

Narváez Burbano, J. H., & Córdoba Chávez, K. A. (2026, septiembre-diciembre). Gestión emocional y resolución de problemas: una intervención psicoeducativa para reducir conductas disruptivas en la escuela. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (79), 61-86.

<https://www.doi.org/10.35575/rvucn.n79a4>

Gestión emocional y resolución de problemas: una intervención psicoeducativa para reducir conductas disruptivas en la escuela

Emotional Management and Problem-Solving: A Psychoeducational Intervention to Reduce Disruptive Behaviors in School

Jonnathan Harvey Narváez Burbano

Doctor en Ciencias de la Educación

Grupo de Investigación Libres Pensadores, Universidad de Nariño
Pasto, Colombia

jonnathanharnarvaez@udenar.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3023-5156>

CvLAC:

https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001437688

Kevin Alejandro Córdoba Chávez

Psicólogo

Grupo de Investigación Libres Pensadores, Universidad de Nariño
Pasto, Colombia

kevincor63@udenar.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-0374-2619>

CvLAC:

https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002367592

Recibido: 6 de octubre de 2025

Evaluated: 10 de abril de 2026

Aprobado: 3 de agosto de 2026

Tipo de artículo: Investigación

Resumen

En los contextos escolares, las conductas disruptivas, entendidas como comportamientos que interrumpen el desarrollo de las actividades académicas y alteran la convivencia escolar, representan un desafío pedagógico y psicoeducativo de gran relevancia por su impacto en los

procesos de enseñanza aprendizaje y en las dinámicas de convivencia escolar. En este contexto, el presente estudio analiza el impacto de un programa de gestión emocional y resolución de problemas en la disminución de conductas disruptivas en estudiantes de educación básica. Se adoptó un paradigma sociocrítico, con enfoque cualitativo y diseño de investigación acción, aplicando técnicas como pruebas de ejecución, talleres pedagógicos y autorregistros en una unidad de análisis de 30 estudiantes de grados 6.º, 7.º y 8.º de una institución educativa pública de Pasto, Colombia. Los resultados evidencian una disminución del 60 % en conductas disruptivas dentro del aula y un 70 % de aprobación en asignaturas formales. Asimismo, se identificaron mejoras en control inhibitorio, adherencia a la norma, comunicación asertiva y estrategias de regulación emocional. Se concluye que la implementación de intervenciones psicoeducativas de este tipo favorece la adaptación educativa, potencia las habilidades socioemocionales y contribuye al clima escolar positivo.

Palabras clave: Adaptación del estudiante; Aprendizaje socioemocional; Educación; Resolución de problemas.

Abstract

In school settings, disruptive behaviors, defined as actions that interfere with academic activities and negatively affect school coexistence, constitute a significant pedagogical and psychoeducational challenge due to their impact on teaching and learning processes as well as on classroom and school climate dynamics. Within this framework, the present study examines the impact of an emotional management and problem-solving program on reducing disruptive behaviors among students in basic education. A qualitative approach was adopted, of the action research type and applying techniques such as performance tests, pedagogical workshops, functional analysis, and self-records with a sample of 30 students from grades 6, 7, and 8 in a school in Pasto, Colombia. Results show a 60% reduction in disruptive classroom behaviors and a 70% pass rate in formal subjects. Improvements were also found in inhibitory control, rule adherence, assertive communication, and emotional regulation strategies. It is concluded that the implementation of such psychoeducational interventions favors educational adaptation, enhances socio-emotional skills, and contributes to more harmonious and productive school environments.

Keywords: Student adjustment; Social and emotional learning; Education; Problem solving.

Introducción

En las últimas décadas, el debate en torno a la convivencia escolar y la gestión de las conductas disruptivas ha cobrado relevancia en la agenda investigativa y en las políticas públicas sobre educación. Estas conductas, que abarcan desde interrupciones constantes en clase, incumplimiento de normas, uso inadecuado de dispositivos electrónicos, hasta agresiones físicas y verbales, no solo interfieren en el desarrollo de las actividades académicas, sino que también deterioran la calidad de las interacciones en el aula, comprometen el bienestar emocional de los estudiantes y generan desgaste en el cuerpo docente (Narváez & Obando, 2020; Saco-Lorenzo et al., 2022).

Estas manifestaciones conductuales, frecuentemente asociadas a dificultades en la gestión emocional, el control inhibitorio y la resolución de problemas, se expresan de manera permanente en las realidades educativas, siendo uno de los principales factores del bajo rendimiento escolar y los conflictos en el aula. De acuerdo con la evidencia científica, estudios como los de Cerchiaro Ceballos et al. (2025) y Barkley (2012) han demostrado que las conductas disruptivas en el contexto escolar se encuentran estrechamente vinculadas a dificultades en el control inhibitorio, la regulación emocional y las funciones ejecutivas, especialmente en la niñez y pubertad.

Es así como ciclos de educación básica representan un período crítico para el fortalecimiento de habilidades como la autorregulación y la resolución de problemas, las cuales tienden a desarrollarse considerando las trayectorias vitales y los contextos socioculturales de los estudiantes (CASEL, 2020; Denham et al. 2012). Así, desde enfoques ecológicos y comunitarios, se reconoce que las conductas disruptivas no pueden ser comprendidas exclusivamente como expresiones individuales, sino como respuestas emergentes del aprestamiento socioemocional y de los marcos relacionales estrechamente vinculados con las diversas vulnerabilidades sociales a las que están expuestos niños y adolescentes (Evans et al., 2013; Ochoa Cervantes et al., 2021).

En este escenario, la literatura coincide en que la ausencia de programas de educación emocional reduce la capacidad de las instituciones educativas para prevenir conductas disruptivas

y promover ambientes escolares positivos, especialmente en contextos socialmente vulnerables (Bisquerra, 2009; Rees, 2023). Múltiples estudios evidencian que los déficits en regulación emocional y resolución de problemas se encuentran entre los factores más influyentes en la aparición y persistencia de conductas disruptivas en las aulas (Matthys & Schutter, 2022).

Para Bello-Dávila et al. (2010), la gestión emocional, entendida como el conjunto de habilidades para identificar, comprender y modular las propias emociones, actúa como un regulador conductual que favorece la empatía, el autocontrol y la toma de decisiones adaptativas; en estrecha relación, Nezu et al. (2014) sostienen que la resolución de problemas como función ejecutiva y proceso superior permite identificar situaciones conflictivas, descomponerlas en partes manejables, evaluar alternativas y seleccionar soluciones funcionales. Desde esta perspectiva, la literatura científica ha demostrado que cuando ambas competencias se desarrollan de forma integrada, los resultados en términos de convivencia, rendimiento académico y bienestar socioemocional son significativamente mejores que cuando se abordan de manera aislada (Guzmán-Brito, 2012; Ortega-Ruipérez, 2020).

No obstante, en América Latina y, en particular, en el contexto colombiano, los estudios sobre intervención psicoeducativa para la disminución de conductas disruptivas han señalado limitaciones recurrentes: programas desarticulados, carencia de evaluaciones longitudinales y escasa adaptación a las realidades socioculturales de las comunidades escolares (Heras Rojas, 2023). Estas falencias son más evidentes en instituciones de zonas urbanas con altos índices de vulnerabilidad social, periferias y zonas conurbadas, donde las brechas educativas, la inestabilidad familiar, la exposición a la violencia y la precariedad de recursos materiales se combinan para incrementar la emergencia de comportamientos disruptivos y el riesgo de fracaso o deserción escolar.

La respuesta tradicional a este fenómeno en muchas instituciones ha sido la adopción de enfoques punitivos o sancionatorios, centrados en la corrección inmediata de la conducta, sin una estrategia paralela de desarrollo de competencias socioemocionales y cognitivas que actúen sobre la raíz del problema, y le permitan al estudiante la activación de recursos personales desde los cuales pueda modificarse la conducta. Esta orientación reactiva, lejos de prevenir la reincidencia, tiende a perpetuar el ciclo de conflicto, reforzando estigmas y debilitando el sentido de pertenencia del estudiante hacia la comunidad educativa (Ballard, 2023); todas ellas, dinámicas educativas que

actúan como agravantes de las tensiones pedagógicas entre docentes y estudiantes en el contexto escolar.

En contraste, al anterior y recurrente accionar de las instituciones educativas, las intervenciones de carácter formativo y preventivo, fundamentadas en la educación socioemocional y en la enseñanza explícita de estrategias de afrontamiento, muestran un potencial transformador y efectos positivos en diversos escenarios. Como señala la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la inclusión de programas que integren la regulación emocional, la resolución pacífica de conflictos y la participación efectiva de los estudiantes tiene efectos positivos tanto en el clima escolar como en los indicadores académicos (Unceta et al., 2021). Estos hallazgos reafirman la necesidad de diseñar e implementar propuestas pedagógicas adaptadas a las particularidades culturales, sociales y económicas de cada institución. Al respecto, Cely Tovar et al. (2023) señalan que la globalización trajo consigo un sistema mundial interconectado con nuevos retos y oportunidades, en el que la educación para la ciudadanía global requiere de prácticas pedagógicas que trasciendan la transmisión de contenidos y promuevan el desarrollo de competencias ecológicas, éticas y socioemocionales.

En este marco, el presente estudio contribuye a la literatura científica con evidencia empírica contextualizada sobre la eficacia de un programa integrado de gestión emocional y resolución de problemas como estrategia para disminuir conductas disruptivas en estudiantes de educación básica, bajo el paradigma cualitativo y la metodología de investigación acción. Este enfoque metodológico permite, por un lado, intervenir directamente en el contexto escolar con la participación efectiva de estudiantes y docentes; y, por otro, generar procesos de reflexión y ajuste continuo de las estrategias implementadas. Asimismo, el estudio busca aportar insumos pertinentes para el diseño de prácticas pedagógicas y psicoeducativas orientadas al fortalecimiento de las habilidades socioemocionales para la disminución de las conductas disruptivas, que promueva una convivencia educativa más inclusiva y sostenible en contextos escolares contemporáneos.

Metodología

Paradigma y enfoque de investigación

Este estudio se desarrolló bajo el paradigma sociocrítico y el enfoque cualitativo; el paradigma sociocrítico orientó la investigación hacia la comprensión y transformación de una problemática educativa situada, involucrando la participación activa de los actores como agentes; mientras que el enfoque cualitativo privilegió la comprensión profunda de los fenómenos sociales y educativos considerando las interacciones, significados y experiencias que construyen en su contexto (Flick, 2022).

El enfoque cualitativo, además, permitió un abordaje holístico de las conductas disruptivas, integrando factores emocionales, cognitivos, sociales y culturales que inciden en su aparición, mantenimiento o modificación. Su carácter flexible y emergente favorece la adaptación del proceso investigativo a las necesidades y realidades del grupo, lo que resulta esencial en entornos escolares donde las dinámicas de convivencia pueden variar significativamente (Espinoza-Freire, 2025).

Tipo de estudio

Se empleó la investigación acción (I.A.), concebida como un proceso cíclico y reflexivo de diagnóstico, planificación, acción y evaluación, que involucra a los participantes en la solución de problemáticas reales (Elliott, 1990; Kemmis et al., 2014). Este enfoque combina la producción de conocimiento con la transformación de la práctica educativa de experiencias situadas, posibilitando la co-construcción de estrategias entre docentes, estudiantes e investigadores.

La investigación acción resultó particularmente pertinente para el presente trabajo, dado que la intervención no se limitó a medir un punto de partida, y posibles cambios o permanencias, sino que buscó desde el ciclo de planificación-acción-reflexión instalar capacidades socioemocionales y de resolución de problemas en los participantes (Saavedra López et al., 2025).

Participantes

La unidad de análisis estuvo conformada por 30 estudiantes (14 mujeres y 16 hombres) de entre 12 y 17 años, matriculados en los grados 6.º, 7.º y 8.º de la Institución Educativa Municipal San Juan Bosco (Pasto, Colombia). La selección se realizó por muestreo intencional, con la técnica de muestreo basado en criterios y casos intensivos, tipologías recomendadas en estudios cualitativos para garantizar que los casos sean informativos y relevantes (Campbell et al., 2020).

Criterios de inclusión

Matrícula vigente en el año lectivo 2024, contar con reportes reiterados de conductas disruptivas en Coordinación de Convivencia, haber participado de manera activa en las actividades programadas y contar con el debido asentimiento y consentimiento informado, firmado por sus acudientes o tutores legales.

Criterios de exclusión

Tener diagnóstico de déficit cognitivo, estar por fuera del rango etario priorizado, haber mostrado baja adherencia a la intervención o asistencia intermitente o incompleta al programa.

Técnicas e instrumentos

Para la recolección y análisis de datos se emplearon técnicas complementarias.

Registro observacional sistemático

Con el fin de identificar, describir y caracterizar las conductas disruptivas, se implementó un registro observacional sistemático, diseñado para recoger información sobre la frecuencia, intensidad y tipo de conductas disruptivas; este fue aplicado antes y durante la intervención, facilitando el punto de partida en el ciclo de observación, y los cambios y permanencias en el ciclo

de acción-reflexión. Los registros facilitaron una línea base descriptiva que orientó tanto el análisis funcional de las conductas como la planificación de la acción.

Pruebas de ejecución

Basadas en el Análisis Cognitivo de Tareas (González Lomelí et al., 2014) y orientadas a evaluar habilidades de resolución de problemas y gestión emocional antes y después de la intervención. Su aplicación tuvo como finalidad observar el desempeño de los estudiantes frente a situaciones problema estructuradas, las cuales demandaban identificación del conflicto, toma de decisiones y regulación de respuestas emocionales, lo que permitió el monitoreo y seguimiento de la intervención psicopedagógica.

Talleres pedagógicos

En coherencia con la IA orientada a la promoción de la participación, la reflexión sobre la experiencia y el aprendizaje situado, se desarrollaron metodologías activas y experienciales (Quintana Suárez & Carmenate Fuentes, 2018) para entrenar habilidades de comunicación asertiva (técnica NEMO), regulación emocional (Oriol Granado et al., 2014) y solución de problemas (Nezu et al., 2014). A través de los talleres pedagógicos se buscó que los participantes adquirieran herramientas prácticas de la gestión emocional y la resolución de problemas, favoreciendo el reconocimiento y regulación de sus emociones, así como el afrontamiento adaptativo de situaciones problemáticas que previamente derivaban en conductas disruptivas en el aula.

Análisis funcional

Aplicado para identificar antecedentes, conductas y consecuencias de los comportamientos disruptivos, conforme al modelo basado en educación de González (2026). Esta técnica permitió explicar cómo determinadas dificultades en la gestión emocional y la resolución de problemas estaban asociadas a la aparición de comportamientos disruptivos; dicho análisis, sirvió como

insumo para la planificación de la acción, en el ajuste de los contenidos y estrategias del programa, asegurando su pertinencia frente a las necesidades conductuales observadas.

Procedimiento y análisis por fases

El proceso se desarrolló en cuatro fases cíclicas, conforme al modelo clásico de investigación acción, propuesto por Kemmis et al. (2014):

Fase de diagnóstico

Observación participante y entrevistas a docentes, orientadores y estudiantes para identificar patrones de conducta disruptiva. En el presente estudio, las conductas disruptivas se entendieron como aquellos comportamientos que interfieren de manera recurrente en los procesos las dinámicas de aula y el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que incluye manifestaciones conductuales relacionadas con la interrupción de clases, el incumplimiento de normas, los conflictos interpersonales en el aula, el bajo compromiso académico y otras acciones que dificultan el ejercicio pedagógico (Narváez & Obando, 2020; Saco-Lorenzo et al., 2022). Además, de aplicación de registros de observación sistemática y pruebas de ejecución para establecer una línea base en habilidades socioemocionales y comportamiento disruptivo; de igual modo, se realizó análisis funcional inicial para detectar factores desencadenantes y de mantenimiento de las conductas.

Fase de planificación

Se diseñó el programa integrado de gestión emocional y resolución de problemas, articulando estrategias teóricas y prácticas; dentro del proceso, se adaptaron los contenidos a las características culturales, socioeconómicas y académicas del grupo.

Fase de acción/intervención ciclo 1 y 2

Ejecución de 10 sesiones en tres momentos:

Sensibilización (2 sesiones). Introducción a los conceptos básicos de emociones, autorregulación y estrategias de afrontamiento.

Entrenamiento (5 sesiones). Prácticas guiadas de resolución de problemas y técnicas de regulación emocional, incluyendo metáforas de la Terapia de Aceptación y Compromiso (Wilson & Soriano, 2014).

Evaluación formativa (3 sesiones). Revisión de aprendizajes, retroalimentación grupal y ajustes metodológicos.

Fase de evaluación y retroalimentación

Se realiza la comparación de registros de observación sistemática desde el punto de partida, durante y al final de la intervención, se proyecta el análisis cualitativo mediante codificación axial para identificar cambios en patrones conductuales y percepciones de los participantes (Strauss & Corbin, 1998; Vives Varela & Hamui Sutton, 2021).

Finalmente, se realiza devolución de resultados a la comunidad educativa, destacando avances y áreas de mejora.

Plan de análisis de la información

El análisis de datos se realizó desde un enfoque cualitativo-comprensivo; para ello, se implementó un análisis de contenido con codificación axial (Vives Varela & Hamui Sutton, 2021), en el cual se integraron datos provenientes de los registros de observación sistemática, las bitácoras de seguimiento a los talleres pedagógicos y las pruebas de ejecución. Todos los datos, fueron organizados y categorizados para identificar patrones de cambio en las conductas disruptivas, lo que permitió valorar la disminución de respuestas impulsivas y la mejora en la toma de decisiones ante situaciones conflictivas.

Además, surtió el proceso de triangulación metodológica el cual fue utilizado para contrastar información entre distintas fuentes y fortalecer la validez interna del estudio (Flick, 2022). Los hallazgos se interpretaron a la luz de literatura reciente sobre educación socioemocional, regulación conductual y estrategias de resolución de problemas.

Aspectos éticos y deontológicos

El estudio se desarrolló conforme a las orientaciones normativas de la Ley 1090 de 2006 sobre el código deontológico y bioético del psicólogo en Colombia y las directrices de la Universidad de Nariño, en conformidad con las responsabilidades y deberes del investigador. Se obtuvo aval del Comité de Ética de la Universidad, así como consentimiento informado de padres y acudientes, una vez se les ofreció información detallada sobre los procedimientos dispuestos dentro del estudio; seguidamente, una vez obtenida la autorización de los tutores legales, se socializó la propuesta con los estudiantes, quienes firmaron los respectivos asentimientos informados. El estudio garantizó la confidencialidad de la información obtenida, el anonimato de los participantes en la publicación de resultados, la devolución de emergentes con los análisis correspondientes y la no exposición a riesgos adicionales a la vida cotidiana escolar.

Resultados

De acuerdo con los fundamentos de la investigación acción (IA), tuvo lugar el ciclo de observación desde el cual se establece un punto de partida; este tuvo como finalidad la identificación de las conductas disruptivas susceptibles de ser modificadas con el programa de gestión emocional y resolución de problemas. También se reconocieron algunas dimensiones psicológicas involucradas en la aparición y mantenimiento de dichas conductas. De acuerdo con la tipología de conductas disruptivas planteadas por Narváez y Obando (2020), en la Tabla 1 se muestra el ciclo de observación como línea base o punto de partida del estudio.

Tabla 1

Ciclo de observación, definición del punto de partida, conductas disruptivas identificadas

Tipología de conducta disruptivas	Nivel de ocurrencia de las conductas disruptivas	Dimensiones psicológicas asociadas
Relacionadas con rendimiento académico	Falta de interés frente a las labores académicas, <i>en 40 % de acuerdo con los autorreportes de estudiantes.</i>	Dificultad para concentrarse Baja motivación Deficiencias para organización y planificación de actividades
	No realizar tareas dispuestas dentro de la clase, <i>en 23 % de acuerdo con los reportes docentes.</i>	
	Realización de actividades de otras asignaturas en la clase, <i>en 4 % de acuerdo con los reportes docentes.</i>	
Relacionadas con la afectación a las relaciones interpersonales	Discusiones con compañeros, <i>en 33 % de acuerdo con los registros de observación.</i>	Conflictos con compañeros y profesores Dificultades para establecer relaciones armónicas Aislamiento social Dificultades para trabajar en equipo
	Agresiones verbales como insultos, burlas y reproches, <i>en 37 % de acuerdo con los registros de observación.</i>	
	Agresiones físicas como empujones y palmadas, <i>en 16 % de acuerdo con los registros de observación.</i>	
	Saboteo, <i>en 15 % de acuerdo con los reportes docentes.</i>	
Relacionadas con absentismo	Faltar a clases, <i>en 3 % de acuerdo con los reportes docentes.</i>	Deficiente autorregulación Baja toleración a la frustración frente al bajo rendimiento académico
	Impuntualidad <i>en 19 % de acuerdo con los reportes docentes.</i>	
	Retrasos injustificados, <i>en 29 % de acuerdo con los reportes docentes.</i>	
Relacionadas con la interrupción en clases	Levantarse durante la clase, <i>en 38 % de acuerdo con los autorreportes de estudiantes.</i>	Deficiencias en el control inhibitorio Baja niveles de demora a la gratificación. Baja adherencia a la norma
	Interrupciones que limitan el desarrollo de contenidos, <i>en 10 % de acuerdo con los reportes docentes.</i>	
	Ruido o gritos en clases, <i>en 18 % de acuerdo con los autorreportes de estudiantes.</i>	
	Salidas al baño frecuentes e innecesarias, <i>en el 3 % de acuerdo con los registros de observación.</i>	
	Hablar continuamente con compañeros, <i>en 18 % de acuerdo con los registros de observación.</i>	
	Ingerir alimentos en el salón de clases, <i>en el 2 % de acuerdo con los registros de observación.</i>	
	Escuchar música, <i>en 10 % de acuerdo con los registros de observación.</i>	
	Uso inadecuado del celular, <i>en 6 % de acuerdo con los registros de observación.</i>	
	Tirar papeles, objetos y demás dentro de la clase, <i>en 9 % de acuerdo con los registros de observación.</i>	

Nota. Elaboración propia.

Siguiendo la secuencia del ciclo de planificación-acción, los programas se conformaron por diez sesiones en total, desarrolladas en tres momentos. El primer momento fue denominado sensibilización; en este se realizó una introducción de los elementos teóricos básicos de las emociones, su función, duración, naturaleza y estrategias de regulación. El segundo momento se denominó de entrenamiento, estuvo integrado por cinco sesiones, en coherencia con el modelo de gestión emocional de Oriol Granado et al. (2014) y el modelo de resolución de problemas de Nezu et al. (2014), quienes proponen un proceso de cinco pasos: 1) Identificación del problema, 2) Definición clara del problema, 3) Generación de múltiples soluciones, 4) Toma de decisiones informada y 5) Evaluación de los resultados. Mientras el tercer momento consistió en la fase de evaluación, la cual tomó tres sesiones orientadas a la visualización de los cambios y permanencias en las conductas disruptivas de los estudiantes focalizados. En la Tabla 2 se muestra el ciclo de planificación-acción desarrollado en la implementación del programa.

Tabla 2

Ciclo de planificación – Acción, programa de solución de problemas y gestión emocional

Componentes del programa	Estructura metodológica del programa	Dimensiones psicológicas trabajadas	Tipo de conductas disruptivas implicadas
Solución de problemas	Orientación general hacia el problema Definición y formulación Generación de alternativas Toma de decisiones Verificación	Concentración	Relacionadas con el rendimiento académico
		Organización y planificación	
		Toma de decisiones	
Gestión emocional	Identificación de la situación Estrategias de regulación Emisión de respuesta asertiva Percepción de bienestar	Control inhibitorio	Relacionadas con la afectación a las relaciones interpersonales
		Ajuste normativo y demora en la gratificación	Relacionadas con interrupción en clase
		Comunicación asertiva	
		Gestión de conflictos	Relacionadas con el absentismo

Nota. Elaboración propia.

Continuando con el ciclo de acción-reflexión se identifican los cambios y permanencias en las conductas disruptivas, las cuales se señalan de la siguiente manera:

En relación con el proceso de resolución de problemas, los participantes reportaron en sus autoinformes una mejora en la capacidad para definir situaciones conflictivas y anticipar sus consecuencias negativas, modulando sus reacciones según la gravedad de la falta cometida. Un estudiante manifestó: “es fácil meterse en problemas, por cosas pequeñas uno se mete en líos complicados y después de que uno la embarra es que se pone peor, después de ver lo que se causó”. En coherencia, las discusiones con compañeros y las agresiones verbales o físicas (empujones, palmadas, insultos, burlas o reproches) disminuyeron en un 15 % respecto a la línea base, según reportes docentes y entrevistas con actores clave. Los docentes señalaron: “mis muchachos los veo un poco más tranquilos, no tan peleones como antes”.

Asimismo, se observó una modificación en la conducta disruptiva asociada a la no realización de tareas. Los estudiantes informaron mayor cumplimiento de las actividades, cuidando la calidad de sus trabajos y verificando que respondieran a los objetivos planteados: “me esmero bastante haciendo mis trabajos, (...) no, para perder y luego estar recuperando, mejor hago de una vez bien”. Esta conducta evidenció una reducción del 9 % respecto al punto de partida.

De igual manera, los estudiantes reportaron un incremento en la habilidad para descomponer los problemas en partes manejables. Situaciones que inicialmente representaban un gran reto fueron posteriormente abordadas con mayor efectividad: “las cosas se solucionan más fácil con esa estrategia que nos enseñó el otro día, toca ir cosa por cosa, enfocándose en lo esencial primero y luego lo que no es tan importante”. Esto tuvo un impacto positivo en el interés por las labores académicas, reflejado en la disminución del 6 % en las bajas calificaciones por no entregar trabajos. Como expresaron algunos estudiantes: “somos inteligentes, lo que pasa es que no hacíamos trabajos; aplicándonos nos está yendo bien, eso nomás era lo que faltaba”. Este proceso también evidenció un fortalecimiento del locus de control interno, dado que los estudiantes empezaron a responsabilizarse de sus acciones y a actuar conscientemente en favor de su desarrollo personal.

En cuanto a la gestión emocional, los autoinformes revelaron una mayor comprensión sobre la función adaptativa de las emociones como respuestas naturales a las experiencias cotidianas: “sentirse mal, tristes o enojados nos pasa a todos; si somos personas se esperaría que pase cuando algo no está saliendo bien, aunque no es bonito sentirse así es algo normal”. Este

aprendizaje favoreció la diferenciación de emociones y la inhibición de respuestas impulsivas, a partir del reconocimiento de señales corporales:

Cuando me estoy aburriendo de la clase o me estreso, siento como una presión, me pongo como inquieto y por eso salgo a echarme agua al baño (...) cuando empiezo a sentirme así ya sé que se viene y trato de no dejarme llevar.

En consecuencia, conductas impulsivas como levantarse constantemente, salir al baño de manera innecesaria o interrumpir la clase se redujeron en un 6 %. Los docentes confirmaron que las clases se tornaron más fluidas y con mayor participación.

Otro impacto relevante fue el incremento en la percepción de bienestar y control de las contingencias. Los estudiantes expresaron:

Siento que las clases ya no son tan hartas, no me da tanta pereza y el aburrimiento que tenía casi siempre en todas las materias ya no es tanto, por eso es que puedo prestar más atención y entiendo más (...) de paso me salvo de los regaños que me daban por molesto.

En coherencia, los docentes reportaron una reducción cercana al 50 % en conductas como el uso inadecuado del celular, escuchar música o ingerir alimentos durante la clase, lo cual permitió evidenciar mayor compromiso académico, especialmente en asignaturas con mayor nivel de dificultad como Matemáticas, Ciencias Sociales, Inglés y Español.

No obstante, algunas conductas problemáticas persistieron, especialmente la impuntualidad y los retrasos injustificados. Los docentes señalaron:

Me toca llamarlos cuando para iniciar la clase, algunos se la pasan en los patios, en la tienda o en los pasillos cuando termina el descanso o incluso en las primeras o en los cambios de hora, es un desastre, todos por allá afuera (...) no son los mismo siempre, pero unos dos o tres si se la pasan así (...) eso no ha mejorado mucho, pues poco la verdad.

Por su lado, los estudiantes manifestaron percibir cierta mejoría: “ahora nos preocupamos por llegar temprano, nos sabia dar igual, incluso si ir o no ir, después de tantos llamados de atención mejor evitar tener más problemas”. Estos resultados sugieren una limitada tolerancia al malestar, lo cual fomenta la búsqueda de refuerzo inmediato mediante conductas funcionales, aunque con consecuencias negativas en la formación académica y en el clima del aula.

Finalmente, se registró una disminución en las conductas de sabotaje (arrojar objetos, interrumpir con conversaciones irrelevantes o realizar actividades de otras asignaturas). Los

estudiantes reconocieron: “cualquier cosa que uno hace tiene que ver con convivencia, cuando se hace algo que no debe es seguro el reporte o el llamado a los padres (...) ya con eso se sabe para qué son las reglas”. Ello sugiere un proceso de interiorización y adherencia normativa, aunque en tensión con los marcos valorativos personales que llevan al mantenimiento de conductas disruptivas residuales.

Discusión

Los resultados de este estudio permiten afirmar que la integración de estrategias de gestión emocional y resolución de problemas constituye una intervención pertinente y eficaz para la disminución de conductas disruptivas. La evidencia obtenida se alinea con investigaciones internacionales que han destacado la relación directa entre el fortalecimiento de competencias socioemocionales y la reducción de comportamientos que obstaculizan los procesos de enseñanza-aprendizaje (CASEL, 2020; Rees, 2023). Este vínculo no solo tiene implicaciones en la dinámica del aula, sino que también repercute en la trayectoria educativa del estudiante, ya que dichas competencias actúan como factores protectores frente a la deserción, el bajo rendimiento y los conflictos interpersonales.

El incremento en la capacidad de los estudiantes para identificar sus emociones, reconocer los cambios corporales asociados y relacionarlos con los pensamientos, supuso una ruptura en los patrones reactivos que caracterizaban las respuestas impulsivas observadas en la línea base. Este hallazgo es coherente con lo planteado por Matthys y Schutter (2022) quienes sostienen que la conciencia emocional es un mecanismo regulador esencial para la adaptación social y la toma de decisiones adecuadas. De forma similar, Brackett et al. (2019) reportan que la educación emocional estructurada no solo disminuye la agresividad, sino que también fortalece el autocontrol y la capacidad de respuesta adaptativa frente a situaciones de tensión, lo cual se refleja claramente en la disminución de agresiones verbales y conflictos interpersonales registrada durante la intervención.

En lo que respecta a la resolución de problemas, los resultados obtenidos refuerzan la afirmación de Barroso et al. (2021) sobre la naturaleza dual de este proceso, que combina habilidades cognitivas con la disposición emocional para afrontar los retos. La mejora en la

descomposición de problemas en partes manejables, la generación de múltiples alternativas y la elección de soluciones basadas en criterios razonados, no solo implica un avance individual, sino que se tradujo en un mayor compromiso grupal con las normas y objetivos del aula. Al respecto, investigaciones como la de Heppner et al. (2018) han documentado que el entrenamiento sistemático en resolución de problemas incrementa la perseverancia ante la frustración y mejora los indicadores de rendimiento académico, hallazgos que se ven reflejados en la presente investigación a través de la disminución del absentismo y el incremento en los niveles de cumplimiento de tareas escolares.

En diálogo con algunos estudios recientes, Marchant Orrego et al. (2020) evidencian que los programas estructurados de aprendizaje socioemocional, apoyados en talleres experienciales, generan mejoras significativas en el autocontrol, la convivencia y el clima escolar. Sin embargo, mientras dichos estudios focalizan su impacto principalmente en procesos formativos de los profesores, el presente trabajo aporta evidencia empírica directa en estudiantes de educación básica, mostrando transformaciones conductuales observables en el aula. Asimismo, los resultados se alinean con las revisiones sistemáticas de Contreras Saavedra et al. (2023) y Lozano-Peña et al. (2022), quienes señalan que las intervenciones socioemocionales suelen presentar alta heterogeneidad en duración, intensidad y fundamentos teóricos. En este sentido, el presente estudio contribuye a la superación de dicha limitación al articular de manera integrada un modelo de gestión emocional (Oriol Granado et al., 2014) y un modelo estructurado de resolución de problemas (Nezu et al., 2014) desde un enfoque de investigación acción, que permite una intervención coherente, situada y ajustable a diversas realidades escolares.

A nivel del aprendizaje socioemocional y el aporte al ajuste conductual en escenarios escolares, Zhao y Sang (2025) confirman que las intervenciones SEL (siglas en inglés de aprendizaje socioemocional) tienen efectos positivos, aunque moderados, en el rendimiento académico y en el comportamiento escolar, particularmente en contextos posteriores a la pandemia de COVID-19. A diferencia de estos estudios, predominantemente cuasiexperimentales o basados en ensayos controlados aleatorizados, el presente trabajo adopta un enfoque cualitativo-participativo, permitiendo comprender los procesos internos de cambio conductual y emocional, lo que aporta a la comprensión de la denominada “caja negra” de las intervenciones SEL, señalada como vacío en la literatura reciente. Lo anterior, coincide con las conclusiones de Morales Ruiz y

Buendía Cueva (2025), quienes resaltan la efectividad de las metodologías participativas para el fortalecimiento de la autorregulación, la empatía y la resolución de conflictos. Sin embargo, mientras estos estudios enfatizan resultados agregados, la presente investigación profundiza en la relación funcional entre déficits en regulación emocional, dificultades en resolución de problemas y la modificación de conductas disruptivas específicas.

Como resultados agregados, un aspecto especialmente relevante es el impacto positivo que tuvo la resolución colaborativa de conflictos en el fortalecimiento del sentido de pertenencia y la cohesión grupal. El hecho de que los estudiantes participaran en la construcción de soluciones y en la definición de normas incrementa la legitimidad percibida de las mismas, mejorando su cumplimiento y reduciendo la resistencia al cambio. Esto coincide con los aportes de Urbina Hurtado et al. (2020), y de Johnson y Johnson (2020), quienes sostienen que los procesos participativos favorecen el compromiso, la internalización de reglas y la creación de un clima escolar interdependiente. En este escenario, la co-construcción de acuerdos, lejos de ser un acto simbólico, funciona como una estrategia pedagógica capaz de articular la autoridad docente con la agencia estudiantil, generando un marco normativo asumido colectivamente.

Estos hallazgos también invitan a reflexionar sobre la necesidad de trascender los enfoques punitivos que han predominado en la gestión del comportamiento disruptivo en la escuela, los cuales, como advierte Morales Blanco (2025), tienden a reforzar el ciclo de la disrupción y a debilitar los vínculos del estudiante con la institución. En contraposición, las intervenciones formativas y preventivas, basadas en el desarrollo de competencias socioemocionales y cognitivas, se muestran más efectivas para prevenir la reincidencia y promover aprendizajes transferibles a otros contextos de socialización.

No obstante, a pesar de la efectividad observada, el estudio devela nuevas posibilidades de análisis sobre aquellos factores que inciden en los resultados y abren camino a futuras líneas de investigación. Entre ellas, una evaluación longitudinal para determinar la permanencia de los cambios a mediano y largo plazo, y la implementación de un grupo control para establecer relaciones causales estrictas. En coherencia con lo anterior, sería pertinente incorporar metodologías mixtas, ampliar el número de participantes e incluir variables adicionales como el impacto en el rendimiento académico general, la percepción del clima institucional, las dinámicas familiares y sociales.

En suma, la intervención implementada no solo redujo la frecuencia e intensidad de las conductas disruptivas, sino que también fortaleció habilidades críticas para la vida escolar y social, se destaca el fortalecimiento de la cohesión del grupo y el aumento en la percepción de bienestar y autoeficacia de los estudiantes. Esto confirma que las políticas y programas educativos deberían priorizar la inclusión sistemática de estrategias integrales de gestión emocional y resolución de problemas como ejes de la formación escolar, entendiendo que el desarrollo académico y socioemocional son dimensiones del desarrollo humano multidimensional y uno de los propósitos más importantes de la escuela. Tal como lo señala Vargas Sánchez y Bosco Paniagua (2023), en la necesidad de implantar estrategias y tecnologías para promover la educación socioemocional.

Finalmente, y desde el punto de vista teórico, este estudio fortalece la evidencia que sostiene la necesidad de comprender las conductas disruptivas no como eventos aislados o meramente sancionables, sino como manifestaciones de dificultades en procesos socioemocionales y de funcionamiento ejecutivo. La integración de la gestión emocional y la resolución de problemas en el abordaje de la conducta disruptiva reafirma modelos teóricos que conciben la autorregulación como un sistema dinámico donde cognición, emoción y conducta se interrelacionan. Asimismo, el uso de la investigación-acción como marco metodológico aporta al campo de la educación socioemocional una perspectiva situada y transformadora, mostrando que los programas no solo deben ser eficaces, sino también flexibles y ajustables a las realidades contextuales, considerando las dinámicas relacionales, comunitarias y culturales. En este sentido, el estudio contribuye a la discusión teórica sobre la pertinencia de enfoques comprensivos y participativos frente a modelos estandarizados de intervención del comportamiento disruptivo y la convivencia escolar.

Conclusiones

Los hallazgos obtenidos en este estudio evidencian que la implementación de los programas de gestión emocional y resolución de problemas no solo reduce significativamente la aparición de conductas disruptivas y fortalece el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de educación básica, sino que transforma las dinámicas de aprendizaje contemporáneo. La disminución de interrupciones en clase, el incremento del control inhibitorio, la mayor

adherencia a las normas y la mejora en la comunicación asertiva reflejan que el trabajo simultáneo sobre dimensiones cognitivas y emocionales tiene un efecto multiplicador en el clima de aula y en la calidad de los aprendizajes.

La experiencia desarrollada confirma que la conciencia emocional y la capacidad para descomponer y abordar problemas de manera estructurada no solo contribuyen a regular la conducta individual, sino que también favorecen la construcción de dinámicas colaborativas que fortalecen el sentido de pertenencia y cohesión grupal. En este sentido, el aula deja de ser únicamente un espacio de transmisión de contenidos para convertirse en un escenario de socialización y práctica de habilidades para la vida.

Desde la perspectiva de la gestión del conocimiento, la socialización de experiencias y la reflexión colectiva permiten transformar aprendizajes individuales en conocimientos compartidos. Cuando estos aprendizajes se documentan, transfieren y reutilizan, pueden contribuir al ajuste continuo de las prácticas institucionales y a la sostenibilidad de las intervenciones educativas (Rodríguez Lora et al., 2026).

Desde el punto de vista teórico, este estudio aporta evidencia contextualizada que respalda los enfoques integrales de educación socioemocional, sumándose a la literatura que destaca la importancia de intervenir de manera preventiva y formativa en las problemáticas de convivencia escolar. La utilización del enfoque de investigación acción permitió no solo evaluar resultados, sino también ajustar las estrategias a las necesidades emergentes, lo que favorece la pertinencia y adherencia de los participantes al programa.

En términos prácticos, los resultados sugieren que las instituciones educativas pueden reducir de manera significativa las conductas disruptivas cuando incorporan programas sistemáticos de gestión emocional y resolución de problemas, integrados al currículo y desarrollados mediante metodologías activas, donde los estudiantes tomen parte del proceso. La disminución observable de interrupciones, conflictos interpersonales y conductas impulsivas evidencia que estas estrategias no solo mejoran la convivencia, sino que también favorecen el aprendizaje y los resultados académicos.

Referencias

- Ballard, R. L. (2023). *Adolescent Well-Being and Exclusionary Discipline: A Resiliency Model* [Bienestar adolescente y disciplina excluyente: Un modelo de resiliencia] [Tesis de doctorado, Indiana State University]. Repositorio Digital Institucional.
- Barroso, C., Ganley, C., McGraw, A., Geer, E., Hart, S., & Daucourt, M. C. (2021). A meta-analysis of the relation between math anxiety and math achievement [Un metaanálisis de la relación entre la ansiedad matemática y el rendimiento en matemáticas]. *Psychological bulletin*, 147(2), 134-168. <https://doi.org/10.1037/bul0000307>
- Barkley, R. A. (2012). *Executive functions: What they are, how they work, and why they evolved* [Funciones ejecutivas: Qué son, cómo funcionan y por qué evolucionaron]. Guilford Press.
- Bello-Dávila, Z., Rionda-Sánchez, H. D., & Rodríguez-Pérez, M. E. (2010, julio-diciembre). La inteligencia emocional y su educación. *Varona*, (51), 36-43. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360635569006>
- Bisqueria, R. (2009). *Educación emocional y bienestar*. Ed Praxis.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2019). Enhancing academic performance and social-emotional competence with the RULER feeling words curriculum [Mejorar el rendimiento académico y la competencia socioemocional con el programa de estudios RULER, que utiliza palabras para expresar sentimientos]. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 218-224. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.10.002>
- Campbell, S., Greenwood, M., Prior, S., Shearer, T., Walkem, K., Young, S., & Walker, K. (2020). Purposive sampling: complex or simple? Research case examples [Muestreo intencional: ¿complejo o simple? Ejemplos de casos de investigación]. *Journal of research in Nursing*, 25(8), 652-661. <https://doi.org/10.1177/1744987120927206>
- CASEL. (2020). *Guide to schoolwide social and emotional learning* [Guía para el aprendizaje socioemocional en toda la escuela]. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://casel.org/guide/>
- Cely Tovar, A. M., Vargas Sánchez, A. D., & Pedraza Córdoba, J. (2023, septiembre-diciembre). Prácticas y desafíos de la educación para la ciudadanía global: Una revisión de literatura.

- Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (70), 297-332.
<https://doi.org/10.35575/rvucn.n70a11>
- Cerchiaro Ceballos, E., Ossa, J., & Barras, R. (2025). Tendencias en la investigación sobre autorregulación en la primera infancia: Una revisión sistemática en el período 2015-2022. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 18(2), 28-46. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.18203>
- Congreso de la República de Colombia. (2006). *Ley 1090*. Diario oficial No 46.383. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=66205>
- Contreras Saavedra, C., Sáez-Delgado, F., Sepúlveda López, F., & Ramos-Huenteo, V. (2023). Intervenciones de competencias socio emocionales en adolescentes con diagnóstico del espectro autista: Una revisión sistemática. *Páginas de Educación*, 16(1), 47-80. <https://doi.org/10.22235/pe.v16i1.3056>
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. (2012). The socialization of emotional competence [La socialización de la competencia emocional]. *Advances in Child Development and Behavior*, 43, 163-189. https://www.researchgate.net/publication/232535707_The_Socialization_of_Emotional_Competence
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata.
- Espinoza-Freire, E. (2025). La investigación cualitativa en la educación superior: Enfoques, desafíos y perspectivas actuales. *Sociedad & Tecnología*, 8(S3), 1299-1310. <https://doi.org/10.51247/st.v8iS3.56>
- Evans, G. W., Li, D., & Whipple, S. S. (2013). Cumulative risk and child development [Riesgo acumulativo y desarrollo infantil]. *Psychological Bulletin*, 139(6), 1342-1396. <https://doi.org/10.1037/a0031808>
- Flick, U. (2022). *An introduction to qualitative research* (7th ed.) [Introducción a la investigación cualitativa]. SAGE Publications.
- González, F. (2026). Análisis conductual aplicado a la educación. *Mente y Ciencia*. <https://www.menteyciencia.com/analisis-conductual-aplicado-a-la-educacion/>
- González Lomelí, D., Maytorena Noriega, M., Varela Romero, C. W., & Domínguez Guedea, R. L. (2014). Diseño de una prueba de ejecución de estrategias para el aprendizaje de

- estudiantes universitarios. *Psicumex*, 4(1), 24-51.
<https://doi.org/10.36793/psicumex.v4i1.240>
- Guzmán Brito, M. P. (2012). Modelos predictivos y explicativos del rendimiento académico universitario: Caso de una institución privada en México. *Revistas Científicas Complutenses*, (37), 1-22. <https://docta.ucm.es/entities/publication/4eff5b62-261c-4722-bd61-88854b5338e0>
- Heppner, P. P., Witty, T. E., & Dixon, W. A. (2018). Problem-solving appraisal and human adjustment: A review of 20 years of research using the problem solving inventory [Evaluación de la resolución de problemas y ajuste humano: Una revisión de 20 años de investigación utilizando el inventario de resolución de problemas]. *The Counseling Psychologist*, 32(3), 344-428. <https://doi.org/10.1177/0011000003262793>
- Heras Rojas, C. A. (2023). *Programa de desarrollo de control emocional para la atención de estudiantes con conductas disruptivas en Educación Básica de la Unidad Educativa 16 de Abril* [Trabajo de grado de maestría, Universidad Nacional de Educación]. Repositorio digital institucional. <https://repositorio.unae.edu.ec/items/c0e7009a-cd5a-404e-9633-d89f6e9b3c86>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2020). Cooperative learning: The foundation for active learning [Aprendizaje cooperativo: La base del aprendizaje activo]. *Active Learning in Higher Education*, 21(1), 5-17. <https://dx.doi.org/10.5772/intechopen.81086>
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research* [El planificador de investigación-acción: Realizando investigación-acción participativa crítica]. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-4560-67-2>
- Lozano-Peña, G. M., Sáez-Delgado, F. M., & López-Angulo, Y. (2022). Competencias socioemocionales en docentes de primaria y secundaria: Una revisión sistemática. *Páginas de Educación*, 15(1), 01-22. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2598>
- Marchant Orrego, T., Milicic Müller, N., & Soto Vásquez, P. (2020). Educación Socioemocional: Descripción y Evaluación de un Programa de Capacitación de Profesores. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 13(1), 185-203. <https://doi.org/10.15366/rie2020.13.1.008>

- Matthys, W., & Schutter, D. (2022). Improving our understanding of impaired social problem-solving in children and adolescents with conduct problems: Implications for cognitive behavioral therapy [Mejorar nuestra comprensión de las dificultades en la resolución de problemas sociales en niños y adolescentes con problemas de conducta: implicaciones para la terapia cognitivo-conductual]. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 25(3), 552-572. <https://doi.org/10.1007/s10567-021-00376-y>
- Morales Blanco, Z. M. (2025, julio-diciembre). De la conducta disruptiva a la sanción penal: análisis documental de la respuesta jurídica venezolana ante la violencia escolar adolescente: línea de investigación: desarrollo humano integral. *Revista Científica Cienciaeduc*, 8(2), 1-14. <https://saber.unerg.edu.ve/index.php/cienciaeduc/article/view/532/1396>
- Morales Ruiz, H., & Buendía Cueva, G. (2025). Habilidades socioemocionales en estudiantes de educación básica regular: Una revisión sistemática. *Aula Virtual*, 6(13), Artículo e544. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17093677>
- Narváez, J. H., & Obando, L. M. (2020). Disruptive behaviors in adolescents in a situation of sociocultural deprivation [Conductas disruptivas en adolescentes en situación de privación sociocultural]. *Psicogente*, 23(44), 1-22. <https://doi.org/10.17081/psico.23.44.3509>
- Nezu, A. M., Nezu, C. M., & D’Zurilla, T. J. (2014). *Problem-solving therapy* [Terapia de resolución de problemas]. Springer.
- Ochoa Cervantes, A., Garbus, P., & Morales Osornio, A. (2021). Conductas conflictivas y convivencia escolar: Análisis desde el modelo ecológico. *Sinéctica*, (57), Artículo e1237. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2021\)0057-012](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2021)0057-012)
- Oriol Granado, X., Gomila Andréu, M., & Filella Guiu, G. (2014). Regulación emocional de los resultados adversos en competición. Estrategias funcionales en deportes colectivos. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(1), 63-72. <https://revistas.um.es/cpd/article/view/190971>
- Ortega-Ruipérez, B. (2020). Pedagogía del pensamiento computacional desde la psicología: Un pensamiento para resolver problemas. *Cuestiones Pedagógicas: Revista de Ciencias de la Educación*, (29), 130-144. <https://doi.org/10.12795/CP.2020.i29.v2.10>

- Quintana Suárez, B., & Carmenate Fuentes, L. P. (2018). Talleres pedagógicos en el desempeño escolar. *Revista Multidisciplinaria de Investigación*, 2(21), 77-88.
<https://doi.org/10.31876/re.v2i22.362>
- Rees, K. (2023). *Exploring the Experience of Implementing a Whole School Peer Led Emotional Self-Regulation Programme* [Explorando la experiencia de implementar un programa de autorregulación emocional dirigido por pares en toda la escuela] [Tesis doctoral, Universidad de East Anglia]. Repositorio digital institucional.
<https://ueaeprints.uea.ac.uk/id/eprint/93371/>
- Rodríguez Lora, V., Macías Urrego, J. A., & Henao Colorado, L. C. (2026). La gestión del conocimiento. En D. C. Ríos Echeverri & A. Valencia-Arias (Comps.), *La gestión estratégica de la tecnología, el conocimiento y la innovación* (pp. 37-88). Editorial ITM.
<https://doi.org/10.22430/reporte.8063>
- Saavedra López, J., Garvich Ormeño, A., & Torres Granados, A. (2025). Investigación acción y competencias transversales en estudiantes de la Universidad Nacional Federico Villarreal. *Revista Tribunal*, 5(10), 153-170. <https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i10.108>
- Saco-Lorenzo, I., González-López, I., Fernández, M. A., & Bejarano-Prats, P. (2022). Conductas disruptivas en el aula. Análisis desde la perspectiva de futuros docentes de Educación Primaria. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 23, e28268-e28268.
<https://doi.org/10.14201/eks.28268>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* [Fundamentos de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada] (2nd ed.). SAGE Publications.
- Unceta, K., Martínez, I., & Gutiérrez Goiria, J. (2021). De la cooperación para el desarrollo a la cooperación para la convivencia global. Un análisis de la crisis de la cooperación desde la crisis del desarrollo. *Cuadernos de Trabajo/Lan-Koadernoak Hegoa*, (86).
<https://ojs.ehu.eus/index.php/hegoa/article/view/23218>
- Urbina Hurtado, C., Ipinza Villamán, R., & Gutiérrez-Fuentes, L. (2020). Prácticas relacionales profesor-estudiante y participación en el aula: Desafíos para la construcción de una convivencia democrática. *Psicoperspectivas*, 19(3), 29-40.
<https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue3-fulltext-2045>

- Vargas Sánchez, A. D., & Bosco Paniagua, M. A. (2023. septiembre-diciembre). La convivencia y cultura de paz a través de estrategias didácticas integrando tecnologías: Un estudio multicasos. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (70), 4-27.
<https://doi.org/10.35575/rvucn.n70a2>
- Vives Varela, T., & Hamui Sutton, L. (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativos. *Investigación en Educación Médica*, 10(40), 97-104.
<https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.40.21367>
- Wilson, K. G., & Soriano, M. C. L. (2014). *Terapia de aceptación y compromiso (ACT)*. Ediciones Pirámide.
- Zhao, Y., & Sang, B. (2025). The Effect of Social–Emotional Learning Programs on Elementary and Middle School Students’ Academic Achievement: A Meta-Analytic Review [El efecto de los programas de aprendizaje socioemocional en el rendimiento académico de estudiantes de primaria y secundaria: Una revisión meta- analítica]. *Behavioral Sciences*, 15(11), Article 1527. <https://doi.org/10.3390/bs15111527>