexibilidad social y la apertura a interactuar con todos los integrantes del grupo, rompiendo con patrones habituales de exclusión y formación de subgrupos selectivos.

Continuando con la fase IV, cambio cognitivo, la presentación de obras teatrales permitió que los alumnos espectadores observaran las consecuencias de las decisiones

impulsivas y asertivas sin tener que experimentarlas directamente, activando una distancia que funcionó como facilitador de la reevaluación cognitiva. Esta distancia redujo la amenaza de ser juzgados y facilitó la generación de interpretaciones alternativas, ya que los espectadores no estaban emocionalmente invertidos en una única interpretación de la situación. Por consiguiente, el diálogo posterior a cada presentación expuso a los alumnos a interpretaciones múltiples de un mismo evento, evidenciando que no hay una sola manera de entender lo que ocurre y que cambiar la interpretación modifica la emoción asociada.

Por otro lado, presentar historias incompletas y solicitar una interpretación automática hizo visibles los pensamientos espontáneos que operan de manera veloz y no consciente, revelando cómo una interpretación apresurada genera una emoción impulsiva. El contraste entre una interpretación inicial basada en información parcial y una reinterpretación basada en información completa demostró vivencialmente que buscar más datos antes de concluir puede transformar por completo la reacción emocional frente a un mismo hecho.

Dentro del desarrollo de la actividad “Lentes del entendimiento”, existió una transformación en el propósito de la reevaluación cognitiva en una experiencia sensorial concreta, permitiendo a los alumnos observar cómo cambia una misma situación al ser vista desde diferentes perspectivas. En consecuencia, esta actividad resultó significativa e innovadora para el grupo, pues se dio paso a la generación de comentarios reflexivos ante las interpretaciones completas de diversas situaciones, proyectando explícitamente que actuarían de manera reparadora (disculpándose, corrigiendo errores o actuando diferente). Al plasmar visualmente situaciones que generan malestar y bienestar, los alumnos hicieron visible para sí mismos y para los demás la existencia de perspectivas alternativas.

En esta fase (IV, cambio cognitivo) se pudo observar la capacidad de los alumnos para generar autónomamente un listado de estrategias de regulación emocional, como respirar, pensar antes de hablar, cuidar las palabras y tener pensamientos positivos, evidenciando con ello un proceso de consolidación del aprendizaje a lo largo de las fases trabajadas. No se trata de estrategias repetidas mecánicamente, sino que emergen de un repertorio construido activamente a través de las actividades.

Las actividades de la fase IV (cambio cognitivo) impactaron directamente en la autorregulación emocional al entrenar a los alumnos en la reevaluación cognitiva, una estrategia que Gross (1998) define como el cambio en la interpretación de una situación para alterar su significado emocional. En cuanto a la convivencia pacífica, estas tareas promovieron un cambio profundo en la cultura de resolución de conflictos, pues al comprender que las conductas aparentemente negativas de los compañeros pueden tener explicaciones no intencionales, los alumnos desarrollan una mayor disposición a aclarar situaciones antes de reaccionar impulsivamente.

Por último, en la fase V, modulación de la respuesta, se demuestra que una analogía sencilla extraída de la experiencia cotidiana (una botella con gas) permite comprender un proceso abstracto complejo sin la necesidad de explicaciones elaboradas, haciendo accesible el concepto a cualquier estudiante. Al transferir espontáneamente una solución del dominio físico al dominio emocional (abrir despacio la botella equivale a regularse), evidenciaron que la analogía había sido efectivamente comprendida y apropiada. La reflexión generada demostró una integración espontánea de las fases previas (identificación, modificación, atención y reinterpretación) con el propósito central de modular la respuesta una vez que la emoción ya está en curso.

Dando seguimiento a esta fase, la organización gráfica de la hoja en tres secciones (conflicto, nueva interpretación, acción regulada) ofreció una representación visual que articula el cambio cognitivo con la modulación conductual (Gross, 1998), guiando a los alumnos para que no omitieran el paso intermedio de la reinterpretación. Esta estructura visual redujo la carga de memorización y permitió a los estudiantes concentrarse en el propósito central de la actividad: comprender que una reacción adecuada depende de cómo se haya reinterpretado previamente la situación. En consecuencia, los estudiantes elaboraron ejemplos basados en conflictos auténticos de su vida escolar, evidenciando que los conocimientos adquiridos han sido transferidos a situaciones que ellos mismos identifican como relevantes.

La aparición de la disculpa genuina y el reconocimiento del error como formas de resolver un conflicto reveló que la regulación emocional no se concibe como mera inhibición

de la agresión, sino como un proceso más completo que incluye la reparación del vínculo dañado. En continuidad con lo expuesto, la variedad de respuestas reguladas que los alumnos plasmaron en sus trabajos evidencia que el grupo ha internalizado que no existe una única forma correcta de modular una emoción, sino que la estrategia adecuada depende del contexto, la naturaleza del conflicto y la reinterpretación que se haya generado. Esta flexibilidad estratégica constituye un indicador de regulación avanzada, pues los alumnos comprenden que modular una respuesta no es aplicar una receta única, sino elegir entre múltiples opciones según las demandas específicas de cada situación interpersonal.

Por otro lado, se pudo observar que las reflexiones escritas al cierre de la intervención, lejos de limitarse a afirmaciones genéricas, identificaron aspectos concretos en los cuales la regulación emocional había transformado la dinámica de relaciones, favoreciendo la convivencia pacífica y evidenciando una internalización profunda del aprendizaje. Una comparación explícita entre el pasado y el presente (“antes algunos peleaban y ahora no”) demostró que la dinámica de convivencia del grupo ha experimentado el inicio de un proceso de transformación y esto es percibido por los propios estudiantes.

Asimismo, la afirmación de “evitar decir cosas que solo pasan o pensamos cuando estamos enojados” revela el desarrollo inicial de una conciencia sobre la distinción entre pensamientos automáticos y expresiones verbales, comprendiendo que regularse implica inhibir la verbalización impulsiva. Esta comprensión es particularmente relevante para la convivencia, ya que muchos conflictos escolares escalan no por lo que se siente, sino por lo que se dice en el momento de máxima intensidad emocional.

Por último, siguiendo esta idea, la ausencia de respuestas negativas en las reflexiones finales, junto con la valoración positiva, evidencia que los alumnos percibieron la intervención como relevante y significativa para su vida cotidiana, no como un ejercicio ajeno o irrelevante. La aceptación favorable por parte de todo el grupo constituye un indicador cualitativo del impacto en la intervención, pues en contextos educativos no es automático que los alumnos valoren positivamente las actividades de regulación emocional, especialmente cuando abordan temas sensibles como los conflictos interpersonales.

El presente trabajo ha demostrado que es posible promover la autorregulación emocional desde el modelo procesual de autorregulación emocional de Gross en alumnos de educación primaria, y que este desarrollo impacta positivamente en la convivencia pacífica del aula. Sin embargo, como toda investigación educativa, deja abiertas múltiples interrogantes que futuros estudios podrían abordar para profundizar en esta línea de trabajo, pues no todo está dicho en esta investigación.

Una primera línea de indagación pendiente refiere a la sostenibilidad de los aprendizajes en el tiempo. Esta intervención documentó cambios significativos durante su implementación, pero ¿cómo evolucionan estas habilidades regulatorias después de cierto tiempo? ¿Los alumnos mantienen y refinan las estrategias aprendidas, o requieren actualizaciones periódicas? ¿Qué factores del contexto escolar o familiar favorecen o dificultan la permanencia de estos logros? Futuros estudios longitudinales que realicen mediciones en diferentes momentos permitirían responder a estas preguntas y ofrecerían evidencia valiosa sobre la durabilidad de los efectos de este tipo de intervenciones.

Una segunda interrogante se relaciona con la transferencia de lo aprendido a otros contextos. Esta investigación se centró en el aula y en las interacciones escolares, pero ¿cómo se manifiestan estas habilidades regulatorias en el hogar, la comunidad u otros espacios sociales donde los alumnos interactúan? ¿Los estudiantes aplican voluntariamente las estrategias aprendidas cuando enfrentan conflictos en otros contextos? La capacidad de transferencia es un indicador clave del aprendizaje significativo, y próximas investigaciones podrían explorar este aspecto mediante entrevistas a familias o registros de observación en múltiples contextos.

Una tercera línea de investigación potencialmente fructífera es la exploración de las diferencias individuales en la respuesta a este tipo de intervenciones. ¿Existen perfiles de estudiantes que se benefician más o menos de cada fase del modelo de Gross? ¿Variables como la edad, el género, la exposición previa a violencia, el estilo de apego o el nivel de apoyo familiar moderan la efectividad de las estrategias enseñadas? Identificar las características más comunes y relevantes de las personas a estudiar y generar una

clasificación de estas permitiría generar estrategias e intervenciones que potencien la efectividad de la investigación.

Una cuarta propuesta se centra en que queda abierta la pregunta sobre el impacto más amplio de la autorregulación emocional en indicadores como el rendimiento académico, la asistencia escolar o la reducción de conductas de riesgo. Si bien esta investigación se centró en la convivencia pacífica como variable de resultado principal, sería valioso explorar si los avances en regulación emocional se asocian también con mejoras en el desempeño escolar, en la disposición al aprendizaje colaborativo o en la reducción del estrés académico.

En síntesis, este trabajo es un paso, no la meta final. Las interrogantes que deja abiertas no son debilidades, sino oportunidades para que otros investigadores, y una autora propia, continúen construyendo sobre lo aquí aprendido. La autorregulación emocional y la convivencia pacífica son campos de estudio complejos, multidimensionales y profundamente contextuales, que requieren aproximaciones diversas, sujetos de estudio y cuestiones de tiempo. Como concluyeron los propios alumnos en sus reflexiones, el cambio es posible; la tarea de las futuras investigaciones es comprender mejor cómo ocurre ese cambio, en qué condiciones se produce y cómo podemos asegurar que sea profundo, duradero y transferible a todos los espacios de la vida de los niños.

“Cuando digo controlar las emociones, quiero decir las emociones realmente estresantes e incapacitantes. Sentir emociones es lo que hace a nuestra vida rica”.

-Daniel Goleman

Referencias

- Aguilar, E. C. (2020). La educación transformadora en el pensamiento de Paulo Freire. *Educere*, 24(78), 197-206. <https://www.redalyc.org/journal/356/35663284002/html/>
- American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.). <https://doi.org/10.1037/0000165-000>
- Arenas, D. y Arroyo, G. (2025). La caracterización de la convivencia escolar en el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 55(2), 63-90. <https://doi.org/10.48102/rlee.2025.55.2.716>
- Arraiz Martínez, G. (2014). Teoría fundamentada en los datos: un ejemplo de investigación cualitativa aplicada a una experiencia educativa virtualizada en el área de matemática. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (41), 19-29.
- Askia Castillo, B. (2024). Educación socioemocional en la enseñanza primaria: un análisis práctico de la experiencia. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 15(29).
- Begnini, L. (2024). Impacto del aprendizaje multisensorial en la comprensión de conceptos abstractos. *Ethos Scientific Journal*, 2(1), 59-66.
- Bermello-Murillo, M. (2023). La pedagogía del amor y la ternura para la humanización de la práctica educativa. *Revista Científica de la Universidad del Norte*, 9(2), 219-235. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2665-02822023000200219.
- Bernal, C. (2019). Metodología de la investigación: Administración, economía, ciencias sociales y humanidades. *Pearson Educación*.
- Berrocal de Luna, E., y Expósito López, J. (s. f.). *El proceso de investigación educativa II: Investigación-acción [Material didáctico]*. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada.

https://www.ugr.es/~emiliobl/Emilio_Berrocal_de_Luna/Master_files/UNIDAD%202%20Investigacio%CC%81n%20-%20Accio%CC%81n.pdf

Bisquerra Alzina, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.

Bisquerra Alzina, R. (2023). *Educación emocional y competencias para la vida*.
<https://upla.cl/noticias/2023/04/21/dr-rafael-bisquerra-el-desarrollo-de-competencia-emocionales-a-traves-de-la-educacion-socioemocional-contribuye-a-la-mejor-del-rendimiento-academico/>

Bisquerra, R. (2009). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Síntesis.

Bisquerra, R. (2019). *Educación emocional y bienestar*. Editorial Síntesis.

Campos, Y. (2000). Estrategias de enseñanza-aprendizaje. *Estrategias didácticas apoyadas en tecnología*. Obtenido de la Universidad Autónoma Metropolitana: <http://virtuam.izt.uam.mx/e-Portafolio/DocumentosApoyo/estrategiasenzaprendizaje>. Pdf

Carbajal Padilla, Patricia y Fierro Evans, María Cecilia (autoras). Modelo de convivencia para atender, prevenir y erradicar la violencia escolar León, Guanajuato: *Universidad Iberoamericana León*, 2021, primera edición.

Carbajal-Padilla, P., y Fierro-Evans, C. (2021). Modelo de convivencia escolar. Un marco para políticas públicas, formación e investigación. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*, 57. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2021\)0057-011](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2021)0057-011)

Carreño, M. y García, H. (2020). *Estrategias para desarrollar la convivencia y la paz desde la educación*. *Academia y virtualidad*, 13(2), 35-56.

Casado-Alda, A. y Ruiz-Pérez, L. (2017). Los corredores kenianos y españoles de larga distancia y su práctica deliberada. *Revista de Psicología del Deporte*, 26 (2), 55-61.

Castelain, T. (2014). Evaluación emocional prototípica de música de valencia afectiva positiva y negativa. *Interamerican Journal of Psychology*.

- Chiquito Concepción, M. (2023). *Regulación emocional en estudiantes del tercer año de estudio*. Tesis de licenciatura, Universidad Rafael Landívar.
- Choez, J., Cedeño, R. y Cedeño, V. (2021). Aprendizaje significativo: una alternativa para transformar la educación. *Dominio de las Ciencias*, 7(2), 915-924.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2019). Artículo 3º, fracción h). *Diario Oficial de la Federación*, 15 de mayo de 2019. (p. 11) <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Corrales Bonilla, Carolina del Norte (2018). Estrategias de intervención educativa que los docentes utilizan con niños de altas capacidades cognitivas y talentos excepcionales (Tesis de pregrado, Universidad de las Américas). *Universidad de las Américas*.
- Creswell, J. y Creswell, J. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.
- Creswell, J. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE Publications.
- Del Campo, A. (2023). *Estudio mixto sobre la regulación emocional de estudiantes normalistas en México*. <https://portal.amelica.org/ameli/journal/777/7773834001/html/>
- Delgado, J. (2014). *Sobre la convivencia colectiva en entornos organizacionales o educativos*.
- Díaz-Barriga A., Frida, Hernández (1998). “Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos” en *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México, McGrawHill, pp. 69-112.
- Eco, U. (2017). *Cómo se hace una tesis: Técnicas y procedimientos de investigación académica* (25a ed.). Gedisa.

- Elias, M. (2006). *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement*. Corwin Press.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Ediciones Morata.
- Esclarín, A. (2018). *La pedagogía del amor: Concepto, características*. <http://pnfapedagogiadelaamor.blogspot.com/2018/02/la-pedagogia-del-amor-concepto.html>.
- Esclarín, V. (2013, 28 noviembre). *Pedagogía del amor y la ternura*. Antonio Pérez Esclarín. <https://antonioperezesclarin.com/2013/11/28/pedagogia-del-amor-y-la-ternura/>
- Estévez, A., y Calvete, E. (2009). Mediación a través de pensamientos automáticos de la relación entre esquemas y síntomas de depresión. *Anales de Psicología*, 25(1), 27-35.
- Farfán Vargas, Y. (2025). *El entorno familiar y su relación con el desarrollo afectivo social de los estudiantes de 6 años en la etapa escolar de la “IE Emmanuel College” San Juan de Miraflores–Lima*, 2024.
- Faro Democrático. (2022). *Convivencia pacífica*. <https://farodemocratico.ine.mx/convivencia-pacifica/>.
- Field, A. (2018). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics* (5th ed.). SAGE Publications.
- Fierro, C., Tapia G., Fortoul B., Martínez-Parente R., Macouzet M. y Jiménez M. (2013). Conversando sobre la convivencia en la escuela: una guía para el auto-diagnóstico de la convivencia escolar desde las perspectivas docentes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 103-124. <https://share.google/6YA4MyiRRBhG4Qcy4>
- Flick, U. (2015). *Introducción a la investigación cualitativa* (5.ª ed.). Morata.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

- Fundación Instituto Social. (2023, 31 de enero). *Investigación-acción participativa: Elementos distintivos*. <https://isdfundacion.org/2023/01/31/investigacion-accion-participativa-elementos-distintivos/>
- Furlán M., Alfredo y Terry Carol Spitzer Schwartz, coordinadores. *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas / -- México, D.F. : ANUIES, Dirección de Medios Editoriales : Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2013. 524 páginas. – (Colección Estados del Conocimiento)*
- García, L. (2021). Habilidades socioemocionales y convivencia escolar: Un estudio correlacional. *Revista Aletheia*, 14(2), 1-15. <https://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/799>
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño educativo*. Trillas
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Gómez, B. (2024). El juego como estrategia lúdica en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista Neuronum*, 10(2), 275-294.
- Gómez, F. (2016). *La comunicación*. Salus, 20(3), 5-6.
- Gómez, O. (2016). *Regulación emocional: definición, red nomológica y medición*. (1.^a ed., Vol. 8).
- González Girón, M. (2025). *El arte de respirar y enseñar: experiencia metodológica orientada a docentes de educación inicial*.
- González Fernández, L., y Martínez García, A. (2019). Para no salir(se) de cauce: La regulación emocional en el trabajo docente. *Revista de la Universidad Autónoma de México*. <https://revista.unam.mx/2019v20n6/para-no-salir-de-cauce-la-regulacion-emocional-en-el-trabajo-docente/>

- González-Machado, E. (2022). El diagnóstico como punto de partida de los proyectos socioeducativos. *Dialnet*. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/943564.pdf>
- Gonzalo Remache-Bunci, M., Rosero Ponce, N. y Cóndor Quimbita, B. (2023). Estrategias educativas en la solución de conflictos escolares entre adolescentes. *Revista Complutense de Educación*, 34(3).
- Gonzalo. (2017). Regulación emocional aplicada al campo clínico. *FOCAD*, 1. [https://www.ucm.es/data/cont/docs/1368-2018-05-11-FOCAD%20FINAL%20COMPLETO.pdf#:~:text=275\).%20Otros%20autores%20definien%20la%20regulaci%C3%B3n%20emocional,cumplir%20nuestras%20medidas%20\(Thompson%201994%2C%20p](https://www.ucm.es/data/cont/docs/1368-2018-05-11-FOCAD%20FINAL%20COMPLETO.pdf#:~:text=275).%20Otros%20autores%20definien%20la%20regulaci%C3%B3n%20emocional,cumplir%20nuestras%20medidas%20(Thompson%201994%2C%20p)
- Grimalt, A. (2013). ¿Mentalización o transformación? Experiencia sensorial y experiencia emocional. *Temas de psicoanálisis*, 5, 1-30.
- Gross, J. y John, O. (2003). *Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348–362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Gross, J. (1998). Emotion regulation: Current status and future prospects. En *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 3-20). *Guilford Press*.
- Gross, J. (2015). Emotion Regulation: Conceptual and Empirical Foundations. En Gross, J. J. (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (2.^a ed.) (pp. 3-22). Guilford Publications.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 105-117). SAGE.
- Gutiérrez, M. y Granda, R. (2024). Habilidades emocionales y convivencia escolar: Un análisis en estudiantes de tercero a quinto de primaria. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 8(2), 1444-1467.

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (1997). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill. (p. 59).
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Herrera Rodríguez, J. (2015). Los diseños y estrategias para los estudios cualitativos. *Revista Cubana de Informática Médica*, 7(2)
- Herrera, O., Arámburo, L. y Cedillo, Y. (2025). Convivencia escolar y buen trato en la asignatura Tutoría y Educación Socioemocional desde el enfoque de investigación-acción en el aula. *RECIE Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 9, e2390. <https://doi.org/10.33010/recie.v9i0.2390>
- Hoyos, N. y Mayoral, D. (2024). Estrategia didáctica mediada por el juego para mejorar la atención en el aula. *Revista Unimar*, 42(1), 13-27.
- Hurtado de Barrera, J. (s. f.). *La contextualización de la investigación*. <https://saberinvestigar.com/wp-content/uploads/2023/06/Contextualizacion-de-la-investigacion.docx.pdf>
- Imaicela, L., Roche, M., Moreno, G. y Sangucho, M. (2024). La importancia de la escritura en el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista Social Fronteriza*, 4(2), e42251-e42251.
- Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. (2012). Voces y silencios: *Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 106.
- Jiménez Terrazas, C. (2021). *Capítulo 7: Marco contextual*. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Jiménez, M. y Piñero, M. (2014). Las emociones y la resistencia al cambio de las actitudes. *Revista Española de Investigación de Marketing ESIC*, 18(1), 17-31.

- Jimeno, A. y López, S. (2019). Regulación emocional y afrontamiento: Aproximación conceptual y estrategias. *Revista Mexicana de Psicología*, 36(1), 74-83.
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Deakin University.
- Krippendorff, K. (1990). Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica. *Grupo Planeta (GBS)*.
- Kuhn, T. (1962). *The structure of scientific revolutions*. University of Chicago Press.
- La Madriz, J. (2008). Proceso de transformación del saber enseñado, centrado en la comunicación didáctica docente-alumno, desde el enfoque de la PNL. *Multiciencias*, 8, 219-227.
- Lacunza, A. y Contini, E. (2016). Relaciones interpersonales positivas: los adolescentes como protagonistas. *Revista Psicodebate: Psicología, cultura y sociedad*, 16(2), 73-94.
- Lagardera, F., y Lavega, P. (2011). Educación Física, conductas motrices y emociones. *Ethologie y Praxéologie*, 16(1), 23-43.
- Lewin, K. (1946). Investigación-acción y problemas de las minorías. *Journal of Social Issues*
- Liang H, Mao X (2025) Regulación emocional y percepciones de estrés académico como predictores clave de la motivación académica en el aprendizaje de una segunda lengua. *PLoS One* 20(8): e0327071. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0327071>
- López, M. (2023). *Clase digital 2: Convivencia pacífica*. <https://blogs.ugto.mx/rea/clase-digital-2-convivencia-pacifica/>.
- Luengo Sanhueza, F. (2025). Hacia una regulación emocional adaptativa en la adolescencia temprana: Integrando reconocimiento, lenguaje emocional y autoeficacia (*Doctoral dissertation, Universidad del Desarrollo. Facultad de Psicología*).

- Martínez Cuevas, Guillermo (2019). Para no salir(se) de cauce: la regulación emocional en el trabajo docente. *Revista Digital Universitaria* (RDU). Vol. 20, núm. 6, noviembre-diciembre. DOI: <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2019.v20n6.a1>.
- Mata, E. (2021, 15 julio). ¿Qué es la pedagogía del amor? *Pontificio Instituto Teológico Juan Pablo II*. <https://familia.anahuac.mx/pedagogia-del-amor/>
- Mendoza Carrasco, M. (2019). The pedagogy of love and tenderness in the hospital classrooms of Peru. *Revista de Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación* - UNIFE. <https://revistas.unife.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2048>
- Mercedes Vargas Gutiérrez, R., y Milena Muñoz-Martínez, A. (2013). La regulación emocional: precisiones y avances conceptuales desde la perspectiva conductual. *Psicología USP*, 24(2), 225-240.
- Montero, L. (2023). *Programa de intervención en el proceso de regulación emocional en una adulta temprana*.
- Morado, A. (2012). *Pensamiento contrafáctico: un análisis conductual*. http://repositorio.cucba.udg.mx:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/4760/Morando_Silva_Areli.pdf?sequence=1
- Mora-Rosales, J., Toapanta-Toaquiza, J., Pazmiño-Auquilla, J. y Vega-Ramos, M. (2025). Pedagogía de la ternura y desarrollo integral en educación básica: Una revisión sistemática. *KIRIA: Revista Científica Multidisciplinaria*, 1(1), 209-225.
- Moreno, D., Vega, M. y Antelo, M. (2025). Diferencias en habilidades de autorregulación en niños de primaria alta en Sonora, México. *Universidad y Sociedad*, 17(2), e5046-e5046.
- Muñoz, B. (2025). Desarrollo de competencias socioemocionales en la educación básica mediante intervenciones psicológicas. *Alcance*, 1(1). <https://soeici.org/index.php/alcon/article/view/602>

- Naranjo, L. y Gallardo, V. (2014). *La metacognición y su aplicación en herramientas virtuales desde la práctica docente*. Sophia, (16), 300-313.
- Naranjo-García, J., Reyes-Pérez, V., y de la Roca Chiapas, J. (2025). Relación entre las habilidades sociales y la regulación emocional en niños(as) mexicanos. Wimb Lu. *Revista de estudiantes de la Esc. de Psicología de la Universidad de Costa Rica*, 20(1), 62-79. <https://doi.org/10.15517/wl.v20i1.63842>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2021). *Educación para la paz y los derechos humanos*. <https://www.unesco.org/es/peace>
- Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>.
- Organización Mundial de la Salud (OMS), UNESCO y UNICEF. (2023). *Promoción y protección de la salud mental en las escuelas*. <https://www.who.int/es/news/item/21-06-2023>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2021). *Habilidades socioemocionales para el bienestar y la equidad educativa*. <https://www.oecd.org/education>
- Patton, M. (2002). Qualitative research y evaluation methods. *SAGE Publications*.
- Pelfini, A. (2007). *Las tres dimensiones del aprendizaje colectivo*.
- Peña, Z. y Vásquez, H. (s/f) El teatro como estrategia didáctica para la autorregulación en la conducta de los niños con TDAH. In *V Congreso Internacional de Transdisciplinariedad, Complejidad y Ecoformación* (p. 405).
- Peñaranda, G. (2025). Educación emocional como fundamento para la convivencia escolar de los adolescentes. *Tesis doctorales*.

- Pérez, C., Verdera, V. y López-Francés, I. (2012). Autonomía y responsabilidad como valores clave para la elaboración de normas de convivencia en la ESO. *Teoría de la educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(2), 299-323.
- Poyato Vega, N. (2021). *Atención selectiva y respuestas psicofisiológicas durante la anticipación de resultados emocionales recurrentes*.
- Reardon, B. (1988). Comprehensive peace education. *Teachers College Press*.
- Roca, E. (2018). Programa de asertividad, autoestima e inteligencia emocional. *Cómo mejorar las habilidades sociales*.
- Rodríguez Calderón, J. (2024). *¿Qué es el paradigma en una tesis?*. <https://www.jaimerodriguez.mx/herramientas-para-estudiantes/que-es-el-paradigma-en-una-tesis/>.
- Rodríguez Parga, L. (2023). La educación socioemocional como proceso de aprendizaje para favorecer las relaciones interpersonales en el aula con alumnos de tercer grado (*Doctoral dissertation, Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí*).
- Rojas, S. (2025). Mejorar la convivencia escolar fortaleciendo habilidades socioemocionales. *Revista Holon*, 5(1), 1-15. <https://revistas.up.ac.pa/index.php/holon/article/view/7720>
- Sánchez Huarcaya, A. (2020). *Los métodos de investigación para la elaboración de las tesis de maestría en educación*.
- Santander, A. (2024). *Claves para gestionar la convivencia: Clima escolar, aprendizaje y prevención de la violencia. Bonum*.
- Santos, D. (2023, 19 de noviembre). La definición del contexto en Investigación - proyecto académico. *Proyecto Académico*. <https://proyectoacademico.com/la-definicion-del-contexto-en-investigacion/>

- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2024). Manual de manejo de emociones para el nivel básico. México: SEP. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/05/Manual-manejo-de-emociones-VF_18abril2024.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2023). *Diagnóstico integral de la escuela*. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/03/Diagnostico-integral-de-la-escuela.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2024). Educación socioemocional en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. Educación Básica. Fases 3 a 6. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/08/Educacion-socioemocional-en-el-Marco-de-la-NEM.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2024). Nueva Escuela Mexicana. <https://nuevaescuelamexicana.sep.gob.mx/contenido/coleccion/la-convivencia-pacifica-una-forma-de-aprender-a-estar-juntos/>.
- Secretaría de Educación Pública. (2025). *La convivencia pacífica: Una forma de aprender a estar juntos*. <https://nuevaescuelamexicana.sep.gob.mx/contenido/coleccion/la-convivencia-pacifica-una-forma-de-aprender-a-estar-juntos/>.
- Senis Villacé, L. (2025). *Simulación y explicación psicológica: evaluación de la validez de los modelos cognitivos basados en simulaciones*.
- Spaapen, D., Waters, F., Brummer, L., Stopa, L., y Bucks, R. (2014). The Emotion Regulation Questionnaire: Validation of the ERQ-9 in two community samples. *Psychological Assessment*, 26(1), 46–54.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Universidad de Antioquia. (Citado en Viramontes Anaya, 2025)
- Tigua, C. (2026). El desarrollo de la autorregulación emocional y su impacto en la convivencia escolar. *Revista Latinoamericana de Investigación en el Aula*, 26(1), 1–15. <https://www.studocu.com/lt/article/view/5352>

- Triana Molina, R. (2026). *La respiración consciente como estrategia de mediación y autorregulación de la agresividad verbal en estudiantes del grado 601 de la Institución Educativa Distrital Miguel Antonio Caro*.
- Trope, Y., y Liberman, N. (2010). Teoría del nivel de construcción de la distancia psicológica. *Revista psicológica*.
- UNESCO. (2024). Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales: *Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388352.locale=es>.
- UNESCO. *Los estudiantes mexicanos perseveran y se autorregulan para cumplir con sus obligaciones escolares*. (s. f.). México. <https://mexico.un.org/es/165543-los-estudiantes-mexicanos-perseveran-y-se-autorregulan-para-cumplir-con-sus-obligaciones>
- Vaello Orts, J. (2006). Resolución de conflictos en el aula. *Boletín n°*.
- Vila Merino, E., Sierra Nieto, J. (2022). La transferencia de conocimiento en educación: teoría, investigación y cambio social. En Vila Merino, E. S., Hijano del Río, M. (coords.). *Transferencia del conocimiento e investigación educativa (pp. 13-36)*. Octaedro. <https://doi.org/10.36006/09503-01>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language* (A. Kozulin, Trans.). MIT Press. (Obra original publicada en 1934)
- Wertsch, J. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Harvard University Press.
- Wood, D., Bruner, J. y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

Yarwood, M. (s. f.). Process Model of Emotion Regulation. *Psychology Of Human Emotion: An Open Access Textbook*. <https://psu.pb.unizin.org/psych425/chapter/process-model-of-emotion-regulation/#:~:text=Por%20ejemplo%2C%20si%20quedas%20con,conscientemente%20tu%20nivel%20de%20excitaci%C3%B3n.ytext=El%20diagrama%20representa%20un%20marco,%22Situaci%C3%B3n%22%2C%20indicando%20retroalimentaci%C3%B3n>.

Zaki, J., y Williams, W. (2013). *La regulación emocional interpersonal*.

Zimmerman, B. (2000). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.

Anexos

Anexo 1. Parte 1 del diagnóstico, rúbrica de convivencia, emociones y colaboración.

Convivencia, emociones y colaboración

Dirigido a: Alumnos de 4º de primaria

Objetivo: Conocer cómo los estudiantes perciben su convivencia, autorregulación y colaboración en el aprendizaje.

Escala de respuesta: Siempre (4), Casi siempre (3), A veces (2), Nunca

(1). Coloca una palomita según sea el caso.

1. Convivencia en el salón

Indicadores	Siempre (4)	Casi siempre (3)	A veces (2)	Nunca (1)
Respeto las reglas de mi salón				
Escucho a mis compañeros cuando hablan				
Trato bien a todos mis compañeros (sin burlas ni groserías)				
Cuando hay un problema, busco resolverlo sin pelear				

Participo de manera justa en los juegos y actividades				
---	--	--	--	--

2. Mis emociones

Indicadores	Siempre (4)	Casi siempre (3)	A veces (2)	Nunca (1)
Sé decir cómo me siento (triste, feliz, enojado, nervioso)				
Cuando me enojo o me frustro, puedo calmarme sin pelear				
Si algo me sale mal, lo intento de nuevo sin rendirme				
Me pongo en el lugar de mis compañeros para entender cómo se sienten				
Cuando un maestro me				

corrige, lo acepto sin enojarme demasiado				
--	--	--	--	--

3. Colaboración en el aprendizaje

Indicadores	Siempre (4)	Casi siempre (3)	A veces (2)	Nunca (1)
Doy ideas cuando trabajo en equipo				
Cumplo con mi parte de la tarea en el grupo				
Ayudo a mis compañeros cuando se les dificulta una actividad				
Me gusta reconocer los logros de mi equipo				

4. Mi aprendizaje en el salón

Indicadores	Siempre (4)	Casi siempre (3)	A veces (2)	Nunca (1)
Me gusta participar en clase				
Siento que aprendo más cuando trabajo con				

mis compañeros				
Entiendo mejor las actividades cuando hay un buen ambiente en el salón				
Creo que mi grupo puede aprender mejor si todos nos respetamos				
Me siento feliz aprendiendo con mis compañeros				

Ejemplos de Anexo 1 contestado por alumnos

Convivencia, emociones y colaboración

Dirigido a: Alumnos de 4º de primaria

Objetivo: Conocer cómo los estudiantes perciben su convivencia, autorregulación y colaboración en el aprendizaje.

Escala de respuesta: Siempre (4), Casi siempre (3), A veces (2), Nunca (1)

Coloca una palomita según sea el caso.

1. Convivencia en el salón

Indicadores	Siempre (4)	Casi siempre (3)	A veces (2)	Nunca (1)
Respeto las reglas de mi salón	✓			
Escucho a mis compañeros cuando hablan		✓		
Trato bien a todos mis compañeros (sin burlas ni groserías)	✓			
Cuando hay un problema, busco resolverlo sin pelear			✓	
Participo de manera justa en los juegos y actividades			✓	

2. Mis emociones

Indicadores	Siempre (4)	Casi siempre (3)	A veces (2)	Nunca (1)
Sé decir cómo me siento (triste, feliz, enojado, nervioso)			✓	
Cuando me enoja o me frustro, puedo calmarme sin pelear			✓	
Si algo me sale mal, lo intento de nuevo sin rendirme	✓	✓		
Me pongo en el lugar de mis compañeros para entender cómo se sienten	✓			
Cuando un maestro me				

Convivencia, emociones y colaboración

Dirigido a: Alumnos de 4º de primaria

Objetivo: Conocer cómo los estudiantes perciben su convivencia, autorregulación y colaboración en el aprendizaje.

Escala de respuesta: Siempre (4), Casi siempre (3), A veces (2), Nunca (1)

Coloca una palomita según sea el caso.

1. Convivencia en el salón

Indicadores	Siempre (4)	Casi siempre (3)	A veces (2)	Nunca (1)
Respeto las reglas de mi salón			✓	
Escucho a mis compañeros cuando hablan			✓	
Trato bien a todos mis compañeros (sin burlas ni groserías)		✓		
Cuando hay un problema, busco resolverlo sin pelear			✓	
Participo de manera justa en los juegos y actividades	✓			

2. Mis emociones

Indicadores	Siempre (4)	Casi siempre (3)	A veces (2)	Nunca (1)
Sé decir cómo me siento (triste, feliz, enojado, nervioso)			✓	
Cuando me enoja o me frustro, puedo calmarme sin pelear		✓		
Si algo me sale mal, lo intento de nuevo sin rendirme	✓			
Me pongo en el lugar de mis compañeros para entender cómo se sienten	✓			
Cuando un maestro me				

corrige, lo acepto sin enojarme demasiado

Indicadores	Siempre (4)	Casi siempre (3)	A veces (2)	Nunca (1)
Doy ideas cuando trabajo en equipo	✓			
Cumplo con mi parte de la tarea en el grupo	✓			
Ayudo a mis compañeros cuando se les dificulta una actividad	✓			
Me gusta reconocer los logros de mi equipo	✓			

3. Colaboración en el aprendizaje

4. Mi aprendizaje en el salón

Indicadores	Siempre (4)	Casi siempre (3)	A veces (2)	Nunca (1)
Me gusta participar en clase	✓			
Siento que aprendo más cuando trabajo con mis compañeros	✓			
Entiendo mejor las actividades cuando hay un buen ambiente en el salón		✓		
Creo que mi grupo puede aprender mejor si todos nos respetamos			✓	
Me siento feliz aprendiendo con mis compañeros	✓			

corrige, lo acepto sin enojarme demasiado

Indicadores	Siempre (4)	Casi siempre (3)	A veces (2)	Nunca (1)
Doy ideas cuando trabajo en equipo	✓			
Cumplo con mi parte de la tarea en el grupo	✓			
Ayudo a mis compañeros cuando se les dificulta una actividad	✓			
Me gusta reconocer los logros de mi equipo			✓	

3. Colaboración en el aprendizaje

4. Mi aprendizaje en el salón

Indicadores	Siempre (4)	Casi siempre (3)	A veces (2)	Nunca (1)
Me gusta participar en clase	✓			
Siento que aprendo más cuando trabajo con mis compañeros			✓	
Entiendo mejor las actividades cuando hay un buen ambiente en el salón			✓	
Creo que mi grupo puede aprender mejor si todos nos respetamos	✓			
Me siento feliz aprendiendo con mis compañeros			✓	

Anexo 2. Parte 2 del diagnóstico. Emotion Regulation Questionnaire (ERQ)

Regulación emocional

Ítems	Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Un poco en desacuerdo	Neutral	Un poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
	1	2	3	4	5	6	7
1. Cuando quiero sentir una emoción más positiva (como alegría o diversión), cambio lo que estoy pensando.							
2. Guardo mis emociones para mí mismo.							

3. Cuando quiero sentir una emoción menos negativa (como tristeza o enfado), cambio lo que estoy pensando.							
4. Cuando estoy sintiendo emociones positivas, tengo cuidado de no expresarlas.							
5. Cuando me enfrento a una situación estresante, pienso en ella de una manera que me ayude a mantener la calma.							
6. Controlo mis emociones no expresándolas.							
7. Cuando quiero sentir una emoción más							

positiva, cambio la forma en que estoy pensando sobre la situación .							
8. Controlo mis emociones cambiand o la forma en que pienso sobre la situación en la que me encuentro.							
9. Cuando estoy sintiendo emocione s negativas , me aseguro de no expresarlas.							
10. Cuando quiero sentir una emoción menos negativa, cambio la forma en que estoy pensando sobre la situación.							

Ejemplos del Anexo 2 contestado por los alumnos

Regulación emocional							
Ítems	Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Un poco en desacuerdo	Neutral	Un poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
	1	2	3	4	5	6	7
1. Cuando quiero sentir una emoción más positiva (como alegría o diversión), cambio lo que estoy pensando.							✓
2. Guardo mis emociones para mí mismo.						✓	
3. Cuando quiero sentir una emoción menos negativa (como tristeza o enfado), cambio lo que estoy pensando.			✓				
4. Cuando estoy sintiendo emociones positivas, tengo cuidado de no expresarlas.							✓
5. Cuando me enfrente a una situación estresante, pienso en ella de una manera que me ayude a mantener la calma.							✓
6. Controlo mis emociones no expresándolas.						✓	
7. Cuando quiero sentir una emoción más positiva, cambio la forma en que estoy pensando sobre la situación.		✓					
8. Controlo mis emociones cambiando la forma en que pienso sobre la situación en la que me encuentro.					✓		
9. Cuando estoy sintiendo emociones negativas, me aseguro de no expresarlas.					✓		
10. Cuando quiero sentir una emoción menos negativa, cambio la forma en que estoy pensando sobre la situación.							✓

Regulación emocional							
Ítems	Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Un poco en desacuerdo	Neutral	Un poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
	1	2	3	4	5	6	7
1. Cuando quiero sentir una emoción más positiva (como alegría o diversión), cambio lo que estoy pensando.							✓
2. Guardo mis emociones para mí mismo.				✓			
3. Cuando quiero sentir una emoción menos negativa (como tristeza o enfado), cambio lo que estoy pensando.					✓		
4. Cuando estoy sintiendo emociones positivas, tengo cuidado de no expresarlas.	✓						
5. Cuando me enfrente a una situación estresante, pienso en ella de una manera que me ayude a mantener la calma.	✓						
6. Controlo mis emociones no expresándolas.	✓						
7. Cuando quiero sentir una emoción más positiva, cambio la forma en que estoy pensando sobre la situación.							✓
8. Controlo mis emociones cambiando la forma en que pienso sobre la situación en la que me encuentro.					✓		
9. Cuando estoy sintiendo emociones negativas, me aseguro de no expresarlas.							✓
10. Cuando quiero sentir una emoción menos negativa, cambio la forma en que estoy pensando sobre la situación.					✓		

Anexo 3, Planeaciones elaboradas para el plan de intervención.

Proyecto: Tomamos decisiones asertivas en 3, 2, 1, ¡acción!

Docente	Escuela		
Sara Lizbeth Saldaña Haw	Escuela Primaria Francisco Villa		
Fase	Grupo		
4	4° B		
Campo formativo	Ejes articuladores		
De lo Humano y lo Comunitario 	Pensamiento Crítico	Interculturalidad Crítica	Vida Saludable
			
Rasgos	- Reconocen que son ciudadanas y ciudadanos que pueden ejercer su derecho a una vida digna, a decidir sobre su cuerpo, a construir su identidad personal y colectiva, así como a vivir con bienestar y buen trato, en un marco de libertades y responsabilidades con respecto a ellas mismas y ellos mismos, así como con su comunidad. - Reconocen que mujeres y hombres son personas que gozan de los mismos derechos, con capacidad de acción, autonomía, decisión para vivir una vida digna, libre de violencia y discriminación. - Desarrollan una forma de pensar propia que emplean para analizar y hacer juicios argumentados sobre su realidad familiar, escolar, comunitaria, nacional y mundial.		
Metodología	Escenario		Temporalidad
Aprendizaje basado en problemas	Aula		8 días
Contenidos	PDA		Referencias
Desarrollar habilidades para identificar las reacciones emocionales que	Utiliza conocimientos previos sobre las diferentes expresiones emocionales para aprovechar su función en situaciones cotidianas.		Libro de texto Proyectos de Aula.

expresan ante diferentes situaciones; para ello, elaborar una obra de teatro para mostrar la importancia de actuar asertivamente.	• Considera las reacciones emocionales ante situaciones comunes e identifica las más adecuadas para lograr metas y el bien común. • Analiza situaciones cotidianas para la toma de decisiones, con base en criterios que priorizan el cuidado propio y de otras personas. • Reflexiona sobre una experiencia significativa y la recrea por medio de una historia, que representa mediante una obra de teatro.	Libro de texto Nuestros Saberes. Modelo procesual de regulación emocional de Gross.
Nombre del Proyecto	Tomamos decisiones asertivas en 3, 2, 1, ¡acción!	
Propósito	Identificar las reacciones emocionales expresadas ante diferentes situaciones, elaboración de una obra de teatro para mostrar la importancia de actuar asertivamente.	
Actividades		Materiales
FASE 1. PRESENTEMOS Modelo procesual de Gross: Selección de la situación Sesión 1 ➤ Propósito: Activar conocimientos previos y sensibilizar al grupo sobre la relación entre emociones y toma de decisiones. ➤ Inicio • Dar la bienvenida y establecer el encuadre del proyecto. • Mostrar el material “La rueda de la escucha” el cual busca fomentar la escucha activa y el respeto hacia las opiniones que comparten las y los compañeros. ➤ Desarrollo • Pedir que recuerden alguna situación en la que tomaron una decisión estando muy enojados, posteriormente una de cuando estaban tranquilos. • Dar un ejemplo para propiciar las ideas: ✓ Situación 1: Durante el recreo, una compañera toma sin permiso el cuaderno de María y lo arruga.		La rueda de la escucha. Ejercicio impreso “¿Qué haría yo?” Cuaderno de trabajo.

✓ Emoción: María se siente muy enojada y frustrada. ✓ Decisión tomada: María empuja a su compañera y le grita palabras ofensivas. ✓ Consecuencia: Se genera un conflicto mayor. ✓ Situación 2: Durante el recreo, una compañera toma sin permiso el cuaderno de María y lo arruga. ✓ Emoción: María se siente molesta, pero decide calmarse respirando profundo. ✓ Decisión tomada: María habla con su compañera y le dice cómo se siente; después pide apoyo de la maestra. ✓ Consecuencia: El problema se resuelve de manera pacífica. • Compartir con el grupo mediante participaciones voluntarias, a partir de las siguientes preguntas: ✓ ¿Cuál fue la situación? ✓ ¿Qué decisión tomé? ✓ ¿Cuáles fueron las consecuencias de mi decisión? • Solicitar que respondan el ejercicio impreso “¿Qué haría yo?” ➤ Cierre • Pegar ejercicio en el cuaderno de trabajo y responder la siguiente pregunta: ✓ ¿Por qué tomaste esas decisiones? • Compartir y reflexionar las respuestas de manera grupal. ➤ TAREA: Para la tercer sesión. Investigar: ¿Qué son las decisiones asertivas?, apoyándote de la página 223 del libro de texto Nuestros Saberes: Libro para alumnos, maestros y familia, realiza un organizador gráfico con la información obtenida.	
--	--

FASE 2. RECOLECTEMOS Modelo procesual de Gross: Selección de la situación Sesión 2 ➤ Propósito: Que las niñas y los niños identifiquen y comprendan que las emociones aparecen cuando algo nos pasa y todas las personas sienten emociones ➤ Inicio • Tomar lista mencionando cómo se sienten el día de hoy. • Iniciar con una breve historia: ✓ “Hoy en la mañana, Sofía llegó a la escuela muy contenta porque iba a jugar con sus amigos, pero cuando entró al salón se dio cuenta de que había un examen sorpresa...” • Cuestionar en base a la siguiente pregunta: ✓ ¿Cómo creen que se sintió Sofía? • Escribir en el pizarrón las emociones mencionadas y reflexionar sobre la aparición de las emociones al momento en que surge una situación detonante. • Presentar dos situaciones distintas, una positiva y una negativa. ➤ Desarrollo • Cuestionar a las y los niños a partir de lo siguiente: ✓ ¿Alguna vez les pasó algo parecido en la escuela? ✓ ¿Cómo se sintieron? • Mencionar el concepto de emoción con ayuda de la lámina con su significado. • Presentar la ruleta de las emociones, se usará para descubrir emociones y convertirlas en historias ocurridas en la escuela. ✓ Si sale tristeza, vamos a pensar: ¿qué pudo pasar en la escuela para sentir tristeza? • Realizar un ejemplo en el pizarrón.	Lámina con concepto de “Emoción”. Ruleta de las emociones. La rueda de la escucha. Pelotas de plástico.
--	---

• Cada alumna y alumno pasará a girar la ruleta para comenzar a narrar su historia. • Seleccionar el criterio ideal en la rueda de la escucha para crear un ambiente seguro. • Compartir de manera voluntaria la historia plasmada. ➤ Cierre • Salir a un área libre y con ayuda de tres pelotas de plástico se cantará la siguiente canción: ✓ “Te miro, te veo, yo quiero conocerte, te paso la pelota y dime lo que sientes” ✓ Mientras se canta la canción se deberán pasar las pelotas entre todos los compañeros y la o el compañero que tenga la pelota al terminar la canción deberá compartir dónde siente la emoción asignada y cómo la expresan. ➤ TAREA: Investiga el concepto de las emociones básicas: enojo, tristeza, alegría, desagrado y miedo, realiza un dibujo en base al significado de cada una.	
Sesión 3 Modelo procesual de Gross: Selección de la situación ➤ Propósito: Introducir el concepto de reacciones emocionales a partir de experiencias reales del alumnado, haciendo visible que: no siempre reaccionamos igual, las emociones influyen en lo que hacemos, y reaccionar no es lo mismo que decidir. ➤ Inicio • Recuperar los organizadores gráficos realizados de tarea. • Dialogar sobre el significado de las decisiones asertivas. ➤ Desarrollo • Comenzar con la siguiente pregunta detonadora: ✓ “¿Alguna vez hicieron o dijeron algo... y después pensaron: ‘¿por qué reaccioné así?’”	Lámina “Reacciones” · Libro Nuestros Saberes: Libro para alumnos, maestros familia. Lámina con concepto de “Reacciones emocionales” Cuaderno de trabajo.

• Pedir que levanten la mano quienes se hayan sentido identificados. (No pedir aún que hablen, solo reconocer la experiencia). • Presentar el material “Reacciones” que consta de dos láminas, una escena de un niño perdiendo en un juego y tirando las fichas al suelo, y otra donde el mismo niño pierde, respira y pide volver a intentarlo. • Preguntar: ✓ ¿Qué emoción creen que sintió? ✓ ¿Qué hizo su cuerpo? ✓ ¿Reaccionó o decidió? • Registrar palabras clave en el pizarrón para dar paso hacia la idea central. • Dar lectura a la página 228 del libro Nuestros Saberes: Libro para alumnos, maestros familia. • Explicar el concepto de reacciones emocionales, con apoyo de una lámina con su significado. • Solicitar que identifiquen tres situaciones (de preferencia vividas en el aula o la escuela) que los hayan hecho sentir emociones muy fuertes, escribirla en su cuaderno de trabajo. • Dibujar la silueta de su cuerpo y escribir: ✓ Dentro del cuerpo: ¿Qué le pasa a tu cuerpo cuando sientes?, escribir reacciones como: sudor, nudo en la panza, ganas de llorar, latidos rápidos, tensión muscular, etc. ✓ Alrededor del cuerpo: Reacciones conductuales, es decir, llorar, reír, morderse las uñas, paralizarse, alejarse, agresión o tranquilidad, etc. ➤ Cierre • Seleccionar el criterio ideal en la rueda de la escucha para crear un ambiente seguro. • Compartir de manera voluntaria con el grupo.	
--	--

• Reflexionar para vincular con el concepto de reacciones emocionales. ➤ TAREA: Actividad “Detectives de emociones”, para identificar las emociones en otras personas. Observa en casa a alguien de tu familia y responde: ¿Qué emoción viste?, ¿Qué crees que pasó?, ¿Cómo lo expresó (cara, cuerpo, voz)? ➤ Traer brillantina, una botella de plástico reciclada, la botella debe tener su tapa y de preferencia ser transparente y pequeña, agregarle $\frac{3}{4}$ de agua,	
FASE 3. FORMULEMOS EL PROBLEMA Modelo procesual de Gross: Modificando la situación. Sesión 4 ➤ Propósito: Crear la ruta para una toma de decisiones asertivas. ➤ Inicio • Retomar el concepto de “Decisiones asertivas” • Mostrar el semáforo de las decisiones que permita mediar la toma de decisiones bajo los siguientes criterios: ✓ ● Alto: ¿Qué estoy sintiendo ✓ ○ Pienso: ¿Qué opciones tengo? ✓ ● Actúo: ¿Cuál es la mejor decisión para mí y para los demás? ➤ Desarrollo • Seleccionar el criterio ideal en la rueda de la escucha para crear un ambiente seguro. • Realizar la actividad grupal “Ruta para la toma de decisiones asertivas”: ✓ Paso 1: Selección de la situación (No hay una buena convivencia entre compañeros) ✓ Paso 2: Identificar las emociones que sentimos ante la situación. ✓ Paso 3: Buscar estrategias para mantener la calma.	Semáforo de las decisiones. Rueda de la escucha. Ejercicio impreso la pócima secreta. Pinturas base agua. Glicerina.

✓ Paso 4: Pensar las opciones que tenemos para actuar, clasificar entre impulsiva y asertiva. ✓ Paso 5: Elegir la mejor decisión, ¿Qué decisión me ayuda a mí sin dañar a los demás?, comparar consecuencias ¿Cómo me sentiré después? ¿Cómo se sentirá el otro? ✓ Paso 6: Actuar de forma asertiva. ✓ Paso 7: Reflexionar la decisión. Cada alumno deberá realizar una reflexión escrita. • Realizar ejercicio impreso “La pócima secreta” ➤ Cierre • Elaborar la “Botella de la calma” ✓ Salir a un área verde. ✓ Utilizar el material solicitado de tarea (brillantina y botella de plástico con agua) ✓ Pintar el agua con ayuda de las pinturas. ✓ Agregar la glicerina. ✓ Agregar la brillantina ✓ Cerrar y sellar la botella ✓ Agitar para revolver y ver la magia. • Vincular lo elaborado con el ejercicio impreso de “La pócima mágica” • Compartir cómo se sintieron al realizar la actividad. ➤ TAREA: Investigar y escribir en el cuaderno diversas maneras o estrategias para mejorar la convivencia dentro del aula.	
FASE 4. ORGANICEMOS LA EXPERIENCIA Modelo procesual de Gross: Dirección de la atención Sesión 5 ➤ Propósito: Que los alumnos entrenen la modulación de la atención (qué miro, en qué pienso, qué ignoro) para regular sus emociones y tomar decisiones asertivas en situaciones cotidianas.	Vídeo “Obras de teatro para niños, características y elementos”

➤ Inicio • Retomar y compartir la investigación realizada de tarea. • Plantear la siguiente pregunta: ✓ ¿Alguna vez han tomado una decisión cuando estaban muy enojados o nerviosos? • Recuperar ideas clave. • Introducir el concepto de manera sencilla: Introduce el concepto de forma sencilla: ✓ “Hoy vamos a aprender que no siempre podemos cambiar la situación, pero sí a qué ponemos atención, y eso cambia cómo nos sentimos y decidimos.” ➤ Desarrollo • Formar comunidades mediante la técnica “El reloj tic tac” ✓ Salir al aire libre, todos los alumnos y alumnas deberán formar un círculo y mantenerse agarrados de las manos. ✓ Comenzar a girar en el sentido de las manecillas del reloj mientras repiten la siguiente canción: ✓ “Este es el reja que marca las horas, Este es el reloj que marca las horas, Tic Tac, Tic Tac, Tic Tac, Tic Tac, Porque la hora va a dar... Las 5” ✓ Se realizará varias veces hasta que queden equipos diversos, tendrán que quedar 4 comunidades de 5 integrantes cada una y una comunidad de 6 integrantes. • Entregar situaciones diversas a cada comunidad. ✓ Dos comunidades tendrán situaciones problemáticas con una toma de decisiones impulsivas.	Video “Cuento infantil “El león y el ratón” con marionetas” Temáticas para las obras de teatro.
--	--

✓ Tres comunidades tendrán situaciones problemáticas con una toma de decisiones asertivas. ✓ Las situaciones serán en relación a la convivencia. • Presentar el video “Obras de teatro para niños, características y elementos” ✓ https://www.youtube.com/watch?v=Pf2u-yWv4rU ✓ Las y los alumnos deberán tomar notas mientras se reproduce el video. • Presentar breve ejemplo de una obra de teatro guiñol con marionetas. Video “Cuento infantil “El león y el ratón” con marionetas” ✓ https://youtu.be/c0Y32vI_nIE?si=42Dzq6yAeH17Mryd • Compartir las anotaciones realizadas y elaborar un mapa mental en el pizarrón. ➤ Cierre • Analizar las situaciones asignadas para tener una idea más clara de lo que se trabajará. • Resolver dudas que puedan surgir. ➤ TAREA: De manera individual elaborar una propuesta de guion teatral para la situación asignada, incluyendo todos sus elementos: personajes, situación, escenario, diálogos.	
FASE 5. VIVAMOS LA EXPERIENCIA Modelo procesual de Gross: Dirección de la atención Sesión 6 ➤ Propósito: Elaborar los guiones teatrales finales, comenzar con la organización de la presentación. ➤ Inicio • Reunir al grupo por comunidades. • Compartir las propuestas de guion teatral realizadas de tarea. ➤ Desarrollo	Lista de verificación para guion teatral. Hojas blancas y hojas iris.

• Realizar el guion teatral final a partir de las modificaciones realizadas a las propuestas seleccionadas. • Revisar que el guion cumpla con los requisitos necesarios mediante una lista de verificación. • Realizar los ajustes necesarios al guion teatral. • Comenzar con la distribución de los personajes y la organización para la presentación. • Tomar acuerdos y decidir si invitar a otros grupos para ver las obras de teatro. ✓ En caso de que si se desee invitar a otros grupos, se realizarán las invitaciones y se distribuirán en los salones. • Realizar el boceto del títere a realizar. ➤ Cierre • Comentar y resolver dudas • Reflexionar en base a lo siguiente: ✓ Qué cambios realizaron a su guion. ✓ Qué decisión importante tomaron como equipo para mejorarlo. ➤ TAREA: Realizar sus títeres de acuerdo a los bocetos, pueden usar: calcetas que no se usen, bolas de unicel para los ojos, fomi de colores, limpiapipas, estambre, silicón frío, etc. ➤ Pasar a limpio el guion teatral y ensayar las líneas correspondientes.	
Modelo procesual de Gross: Cambio cognitivo Sesión 7 ➤ Propósito: Ensayo y presentación de las obras. ➤ Inicio • Reunir al grupo por comunidades de trabajo. ➤ Desarrollo • Realizar un ensayo previo. • Retroalimentar de manera grupal para mejorar.	Teatro guiñol

• Solicitar a los compañeros de otros salones en caso de que se presente a la escuela. • Presentar las obras realizadas con ayuda del teatro guiñol. ➤ Cierre • Reflexionar en base a los siguientes cuestionamientos: ✓ ¿Qué aprendí sobre mis emociones? ✓ ¿De qué manera puedo decidir mejor cuando me enojo? ✓ ¿En qué situaciones usaré lo aprendido?	
FASE 6. RESULTADOS Y ANÁLISIS Modelo procesual de Gross: Regulación de la respuesta Sesión 8 ➤ Propósito: Crea un recurso visual colectivo que sustituya las conductas disfuncionales por funcionales, refuerzo con película de intensamente 2 ➤ Inicio • Retomar lo aprendido. • Representar con ayuda de una botella de agua con gas y preguntar: ✓ ¿Qué pasa si la agito mucho y la dejo cerrada?" (La presión aumenta). ✓ ¿Qué pasa si la abro de golpe?" (Explota). • Explicar que las emociones son como ese gas. Suprimir es dejar la tapa cerrada (la presión nos daña por dentro); Regular es abrir la tapa poco a poco y con cuidado (dejar salir la energía de forma sana). ➤ Desarrollo • Presentar mural con diseño de cerebro y corazón. • Entregar notas adhesivas de colores oscuros a las y los alumnos. • Escribir qué siente su cuerpo cuando no expresan una emoción.	Botella de agua con gas. Mural con diseño de cerebro y corazón. Proyector y Tablet. Palomitas.

• Pegarlos en la mitad izquierda del mural. • Entregar notas adhesivas de colores vivos. • Escribir acciones que los hagan sentir mejor cuando tienen una emoción muy fuerte. • Pegarlos en la mitad derecha del mural. • Ver película “Intensamente 2” ➤ Cierre • Compartir qué fue lo que más les gustó del proyecto trabajado. • Dialogar sobre cómo aplicarán esto en su día a día.	
Evaluación	Adecuaciones
• Portafolio de evidencias • Rúbrica	- Fomentar significativamente la participación activa en los paneles orales, para mantener su atención en el tema de la clase, al igual que preguntar sus opiniones y trabajar en su seguridad. - Preguntar siempre su opinión de las lecturas realizadas en casa para fomentar hábitos de lectura y su comprensión. - Estimular sus habilidades de escritura mediante ejercicios en casa, en la tarea o contestando anexos para su continuo desarrollo de las funciones ejecutivas. - Monitorear constantemente el desempeño de sus actividades y brindar instrucciones personalizadas.

Proyecto: Tendedero de emociones y decisiones

Docente	Escuela		
Sara Lizbeth Saldaña Haw	Escuela Primaria Francisco Villa		
Fase	Grupo		
4	4° B		
Campo formativo	Ejes articuladores		
De lo Humano y lo Comunitario 	Pensamiento Crítico	Interculturalidad Crítica	Vida Saludable
			
Rasgos	● Reconocen que son ciudadanas y ciudadanos que pueden ejercer su derecho a una vida digna, a decidir sobre su cuerpo, a construir su identidad personal y colectiva, así como a vivir con bienestar y buen trato, en un marco de libertades y responsabilidades con respecto a ellas mismas y ellos mismos, así como con su comunidad. ● Reconocen que mujeres y hombres son personas que gozan de los mismos derechos, con capacidad de acción, autonomía, decisión para vivir una vida digna, libre de violencia y discriminación. ● Interactúan en procesos de diálogo con respeto y aprecio a la diversidad de capacidades, características, condiciones, necesidades, intereses y visiones al trabajar de manera cooperativa.		

Metodología	Escenario	Temporalidad
Aprendizaje basado en problemas	Aula	5 días
Contenidos	PDA	Referencias
Identificar, comprender y manejar las emociones, utilizando diversas formas de expresión artística, promoviendo así un ambiente de convivencia positiva en el aula y proporcionando herramientas para enfrentar situaciones emocionales de manera constructiva	● Utiliza conocimientos previos sobre las diferentes expresiones emocionales para aprovechar su función en situaciones cotidianas. ● Elabora una propuesta con intención artística, en colectivo, para ofrecer propuestas de solución a situaciones o problemas identificados. ● Analiza situaciones cotidianas para la toma de decisiones, con base en criterios que priorizan el cuidado de la dignidad propia, así como de otras personas y colectivos.	Libro de texto Proyectos de Aula. Modelo procesual de autorregulación emocional de Gross.
Nombre del Proyecto	Tendedero de emociones y decisiones.	
Propósito	Identificar cómo las expresiones de tu carácter definen las decisiones, organizar un tendedero de emociones y decisiones, en el cual expondrán la importancia de la toma de decisiones para mejorar la convivencia en el aula.	

Actividades	Materiales
FASE 1. PRESENTEMOS Modelo procesual de Gross: Cambio cognitivo Sesión 1 ➤ Propósito: Que las niñas y los niños aprendan que una misma situación puede interpretarse de distintas maneras, y que al cambiar la interpretación cambia la emoción y la forma de convivir. ➤ Inicio • Activar los pensamientos automáticos, hacer visible que pensar rápido es igual a sentir rápido, preparar a los alumnos para reinterpretar. • Comentar breves historias incompletas: ✓ Historia incompleta: Durante el recreo, el equipo de Jessica perdió el partido. Cuando terminó el juego, Jessica tomó el balón y se fue molesta sin decir nada. ✓ Lo que pasó realmente: Jessica se sentía frustrada porque había fallado un tiro importante y pensó que sus compañeros iban a culparla. ✓ Historia incompleta: En un juego por equipos, cuando eligieron a los integrantes, Paula fue la última en ser seleccionada y decidió no jugar. ✓ Lo que pasó realmente: Paula se sintió triste y pensó que no querían	● Antifaces ● Celofán azul y rojo ● Bocina ● Canciones relajantes ● Cuaderno de trabajo.

jugar con ella, por eso prefirió retirarse. ✓ Historia incompleta: Durante el recreo, Pablo estaba jugando con sus compañeros. En un momento, tropezó y cayó. Cuando se levantó, se fue solo a sentarse a una banca y ya no quiso seguir jugando. ✓ Lo que pasó realmente: Pablo se lastimó un poco la rodilla y se sintió avergonzado. No estaba enojado con sus compañeros, solo necesitaba un momento para tranquilizarse. ✓ Historia incompleta: En clase, la maestra pidió que trabajaran en equipos. Cuando Valeria se acercó a Carlos, él no la miró y siguió escribiendo en su cuaderno. ✓ Lo que pasó realmente: Carlos estaba muy concentrado porque no había entendido la consigna y tenía miedo de preguntar. No fue su intención ignorar a Valeria. • Comentar qué pensaron y sintieron al inicio. • Cuestionar ¿Cómo se sintieron tras saber la historia completa? ➤ Desarrollo • Realizar “Los lentes del entendimiento”	
---	--

✓ Proporcionar un antifaz a cada niño y niña. ✓ Entregar un pedazo de celofán azul y otro rojo. ✓ Recortar los moldes de lente y en el espacio del cristal agregar de un lado el celofán azul y del otro lado el celofán rojo. • Ilustrar en color rojo una situación que les generara malestar y con color azul una que les generara bienestar. • Reproducir en la bocina canciones relajantes • Observar las imágenes con ayuda de los lentes, deberán observar tapándose un ojo en cada color. • Reflexionar en silencio mientras responden las siguientes preguntas en su cuaderno de trabajo: ✓ ¿Cómo te sentiste al ver ambas imágenes? ✓ ¿Alguna vez juzgaste alguna situación sin haber investigado antes qué ocurría? ✓ ¿De qué manera actuarías después de conocer la realidad? ➤ Cierre • Compartir de manera voluntaria las respuestas	
---	--

• Reflexionar cómo cambian las emociones cuando cambia el pensamiento. ➤ TAREA: Investiga las claves para reinterpretar situaciones y anótalas en tu cuaderno. ➤ Dibuja una situación donde hayas sentido una emoción fuerte en la escuela.	
FASE 2. RECOLECTEMOS Modelo procesual de Gross: Cambio cognitivo Sesión 2 ➤ Propósito: Que los alumnos comprendan la función de las emociones y diferencien emoción de decisión, utilizando el tríptico como herramienta visual para analizar cómo actuar cuidando la dignidad propia y colectiva. ➤ Inicio • Compartir la tarea realizada • Comenzar con una conversación guiada ✓ ¿Para qué sirven las emociones? ✓ ¿Son buenas o malas? ✓ ¿Podemos evitar sentir enojo o tristeza? • Recuperar ideas en el pizarrón, organizado en dos columnas ✓ Lo que no controlo ✓ Lo que puedo controlar ➤ Desarrollo • Presentar el tríptico “Emoción y decisión”	• Tríptico “Emoción y decisión” • Rueda de la escucha. • Hojas de máquina • Cartulinas (5).

• Seleccionar el criterio necesario en la rueda de la escucha para crear un ambiente seguro en el aula • Plantear situaciones diversas y cuestionar ✓ Si un compañero se burla de ti, ¿Qué emoción aparece? ✓ ¿Para qué sirve esa emoción? • Identificar que las emociones no son malas ni son problemas, sino que nos permiten identificar si alguna situación no está bien. • Organizar al grupo por parejas • Analizar estrategias de autorregulación. • Realizar un cartel con las diversas estrategias para controlar las emociones. • Aplicar las estrategias presentadas por los alumnos y alumnas. ➤ Cierre • Entregar hojas de máquina, doblarlas por la mitad y dibujar ✓ Un símbolo o representación de una emoción que les cueste manejar ✓ Por dentro escribir qué sienten al presenciar la emoción representada. • Compartir de manera voluntaria el dibujo realizado ➤ TAREA: Observa o recuerda alguna situación donde alguien haya tomado una decisión impulsiva y una	
--	--

decisión asertiva, responde ¿Qué emociones están presentes? ¿Las decisiones cuidaron la dignidad de todas las personas?	
Sesión 3 Modelo procesual de Gross: Modulación de la respuesta ➤ Propósito: Relacionar emociones con decisiones y consecuencias, desarrollando pensamiento crítico para elegir respuestas que favorezcan la convivencia. ➤ Inicio • Retomar la información del trifulio • Preguntar ✓ ¿Qué ocurre cuando tomamos una decisión teniendo en cuenta cómo nos sentimos? ➤ Desarrollo • Organizar al grupo en cinco comunidades. • Entregar un protector de hojas a cada alumno y alumna ✓ Con ayuda de hojas iris, colores, tijeras, pegamento líquido, diamantina y plumones deben elaborar un marco para decorar el protector de hoja, con el propósito de crear un estilo de portarretrato. • Identificar emociones a partir del juego de memorama. ✓ Jugar tres rondas	● Trifulio “Emoción y Decisión” ● Memorama de emociones ● Protectores de hojas ● Material para decorar el marco: resistol líquido, diamantina, plumones, hojas iris.

✓ En la tercer ronda tomar el primer par que encuentren • Poner música relajante en la bocina • Con ayuda de las acuarelas y hojas deben crear una obra de arte que les permita representar la emoción haciendo uso de otros elementos. ➤ Cierre • Compartir y explicar al grupo su obra de arte. • Agregar las obras a los marcos realizados previamente. ➤ TAREA: Elegir una emoción que les cueste regular y escribir: ➤ ¿Qué hago normalmente? ➤ ¿Qué nueva decisión intentaré practicar esta semana?	
Sesión 4 Modelo procesual de Gross: Modulación de la respuesta. Propósito: Diseñar una propuesta artística colectiva para promover la convivencia. ➤ Inicio • Entregar una hoja blanca a cada alumno y alumna. • Solicitar que la dividan en tres partes iguales. • Realizar las siguientes situaciones: ✓ Una situación de conflicto en el aula.	• Hojas de máquina. • Libro de texto • Proyectos de Aula. • Bocina • Canciones instrumental. • Pequeña caja. • Canción “Dog days are over” de Florence.

✓ Un nuevo pensamiento acerca de lo que dibujan ✓ Una reacción adecuada. ➤ Desarrollo • .Resolver las preguntas planteadas en la página 352 del libro de texto Proyectos de aula • Realizar actividad “En otra vida” ✓ Entregar media hoja a cada alumna y alumno. ✓ Solicitar que en ella escriban alguna situación, de manera anónima. ✓ La situación debe ser relacionada con algo que les gustaría cambiar o tener en otra vida. ✓ Agregar a una cajita su nota escrita, debe ir doblada. ✓ Reproducir canciones instrumental en la bocina mientras leo en voz alta las notas escritas. • Realizar técnica de regulación de emociones. ✓ 5 - Vista: Observa a tu alrededor y nombra 5 cosas que puedas ver (ej. una silla, una lámpara, tus manos, una nube, un cuadro). ✓ 4 - Tacto: Enfócate en 4 cosas que puedas sentir físicamente (ej. la textura	
--	--

de tu ropa, la silla bajo ti, el suelo bajo tus pies, la temperatura del aire). ✓ 3 - Oído: Identifica 3 sonidos distintos a tu alrededor (ej. el tráfico, el zumbido de un electrodoméstico, tu respiración). ✓ 2 - Olfato: Percibe 2 olores en el ambiente (ej. perfume, café, el aroma del ambiente). ✓ 1 - Gusto: Concéntrate en 1 cosa que puedas saborear (ej. el sabor de pasta de dientes, chicle, o simplemente el sabor de tu boca). • Mover las bancas del aula a las orillas en forma de herradura. ✓ Reproducir en la bocina la canción “Dog Days Are Over” de Florence. ✓ Comenzar a solicitar que repitan ciertos movimientos. ✓ Dejar a libre expresión el baile de manera grupal. ➤ Cierre: • Escribir una reflexión en base a cómo se sintieron con la actividad. ➤ TAREA: Traer imágenes, recortes o dibujos relacionados con la emoción que más les cueste controlar, y otros con la emoción que los haga sentir mejor..	
--	--

Sesión 5 Propósito: Evidenciar los aprendizajes obtenidos por las y los alumnos entorno al tema de las emociones. ➤ Inicio • Fomentar el diálogo guiado. • Cuestionar si saben de qué color se pueden representar las diversas emociones. ➤ Desarrollo • Realizar un amarografo. ✓ Entregar dos hojas blancas a cada alumna y alumno. ✓ Pegar las imágenes, recortes o dibujos realizados de tarea, a manera de collage. ✓ Trazar cada dos centímetros y marcar líneas paralelas en cada hoja y recortarlas ✓ En una hoja doble carta deberán pegar de manera intercalada las tiras de cada ilustración. • Compartir con el grupo los resultados de sus creaciones. ➤ Cierre • Ver película “Intensamente 2” • Dar palomitas a cada alumno y alumna. • Responder y reflexionar con la siguiente pregunta:	• Hojas blancas • Hojas doble carta. • Proyector. • Bocina. • Palomitas.
--	--

✓ ¿Consideras que autorregular tus emociones te ha ayudado a tener una mejor convivencia con tus compañeros?	
Adecuaciones	
- Fomentar significativamente la participación activa en los paneles orales, para mantener su atención en el tema de la clase, al igual que preguntar sus opiniones y trabajar en su seguridad. - Preguntar siempre su opinión de las lecturas realizadas en casa para fomentar hábitos de lectura y su comprensión. - Estimular sus habilidades de escritura mediante ejercicios en casa, en la tarea o contestando anexos para su continuo desarrollo de las funciones ejecutivas. - Monitorear constantemente el desempeño de sus actividades y brindar instrucciones personalizadas.	