

Estrategias de educación emocional para el fortalecimiento de una cultura de paz en estudiantes de 8 a 10 años desde la práctica docente

Emotional education strategies for strengthening a culture of peace in students aged 8 to 10 years from teaching practice.

Dipl. Torres Velez Maria Fatima

Unidad Educativa "Zumbi"
fatimav.torres@educacion.gob.ec
<https://orcid.org/0009-0003-9443-2778>
Zamora Chinchipe – Ecuador

Ing. Quezada Torres Jenny Ricarda

Unidad Educativa "Zumbi"
jenny.quezada@educacion.gob.ec
<https://orcid.org/0009-0004-3913-8848>
Zamora Chinchipe – Ecuador

MSc. Alvarez Cabrera Gloria Emperatriz

Unidad Educativa "Zumbi"
gloriae.alvarez@educacion.gob.ec
<https://orcid.org/0009-0006-9506-0605>
Zamora Chinchipe – Ecuador

MSc. Gomez Urrego Juana Ester

Unidad Educativa "Zumbi"
Juanae.gomez@educacion.gob.ec
<https://orcid.org/0009-0003-1013-3966>
Zamora Chinchipe – Ecuador

Formato de citación APA

Torres, M., Quezada, J., Alvarez, G. & Gomez, J. (2026). Estrategias de educación emocional para el fortalecimiento de una cultura de paz en estudiantes de 8 a 10 años desde la práctica docente. Revista REG, Vol. 5 (Nº. 4), p. 1880 – 1898.

NEXO CIENTIFICO

Vol. 5 (Nº. 4). Octubre – diciembre 2026.

ISSN: 3073-1259

Fecha de recepción: 10-10-2026

Fecha de aceptación: 15-10-2026

Fecha de publicación: 31-12-2026



RESUMEN

La educación emocional constituye un componente fundamental de la formación integral durante la Educación General Básica, debido a su contribución al reconocimiento y regulación de las emociones, la empatía, las relaciones interpersonales y la resolución constructiva de conflictos. En este contexto, su incorporación desde la práctica docente representa una vía para fortalecer la cultura de paz y generar ambientes escolares sustentados en el respeto, el diálogo y la cooperación. El presente estudio tuvo como objetivo analizar las estrategias de educación emocional desarrolladas desde la práctica docente para el fortalecimiento de una cultura de paz en estudiantes de 8 a 10 años. Se desarrolló mediante un enfoque cualitativo, descriptivo e interpretativo, con la participación de tres docentes de Educación General Básica y 21 estudiantes de una unidad educativa ubicada en Cuenca, Ecuador. Para la recolección de información se emplearon entrevistas semiestructuradas, observación participante y diarios de campo, complementados con tres sesiones pedagógicas orientadas al reconocimiento emocional, la regulación de emociones y el fortalecimiento de valores. Los datos fueron procesados mediante análisis temático y codificación de las categorías educación emocional y cultura de paz. Los resultados evidenciaron avances en el reconocimiento y expresión de emociones, empatía, cooperación, diálogo y promoción de valores; sin embargo, se identificaron dificultades en autorregulación, autonomía emocional, autoconfianza y toma responsable de decisiones. Asimismo, las estrategias docentes mostraron una tendencia principalmente reactiva y puntual frente a los conflictos, evidenciándose la necesidad de una mayor sistematicidad curricular. Se concluyó que la educación emocional y la cultura de paz constituyen procesos interdependientes y que las estrategias basadas en diálogo, mediación, juegos cooperativos, dramatizaciones y reflexión guiada favorecen la convivencia pacífica cuando son planificadas, continuas y articuladas con el currículo.

PALABRAS CLAVE: comprensión lectora, estrategias didácticas, textos escolares, niveles de comprensión, Educación General Básica.



ABSTRACT

Reading comprehension is a fundamental competence for learning because it enables students to interpret, relate, analyze, and evaluate information presented in school texts. However, seventh-grade Basic General Education students continue to experience difficulties that affect information identification, inference-making, and the construction of critical opinions, influencing their performance across different areas of knowledge. The objective of this study was to analyze teaching strategies that contribute to strengthening school-text reading comprehension, considering literal, inferential, and critical levels, as well as associated pedagogical, cognitive, metacognitive, and motivational factors. Methodologically, the research was based on an interpretive paradigm, a qualitative approach, and an ethnographic method. Field journals, participant observation, and clinical interviews were used to collect information and examine reading experiences and difficulties within the classroom context. The results revealed difficulties across all three comprehension levels, with greater complexity at the inferential and critical levels. Limitations were also identified in decoding, vocabulary, interpretation, and analysis, together with limited metacognitive skills and low motivation toward reading. In addition, practices focused on memorization and content reproduction restricted the active construction of meaning. It was concluded that strengthening reading comprehension requires active, contextualized, and participatory teaching strategies that integrate vocabulary development, prior knowledge, self-regulation, interpretation, argumentation, and critical thinking. Furthermore, stronger teacher mediation, appropriately adapted educational resources, and family involvement are required to progressively foster autonomous, reflective, and critical readers.

KEYWORDS: reading comprehension, teaching strategies, school texts, comprehension levels, Basic General Education.

INTRODUCCIÓN

La educación contemporánea trasciende la transmisión de conocimientos académicos y asume el desafío de contribuir al desarrollo integral de los estudiantes mediante la articulación de dimensiones cognitivas, sociales, éticas y emocionales. En este contexto, la educación emocional adquiere especial relevancia durante la Educación General Básica, debido a que favorece el reconocimiento, la comprensión y la regulación de las emociones, así como el establecimiento de relaciones interpersonales basadas en la empatía, el respeto y la cooperación. Estas capacidades mantienen una estrecha relación con los procesos de convivencia escolar, puesto que el desarrollo emocional proporciona herramientas para afrontar las diferencias y participar constructivamente en las relaciones sociales. Desde esta perspectiva, las competencias emocionales no constituyen contenidos complementarios del currículo, sino componentes esenciales de una formación orientada al bienestar personal y colectivo (Briones & Benavides, 2021; Goleman, 2021; Bisquerra, 2025). La tesis que sustenta este artículo coincide con este planteamiento al reconocer la conciencia, regulación y autonomía emocional, la competencia social y las habilidades para la vida como dimensiones vinculadas con la convivencia pacífica.

La relación entre educación emocional y cultura de paz adquiere particular importancia en estudiantes de 8 a 10 años, etapa en la que las experiencias escolares contribuyen a consolidar formas de interacción, comunicación y resolución de las diferencias. Educar emocionalmente supone generar oportunidades para que los estudiantes identifiquen sus estados emocionales, comprendan sus efectos sobre el comportamiento y desarrollen respuestas constructivas ante situaciones cotidianas. La regulación emocional resulta especialmente significativa porque permite afrontar emociones intensas de manera adaptativa y reducir respuestas impulsivas que pueden interferir en la convivencia (Goleman, 2021; Bisquerra, 2025). En consecuencia, fortalecer las competencias emocionales desde edades tempranas contribuye no solamente al bienestar individual, sino también al desarrollo de relaciones interpersonales saludables y a la creación de ambientes educativos caracterizados por el diálogo, la colaboración y el respeto.

Desde esta perspectiva, la cultura de paz se comprende como un proceso educativo permanente que supera la simple ausencia de conflictos. Su construcción implica promover valores, actitudes y comportamientos relacionados con la convivencia democrática, el respeto a las diferencias, la solidaridad, la justicia, la cooperación y la resolución pacífica de las controversias. En el ámbito escolar, este enfoque requiere que los conflictos sean considerados oportunidades formativas para aprender a dialogar, negociar y comprender las perspectivas de los demás. La literatura reciente

analizada en la investigación de referencia evidencia que las competencias socioemocionales, particularmente la empatía y la autorregulación, guardan relación con el aprendizaje y la convivencia escolar; asimismo, destaca la necesidad de incorporar intencionalmente la dimensión socioemocional dentro de las prácticas pedagógicas (INEVAL & UNESCO, 2022).

En Ecuador, este planteamiento se encuentra relacionado con las orientaciones educativas que promueven la formación integral, las competencias socioemocionales y la convivencia armónica. El Ministerio de Educación del Ecuador (2023) plantea un enfoque de fortalecimiento de competencias que integra los aprendizajes cognitivos con el desarrollo personal y social, reconociendo que las competencias emocionales y aquellas vinculadas con la convivencia requieren incorporarse transversalmente en el currículo. De manera complementaria, la Política Nacional de Convivencia Escolar enfatiza la construcción de contextos educativos pacíficos y respetuosos y reconoce la formación socioemocional del profesorado como un elemento importante para prevenir y gestionar los conflictos mediante alternativas pacíficas (Ministerio de Educación del Ecuador, 2021). Por tanto, la educación emocional y la cultura de paz convergen como dimensiones que favorecen una educación inclusiva, participativa y orientada hacia el desarrollo humano.

Dentro de este escenario, la práctica docente constituye un componente determinante. El profesorado no se limita a transmitir contenidos, sino que actúa como mediador de los procesos emocionales y sociales que se producen diariamente en el aula. La manera en que comunica, escucha, organiza las actividades, interviene ante los conflictos y modela las relaciones interpersonales influye en la construcción del clima escolar. Briones y Benavides (2021) sostienen que la responsabilidad docente comprende la generación de ambientes afectivos positivos capaces de favorecer la motivación, la creatividad, el pensamiento crítico, el rendimiento académico y la convivencia. En esta misma línea, Bisquerra (2025) concibe al docente mediador como un referente capaz de modelar comportamientos prosociales fundamentados en la cooperación y el respeto, de manera que la educación emocional se incorpora transversalmente a las experiencias de aprendizaje.

Los antecedentes recientes refuerzan la necesidad de trabajar ambas dimensiones de forma articulada. Santamaría-Villar et al. (2021), mediante un programa dirigido a niños de 8 a 10 años, abordan competencias como la empatía, la autorregulación emocional y la resolución de conflictos, reportando mejoras relacionadas con el clima de aula y la convivencia. Asimismo, investigaciones recientes destacan que la regulación emocional, la empatía y la conciencia emocional representan competencias relevantes para prevenir conflictos y fortalecer relaciones pacíficas (Ramírez-Rocha, 2025). En el contexto ecuatoriano, Guerrero et al. (2025) señalan que la educación emocional

contribuye a disminuir comportamientos agresivos, potenciar la empatía y fortalecer las relaciones interpersonales, destacando paralelamente la importancia de la preparación docente para desarrollar este tipo de procesos. Estos aportes permiten comprender que la construcción de una cultura de paz requiere continuidad pedagógica y no únicamente actividades ocasionales.

A pesar de estos avances, persiste un problema relacionado con la distancia existente entre los planteamientos curriculares y su concreción cotidiana en el aula. La literatura examinada en la tesis evidencia que una parte importante de las investigaciones se concentra en políticas, lineamientos y programas institucionales, mientras permanece menos explorada la manera en que la educación emocional y la cultura de paz se integran concretamente en las prácticas docentes con estudiantes de 8 a 10 años. Esta situación adquiere relevancia porque las intervenciones docentes pueden asumir un carácter reactivo ante los conflictos, centrado principalmente en corregir conductas, en lugar de desarrollar acciones preventivas y formativas dirigidas a la autorregulación, la empatía, la comunicación asertiva y el diálogo. La investigación de referencia identifica precisamente esta problemática y señala la presencia de prácticas socioafectivas que requieren mayor sistematicidad y fundamentación metodológica.

Por consiguiente, estudiar las estrategias de educación emocional desde la práctica docente resulta pertinente para comprender cómo pueden fortalecerse los procesos de convivencia y cultura de paz durante la educación básica. Su importancia radica en reconocer al docente como agente mediador capaz de transformar situaciones cotidianas del aula en oportunidades para desarrollar conciencia y regulación emocional, empatía, comunicación asertiva, cooperación y resolución pacífica de conflictos. Este análisis permite, además, generar conocimientos que orienten la formación y actualización del profesorado y favorezcan prácticas pedagógicas sistemáticas, contextualizadas y coherentes con los principios de una educación integral. La tesis tomada como base plantea precisamente la necesidad de analizar las prácticas pedagógicas orientadas conjuntamente hacia la educación emocional y la cultura de paz en estudiantes comprendidos entre los 8 y 10 años.

En correspondencia con la problemática expuesta y con la necesidad de profundizar en la relación entre educación emocional, convivencia y práctica pedagógica, el objetivo del presente artículo es analizar las estrategias de educación emocional desarrolladas desde la práctica docente para el fortalecimiento de una cultura de paz en estudiantes de 8 a 10 años, considerando su contribución al desarrollo de competencias socioemocionales, la convivencia armónica y la resolución pacífica de conflictos en el contexto escolar.

MÉTODOS MATERIALES

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, con alcance descriptivo e interpretativo, debido a que se buscó comprender las estrategias, acciones y experiencias desarrolladas por los docentes para integrar la educación emocional y la cultura de paz en las prácticas pedagógicas con estudiantes de 8 a 10 años. El enfoque permitió analizar las situaciones educativas en su contexto natural y recuperar las percepciones de los participantes sin reducir el fenómeno a mediciones exclusivamente numéricas. El estudio tomó como categorías centrales la educación emocional y la cultura de paz, en correspondencia con los fundamentos teóricos que orientaron la investigación. La tesis de referencia estableció precisamente un enfoque cualitativo y descriptivo, utilizando la observación participante y la entrevista semiestructurada como principales técnicas para obtener la información.

El estudio se realizó en una Unidad Educativa ubicada en la ciudad de Cuenca, Ecuador, caracterizada por implementar una metodología de rotación por ambientes de aprendizaje y atender a una población estudiantil diversa. El contexto institucional presentó situaciones relacionadas con conflictos entre pares y dificultades de regulación emocional, circunstancias que justificaron el análisis de las prácticas pedagógicas orientadas hacia la convivencia y el desarrollo socioemocional. Participaron tres docentes de Educación General Básica y 21 estudiantes con edades comprendidas entre 8 y 10 años. Para la selección se consideró como criterio que los docentes poseyeran experiencia con el grupo estudiantil y participación en estrategias relacionadas con el desarrollo socioemocional; en los estudiantes se consideró la matrícula activa en los cursos atendidos por los docentes participantes.

La selección de los participantes se efectuó mediante un muestreo no probabilístico intencional, sustentado en criterios teórico-prácticos. Para los docentes se consideraron la experiencia en Educación General Básica, la aplicación de estrategias pedagógicas vinculadas con el acompañamiento socioemocional y la convivencia escolar, la disponibilidad para participar y la pertinencia de su experiencia respecto de los objetivos planteados. En consecuencia, la muestra no pretendió alcanzar representatividad estadística, sino obtener información contextualizada de participantes directamente relacionados con el fenómeno estudiado.

Las categorías de análisis se organizaron en dos dimensiones principales. La primera correspondió a la educación emocional, examinada mediante las subcategorías de conciencia emocional, regulación emocional y autonomía emocional. La segunda correspondió a la cultura de paz, estudiada mediante valores, comportamientos, resolución de conflictos y diálogo. Esta

organización permitió analizar las prácticas docentes desde la capacidad de los estudiantes para reconocer y gestionar sus emociones hasta las formas de interacción, convivencia y resolución de las diferencias observadas en el aula.

Para la recolección de la información se emplearon como técnicas principales la entrevista semiestructurada y la observación participante. La entrevista se aplicó a los tres docentes con la finalidad de conocer sus percepciones, experiencias y conocimientos acerca de la educación emocional y la promoción de una cultura de paz. La observación participante permitió registrar las manifestaciones emocionales, las interacciones entre estudiantes, las estrategias de mediación docente y las formas de resolución de conflictos producidas durante las actividades pedagógicas. Como instrumentos se utilizaron una guía de entrevista, una pauta de observación y diarios de campo, complementados con documentos institucionales y registros relacionados con convivencia y educación en valores.

El procedimiento investigativo se organizó en fases sucesivas. En la primera fase se efectuó la revisión de la literatura, se delimitaron las categorías teóricas iniciales y se elaboraron y pilotearon los instrumentos de investigación. Posteriormente se aplicaron las entrevistas semiestructuradas y se efectuó la observación participante en las aulas y durante tres sesiones pedagógicas. Las actividades fueron diseñadas en correspondencia con los enfoques de educación emocional y cultura de paz y estuvieron dirigidas a los estudiantes de 8 a 10 años.

Como parte del trabajo de campo se desarrollaron tres sesiones pedagógicas de aproximadamente 60 minutos, dentro del horario ordinario de clases y en coordinación con las docentes tutoras. La primera sesión, denominada *El árbol de las emociones*, se efectuó el 8 de mayo de 2024 y estuvo orientada a favorecer la identificación y expresión emocional mediante actividades participativas. La segunda, *Compartiendo mis emociones*, se realizó el 16 de mayo de 2024 y buscó fortalecer la comprensión y regulación de las emociones propias y ajenas mediante la representación simbólica y la reflexión colectiva. Finalmente, la tercera sesión, denominada *Emociones en acción*, estuvo dirigida al desarrollo de habilidades para afrontar desafíos y comprender la importancia de los valores. Las experiencias se registraron mediante diarios de campo, observaciones directas, descripciones del clima emocional y evidencias obtenidas durante las actividades.

Una vez concluida la recolección de información, se realizó la sistematización de los datos, que comprendió la transcripción literal de las entrevistas y la organización de los diarios de campo y documentos. Posteriormente, se efectuó un análisis temático reflexivo mediante una codificación híbrida, combinando una orientación deductiva, derivada de las categorías establecidas

previamente, con una orientación inductiva destinada a identificar patrones emergentes no contemplados inicialmente. La codificación se efectuó manualmente con apoyo de matrices elaboradas en hojas de cálculo y se construyó un libro de códigos que incorporó definiciones operativas, ejemplos y criterios de inclusión y exclusión.

El análisis temático se desarrolló mediante seis momentos: familiarización con los datos a través de lecturas reiteradas y notas analíticas; codificación inicial línea por línea; agrupación de los códigos en categorías y subcategorías; revisión de la coherencia de los temas identificados; definición y denominación de los temas; y redacción interpretativa vinculada con los fundamentos teóricos. Para incrementar la consistencia de las interpretaciones se realizó una doble lectura de la información y se resolvieron las discrepancias mediante acuerdos entre las investigadoras.

La validez cualitativa se fortaleció mediante la triangulación de técnicas y fuentes, contrastándose la información procedente de las entrevistas semiestructuradas, las observaciones participantes, los diarios de campo y los documentos institucionales. Asimismo, se efectuó la devolución interpretativa de hallazgos preliminares a participantes y una revisión entre las investigadoras. Se atendieron criterios de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad, manteniéndose un registro sistemático de las decisiones adoptadas durante el proceso analítico.

En el componente ético, se obtuvo el consentimiento informado de las personas adultas participantes, el asentimiento de los estudiantes y la correspondiente autorización institucional. Se protegió la confidencialidad mediante la utilización de seudónimos y la supresión de información que pudiera permitir la identificación de los participantes o de la institución. Además, la participación se mantuvo voluntaria y se contempló la posibilidad de abandonar el estudio sin consecuencias. Durante las actividades pedagógicas se procuró evitar situaciones susceptibles de producir malestar emocional en los estudiantes.

Finalmente, el procedimiento permitió identificar avances en la promoción de valores y actitudes colaborativas, así como el reconocimiento de la gestión emocional como recurso formativo; no obstante, también se detectaron limitaciones vinculadas con la aplicación puntual de estrategias de regulación emocional, el predominio de intervenciones reactivas ante situaciones problemáticas y la escasa continuidad de procesos reflexivos posteriores. Estos hallazgos permitieron sustentar la necesidad de fortalecer prácticas docentes sistemáticas que integraran la mediación, la comunicación asertiva, la autorregulación emocional y la convivencia pacífica dentro de la dinámica cotidiana del aula.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Los resultados obtenidos permitieron identificar que la educación emocional y la cultura de paz se encuentran estrechamente relacionadas con las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes. El análisis se organizó considerando las categorías de conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, valores, comportamientos, resolución de conflictos y diálogo. La investigación evidenció fortalezas en la disposición docente para trabajar estas dimensiones, pero también mostró limitaciones relacionadas con la planificación, la continuidad y la incorporación sistemática de las competencias socioemocionales en el currículo.

Tabla 1

Resultados relacionados con la educación emocional

Dimensión	Hallazgos principales	Fortalezas identificadas	Aspectos por fortalecer
Conciencia emocional	Los estudiantes mostraron capacidades iniciales para reconocer y expresar emociones mediante actividades participativas.	Existió disposición para hablar sobre las emociones y relacionarlas con experiencias cotidianas.	Se requirió mayor continuidad en la identificación, comprensión y reflexión sobre los estados emocionales.
Regulación emocional	Se aplicaron estrategias de diálogo, mediación y acompañamiento frente a situaciones de desregulación.	Los docentes reconocieron la importancia de gestionar las emociones antes de responder ante los conflictos.	Predominaron actuaciones reactivas y poco planificadas frente a los episodios de desregulación.
Autonomía emocional	Se observaron dificultades vinculadas con la toma independiente de decisiones y la autoconfianza.	Se evidenciaron manifestaciones puntuales de resiliencia, motivación y participación.	Fue necesario fortalecer la autoeficacia, la responsabilidad y la toma autónoma de decisiones.
Acompañamiento docente	Los docentes asumieron funciones de orientación y mediación emocional.	Existió compromiso con el bienestar y la formación integral del estudiante.	Se necesitó integrar la educación emocional de manera sistemática en la planificación curricular.

Fuente: Rivas Jaramillo y Cumbe Rivera (2025).

Los resultados muestran que la educación emocional estuvo presente dentro de las prácticas pedagógicas, aunque no siempre se desarrolló como un proceso estructurado. En la conciencia emocional se observaron avances iniciales en el reconocimiento de los estados afectivos; sin embargo,

las actividades se realizaron principalmente en momentos específicos y sin una secuencia suficientemente sostenida. La propia investigación concluyó que existe una aproximación al reconocimiento de emociones, pero que las actividades puntuales requieren mayor continuidad para consolidar esta competencia.

En cuanto a la regulación y autonomía emocional, los hallazgos evidenciaron una distancia entre los fundamentos teóricos y las prácticas ejecutadas en el aula. Aunque los estudiantes presentaron algunos avances en resiliencia y motivación, persistieron dificultades relacionadas con la autoconfianza, la toma de decisiones responsables y la autorregulación. Esto permite sostener que el desarrollo emocional requiere metodologías activas, actividades reflexivas y espacios permanentes de acompañamiento socioemocional.

Tabla 2

Resultados relacionados con la cultura de paz

Categoría	Evidencias identificadas	Aportes a la convivencia escolar	Limitaciones observadas
Valores	Se promovieron respeto, empatía, solidaridad, cooperación y responsabilidad.	Favorecieron relaciones interpersonales más respetuosas y colaborativas.	Los valores se trabajaron en ocasiones mediante orientaciones verbales y actividades aisladas.
Comportamientos	Se observaron conductas colaborativas junto con situaciones de conflicto entre pares.	Las dinámicas grupales favorecieron la cooperación y participación.	Persistieron comportamientos que requerían mayor regulación emocional y acompañamiento docente.
Resolución de conflictos	Se utilizaron mediación, diálogo y estrategias de regulación del comportamiento.	Permitieron abordar las diferencias sin recurrir exclusivamente a medidas sancionadoras.	Varias intervenciones se desarrollaron después de ocurrido el conflicto y no de forma preventiva.
Diálogo	Se utilizó como mecanismo para orientar acuerdos y resolver desacuerdos.	Facilitó la comunicación entre docentes y estudiantes.	No siempre alcanzó una función reflexiva, preventiva y transformadora.

Fuente: Rivas Jaramillo y Cumbe Rivera (2025).

Los hallazgos reflejaron que los docentes priorizaron la transmisión de valores, la regulación de los comportamientos y el fortalecimiento del respeto mutuo mediante prácticas como el diálogo,

la mediación y la cooperación. Estas acciones evidenciaron una intencionalidad pedagógica dirigida a mantener un clima escolar armónico y a desarrollar procesos básicos de gestión emocional.

No obstante, la cultura de paz no se consolidó únicamente por la presencia de valores dentro del discurso pedagógico. Para que estos principios se transformen en competencias reales de convivencia, requieren experiencias sostenidas en las que los estudiantes puedan dialogar, cooperar, resolver diferencias y asumir responsabilidades. La investigación mostró que el diálogo estuvo presente, aunque todavía necesitaba avanzar hacia una función preventiva y transformadora mediante estrategias como asambleas de aula, círculos restaurativos, dramatizaciones y actividades de escucha activa.

Tabla 3

Estrategias docentes identificadas para fortalecer la educación emocional y la cultura de paz

Estrategia pedagógica	Forma de aplicación	Competencia favorecida	Resultado identificado
Diálogo guiado	Conversaciones sobre situaciones emocionales y conflictos ocurridos en el aula.	Comunicación asertiva y conciencia emocional.	Facilitó la expresión de emociones y la búsqueda de acuerdos.
Mediación docente	Intervención del profesor frente a desacuerdos entre estudiantes.	Resolución pacífica de conflictos.	Favoreció soluciones menos confrontativas.
Juegos cooperativos	Actividades grupales orientadas a objetivos comunes.	Empatía, cooperación y habilidades sociales.	Incrementaron la participación y la colaboración entre compañeros.
Dramatizaciones	Representación de experiencias y situaciones emocionales.	Reconocimiento emocional y empatía.	Permitieron comprender diferentes perspectivas emocionales.
Reflexión guiada	Análisis posterior de experiencias y comportamientos.	Autorregulación y toma responsable de decisiones.	Favoreció la comprensión de las consecuencias de las acciones.
Talleres emocionales	Sesiones planificadas sobre emociones, valores y convivencia.	Educación emocional integral.	Generaron espacios significativos de aprendizaje vivencial.

Fuente: Rivas Jaramillo y Cumbe Rivera (2025).

Los talleres implementados se constituyeron en una de las estrategias de mayor relevancia dentro del estudio. Las dramatizaciones, juegos cooperativos y reflexiones guiadas facilitaron el reconocimiento emocional, la autorregulación y el fortalecimiento de la empatía. Asimismo, permitieron conectar contenidos educativos con experiencias emocionales concretas del alumnado.

Sin embargo, la efectividad de estas estrategias dependió de su continuidad. El estudio identificó que las actividades vivenciales pueden convertirse en una vía eficaz para institucionalizar la educación emocional y la cultura de paz, siempre que se encuentren articuladas con la planificación curricular y reciban acompañamiento institucional. Por ello, las estrategias no deberían limitarse a talleres ocasionales, sino formar parte de la práctica pedagógica cotidiana.

Tabla 4

Comparación de los resultados con estudios antecedentes

Autor(es)	Aporte principal	Coincidencia con los resultados del estudio
Santamaría-Villar et al. (2021)	La empatía, autorregulación y resolución de conflictos favorecen la convivencia pacífica en niños de 8 a 10 años.	Coincide con la importancia de las actividades vivenciales y socioemocionales para mejorar el clima del aula.
Bermello-Murillo (2023)	La pedagogía emocional basada en empatía y vínculos afectivos contribuye a prevenir conductas violentas.	Se relaciona con la necesidad de crear ambientes afectivos y relaciones interpersonales respetuosas.
Secretaría de Educación Pública de México (2024)	Los círculos de diálogo y la comunicación no violenta favorecen la cultura de paz.	Coincide con la necesidad de fortalecer el diálogo reflexivo y preventivo.
Bisquerra (2025)	La educación emocional debe desarrollarse de manera continua, sistemática y transversal.	Los resultados evidenciaron que la falta de continuidad constituye una de las principales limitaciones.
Onofre-Siñani (2025)	La comunicación empática, la autorregulación y la negociación pacífica fortalecen la convivencia escolar.	Coincide con la relevancia del docente como mediador emocional y social.
Contreras-Garzón (2025)	La educación emocional actúa como eje transversal para promover respeto, empatía y convivencia.	Refuerza la relación encontrada entre competencias emocionales y cultura de paz.

Fuente: Autor (2026), a partir de Rivas Jaramillo y Cumbe Rivera (2025).

La comparación con investigaciones precedentes mostró una tendencia común: la cultura de paz depende en gran medida del fortalecimiento de competencias emocionales. Santamaría-Villar et al. (2021) reportaron mejoras en el clima del aula mediante estrategias relacionadas con empatía, autorregulación y resolución de conflictos. Asimismo, Onofre-Siñani (2025) destacó que la comunicación empática y la negociación pacífica contribuyen al desarrollo de ambientes escolares armónicos, mientras Contreras-Garzón (2025) identificó la educación emocional como un eje transversal para la convivencia.

Las coincidencias entre estos antecedentes y los resultados del estudio refuerzan la necesidad de abandonar una concepción de la educación emocional basada exclusivamente en actividades ocasionales. La principal contradicción identificada no se encontró entre los estudios, sino entre las recomendaciones teóricas y las condiciones reales de implementación. Mientras la literatura señala que las competencias socioemocionales deben trabajarse sistemáticamente, las prácticas analizadas mostraron dificultades para mantener continuidad, seguimiento y articulación curricular.

Tabla 5

Síntesis crítica de los principales hallazgos

Aspecto analizado	Hallazgo principal	Aporte al conocimiento	Necesidad identificada
Educación emocional	Los estudiantes reconocieron emociones, pero mostraron dificultades en regulación y autonomía.	Confirma que reconocer una emoción no garantiza su adecuada gestión.	Profundizar en autorregulación, autoconfianza y toma de decisiones.
Cultura de paz	Existieron acciones de diálogo, mediación y promoción de valores.	Evidencia la relación entre competencias emocionales y convivencia pacífica.	Transformar las acciones ocasionales en procesos permanentes.
Práctica docente	Los docentes manifestaron disposición para trabajar las dimensiones socioemocionales.	Reconoce al docente como mediador emocional y agente de convivencia.	Fortalecer la formación y el acompañamiento metodológico.
Estrategias vivenciales	Los talleres, dramatizaciones y juegos cooperativos mostraron resultados favorables.	Demuestra la utilidad de metodologías activas para el aprendizaje socioemocional.	Incorporarlas sistemáticamente al currículo.
Planificación curricular	La educación emocional apareció principalmente como componente transversal no sistematizado.	Identifica una brecha entre políticas educativas y aplicación cotidiana.	Institucionalizar la educación emocional y la cultura de paz.
Investigación futura	El estudio se desarrolló con una muestra pequeña y en un único contexto educativo.	Proporciona evidencia contextualizada sobre estudiantes de 8 a 10 años.	Ampliar muestras, instituciones y diseños longitudinales.

Fuente: Rivas Jaramillo y Cumbe Rivera (2025).

La síntesis de los hallazgos permitió establecer que la principal contribución del estudio fue demostrar que educación emocional y cultura de paz constituyen procesos interdependientes. La educación emocional proporciona las herramientas necesarias para reconocer, comprender y gestionar las emociones, mientras que la cultura de paz permite trasladar esas capacidades al ámbito de las relaciones sociales mediante empatía, respeto, diálogo, cooperación y resolución constructiva

de conflictos. Los resultados de la tesis sostienen precisamente que no puede consolidarse una cultura de paz sin educación emocional, debido a que esta constituye el punto de partida para la empatía, la autorregulación y la resolución adecuada de las diferencias.

Desde una perspectiva crítica, el estudio también mostró que la voluntad del docente resulta necesaria, pero no suficiente. La institucionalización de estas prácticas requiere formación continua, acompañamiento pedagógico, planificación curricular, metodologías activas y espacios permanentes de trabajo socioemocional. El tamaño reducido de la muestra y el análisis de un único contexto institucional limitaron la posibilidad de generalizar los resultados, por lo que futuras investigaciones podrían ampliar la población estudiada, incorporar diferentes instituciones educativas y utilizar diseños longitudinales para determinar la permanencia de los aprendizajes emocionales y de convivencia.

En correspondencia con el objetivo planteado, los resultados permitieron concluir que las estrategias de educación emocional desarrolladas desde la práctica docente contribuyeron al fortalecimiento de la cultura de paz en estudiantes de 8 a 10 años, especialmente cuando estuvieron relacionadas con la empatía, el diálogo, la cooperación, la mediación y la regulación emocional. Sin embargo, su impacto dependió de que estas acciones trascendieran las intervenciones ocasionales y se consolidaran como prácticas sistemáticas, preventivas, reflexivas y transversales dentro del currículo escolar.

CONCLUSIONES

La revisión y el análisis realizados permitieron concluir que la educación emocional y la cultura de paz constituyen dimensiones estrechamente vinculadas dentro de la formación integral de los estudiantes de 8 a 10 años. Los principales hallazgos evidenciaron que las prácticas docentes promovieron el reconocimiento de emociones, la empatía, el respeto, la cooperación, el diálogo y la mediación de conflictos; sin embargo, dichas acciones se desarrollaron, en gran medida, como estrategias transversales o intervenciones puntuales y no siempre como procesos sistemáticos incorporados a la planificación curricular. Esta situación confirmó la existencia de una distancia entre los fundamentos teóricos que proponen una educación emocional continua y la manera en que estas competencias se concretan en la práctica pedagógica cotidiana.

En relación con la educación emocional, se determinó que los estudiantes presentaron avances iniciales en conciencia emocional, particularmente en la identificación y expresión de emociones, mientras que la regulación y la autonomía emocional evidenciaron mayores necesidades de fortalecimiento. Se observaron dificultades relacionadas con la autoconfianza, la toma responsable de decisiones, la autorregulación y la dependencia de las opiniones de los compañeros. Por ello, los resultados mostraron que reconocer una emoción constituye apenas el inicio del proceso formativo y que se requieren experiencias continuas que ayuden al estudiante a comprender, gestionar y relacionar sus emociones con sus comportamientos y decisiones.

Respecto de la cultura de paz, se concluyó que los docentes desarrollaron prácticas asociadas con valores, diálogo, mediación, cooperación y resolución de conflictos, favoreciendo ambientes de aula orientados hacia una convivencia respetuosa. No obstante, el diálogo fue empleado en determinadas ocasiones como respuesta posterior al conflicto y no necesariamente como una estrategia preventiva y transformadora. En este sentido, la construcción de una cultura de paz requiere superar una visión centrada únicamente en controlar comportamientos o corregir situaciones conflictivas para avanzar hacia metodologías que promuevan permanentemente la comunicación asertiva, la escucha activa, la participación y la resolución constructiva de las diferencias.

La principal contribución del estudio radicó en evidenciar que la educación emocional y la cultura de paz no deben analizarse como procesos independientes. La primera proporciona competencias intrapersonales como conciencia, regulación y autonomía emocional, mientras que la segunda permite trasladar estas capacidades al ámbito social mediante empatía, cooperación, respeto y resolución pacífica de conflictos. De esta manera, el análisis aportó una comprensión contextualizada de cómo las prácticas docentes pueden convertirse en espacios para integrar ambas dimensiones en

la experiencia educativa cotidiana. Los resultados confirmaron que la educación emocional constituye una base indispensable para el fortalecimiento de una cultura de paz.

Desde una perspectiva práctica, los hallazgos señalaron la necesidad de institucionalizar la educación emocional y la cultura de paz como ejes transversales del currículo, acompañados por procesos de formación docente continua en regulación emocional, mediación, comunicación asertiva y metodologías activas. Estrategias como talleres vivenciales, juegos cooperativos, dramatizaciones, círculos de diálogo y reflexiones guiadas mostraron potencial para fortalecer las competencias socioemocionales cuando se desarrollaron con una intención pedagógica definida. No obstante, su impacto dependerá de la continuidad, el seguimiento y la articulación con la planificación institucional, evitando que estas experiencias permanezcan como actividades aisladas.

En el plano teórico, los resultados reforzaron la concepción de la educación emocional como un proceso transversal y permanente relacionado directamente con la convivencia escolar. Asimismo, reafirmaron el papel del docente como mediador emocional y social, cuya actuación influye tanto en la gestión de los conflictos como en la construcción de relaciones basadas en el respeto, la empatía y la cooperación. En consecuencia, la formación del profesorado debería integrar no solamente conocimientos conceptuales sobre competencias emocionales y cultura de paz, sino también herramientas metodológicas que permitan convertir dichos conocimientos en acciones pedagógicas observables y sostenidas.

Finalmente, se reconocieron limitaciones relacionadas con el reducido número de participantes, la realización del estudio en un solo contexto institucional y el tiempo disponible para desarrollar las experiencias pedagógicas. Estas condiciones restringen la generalización de los resultados y abren nuevas posibilidades de investigación. Como líneas futuras, se recomienda desarrollar estudios con muestras más amplias y diversas, comparar instituciones de diferentes contextos educativos, realizar investigaciones longitudinales que permitan evaluar la permanencia de las competencias emocionales y de convivencia, así como explorar la relación de estos procesos con la neuroeducación, la educación socioafectiva y otras aproximaciones orientadas al bienestar escolar. También resulta pertinente evaluar programas sistemáticos de formación docente y determinar su impacto sobre la regulación emocional, la prevención de conflictos y la construcción sostenible de una cultura de paz.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asamblea Nacional de la República del Ecuador. (2021). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Registro Oficial.
- Chamba, M., et al. (2020). Conocimientos, actitudes y prácticas de la medicina ancestral en la población de Casacay, Ecuador. *Polo del Conocimiento*, 5(1), 700–714.
- Fajardo, & Condo. (2025). *Cartilla pedagógica para reforzar los saberes y conocimientos de la medicina tradicional Saraguro con los estudiantes de sexto grado del subnivel de Básica Media en la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe "ABC" mediante áreas integradas* [Trabajo de titulación, Universidad Nacional de Educación].
- García, M., Armenteros, E., Escobar, M., García, A., Méndez, J., & Ramos, G. (2022). Composición química de la miel de abeja y su relación con los beneficios a la salud. *Revista Médica Electrónica*, 44(1), 155–167.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- León, A. (2023). *Uso tradicional de plantas medicinales en gestantes y puérperas de las comunidades nativas de las parroquias rurales de Saraguro-Loja* [Tesis de Medicina, Universidad Nacional de Loja].
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2017). *Ishkay shimi kawsaypura kichwa mamallaktayukkunapa yachayñan: Currículo de Educación Intercultural Bilingüe*. Ministerio de Educación.
- Morales, M., & Fernández, J. (2022). *La evaluación formativa: Estrategias eficaces para regular el aprendizaje*. Biblioteca Innovación Educativa.
- Orellana, A., et al. (2020). *Medicina tradicional andina*. Universidad de Cuenca.
- Orellana, A., et al. (2020). *Sabiduría ancestral andina y uso de plantas medicinales*. Universidad de Cuenca.
- Palmett, A. (2020). Métodos inductivo, deductivo y teoría de la pedagogía crítica. *Revista Crítica Transdisciplinar*, 3(1), 36–42.
- Pushaina, N. (2021). *La conservación de la medicina tradicional Wayuu mediante la narrativa para el buen vivir en una educación intercultural* [Tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].

- Quichimbo, F., Tubay, F., & Arteaga, M. (2023). La medicina ancestral y las prácticas de sanación de sanadoras y sanadores en la Unión Campesina del Azuay-Ecuador (UNASAY-E). *Journal of Namibian Studies*, 37, 638–656.
- Ríos, J., & Padilla, O. (2022). *La importancia de la medicina como saber ancestral en las obras Pasión vagabunda, Levántate mulato y En Chimá nace un santo de Manuel Zapata Olivella* [Tesis de licenciatura, Universidad de Córdoba].
- Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. (2019). *Orientaciones pedagógicas para fortalecer la implementación del MOSEIB*. Ministerio de Educación del Ecuador.
- Suárez, J., & Rodríguez, M. (2018). Saberes ancestrales indígenas: Una cosmovisión transdisciplinaria para el desarrollo sustentable. *Novum Scientiarum*, 3(7), 71–82.
- Bottasso, N., & Iñamagua, D. (2019). Sistemas y prácticas de medicina ancestral para el desarrollo sostenible. *Etnobiología*, 17(3), 5–19.
- Andrade, J., Armijos, C., Malagón, O., & Lucero, H. (2009). *Plantas silvestres empleadas por la etnia Saraguro en la parroquia San Lucas*. Universidad Técnica Particular de Loja.

CONFLICTO DE INTERÉS:

Los autores declaran que no existen conflicto de interés posibles

FINANCIAMIENTO

No existió asistencia de financiamiento de parte de pares externos al presente artículo.

NOTA:

El artículo no es producto de una publicación anterior.

