

ARTÍCULO

El fomento de la educación socioemocional en alumnos de primer grado (un estudio en el estado de Chihuahua, México)

ANA ARÁN SÁNCHEZ | Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón. México
ana.aran.sanchez@gmail.com | ORCID: 0000-0001-7149-3461

| 1

Recepción: 20/12/2022. Aceptación: 5/3/2023. Publicación: 27/6/2023

Resumen

Actualmente, el desarrollo de las habilidades relacionadas con la identificación y el manejo de las emociones en el alumnado se considera una prioridad en el sistema educativo, debido a los diferentes estudios que plantean la relación entre el fortalecimiento de estos aspectos y el desempeño académico, así como la cualidad de fungir como factores de protección frente a futuros problemas emocionales. La presente investigación muestra los resultados de un programa implementado en primero de primaria en una comunidad rural del estado de Chihuahua, centrado en el desarrollo de tres competencias socioemocionales: autoestima, autorregulación y empatía. De acuerdo al diagnóstico realizado a través de una guía de observación basada en el plan de estudios 2017, se diseñó e implementó un cronograma de intervención durante los primeros meses del ciclo escolar 2019-2020, con diversas estrategias y acciones para fortalecer estas habilidades en los estudiantes. El documento se enmarca en el paradigma Socio-crítico, con un enfoque cualitativo y la metodología de Investigación Acción del Profesor (IAP). Los resultados muestran la importancia de fortalecer el aspecto socioemocional desde el inicio de la educación básica, ya que favorece la convivencia grupal y un desarrollo integral en el alumno.

Palabras clave: educación socioemocional, empatía, autoestima



The development of social emotional education in first grade students (a Study in the State of Chihuahua, Mexico)

Abstract

Currently, the development of abilities that are related to the recognition and management of student's emotions is considered a priority in the educational system, since different studies propose the connection between the strengthening of these aspects and academic performance, as well as the quality they possess of being factors that protect children from emotional issues in the future. This research shows the results of a program implemented in first grade of elementary education in a rural community of the state of Chihuahua, which is centered in the development of three social emotional competences: self-esteem, self-regulation and empathy. Using the results of a diagnosis completed with an observation guide based on the 2017 syllabus for elementary education, an intervention timetable was designed and implemented during the first months of the 2019-2020 school year, which included different strategies and actions to strengthen student's abilities. The article uses the social criticism paradigm, with a qualitative approach and the action research methodology by the teacher. The results show the importance of reinforcing the social emotional area from the beginning of elementary education, since it favors group interaction and comprehensive development of students.

Keywords: social emotional education, empathy, self-esteem

INTRODUCCIÓN

En la última década, se ha transitado a nivel internacional de un modelo educativo que consideraba como única la inteligencia que se evalúa a través del cociente intelectual, al enfoque de la educación socioemocional (Marchant et al., 2020). Lo anterior porque se considera que «para un óptimo desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje, las habilidades cognitivas y las socio-emocionales deben estar interconectadas» (Echeverría et al., 2020, p. 175). Por su parte, Sidera et al., (2019) apuntan que «para el éxito dentro y fuera de la escuela, es totalmente necesario que el sistema educativo incluya habilidades, no estrictamente académicas, orientadas hacia las habilidades socioemocionales, cognitivas y morales» (p. 3). En palabras de Guillén (2018):

| 3

El proceso educativo tiene como objetivo formar y consolidar todas y cada una de las capacidades y habilidades humanas, con el único fin de que el ser humano pueda vivir con plenitud; sería un error cultivar permanentemente el aspecto intelectual del alumno y dejar de lado el resto de las dimensiones que lo componen como persona, en particular, las emociones. (Guillén, 2018, p. 66)

En México, la educación socioemocional como asignatura en educación primaria, se comienza a introducir en los planes y programas de estudio a partir del ciclo escolar 2017-2018. Para fortalecer las cinco competencias (autocognocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración) que se establecen en el documento *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación* (SEP, 2017), se diseña un «currículo de nivel básico que establece el desarrollo de habilidades socioemocionales con el propósito de que trasciendan en ambientes no escolarizados» (Gil, 2020, p. 167). Bisquerra y Rebollo (2021) destacan que este modelo hace un especial hincapié en la empatía y la colaboración al considerarlas como competencias esenciales de la educación socioemocional, y esto se debe a que «contribuyen al desarrollo de una visión plural, apreciativa y solidaria requerida para convivir en un contexto diverso y multicultural como es el caso de México» (p. 18).

Sin embargo, para el siguiente ciclo escolar, se dejó a criterio de los docentes la implementación de las estrategias y dinámicas contenidas en el libro de texto debido a la derogación de la reforma educativa, todo parece indicar que de nuevo cobrará importancia dada la situación vivida a nivel mundial con la pandemia ocasionada por el virus COVID-19 y los efectos que el aislamiento social tuvo en la salud mental de los estudiantes y docentes de todos los niveles educativos. En este sentido, Contreras (2020) asevera que «los aprendizajes obtenidos de la experiencia en este confinamiento social, son importantes para la formación integral del ser humano, especificando las competencias necesarias

y el modo de asumirlas (...) donde la socioformación es el área dispuesta para lograrlo» (p. 61). Además, se destaca la cualidad de la educación socioemocional como un factor protector como parte de la prevención primaria (Bisquerra y Rebollo, 2021; Echeverría et al., 2020, p. 175).

La investigación que se muestra a continuación, fue llevada a cabo durante el ciclo escolar 2019-2020, en un grupo de primer grado de una escuela rural en el estado de Chihuahua, previo a la cuarentena y a la educación a distancia implementada debido a la emergencia sanitaria. Durante el mes de agosto y principios de septiembre de ese año, se observaron una serie de conductas disruptivas que los alumnos mostraban, relacionadas con las habilidades del área socioemocional, por lo que se decidió realizar una intervención en este sentido, priorizando las áreas de autoestima, empatía y regulación de las emociones, con el propósito de mejorar la percepción que tienen de ellos mismos y ayudarles a que logren pensar en las situaciones que experimentan sus compañeros.

Al aplicar las estrategias que fortalezcan estas áreas, se esperaba que los alumnos tengan una autoestima fortalecida para así reconocer sus defectos o debilidades como áreas de mejora por consecuencia dar más importancia a sus logros, aptitudes y destrezas. También que fueran capaces de autorregular sus emociones que ayuden a su comportamiento, es decir, que puedan demostrar su felicidad, enojo, frustración, disgusto o alegría sin ofender a otros, así intervenir en la empatía al mostrar interés, respeto y comprensión ante diversas situaciones de sus compañeros.

De acuerdo a Sidera et al., (2019), la investigación respecto a los programas y acciones que se realizan en los centros escolares coadyuva a que el aprendizaje socioemocional se siga incluyendo en los planes de estudios. En esa línea, se plantea como propósito principal de esta investigación, la implementación de estrategias que desarrollen la educación socioemocional en alumnos de primer grado. Por ello, se propone la siguiente hipótesis de investigación: ¿Qué estrategias desarrollan la educación socioemocional en alumnos de primer grado?

ANTECEDENTES

A continuación, se analizarán una serie de investigaciones recientes sobre el tema que versa este artículo, con el propósito de profundizar en su contenido. En primer instante, se encuentra la indagación realizada por Rendón (2015), quien examina la relación entre la educación de la competencia socioemocional y los estilos de enseñanza de los docentes de la educación media superior, y muestra que la mayoría de los profesores muestra una tendencia media-alta hacia el estilo participativo para fomentar la adquisición de normas y valores. El autor relaciona la educación socioemocional con el tema de valores, explicando que:

La educación socioemocional vinculada a la educación en valores como práctica social, le exige al docente conocer y valorar la realidad en que se desenvuelve y comprender el significado de su labor en este contexto, además actuar con autonomía, con sentido crítico y con creatividad. (Rendón, 2015, p. 251)

Por otro lado, se evalúa lo investigado por Repetto y Pena (2010), quienes describen un programa de formación socioemocional el cual pretende «desarrollar las competencias emocionales y sociales de los jóvenes, con el fin de incrementar su aprendizaje académico, su integración social y su inserción/desarrollo laboral, y por tanto, mejorar la calidad educativa» (p. 83). Los investigadores conciben la educación de calidad como aquella que proporciona las herramientas necesarias para desempeñar su actitud como individuo en una sociedad activa. Así mismo, afirman que cuando se trabaja con la educación socioemocional en el aula, se tiene una mejoría en el comportamiento del alumnado, quienes logran mostrar empatía ante los problemas de los compañeros.

A su vez, Filella-Guiu et al., (2014) implementan un programa para desarrollar las cinco dimensiones de la competencia emocional: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar. Concluyen que «los resultados del presente estudio constituyen una nueva evidencia de que las competencias emocionales se pueden desarrollar mediante programas de educación socioemocional» (p. 143).

Los autores expresan la necesidad de una mayor cantidad de investigaciones que ayuden a diseñar y poner en práctica programas educacionales que ayuden a desarrollar las competencias emocionales, debido a una falta de interés en este fenómeno a nivel mundial. También mencionan que se requiere documentar los hallazgos, la funcionalidad de las estrategias, el avance de los alumnos y evidencias relacionadas con las diferencias de género en educación primaria y secundaria.

También, se aborda la investigación elaborada por Rodríguez (2019), quien administra un test para evaluar la inteligencia emocional de los alumnos, para evaluar sus competencias socioemocionales. La autora hace énfasis en la importancia de que el docente tenga las bases teóricas y metodológicas para lograr resultados favorables en los alumnos, así como diseñar e implementar un programa de capacitación para los profesores. Concluye que, para que el alumno adquiera de una manera óptima los aprendizajes académicos, no basta con saber sus conocimientos previos sino también conocer su nivel de madurez socioemocional para así desarrollarla.

Por su parte, Benítez-Hernández y Victorino (2019), exploran el trabajo con la asignatura de Tutoría en el nivel secundaria, a raíz de la citada reforma educativa mexicana a través de la cual se inserta la asignatura de educación socioemocional dentro del programa de estudios. A partir de esta situación,

desarrollan una serie de reflexiones sobre los retos de y dificultades para llevar a cabo este tipo de programas, ya que argumentan que su correcta conducción depende en gran medida del docente y la formación que este tenga en el tema, siendo que en la formación docente inicial y continua se adolece de este tipo de capacitaciones.

Destacar también la indagación de Martínez-Álvarez et al., (2020), quienes analizan la eficacia de un programa de intervención en competencias socioemocionales en la educación primaria, mismo que relacionan con el rendimiento académico. Para ello, utilizan la *Batería de socialización para profesores* de Silva y Martorell (2018), para evaluar los procesos de socialización en el alumnado del centro escolar. Los resultados que obtienen son favorables, ya que el alumnado que recibió formación en el área socioemocional mostró puntuaciones superiores en los aspectos relacionados con la adaptación social, así como un rendimiento académico superior al de los estudiantes que no participaron en el programa.

Finalmente, comentar el artículo de Rubalcaba et al., (2019) quienes trabajaron con adolescentes para predecir sus competencias socioemocionales y resiliencia. Encuentran diferencias significativas entre hombres y mujeres: los chicos manejan mejor las competencias que se derivan de la independencia y las muchachas tienen un mayor control en las relaciones interpersonales. Concluyen que los resultados muestran la importancia de desarrollar en los adolescentes las competencias como la autoestima, autorregulación y colaboración que favorecen la resiliencia y salud mental. Lo anterior contribuye a aminorar el riesgo ante situaciones adversas que se llegan a presentar en la adolescencia, como las adicciones o la deserción escolar.

PRECISIONES TEÓRICAS

En este apartado, se definirán una serie de conceptos claves relacionados con esta investigación. En primer término, la *educación socioemocional* se describe como el proceso en el que los niños y adolescentes aprenden sobre conceptos, valores, actitudes y habilidades para manejar mejor sus emociones. Su objetivo es que logren poner en práctica herramientas que permitan mejorar su sentido de bienestar personal y social. Lo ayuda a tomar decisiones responsables, colaborar, tener relaciones positivas con las personas que los rodean y manejar adecuadamente sus emociones (SEP, 2017). Para Pérez-González (2008), es un proceso que se lleva a cabo en un entorno educativo y debe ser planificado, bajo los lineamientos de la prevención primaria. Así mismo, Fernández-Berrocal y Ruíz (2008), explican que «la enseñanza de estas habilidades depende de la forma prioritaria de la práctica, el entrenamiento y su perfeccionamiento, y no tanto de la instrucción verbal» (2008, p. 432), la apropiación de éstas no se dará con el simple hecho de explicar a los estudiantes

Lo correcto de su actuar, éste se deberá mostrar en las prácticas cotidianas de convivencia donde se aprecie con el ejemplo, técnicas y actividades pensadas en el desarrollo emocional.

A su vez, se considera que «el aprendizaje socioemocional no es solo importante en la esfera afectiva, también tiene impacto para el rendimiento escolar y el bienestar general de niños y adolescentes en sus trayectorias de desarrollo» (Marchant, et al., 2020, p. 187). Durlak et al., (2011), (como se cita en Palomera, Briones y Gómez-Linares, 2017), establecen una serie de criterios que debe contener un programa de educación socioemocional para lograr los objetivos establecidos: sesiones que permitan desarrollar las habilidades de manera gradual con el tiempo y atención adecuada, que los estudiantes tengan oportunidad de practicar las habilidades que van adquiriendo mientras el docente los evalúa y trabajar cada aspecto de manera explícita, anticipando a los estudiantes qué se espera de ellos.

Antes de abordar las competencias socioemocionales en específico en las que se focalizó este estudio, resulta necesario describir el concepto de competencia emocional. Bisquerra y Pérez (2007), lo conciben como «el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales» (p. 69). Para Costa (2003) (como se cita en Rojas et al., 2016), este término se refiere a un comportamiento social e interpersonal que ayuda a obtener resultados positivos del entorno. Finalmente, rescatar que LeBuffe et al., (2020) (como se cita en Harrington et al., 2020), definen este concepto como la habilidad para interactuar con otros de manera efectiva y de manejar las emociones propias.

La competencia socioemocional no debe confundirse con la habilidad socioemocional; García (2018) señala que el referirse a este concepto como habilidad, implica que puede ser educada y entrenada. Benítez-Hernández y Victorino (2019) hacen la distinción entre habilidad socioemocional y competencia socioemocional, planteando que, la primera se refiere a herramientas que permiten que las personas entiendan y regulen sus emociones, mientras que la segunda implica la «capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades con cierto nivel de dificultad y eficacia» (p. 134). Por su parte, Bisquerra y Chao (2021) consideran que los conceptos de competencia y habilidad socioemocional se entrelazan de alguna forma, y clarifican que el desarrollo de las competencias emocionales es el objetivo de la educación emocional, lo cual implica la construcción de actitudes, conocimientos y habilidades en este ámbito.

Por otro lado, el concepto de autoestima, de acuerdo a López de Méndez et al., (2016), se refiere a «las creencias y sentimientos que desarrollamos acerca de nosotros mismos» (p. 15) y contempla las motivaciones, actitudes y comportamiento. Se considera «esencial en el desarrollo personal, social y escolar, ya que proporciona confianza y seguridad en las personas» (Hernández et al., 2018, p.

270). Adicionalmente, se concibe como una variable determinante en el rendimiento tanto escolar como académico de los estudiantes (Morente et al., 2017).

Esta se relaciona con el conocimiento de uno mismo, la capacidad para evaluar los sentimientos, y mantener un sentido de confianza fundamentado (Palomera et al., 2017). Por otra parte, Shaffer (2000) menciona que «la autoestima es la evaluación que el individuo hace de su autovalía como persona, basada en una valoración de las cualidades que forman el autoconcepto» (p. 441). Gil (2020) señala que la clave para una autoestima sana es tener conciencia de uno mismo y de su entorno, al valorar las capacidades y limitaciones propias. Es por ello que autores como Hernández et al., (2018) sostienen que esta se relaciona con el autoconcepto, tanto el propio como el que se desea tener ante las personas importantes para el individuo.

Además, si se toma en cuenta la situación actual de las medidas de sana distancia que continúan en gran parte del país debido a la emergencia sanitaria, y lo que esto ha implicado en cuanto a la socialización de los estudiantes de educación básica, el desarrollo de las competencias socioemocionales adquiere un grado de importancia todavía mayor, para afrontar el posible regreso a clases presenciales en el futuro cercano. En este sentido, la educación socioemocional se concibe como una necesidad en la formación integral de los estudiantes (Gil, 2020), una educación para la vida (Guillén, 2018) que debe fomentarse en los diferentes niveles educativos.

Según Repetto y Pena (2010) quienes mencionan a Titchener (1920), la empatía evoca en un individuo el mismo sentimiento que otro experimenta, lo hace partícipe del malestar de alguien más. Cuando los niños sienten empatía hacia alguien más, tratan de consolar o ayudarlos en la manera que puedan (Shaffer, 2000). Se considera que favorece la actitud prosocial (Bisquerra y Rebolledo, 2020). En este sentido, funciona como una conciencia social, que permite apreciar las necesidades de los demás, favoreciendo el compromiso y afecto (Barqueros-López, et al., 2019).

Finalmente, está el concepto de *autorregulación emocional*. Algunos autores lo consideran como el aspecto más importante de la educación socioemocional, es una destreza que se relaciona con la tolerancia a la frustración, el manejo de la ira y la capacidad de retrasar gratificaciones, entre otras (Bisquerra, 2005). Consiste en la habilidad que permite regular pensamientos, sentimientos y conductas de una manera adecuada, equilibrada y consciente (SEP, 2017). Bisquerra y Rebolledo (2021), mencionan que esta habilidad «consiste en establecer un equilibrio entre la expresión y la supresión emocional» (p. 17).

Implica comprender la relación entre la emoción, la cognición y el comportamiento, a través de estrategias para afrontar diferentes situaciones (Bisquerra y Pérez, 2007). Así mismo, se considera una habilidad que permite conducir la reacción o respuesta emocional ante circunstancias positivas o negativas (Repetto y Pena, 2010). Por su parte, Palomera et al., (2017), la conciben como

autogestión emocional, mencionan que implica el control del estrés, así como el establecer y monitorear metas personales y académicas.

Finalmente, mencionar que, para propósitos de esta investigación, se siguió como modelo de referencia el establecido por la SEP (2017), el cual establece cinco dimensiones en el área de educación socioemocional: autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración. A su vez, cada una de estas áreas se desarrollan a través de diversas habilidades. Así mismo, comentar que estas dimensiones se interrelacionan con «los planos individual y social-ambiental, creando y sosteniendo la posibilidad de aprender a ser, aprender a hacer, aprender a aprender y aprender a convivir» (SEP, 2017, p. 537).

| 9

PRECISIONES METODOLÓGICAS

La presente investigación se posiciona en el paradigma sociocrítico, el cual tiene una visión democrática, y presenta una visión unida entre la teoría del conocimiento y la práctica (Guzmán y Alvarado, 2008). Así mismo, tiene como propósito «la transformación de la estructura de las relaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas generados por éstas» (Alvarado y García, 2008, p. 189). El enfoque es cualitativo, la cual de acuerdo a Strauss y Corbin (1998), «produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos y otros medios de cuantificación» (p. 19). Como metodología, se seleccionó la Investigación Acción Participante (IAP), ya que busca cambiar las circunstancias de un grupo a través de una práctica social reflexiva marcada con la interacción del investigador, en este caso el profesor, con los participantes (Pérez, 1994). Adicionalmente, Elliot (1990) aporta una serie de características de este método, como el análisis de las situaciones que experimentan los profesores, la interpretación desde el punto de vista de los participantes y la comprensión-diagnóstico de un problema.

La IAP no tiene una secuencia con un orden establecido de pasos, se concibe como un «ciclo continuo de reflexión» (Zapata y Rondán, 2016) a través del cual se observa, planea y evalúa; regresando a cada etapa en cualquier momento según la necesidad. Esta metodología incluye acciones como el diagnóstico, construir un plan de intervención, llevarlo a cabo y que los actores involucrados hagan un análisis para modificar y mejorar las acciones posteriores que se realizarán (Colmenares, 2011).

Como técnicas, se utilizó la observación participante y el diario de campo. La primera se concibe como un proceso sistemático que permite recopilar información sobre un problema en particular (Rodríguez et al., 1996), pudiendo analizar experiencias en tiempo real que permiten comprender la dinámica y proceso de socialización en un grupo de sujetos observados. A través de ella, el investigador se involucra en una problemática, conocer el fenómeno de manera más profunda y buscar una posible solución (Lindlof, 1995). Por otro

lado, el diario docente permitió «sistematizar las prácticas educativas (...), mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas» (Martínez, 2007, p. 77).

La intervención que se describe en esta investigación, se llevó a cabo en una escuela primaria localizada en la comunidad de Las Alvareñas, perteneciente al municipio de Saucillo en el estado de Chihuahua, México. Es una zona rural, cuya principal actividad económica es la crianza de ganado y la agricultura, especialmente la cosecha de nuez; mientras que el resto de los habitantes trabajan en maquilas cercanas. Solo hay una escuela primaria, por lo que los jóvenes que concluyen este nivel educativo tienen que salir a localidades aledañas para poder continuar con sus estudios.

La escuela primaria en la que se aplicó el programa es de tipo federal, a la que acuden los estudiantes en el turno matutino. El edificio era en un inicio una casa, que posteriormente fue donada por parte de ejidatarios a la comunidad para que fungiera como escuela. Está hecha de adobe, aunque en los últimos años se ha ampliado y remodelado con block y cemento para adecuarla a las necesidades propias del centro educativo; cuenta con un comedor, biblioteca, aula de medios y seis aulas, una para cada grado. La intervención se llevó a cabo en el grupo de primero de primaria, conformado por 28 alumnos (12 mujeres y 16 hombres).

HALLAZGOS Y DISCUSIÓN

A partir de lo señalado por Colmenares (2011) respecto a la necesidad de implementar un diagnóstico, construir un plan de intervención, realizarlo y analizarlo para mejorarlo, se implementó la intervención en tres etapas: Diagnóstico (tabla 1), Intervención (tabla 2) y Evaluación (tabla 3). En la primera se aplicó una guía de observación, en la segunda el cronograma de intervención junto con la mencionada guía, y en la tercera, se emplearon las reflexiones del diario docente. Para diseñar y planear las actividades a realizar, se tomaron en cuenta los criterios planteados por Durlak et al., (2011), Como se cita en Fernández-Berrocal et al., (2017), para favorecer el logro de los objetivos establecidos.

DIAGNÓSTICO

Tabla 1: Resultados de Diagnóstico del Área Socioemocional

Aspectos	Autoconocimiento	Autorregulación	Empatía	Autonomía	Colaboración
Indicadores	<p>¿El alumno identifica sus emociones?</p> <p>¿Tiene una autoestima fortalecida?</p> <p>¿El alumno logra mantener la atención en las actividades?</p> <p>¿Muestra aprecio por su entorno?</p>	<p>¿El alumno identifica sus fortalezas y áreas de mejora en el ámbito académico?</p> <p>¿El alumno logra regular sus emociones?</p> <p>¿El alumno es constante para lograr un objetivo?</p>	<p>¿El alumno trata de manera digna a sus compañeros y maestra?</p> <p>¿El alumno identifica las emociones y opiniones de sus compañeros y maestra?</p> <p>¿El alumno se muestra sensible ante situaciones injustas o que dañen a personas o animales vulnerables?</p> <p>¿El alumno cuida y respeta su ambiente?</p>	<p>¿El alumno muestra iniciativa para hacer las cosas de manera independiente?</p> <p>¿El alumno logra identificar lo que necesita?</p> <p>¿El alumno identifica soluciones a su problema?</p> <p>¿El alumno toma en cuenta a los demás para mejorar su entorno?</p> <p>¿Toma decisiones que le beneficien?</p>	<p>¿El alumno se comunica de manera asertiva? (Expone lo que necesita y escucha a su interlocutor)</p> <p>¿El alumno es responsable de sus materiales, pertenencias, con su tarea?</p> <p>¿El alumno es capaz de resolver sus conflictos?</p>

Nota: Elaboración propia

Siguiendo lo argumentado por Rodríguez (2019) acerca de la importancia de identificar no solo los aprendizajes previos, si no el nivel de madurez socioemocional en los estudiantes, se diseñó una guía de observación, convirtiendo los aprendizajes esperados de la asignatura de Educación Socioemocional del plan y programa de estudios 2017, en preguntas. Esta guía se utilizó durante las dos primeras semanas del mes de septiembre para evaluar a los educandos, ya que en agosto se habían detectado ciertas conductas disruptivas en los estudiantes que impedían el avance en los contenidos y una convivencia armónica entre ellos.

Los resultados se analizaron de manera cualitativa, evidenciándose que, si bien no todas las conductas se presentaban de manera frecuente en la totalidad del grupo, casi todos los estudiantes presentaban como áreas de oportunidad la empatía, autorregulación y el fortalecimiento de la autoestima (dentro del área de autoconocimiento), por lo que se confirmó la necesidad de atender este ámbito.

INTERVENCIÓN

Como segunda etapa de la intervención, se diseñaron e implementaron estrategias y acciones para lograr diversos objetivos relacionados con los aspectos a mejorar que el diagnóstico mostró, las cuales están organizadas en cronograma que a continuación se muestra.

Tabla 2: Cronograma

Categoría	Estrategia/ Acción	Propósito	Fecha de aplicación
Autoregulación	Acción: Conflictos en el grupo	Reconocer sus emociones e identificar como expresarlas	Durante el ciclo escolar
	Acción: Autorreflexión sobre las emociones	Reflexión sobre sus emociones en sus diversas situaciones	Durante el ciclo escolar
	Estrategia: Las emociones de osos	Que los niños identifiquen su comportamiento a comparación de sus compañeros	Septiembre
Empatía	Acción: Dilemas en el grupo	Reconocer las ofensas y ponerse en el lugar de sus compañeros	Durante el ciclo escolar
	Acción: Ayudantía a sus compañeros	Identificar las situaciones donde tienen dificultades y auxiliarlos	Durante el ciclo escolar
	Estrategia: Rompe la piñata	Identificar el daño emocional que se hace al insultar o dañar a un compañero	Enero
Autoconocimiento	Estrategia: Reconocer los logros de los alumnos	Reconocer sus logros, como los son: aprender a escribir, leer, contar, etc.	Durante el ciclo escolar
	Acción: Reconocer cualidades	Reconocer sus cualidades que ayudan a desenvolverse en la escuela	Febrero
	Estrategia: Lo que me gusta de mí	Identificar las características de sí mismos y de sus compañeros	Octubre

Nota: Elaboración propia.

La experiencia acerca de cada acción y estrategia se registró en el diario docente, utilizando los mismos indicadores de observación contenidos en la etapa del diagnóstico y estableciendo la frecuencia de cada conducta, al igual que incidentes tanto positivos como negativos que sucedieron en la sesión. Esta información se muestra en la tabla que se presenta a continuación.

Tabla 3: Observación durante la intervención

Indicadores de Observación		
Autorregulación	Empatía	Autoconocimiento
Los alumnos identifican sus fortalezas y áreas de mejora en el ámbito académico	Los alumnos tratan de manera digna a sus compañeros y maestra.	Los alumnos muestran iniciativa para hacer las cosas de manera independiente
Los alumnos logran regular sus emociones	Los alumnos identifican las emociones y opiniones de sus compañeros y maestra.	Los alumnos logran identificar lo que necesitan.
Los alumnos son constantes para lograr un objetivo	Los alumnos se muestran sensible ante situaciones injustas o que dañen a personas o animales vulnerables.	Los alumnos identifican soluciones a sus problemas.
	Los alumnos cuidan y respetan su ambiente plantas, animales, instalaciones de la escuela.	Los alumnos toman en cuenta a los demás para mejorar su entorno.
		Los alumnos toman decisiones que le benefician.
Incidentes positivos y negativos	Observaciones adicionales	Frecuencia

Nota. Elaboración propia.

En el siguiente apartado, se integra la información que la guía de observación arrojó durante la implementación de las acciones y estrategias, aunado a las reflexiones que se registraron en el diario docente.

ESTRATEGIA 1: LAS EMOCIONES DE LOS OSOS

Esta estrategia se implementó desde el mes de septiembre y durante todo el ciclo escolar, con el fin de regular el comportamiento de los alumnos. Consistía en colocar los gafetes con el nombre y foto de todos los estudiantes en el oso feliz que indicaba un comportamiento adecuado (regulación de sus emociones, evitar aventar cosas y llorar a gritos cuando algo les disgustaba, así como no golpear a sus compañeros para desquitar su coraje) o el triste. Los resultados fueron positivos, ya que en la mayoría de los niños modificaron su comportamiento en el salón y disminuyó el ruido por gritos, llantos e insultos; lo cual facilitaba el trabajo en el aula. El empleo de esta estrategia durante todo el ciclo escolar, se basó en lo señalado por Fernández-Berrocal y Ruíz (2008), acerca de la necesidad de practicar y entrenar las habilidades socioemocionales a lo largo de un periodo amplio de tiempo, y no reducirlo a una mera instrucción verbal.

ESTRATEGIA 2: ROMPE LA PIÑATA

Esta estrategia se diseñó tomando en cuenta lo propuesto por Rodríguez (2019) en cuanto a la importancia de que el docente tenga las bases teóricas y metodológica para diseñar un programa de educación socioemocional, además de la idea de que las estrategias para favorecer estas habilidades se vean plasmadas en las situaciones didácticas cotidianas.

Se realizó en enero, con el propósito de desarrollar la empatía en los alumnos y aprovechar las fiestas navideñas, en este caso el día de reyes magos. Se llevó a cabo en la cancha de la institución, donde se hizo una fila para que todos pasaran a golpear la piñata. Al finalizar, se sentaron en las gradas y se les preguntó: ¿Qué pasó con la piñata? ¿Lloró la piñata? ¿Le habrá dolido lo que le hicimos? ¿Por qué? Su respuesta fue que le pegaron porque para eso son las piñatas, dijeron que no le había dolido porque no siente, sin embargo un niño dijo que la piñata sentía muy feo y que a él no le gustaría que le pegaran a él como a la piñata.

Después se les preguntó si les gustaría ser la piñata, ellos contestaron que no porque la habían golpeado, siguiendo el comentario de su compañero. En ocasiones se les repitió que la piñata no sentía dolor, sin embargo, nosotros como seres vivos si sentimos, así que se les pidió que imaginaran lo que ellos sentirían si hubieran estado en el lugar de la piñata y que compartieran sus emociones.

Para concluir, se les pidió a los alumnos que pasan a darle una muestra de cariño a la piñata, ya fuese un abrazo, un beso o unas palabras. Al finalizar se les motivó a que hicieran lo mismo con su compañero del lado derecho y que comentaran que había sentido con los cariños que les dieron. La conversación con los alumnos arrojó que todos se sentían bien y queridos cuando reciben muestra de cariño y de igual manera cuando las dan. De esta manera, los estudiantes lograron mostrar empatía hacia un objeto para después generalizar esta conducta con sus compañeros cuando presentaban algún problema (Repetto y Pena, 2010).

ESTRATEGIA 3: LO QUE MÁS ME GUSTA DE MÍ

Esta estrategia se realizó en el mes de octubre y su objetivo fue que los alumnos reconocieran sus cualidades y las de sus compañeros. Se les entregó una hoja de máquina que dividieron en dos: en un lado se dibujaron a ellos mismos y escribieron lo que más les gustaba de ellos, mientras que en el otro lado dibujaron a su compañero de mesa y de igual forma escribieron lo que más les gusta de él o ella.

Para los alumnos fue fácil reconocer lo que le gustaba de sí mismos, por ejemplo, jugar futbol o patinar, así como describir su aspecto físico. Cabe mencionar que les resultó difícil reconocer lo que les gustaba a sus otros compañeros porque no los conocían lo suficiente, ya que solo se aprendían los nom-

bres de las personas con los que convivían más. Por lo tanto, esta actividad permitió trabajar el autoconcepto, propiciando que los alumnos desarrollaran una autoestima sana al tener conciencia de sí mismos, pero también de su entorno (Gil, 2000)

ESTRATEGIA 4: RECONOCER CUALIDADES

Esta estrategia es parecida a la anterior, pero se realizó en febrero para conocer el avance que los estudiantes habían tenido en sus relaciones personales y en la identificación de cualidades desde el mes de octubre. Se les pidió que se dibujaran en su cuaderno, que describieran sus actitudes positivas y hacer lo mismo con un compañero de grupo. A diferencia de la ocasión previa, los alumnos tuvieron facilidad para escribir las cualidades de sus compañeros, pero presentaron dificultad para reconocer las propias. Cuando todos terminaron, compartieron su dibujo, sus actitudes y las de su compañero, lo cual les ayudó a identificar algunas que no pensaban que tenían. De esta forma, se considera que se trabajó para fortalecer el desarrollo personal y social de los alumnos, construyendo la confianza y seguridad respecto a su entorno (Hernández et. al, 2018).

| 15

ACCIÓN 1: DILEMAS EN EL GRUPO

Esta acción era la que más se realizaba por diferentes dilemas que se presentaban en el grupo, entre algunos alumnos o la totalidad de la clase. Las agresiones físicas y los insultos eran las más comunes, ante las cuales se le hablaba a las dos partes involucradas para que dieran su versión (en caso de que fuera contradictoria se solicitaba la presencia de testigos); posteriormente se enfatizaban las consecuencias negativas que sus acciones habían tenido, como heridas o daño emocional. Finalmente se disculpaban y, dependiendo de la falta, se decidía si tomar otro tipo de medidas disciplinarias, como hablar a los tutores de los involucrados.

Como orientación para implementar esta acción a lo largo del ciclo escolar, se retomó lo propuesto por Rendón (2015), acerca del estilo de enseñanza participativo, el cual fomenta en los alumnos la adquisición de normas y valores; por lo que se buscó que la resolución de conflictos grupales fuera a través del diálogo y la búsqueda de un acuerdo en común.

ACCIÓN 2: AUTORREFLEXIÓN SOBRE SUS EMOCIONES

Al inicio día, siempre se saludaba a los alumnos y se les preguntaba cómo estaban, a lo que contestaban si estaban felices o tristes. Posteriormente se les preguntaba el por qué, dando pie a que contaran lo que les había pasado y la razón de su sentir. Con algunos infantes, este intercambio era clave, ya que de eso dependía su ánimo en el transcurso del día. Esta acción generó avances

en el área de la autorregulación, ya que propició que los estudiantes pudieran manejar sus reacciones emocionales ante determinadas circunstancias (Repetto y Pena, 2010).

Específicamente en el caso de un estudiante cuyo padre estaba delicado de su salud, se sentía feliz cuando su progenitor estaba estable y triste cuando lo llevaban al hospital. Posteriormente, se validaba la emoción que experimentaba, asegurándole que era normal sentirse así, y después motivaba para trabajar correctamente para que su tutor estuviera orgulloso de su esfuerzo. Este alumno logró mejorar su tolerancia a la frustración, a través de la regulación de sus pensamientos y sentimientos de manera equilibrada (SEP, 2017).

| 16

ACCIÓN 3: AYUDANTÍA CON LOS COMPAÑEROS

Esta acción se realizaba cuando había algunos alumnos terminaban antes las actividades, tanto de pensamiento matemático como de escritura y lectura. Estos estudiantes mostraban interés por ser de utilidad, y de ellos surgía la empatía por sus compañeros para ayudarles a terminar los trabajos. Al inicio, los niños solo les pasaban las respuestas, por lo que se decidió llevar a cabo una pequeña dinámica para mostrarles que ayudar consistía en orientar y guiar, no en resolver. De esta forma, los estudiantes evidenciaron el desarrollo de una conciencia social, ya que lograron apreciar las necesidades de sus compañeros, interesándose por apoyarlos (Barqueros-López, et al, 2019).

ACCIÓN 4: RECONOCER LOS LOGROS DE LOS ALUMNOS

Partiendo de la idea de que la autoestima es un factor que incide en el rendimiento académico de los estudiantes (Morente et al., 2017), se diseñó como una acción permanente a lo largo del ciclo escolar, el felicitar a los alumnos por alguna meta que hubieran cumplido, a través de aplausos o elogios verbales. Esto se hacía cuando conseguían realizar algo por ellos mismos, como por ejemplo atarse las agujetas de los zapatos o leer correctamente las sílabas trabadas. Puede parecer una acción muy sencilla, pero expresar felicidad y orgullo a los estudiantes hacía que se sintieran contentos e incluso, que sus compañeros se sintieran felices con su logro. Lo que generó que apoyaran a sus amigos para que pudieran lograr lo que él consiguió, como abrocharse las agujetas de manera autónoma.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Se considera que tanto las estrategias como las acciones planteadas tuvieron resultados favorables. Se logró fomentar la autoestima: que los alumnos reconocieran con mayor facilidad sus cualidades, actitudes y aceptaran sus defectos, mirándolos como áreas de oportunidad (López de Méndez, et al., 2016).

En cuanto a la empatía, el avance más significativo fue que los estudiantes pudieran identificar las emociones en los demás, mostrando actitudes de consuelo (Shaffer, 2000) hacia sus compañeros cuando identificaban que se sentían tristes, por ejemplo. Finalmente, respecto a la autorregulación, se considera que pudieron manejar de manera más efectiva la frustración (Bisquerra, 2005), por ejemplo, cuando no lograban hacer algo por sí solos, gracias a la ayudantía que sus compañeros les brindaban y el apoyo para poco a poco lograr ser más independientes.

| 17

Los resultados muestran la importancia de fortalecer el aspecto socioemocional desde el inicio de la educación básica, ya que favorece la convivencia grupal y un desarrollo integral en el alumno y evidencia que estas habilidades sociales y emocionales se pueden desarrollar a través de programas (Filella-Guiu et al., 2014). Asimismo, la literatura revisada evidencia que este tipo de programas coadyuvan a identificar problemas de salud mental desde edades tempranas, así como actuar como factor preventivo ante la posibilidad de que estos aparezcan en un futuro (Echeverría et al., 2020)

Además, si se toma en cuenta la situación actual de las medidas de sana distancia que continúan en gran parte del país debido a la emergencia sanitaria, y lo que esto ha implicado en cuanto a la socialización de los estudiantes de educación básica, el desarrollo de las competencias socioemocionales adquiere un grado de importancia todavía mayor, para afrontar el posible regreso a clases presenciales en el futuro cercano. En este sentido, la educación socioemocional se concibe como una necesidad en la formación integral de los estudiantes (Gil, 2020), una educación para la vida (Guillén, 2018) que debe fomentarse en los diferentes niveles educativos.

Sin embargo, es necesario mencionar las limitaciones de esta investigación, ya que se realizó únicamente en un grupo en particular y sus resultados no son generalizables a otros contextos o espacios escolares. Precisamente, como futuras líneas de investigación, se propone realizar una investigación más amplia, la cual abarque diferentes escuelas primarias que experimenten una situación similar en cuanto a la necesidad de fortalecer habilidades socioemocionales en su alumnado, especialmente lo referente al autoestima, empatía y autorregulación.

Referencia bibliográficas

Alvarado, L. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado en Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens Revista Universitaria de Investigación*, 9 (2), pp. 187-202. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41011837011>

Barqueros-López, S., Gómez-Sánchez, R. y Gómez-Díaz, M. (2019). Efectividad de un programa de intervención en habilidades socioemocionales para el desarrollo de la empatía en alumnos de primero de enfermería de una universidad privada. *Revista de Psicología de la Salud*, 7(1), pp. 45-61 <https://doi.org/10.21134/pssa.v7i1.873>

Benítez-Hernández, M.C. y Victorino, L. (2019). Las habilidades socioemocionales en la escuela secundaria mexicana: retos e incertidumbres. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 3(5), pp. 129-144. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog19.09030508>

Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), pp. 95-114. https://www.researchgate.net/publication/28257977_La_educacion_emocional_en_la_formacion_del_profesorado

Bisquerra, R. y Chao, C. (2021). Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1, pp. 9-29. <https://doi.org/10.48102/riieb.2021.1.1.4>

Bisquerra, R. y Rebolledo, C. (2021). Educación emocional y bienestar, por una práctica científicamente fundamentada. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 2, pp. 9-29. <https://riieb.iberomx/index.php/riieb/article/view/4>

Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación xxr*, 10, pp. 61-82. <https://www.bienestaryproteccioninfantil.es/fuentes1.asp?sec=4&subs=611&cod=4180&page>

Colmenares, A.M. (2011). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(10), pp. 102-115. <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/abs/10.18175/vys3.1.2012.07>

Contreras, F. (2020). *Habilidades socioemocionales en los docentes durante el confinamiento social*. En L. G. Juárez-Hernández (Coord.), *Memorias del Quinto Congreso de Investigación en Habilidades Socioemocionales, Coaching y Talento (CIGETH-2020)*. Congreso conducido por el Centro Universitario CIFE, Cuernavaca, México. <https://cife.edu.mx/recursos>

Echeverría, B., López-Larrosa, S., y Mendiri Ruiz de Alda, P. M. (2020). Aplicación de un programa de educación socio-emocional para alumnado de Primaria. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 7(2), pp. 174-183. <https://doi.org/10.17979/reipe.2020.7.2.7101>

Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata.

Fernández-Berrocal, P. y Ruíz, A. D. (2008). La inteligencia emocional en la Educación. *Revista Electrónica de la Investigación Psicoeducativa*, 6 (15), pp. 421-436. <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1289/0>

Filella-Guiu, G., Pérez-Escoda, N., Agulló-Morera, M. y Oriol-Granado, X. (2014). Resultados de aplicación de un programa de educación primaria. *Estudios sobre Educación*, 26, pp. 125-147. <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/36786/1/201406%20ESE%2026%20%282014%29-5.pdf>

García, B. (2018). Las habilidades socioemocionales, no cognitivas o «blandas»: aproximaciones a su evaluación. *Revista Digital Universitaria*, 19 (6), pp. 2-17. <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2018.v19n6.a5>

Gil, M. R. (2020). El autoconocimiento: herramienta clave de la educación socioemocional para la gestión de los conflictos escolares. *Práctica Docente*, 2 (4), pp. 163-188. <https://practicadocenterevistadeinvestigacion.aefcm.gob.mx/index.php/accesoabierto/article/view/67>

Guillén, E.A. (2018). Educación socioemocional y empatía. *Didac*, 72, pp. 64-69. <https://biblat.unam.mx/es/revista/didac/articulo/educacion-socioemocional-y-empatia>

Guzmán, A. y Alvarado, J.J. (2009). *Fases y operaciones metodológicas en la investigación educativa*. Asociación de investigadores en ciencias de la educación.

Harrington, E.M., Trevino, S.D., Lopez, S. y Giulani, N.R. (2020). *Emotion regulation in early childhood: implications for socioemotional and academic components of school readiness*. *American Psychological Association*, 20 (1), pp. 48-53. <http://dx.doi.org/10.1037/emo0000667>

Hernández, M.A, Belcmonte, L. y Martínez, M.M. (2018). Autoestima y ansiedad en los adolescentes. *ReiDo-Crea*, 7, pp. 269-278. https://redib.org/Record/oai_articulo1832437-autoestima-y-ansiedad-en-los-adolescentes

Lindlof, T.R. (1995). *Qualitative communication research methods*. Sage.

López de Méndez, M. A., Figueroa, A.W., Ortíz, R y Corujo, G. (2016). *Socioemocional, Proyecto Alcanza*. Centro de Investigaciones Educativas.

Marchant, T., Milicic N. y Soto Vázquez, P. (2020). Educación Socioemocional: Descripción y Evaluación de un Programa de Capacitación de Profesores. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13 (1), pp. 185-203. <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.008>

Martínez, L.A. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Revista Perfiles libertadores*, 4 (80), pp. 73-80. <https://www.ugel01.gob.pe/wp-content/uploads/2019/01/1-La-Observaci%C3%B3n-y-el-Diario-de-campo-07-01-19.pdf>

Martínez-Álvarez, I., Hidalgo-Fuentes, S. y Sospedra-Baeza, M.J. (2020). Análisis del nivel de adaptación socioemocional y su relación con el rendimiento en el alumnado de primaria. *Pulso*, 43, pp. 55-74. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/204385/Analisis.pdf?sequence=1>

Morente, A., Filella, G., Ribes, R. y Pérez, N. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima del aula, refinamiento académico y nivel de bienestar en educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), pp. 8-18. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338252055002>

Palomera, R., Briones, E., y Gómez-Linares, A. (2019). Formación en valores y competencias socioemocionales para docentes tras una década de innovación. *Praxis y Saber*, 10 (24), pp. 93-117. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9116>

Pérez, S. G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. La Muralla.

Pérez-González, J.C. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6 (2), pp. 523-546. <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1285>

Repetto, E. y Pena, M. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. *REICE*, 8 (5), pp. 82-95. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55119084006.pdf>

Rendón, A. (2015). Educación de la competencia socioemocional y estilos de enseñanza en la educación media. *Sophia*, 11 (2), pp. 237-256. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413740778009>

Rodríguez, C. (2019). *Educación socioemocional y el logro de aprendizajes clave en niños de siete a nueve años*. CONISEN. <http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/1/P164.pdf>

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.

Rojas, K.S., Huamaní, L.N. y Vilca, L.W. (2016). Escala de Competencias Socioemocionales. *Revista Científica de Ciencias de la Salud*, 9 (2), pp. 9-16. <https://doi.org/10.17162/rccs.v9i2.648>

Rubalcaba, N.A., Gallegos-Guajardo, J. y Fuerte, J.M. (2019). Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88 (31.1), pp. 77-90. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5980962>

SEP (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. Secretaría de Educación Pública.

Sidera, F., Rostan, C., Collell, J. y Agell, S. (2019). Aplicación de un programa de aprendizaje socioemocional y moral para mejorar la convivencia en educación secundaria. *Univesitas Psychologica*, 18 (4), pp. 1-14. <http://orcid.org/0000-0002-4215-8442>

[Silva, F. y Martorell, M.C. \(2018\). Bateria de socialización \(autoevaluación\)_TEA_](#)

Shaffer, D. (2000). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. Thomson.

Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.

Zapata, V. y Rondán, V. (2016). *La investigación-acción participativa*. Instituto de Montaña.