



Aprendizaje socioemocional mediante el diálogo y el arte en una primaria pública ante la pandemia por COVID

Social-emotional learning through dialogue and art in a public elementary school amid the COVID pandemic.

María Magdalena Rodríguez Hernández¹  

Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México 

María Estela Jiménez Hernández 

Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México 

Olga Raquel Rivera Olmos 

Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México 

RESUMEN

El objetivo de la intervención fue promover el bienestar de la comunidad escolar mediante un programa que articule diversas estrategias para desarrollar habilidades socioemocionales, con el fin de afrontar la crisis por la pandemia de COVID 19. El programa consistió de ciclos de aprendizaje que integraron el diálogo y el arte, en las modalidades virtual, híbrida y presencial. Participaron 66 estudiantes de quinto grado y sexto grado de primaria, sus familias y docentes. Se aplicó la investigación-acción con una metodología mixta. Para la evaluación inicial y final se empleó el Sistema de Evaluación de las Habilidades Sociales y Emocionales adaptado al contexto mexicano por [Fonseca et al. \(2022\)](#), adaptado de Losada, 2015 de Gresham y Elliot, 2008), y durante el proceso se realizaron entrevistas, observaciones y documentación. El análisis estadístico reveló mejoras significativas en la comunicación, autoconciencia, asertividad, empatía, involucramiento y autocontrol, y los datos cualitativos evidenciaron la mejora de la expresión emocional, el apoyo mutuo y los vínculos afectivos. Se concluye enfatizando el papel de la colaboración intra e interprofesional para promover el bienestar y la resiliencia de la comunidad educativa.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje socioemocional; bienestar; arte; diálogo; pandemia

ABSTRACT

The aim of the intervention was to promote the well-being of the school community through a program that integrates various strategies to develop socio-emotional skills in order to face the crisis caused by the COVID-19 pandemic. The program consisted of learning cycles integrating dialogue and art, encompassing virtual, hybrid, and face-to-face modalities. 66 fifth and sixth-grade elementary students, their families, and teachers participated. A mixed-method research-action approach was applied. The Social and Emotional Skills Evaluation System adapted to the Mexican context by [Fonseca et al. \(2022\)](#), adapted from Losada, 2015 from Gresham and Elliot, 2008) was used for initial and final assessments. Interviews, observations, and documentation were conducted throughout the process. Statistical analysis revealed significant improvements in communication, self-awareness, assertiveness, empathy, engagement, and self-control, while qualitative data highlighted enhanced emotional expression, mutual support, and emotional bonds. The study concludes by emphasizing the role of intra- and inter-professional collaboration in promoting the well-being and resilience of the educational community.

KEYWORDS

Social-emotional learning; well-being; art; dialogue; pandemic

¹ AUTORA PARA CORRESPONDENCIA: María Magdalena Rodríguez Hernández  rohermarymagda@psicologia.unam

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la Licencia de Atribución Creative Commons (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), que permite su uso, distribución y reproducción sin restricciones en cualquier medio, siempre que se cite la obra original.

La pandemia de COVID-19 tuvo un impacto significativo en el aspecto psicosocial, generando problemas de salud mental como ansiedad, depresión, estrés y aumento de situaciones adversas como abuso sexual infantil y violencia. Niñas y niños experimentaron limitaciones en sus interacciones y actividades debido al confinamiento, afectando su aprendizaje y socialización. Las y los docentes enfrentaron desafíos adicionales, incluyendo mayores responsabilidades, presión, estrés y agotamiento. A nivel académico, se observó un aumento en la brecha educativa, falta de acceso a clases virtuales, problemas de rezago y deserción.

La [UNESCO \(2020\)](#) destacó la importancia del apoyo socioemocional a estudiantes, docentes y familias, y propuso fortalecer las redes locales mediante espacios de apoyo, aprendizaje y colaboración. De acuerdo con la [ONU \(2016\)](#) las pandemias pueden dejar a generaciones completas traumatizadas y poco preparadas para contribuir a la recuperación social de su país o región, situación ante la cual la educación tiene un efecto protector inmediato, ya que proporciona conocimientos y aptitudes para la supervivencia y apoyo psicosocial a los afectados. A fin de reducir los riesgos se deben aplicar medidas para satisfacer las necesidades de los niños, jóvenes y adultos, favorecer la seguridad, la capacidad de recuperación y la cohesión social.

Para evitar mayores daños en los momentos trágicos, donde las personas presentan dificultades para manejarse, es necesario crear un ambiente tranquilo y de contención que permita a las personas reducir el nivel de estrés, conectar con su red de apoyo, reactivar sus estrategias de afrontamiento y emprender acciones de bienestar ([Porcar, et al., 2022](#)). Estos espacios de acompañamiento, aun en la modalidad virtual, permiten a las y los participantes conectarse con otras personas, sentirse unidas y más fuertes, en lugar de solas e impotentes ([Gravante y Poma, 2020](#)).

En México, los Artículos Constitucionales (Art. 3. y Art. 31), los Planes y Programas de Estudio de los Aprendizajes Clave (2017) y la Nueva Escuela Mexicana ([SEP, 2022](#)), enmarcan el Aprendizaje Socioemocional como un Derecho Humano para garantizar el desarrollo integral y una educación de calidad que incluya tanto aspectos cognitivos como afectivos, ya que se ha comprobado que las emociones afectan la atención, la motivación, el aprendizaje y la autorregulación, y tienen repercusiones en su desarrollo, salud y relaciones ([Pekrun, 2014](#)).

El Aprendizaje Socioemocional es el proceso mediante el cual todos los niños, jóvenes y adultos adquieren y aplican los conocimientos, habilidades y actitudes para desarrollar identidades saludables, manejar las emociones y lograr metas personales y colectivas, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y

mantener relaciones de apoyo, y tomar decisiones responsables ([CASEL, 2023](#)).

De acuerdo con amplios meta-análisis ([Durlak, et al. 2011](#); [Taylor, et. al. 2017](#); [Mahoney, et al. 2018](#)) los Programas de Aprendizaje Socioemocional permiten afrontar dificultades personales, sociales y académicas, reducen conductas problemáticas y estrés emocional y tienen impactos positivos en el desempeño académico, el comportamiento social, la resolución de problemas y el bienestar general; por lo tanto, las habilidades socioemocionales constituyen un factor protector. El análisis de los programas para el Aprendizaje Socioemocional ha evidenciado que, para ser exitosos, deben ser secuenciales, activos, enfocados y explícitos, se deben integrar a la rutina escolar y ser respaldados por el personal educativo ([Durlak et al., 2011](#)).

Con respecto al método instruccional, [Giménez-Dasi et. al. \(2013\)](#) señalan las limitaciones de la aproximación tradicional para enseñar y modelar las habilidades socioemocionales, ya que éstas, en realidad se adquieren en contextos socioculturales. En la búsqueda de un enfoque efectivo, se retoman los principios del aprendizaje situado, experiencial y mediado ([Vygotsky, 1979](#); [Lave y Wenger, 1991](#)), que conciben al diálogo como un medio trascendental que resalta el papel fundamental del lenguaje, la construcción del yo y la conciencia, la socialización y la adquisición de la cultura.

Las niñas y los niños son aprendices activos inmersos en relaciones sociales y prácticas culturales, donde el diálogo facilita la colaboración y la construcción de puentes para el desarrollo de la autoconciencia y las habilidades relacionales ([Rogoff, et. al 2001](#)). El diálogo tiene un papel terapéutico, es relevante para la empleabilidad, la solución de problemas, la transformación social, la promoción de la igualdad y la negociación ([Fisher, 2013](#)). [Freire \(1970\)](#) abogó por el derecho de todas las personas a participar en el diálogo como un derecho humanizante, oponiéndose a una sociedad que niega la palabra a algunos y privilegia a otros, una educación donde solo el maestro tiene la autoridad para hablar, limitando la comunicación y los procesos necesarios para el desarrollo de las niñas y los niños. Este autor propuso una pedagogía dialógica fundamentada en las relaciones horizontales de confianza.

Por otro lado, [Lipman et al. \(1992\)](#) utilizaron el diálogo para provocar el pensamiento y construir ideas significativas, incluyendo la pregunta como una herramienta didáctica central, eje de las conversaciones, desarrollo de la autonomía, la curiosidad e investigación; comprobaron el impacto del diálogo en niños y niñas en el interés sostenido, la apertura a diferentes perspectivas, la búsqueda, la argumentación de respuestas y la expresión de pensamientos y emociones.

Otro programa efectivo es “Pensando Emociones,”

basado en la filosofía para niños, el cual demostró mejoras significativas en la comprensión de emociones y la competencia social en niños de 4 y 5 años. El diálogo entre pares se reveló como una estrategia efectiva para internalizar conocimiento significativo y fomentar habilidades socioemocionales a largo plazo. Esta filosofía para niños también fue aplicada por [Vargas et al. \(2021\)](#) durante la pandemia, a través de talleres como estrategia de afrontamiento. Desde una metodología cualitativa se revelaron cambios positivos en las habilidades sociales, la interacción, el respeto mutuo y por ende, en la dinámica grupal.

El método DIA (Desarrollo de la Inteligencia a través del Arte) que integra el arte para detonar el diálogo, desarrollar habilidades y construir conocimiento de manera colectiva ([Madrazo, 2020](#)) fue probado en escuelas de la Ciudad de México. Los resultados mostraron cambios en los enfoques de aprendizaje y las prácticas docentes, promoviendo una transformación educativa hacia la reflexión, la conciencia socioemocional y la colaboración en las niñas y los niños ([Alvarez et al., 2021](#)).

En el ámbito comunitario, el trabajo de [Capasso \(2016\)](#) después de la inundación en La Plata en Argentina, mostró que el diálogo y la expresión artística fueron fundamentales para la resiliencia, promoviendo la colaboración, la autoexpresión y la reconstrucción de lazos colectivos. En el ambiente hospitalario, [Pérez \(2020\)](#) utilizó la Arteterapia como medio para comprender y comunicar la experiencia del dolor en la infancia. Su enfoque, centrado en la creatividad, la autoexpresión y la catarsis, destaca el arte como una herramienta transformadora para dar sentido a experiencias emocionales dolorosas. En el ámbito educativo, [Ripoll \(2018\)](#) resalta el poder de la creación artística visual como herramienta para la expresión emocional de los adolescentes. Su proyecto, basado en la animación, demostró que la imagen es una forma efectiva de representación personal, facilitando la comunicación y la reflexión sobre emociones, cuando las palabras no son suficientes.

Es importante destacar que el acceso, la participación y el aprendizaje a través del arte es un derecho, un acto democratizador y una práctica inclusiva. [Ortega \(2014\)](#) argumenta que el arte le pertenece a todas y todos, debe abrir espacios de intercambio, de puesta en común, de acuerdo y de disenso que permita a las personas armar y articular sus propias miradas, sensaciones y emociones.

Por todo lo anterior, el propósito del presente estudio fue crear un espacio para el bienestar emocional y el desarrollo de las habilidades socioemocionales con el fin de enfrentar la crisis por la pandemia por COVID 19. Para ello se desarrolló un programa que integró la colaboración interprofesional y con las familias ([Epstein, 2011](#); [Jiménez, 2018](#)), desde una mirada Apreciativa ([Varona, 2017](#)) para

aprovechar las fortalezas de la comunidad, estrechar los vínculos y la red de apoyo. El programa psicoeducativo integró el diálogo y el arte visual y literario mediante ciclos de aprendizaje, siguiendo las directrices del método DIA.

MÉTODO

Fue empleado un diseño mixto ([Creswell, 2015](#)) integrando datos cuantitativos y cualitativos.

El tipo de estudio fue Investigación-Acción, cuyo fin es resolver problemáticas, mejorar prácticas concretas y aportar información que guíe la toma de decisiones para programas ([Giesecke, 2020](#)).

Objetivo

Promover el bienestar de la comunidad escolar mediante un programa que articule diversas estrategias para desarrollar habilidades socioemocionales, con el fin de afrontar los efectos de la crisis por la pandemia de COVID 19.

Definición de variables

Bienestar. Estabilidad psicosocial en el que se experimentan frecuentemente emociones positivas como alegría, calma, gratitud y satisfacción que hacen que la persona se sienta satisfecha, autorrealizada y en equilibrio ([López-Pereyra et. al., 2021](#)).

Aprendizaje socioemocional. Proceso mediante el cual, niños y adultos adquieren y aplican conocimientos, habilidades y actitudes para desarrollar identidades saludables, manejar sus emociones, alcanzar metas personales y colectivas, sentir y mostrar empatía hacia otros, y establecer y mantener relaciones responsables y solidarias ([CASEL, 2023](#)).

Habilidades socioemocionales. Conjunto de habilidades de: comunicación, cooperación, empatía, responsabilidad, asertividad, involucramiento, autocontrol y autoconciencia, que permiten a las personas relacionarse consigo mismas y tratar con otras personas.

Participantes

Participaron 66 estudiantes de una escuela primaria pública de la Ciudad de México, con edades entre 10 y 12 años, de quinto y sexto grados. La selección de los participantes fue por conveniencia, facilitada por un convenio entre la UNAM y la Secretaría de Educación Pública. Dos estudiantes residían en una Fundación de Asistencia Privada y cuatro en una Casa-Hogar. Las familias, eran del oriente de la Ciudad, de diferentes estructuras familiares (30% nuclear, 40% monoparental, 30% reestructurada) y diversas ocupaciones laborales (empleados, comerciantes informales, choferes, profesionistas), con edades entre 28 y 40 años. Participó la madre, el padre o el cuidador de cada familia en los

talleres. Además, participaron cuatro maestras titulares y una de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), con años de servicio entre 15 y 28, trabajando en el nivel primaria con doble turno y edades entre 28 y 57 años.

Instrumentos, herramientas y materiales

Se empleó el cuestionario SEHSE (Fonseca et.al, 2022, adaptado de Losada, 2015, del instrumento original de Gresham y Elliott, 2008) para explorar las habilidades socioemocionales durante la pandemia, se realizaron entrevistas semiestructuradas y observación participante al inicio y al final del programa para comprender las mejoras en la comunidad. Se adaptó la documentación de Reggio Emilia (Rinaldi, 2021) para recolectar evidencias del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las sesiones del taller se llevaron a cabo utilizando Internet, plataformas virtuales Meet, Zoom y YouTube y herramientas de comunicación como WhatsApp y llamadas telefónicas. Se emplearon celulares y computadoras, proyector, bocinas, cuadernos, colores, pinturas, acuarelas y pinceles, así como cuentos, imágenes, música, vídeos, juegos, visualizaciones, ejercicios corporales y de respiración, bailes y presentaciones digitales. Para analizar los resultados del proceso de intervención, se implementó la estrategia del portafolio de evidencias.

Procedimiento

La etapa virtual duró un periodo escolar (agosto de 2020 a julio de 2021). Se inició con la integración a la comunidad, los consentimientos informados, la presentación de la psicóloga y el diagnóstico. La planeación se adaptó continuamente en colaboración con las maestras, cada sesión consideraba las necesidades y condiciones del momento. Se implementaron 12 sesiones con estudiantes, 18 con las maestras y tres con las familias.

La etapa híbrida duró cuatro meses y medio (agosto a diciembre de 2021), en este periodo se integró el método DIA para activar el diálogo y facilitar la expresión

emocional. Se comenzaba con un ejercicio para orientar la atención del grupo, después se mostraba una imagen de arte o se leía un texto literario y mediante preguntas se dialogaba y finalmente se recapitulaba y realizaba un ejercicio de cierre para reflexionar sobre lo aprendido y explorar las emociones experimentadas. Se registraban las aportaciones clave en un organizador de la información. Tuvieron lugar tres sesiones con estudiantes y dos con las maestras. Las maestras, los niños y niñas asistían de manera presencial y la psicóloga guiaba las sesiones desde Zoom.

La etapa presencial duró seis meses (enero a junio de 2022). Las sesiones DIA se articularon para la realización del proyecto: Creación de una galería artística. En este periodo se realizaron ciclos de tres sesiones: la primera con arte visual, la segunda con arte literario y la tercera fue para la expresión artística mediante dibujos o pinturas. En los cierres se integraron ejercicios de escritura expresiva. Tuvieron lugar 20 sesiones con estudiantes, tres con docentes y tres con familias.

RESULTADOS

Sobre el objetivo de establecer un espacio para el bienestar, en la Figura 1 puede observarse el cambio de la frecuencia de las emociones reportadas por las y los participantes mediante el cuestionario, en los diálogos de las sesiones y sus escritos. Los datos se integraron en frecuencias y después en porcentajes.

Inicialmente, las niñas y los niños reportaron experimentar emociones predominantes de aburrimiento, enojo y tristeza debido al confinamiento, la falta de diversidad de actividades, el distanciamiento de familiares, amigos y maestras, el deseo de regresar a la escuela y la dificultad para comprender las tareas escolares. Sin embargo, a lo largo de las sesiones en línea, las emociones cambiaron hacia emociones de calma, alegría y tranquilidad. A pesar del continuo

Figura 1

Emociones reportadas por las niñas y los niños obtenidas a través de los cuestionarios inicial y los aplicados durante las sesiones del Programa de Aprendizaje Socioemocional

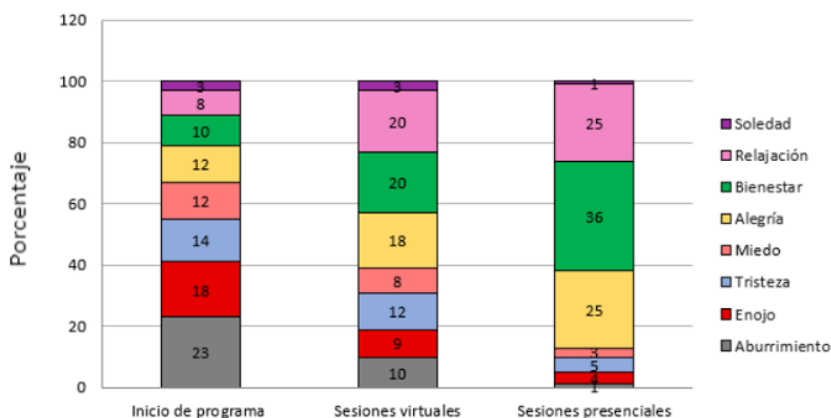
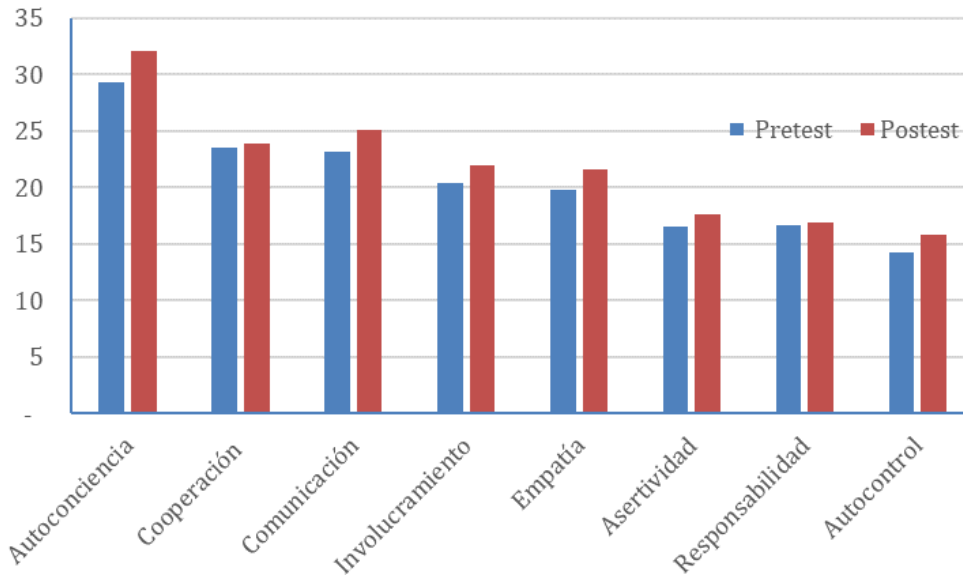


Figura 2.

Habilidades Socioemocionales de niñas y niños por dimensión, medidas al inicio y al final de la intervención mediante el Sistema de Evaluación de las Habilidades Sociales y Emocionales



confinamiento, la interacción en línea y las sesiones de aprendizaje socioemocional ayudaron a mitigar el enojo y el aburrimiento.

El regreso a la presencialidad también incrementó el bienestar, las niñas y los niños destacaron sentirse felices y divertidos, y también valoraron la convivencia y el apoyo tanto de maestras como de compañeras(os).

Entre las acciones que les hacían sentirse bien mencionaron: mantener contacto con amigos y recibir apoyo de maestras y psicólogas. En el ámbito escolar señalaron las clases en línea y de Aprendizaje Socioemocional. En el ámbito familiar, resaltaron: jugar, compartir risas, abrazos y momentos felices. A nivel individual, afirmaron que recurrían a actividades como llorar, desahogarse, dibujar, colorear mandalas, escribir, escuchar música, expresar sus emociones y pensar que todo iba a pasar. Además, mencionaron que les tranquilizaba usar cubrebocas, la sana distancia, no salir de casa y recibir las vacunas.

Sobre el objetivo de incrementar las habilidades socioemocionales, la Figura 2 muestra los resultados obtenidos del SEHSE, agrupados por dimensiones. Se aplicó la prueba no paramétrica Wilcoxon para comparar el rango medio de las muestras relacionadas en el pretest y el posttest, y determinar si las diferencias eran estadísticamente significativas.

En la Tabla 1 se observan los resultados procesados con el programa SPSS. Como se puede notar, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en Autoconciencia, Comunicación, Asertividad, Empatía, Involucramiento y Autocontrol. En las dimensiones de Cooperación y Responsabilidad no se encontraron

diferencias estadísticamente significativas; no obstante, se aprecia una leve tendencia al incremento.

Tabla 1

Comparación de las puntuaciones de las Habilidades Socioemocionales de las niñas y los niños mediante la prueba Wilcoxon

	Pretest Mediana (Rango)	Post test Mediana (Rango)	z	p
Autoconciencia	30 (17)	33 (22)	-2.633	<.01
Comunicación	23 (12)	26 (8)	-3.576	<.01
Cooperación	24 (11)	24 (10)	-1.013	.311
Asertividad	17 (16)	18 (15)	-2.508	<.05
Responsabilidad	16 (7)	17 (7)	-0.267	.789
Empatía	20 (11)	22 (8)	-3.519	<.01
Involucramiento	22 (14)	14 (11)	-2.376	<.05
Autocontrol	14 (11)	16 (9)	-2.582	<.01

También se analizaron cualitativamente los datos registrados en las bitácoras y fotografías realizadas por la investigadora y en los dibujos, escritos y diálogos de las niñas y los niños. 1) Se identificaron las categorías de análisis partiendo de las dimensiones de las habilidades socioemocionales; 2) Se generaron las categorías emergentes; 3) Se elaboró una matriz con las evidencias en los diferentes momentos: inicial, intermedio y final; y por último, 4) Se realizó la interpretación. En las tablas 2

a la 11, se muestran las evidencias más representativas. Por motivos de confidencialidad, en los casos de información privada se usan seudónimos para reseñar las participaciones.

En la dimensión de *Comunicación* (tabla 2), se evidenciaron diversas manifestaciones, abarcando lo verbal, no verbal, escrito y gráfico. Hubo un progresivo aumento en la complejidad de los mensajes transmitidos, de frases a ideas más elaboradas. Se observó una dinámica con menos interrupciones, más comentarios y mejoras en la escucha. En la comunicación escrita, se notó una transición de expresiones breves bajo guía a producciones más libres, completas y narrativas. En la expresión gráfica, se apreció un aumento en la complejidad y variación de recursos simbólicos.

Tabla 2

Resultados de la habilidad de Comunicación de niñas y niños, obtenidos mediante un dibujo y escrito

<p>Sesión: Nuestros aprendizajes</p>	<p>Sesión: El espejo y yo Me gustan mis labios y mi pelo Soy divertida, dulce, especial, tierna, valiente, ordenada, graciosa, generosa, lista, independiente. Soy buena para patinar, dar consejos, empática, soy buena para portear, para platicar. “Me gustan mis labios y mi pelo. Soy divertida, dulce, especial, tierna, valiente, ordenada, graciosa, generosa, independiente. Soy buena para patinar, dar consejos, empática, soy buena para portear, para platicar”.</p>
--	---



Respecto a la *Cooperación* (tabla 3) y, gradualmente se progresó del trabajo individual al grupal. Las maestras y la psicóloga propiciaron el trabajo en parejas, equipos y grupal, brindaron herramientas como la lluvia de ideas y la distribución de roles. Después del acompañamiento, en el periodo final, lograron coordinarse y crear obras colectivas unificadas. Las fotografías muestran el tránsito del trabajo guiado hacia el desempeño autónomo. Las y los estudiantes reportaron disfrute y diversión por trabajar colaborativamente con sus amigas y amigos.

Tabla 3

Resultados de la habilidad de Cooperación de niñas y niños obtenidos en fotografías

<p>Sesión: Nuestros Aprendizajes</p>	
--------------------------------------	--

En cuanto a la *Asertividad* (tabla 4), el análisis de la bitácora reveló que inicialmente, las niñas y los niños compartían sus emociones en privado con las maestras, pero con el tiempo, se volvieron más abiertos en el grupo. Esta habilidad también se reflejó en la resolución de conflictos, la valoración mutua positiva y expresiones de agradecimiento. La actividad del Muro de la Asertividad fue importante porque proporcionó un espacio rutinario para compartir emociones, opiniones, dudas y reconocimientos. El arte facilitó la expresión de emociones complejas como el miedo, la soledad y el sufrimiento. En algunos casos los dibujos funcionaron como señales de alerta que condujeron a la atención e intervención necesarias; de esta manera, la asertividad se manifestó como la búsqueda de apoyo.

Tabla 4

Resultados de la habilidad de Asertividad de niñas y niños obtenidos mediante la actividad del Muro de la asertividad y en un dibujo

Sesión: Muro de la asertividad
“Reconozco a la maestra porque nos enseña en la escuela a aprender, estudiar, escuchar. Es la mejor y también quiero reconocer a mis compañeras y compañeros porque le echan ganas.”
“La clase de hoy estuvo padre porque aprendí cosas nuevas, estoy super feliz y emocionada. Amo la escuela.”



La *Empatía* (tabla 5) estuvo presente en el grupo, estableciendo una dinámica de expresión, comprensión y validación emocional. Ante la pérdida de Silverio, las niñas y los niños expresaron su apoyo, enviando mensajes de afecto y consuelo. En el periodo final, se destacó la empatía hacia profesionales y familiares, reconociendo sus desafíos y mostrando aprecio por sus esfuerzos. Los escritos y los dibujos mostraron preocupaciones colectivas, deseos de bienestar para los demás, representaciones simbólicas de compañía, compasión y solidaridad.

Respecto al *Involucramiento* (tabla 6), se denotó mayor interacción en los diálogos y actividades. Las actividades seleccionadas generaron participación activa y compromiso con las tareas que les resultaron atractivas e interesantes. Se involucraron al sentirse queridos,

valorados y pertenecientes. Las interacciones sociales significativas se visualizan en los dibujos, donde se representan sonrisas, abrazos, carcajadas y momentos compartidos. Ellas y ellos otorgan un gran valor a sus amistades, las actividades comunes y la expresión del cariño. Las fotografías evidencian una interacción social positiva.

Tabla 5

Resultados de la habilidad de Empatía de niñas y niños obtenidos mediante un diálogo

Sesión: Nuestras emociones

Silverio: Me da tristeza que me dejen solo y que ya no esté con mi mamá. Es que mi mamá ya falleció.

Psicóloga: Te mando un abrazo. No es nada fácil esto que estás pasando y tampoco expresarlo.

Maestra UDEEI: Silve, queremos reconocer la parte de expresarlo, te agradecemos la confianza. No estás solo, a la distancia, estamos contigo y te queremos.

Victor: Lo lamento Silverio un abrazo fuerte cuenta con nosotros te queremos 🤗🥰

Gil: Quiero decirte que no está mal que te sientas triste, tu mamá está en tu corazón y también la puedes buscar en las estrellas.

Tabla 6

Resultados de la habilidad de Involucramiento de niñas y niños obtenidos mediante un dibujo y fotografías

**Sesión:
Mis amigos y yo**



**Sesión:
Periodo Pandemia**



**Sesión:
Nuestros aprendizajes**



Evento: Galería artística



Es relevante destacar la participación activa de las maestras como modelos y facilitadoras del involucramiento grupal. En los tres momentos, ellas disfrutaron las actividades y expresaron sus emociones. Además, el uso del patio y las áreas verdes contribuyeron

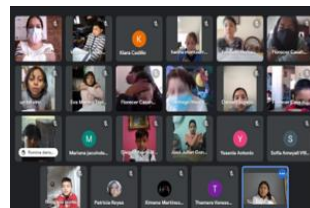
a generar interacciones espontáneas y momentos de juego.

Respecto al *Autocontrol* (tabla 7), se observó atención, participación, comunicación asertiva, orden y respeto de los espacios, cumplimiento de normas y acuerdos y armonía en las sesiones. El análisis revela que el diálogo en sí mismo es una estrategia para la autorregulación, que mediado por las maestras y la psicóloga, facilitó la conciencia y la comprensión de las emociones. Inicialmente, se enfocaron en gestionar el enojo causado por el confinamiento, compartiendo medidas como la respiración y el juego. En el periodo intermedio y final, se destacó la valoración positiva del arte como herramienta de autorregulación, ellas y ellos expresaron emociones como felicidad, relajación y libertad al crear; indicaron que el arte les proporciona una salida a sus emociones. Así mismo se observó la corregulación emocional, donde el apoyo externo, tanto en el ámbito escolar como familiar, es crucial para guiar las emociones.

Tabla 7

Resultados de la habilidad de Autocontrol de niñas y niños obtenidos en una fotografía y diálogo

**Sesión:
Pausa consciente**



**Sesión:
Nuestros aprendizajes**

Psicóloga: ¿Y qué fue lo que les ayudó de las sesiones de Aprendizaje Socioemocional?

Nailea: El arte

Juan Pablo: Sí, el arte te ayuda a mejorar y desestresarte.

Salomón: Aunque cuando no te sale, te estresa, rompes la hoja. Yo tiro la hoja a la basura y luego vuelvo a empezar.

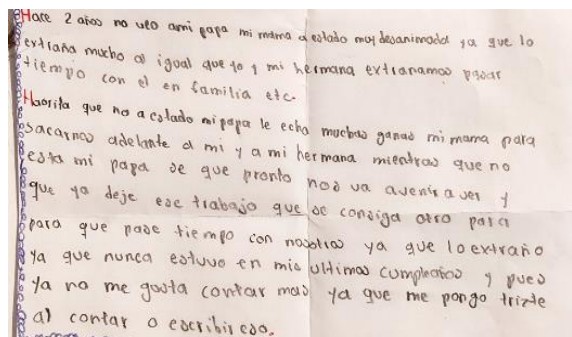
Maritza: A mí me ayuda a relajarme y a ver más mis sentimientos, al dibujar, pintar, mirar las imágenes.

De la *Autoconciencia* (tabla 8) se reconoció un alto desarrollo. Se identificó una amplia gama de emociones con un vocabulario extenso (enojo, tristeza, miedo, desagrado, sorpresa, alegría, tranquilidad, amor, preocupación, solidaridad, ansiedad, gratitud y vacío), así como el reconocimiento de sus causas (relaciones familiares, relaciones de amistad, momentos especiales y significativos, y situaciones difíciles), y la conexión de éstas con sus manifestaciones corporales y diversas formas

de expresión (dibujos, pinturas y escritos). Las y los estudiantes reconocieron la importancia de expresar sus emociones para comprender sus cambios, sentirse mejor y entender lo que les sucede.

Tabla 8

Resultados de la habilidad de Autoconciencia de niñas y niños obtenidos mediante un escrito



Sesión: Período de pandemia

“Hace 2 años no veo ami papa mi mama a estado muy desanimada ya que lo extraña mucho igual que yo y mi hermana extrañamos pasar tiempo con el en familia etc. Haorita que no a estado mi papa le echa muchas ganas mi mama para sacarnos adelante a mi y a mi hermana mientras que no esta mi papa se que pronto nos va avenir a ver y que ya deje ese trabajo que se consiga otro para que pase tiempo con nosotros ya que lo extraño ya que nunca estuvo en mis últimos cumpleaños y pues ya no me gusta contar mas ya que me pongo triste al contar o escribir eso”.

Una categoría emergente fue la *Resiliencia* (tabla 9), se evidenció la importancia del apoyo emocional proveniente de familiares; un enfoque positivo hacia los desafíos (subrayando la idea de que siempre hay soluciones y que no deben darse por vencidos) y la importancia de creer en uno mismo para superar obstáculos. El respaldo afectivo creó un ambiente seguro, la actitud positiva fortaleció la determinación y la autoafirmación de las cualidades personales y mejoró la autoestima. En conjunto, estos factores son cruciales para mantener la resiliencia en tiempos difíciles y brindan fuerza para superar adversidades.

Las evidencias de la tabla 10, mostraron cómo vivieron el duelo las niñas y los niños durante la pandemia. Se identificaron emociones relacionadas con la pérdida y la separación (tristeza, añoranza, frustración, resignación y dolor). Los dibujos revelaron símbolos culturales relacionados con la interpretación de la muerte como el tránsito de la tierra al cielo. Al parecer, esta creencia favorece la aceptación, las sonrisas en los rostros de los dibujos podrían presentar una muestra de ello. En los dibujos, las niñas y los niños están acompañados. En el

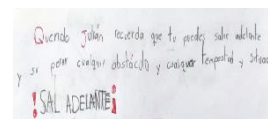
diálogo, comentaron sus pérdidas, aunque enfrentaron dolor y tristeza, expresaron esperanza. En conjunto, estos testimonios muestran la importancia del apoyo emocional, el acompañamiento de los adultos y la necesidad de entornos seguros y medios para compartir estas experiencias.

Tabla 9

Resultados de la habilidad de Resiliencia de niñas y niños obtenidos mediante un diálogo, escrito y dibujo

Sesión: Período de pandemia

Psicóloga: ¿Ustedes son resilientes?
Luis: Sí, porque hemos pasado cosas difíciles y seguimos aquí.
Healy: Sí somos resilientes porque ante la pandemia todos nos supimos adaptar.
José: Sí, también recuerdo un temblor del 2017, nos logramos recuperar. Y ahora del COVID también nos logramos recuperar.
Jeffrey: ¿Miss, somos resilientes?
Maestra Amalia: Sí, porque somos capaces, tenemos esa fortaleza de afrontar; ustedes han tenido pérdidas de familiares, de sus abuelitos, de mascotas, sin embargo, han salido adelante, han tenido tristeza, miedo, incertidumbre y han salido de ello.



“Querido Juan recuerda que tú puedes salir adelante y superar cualquier obstáculo y cualquier tempestad y situación ¡Sal adelante!”



Tabla 10

Resultados del proceso de duelo de niñas y niños

Sesión: Cartas llenas de emoción

“Hola me llamo Juan Carlos, igual estoy triste porque no veo a mis amigos, extraño a mi mamá, no he podido verla por todo esto de la pandemia, mi abuelita falleció, igual un amigo por Covid, que malo que no pude despedirme, mi papá dice que mi mamá me no marca porque le dio gripa, además tenía videollamadas con ella, pero se cancelaron porque según las personas del reclusorio no se querían contagiar yo digo que son muy delicados, adios, espero que nos veamos pronto bay.”



En cuanto a los resultados con las maestras (tabla 11), ellas inicialmente reportaron expresar emociones de incertidumbre, estrés y preocupación. A medida que avanzaron las sesiones, afirmaron sentir calma, gratitud, satisfacción y logro. Aprendieron estrategias de afrontamiento y bienestar, cómo priorizar el autocuidado y pedir ayuda cuando es necesario. La colaboración entre ellas durante la pandemia resultó beneficiosa, compartiendo la planificación y la conducción de las sesiones.

La maestra UDEEI resaltó la importancia del soporte emocional que brindaron, subrayando que un niño bien apoyado por su familia puede superar barreras y dificultades.

La colaboración y el apoyo entre maestras, psicólogos y familias contribuyeron al éxito del programa, generando un ambiente positivo, asegurando asistencia, participación y recursos, y facilitando la superación de desafíos académicos y personales.

Tabla 11

Resultados de talleres con maestras obtenidos mediante entrevistas, dibujos y fotografías



Maestra Amalia: Aprendí a cuidarme, a priorizar mi bienestar y pedir ayuda cuando lo necesito.

Maestra UDEEI: Algo importante fue mantener el contacto con las familias, porque así nos manteníamos unidos y cercanos, también eso sirvió para estrechar lazos y la colaboración.

Maestra Arcelia: Es importante que tengamos las sesiones de aprendizaje socioemocional para que las niñas y los niños se sientan bien, aunque sea en ese rato de la sesión, están pasando por muchas cosas y ofrecerles un espacio cálido es lo mejor que podemos hacer, también el espacio es bueno para nosotras.

La maestra Amalia destacó la importancia de ofrecer un espacio cálido, subrayando que el bienestar emocional es fundamental. La maestra Arcelia, inicialmente con recelo, experimentó cambios positivos al aceptar trabajar con la psicóloga y compañeras, mostrándose más abierta a expresar emociones.

Por su parte, al inicio del programa, madres, padres y cuidadores experimentaron emociones como estrés, preocupación, tristeza y miedo debido a la pandemia. A lo largo de las sesiones, expresaron orgullo al superar obstáculos y dificultades, así como esperanza de tiempos mejores. Muchos agradecieron el apoyo de la escuela en la resolución de problemas identificados. Las familias destacaron aprendizajes significativos, como la paciencia con sus hijos, validar sus emociones, la importancia de pedir ayuda y el valor de pasar tiempo juntos durante la pandemia.

La maestra Amalia notó un cambio positivo en las familias, quienes se comprometieron activamente. Destacó la importancia de invitarles a esforzarse más y reconocer las capacidades de sus hijas(os). La maestra Arcelia elogió la actitud respetuosa de las madres, padres y cuidadores y la superación de dificultades tecnológicas.

DISCUSIÓN

El programa realizado a partir del arte y el diálogo mostró resultados significativos para la atención en crisis por la pandemia de COVID 19, dando como resultado incrementos en el bienestar y habilidades socioemocionales de la comunidad.

Las niñas, los niños, las maestras y las familias manifestaron sentirse bien durante las sesiones, sintieron alegría de compartir y calma ante la crisis. Sintieron la confianza de pedir ayuda y expresar las problemáticas que enfrentaron en casa durante y después del confinamiento.

La integración del método DIA facilitó la socialización de diversas perspectivas e interpretaciones en torno a obras de arte, proporcionando un espacio para la identificación de emociones. Estos resultados se alinean de manera significativa con la propuesta de [Arnheim \(1969\)](#) que aboga por la contemplación, descripción e interpretación de una obra de arte como medios para fomentar el diálogo y transitar de una conexión visual a una conexión experiencial. Hallazgos similares se encontraron en el estudio de [Peña et al. \(2021\)](#), en el cual el método DIA permitió a las(os) estudiantes, identificar y comprender sus emociones.

Emplear el arte literario posibilitó que los niños y las niñas se identificaran con los personajes de los cuentos, abordaran problemáticas personales, exploraran diversas alternativas de solución y gestionaran sus emociones. El estudio de [Ibáñez-Alfonso et al. \(2023\)](#) respalda los efectos positivos de la literatura infantil en aspectos como la autoestima, el autoconocimiento, la interacción social, la comunicación y la expresión emocional. Sus hallazgos sugieren que estas intervenciones son eficaces en situaciones emocionales críticas, como el contexto de pandemia, reduciendo emociones negativas y mejorando el bienestar general, la resiliencia y el equilibrio emocional. Otros trabajos, como el de [Guzmán-Sandoval \(2020\)](#), respaldan la capacidad educativa y terapéutica de la literatura infantil al brindar significado a experiencias dolorosas a través de su estructura, contenido, símbolos y recursos discursivos.

Durante el período intermedio del programa, se reflexionó sobre la necesidad de complementar la experiencia dialógica con la creación artística, inspirados en las evidencias de [Pérez \(2020\)](#), que destacaron que la creación artística favorece procesos curativos. Las(os) estudiantes expresaron satisfacción, bienestar, desahogo y libertad para expresar diversas emociones, incluyendo el duelo y malestar a través del dibujo y la pintura. La creación les proporcionó herramientas para abordar la tolerancia a la frustración, la resiliencia y la resignificación de las experiencias durante el confinamiento.

La dirección de las sesiones hacia la creación de una galería de arte generó resultados similares al proyecto "Los 256 colores del COVID-19" de [Echarri et al. \(2021\)](#), que buscó democratizar el arte en entornos escolares, desafiando la exclusividad de los museos. Dicho proyecto, fundamentado en una perspectiva dialógica y co-creativa, incentivó la participación de las niñas y los niños en los talleres para la creación de un mural colaborativo. Sus participantes, mostraron motivación, satisfacción, expresión emocional, aumento de la interacción social y responsabilidad en la colaboración. Sus escritos evidenciaron los valores del cuidado y la amistad.

De igual manera, en el presente estudio se destacó la capacidad de niñas y niños para establecer y mantener amistades, lo cual es valioso porque contribuye al desarrollo interpersonal, fortalece las redes de apoyo, cohesionan al grupo y fomenta la resiliencia colectiva. Los resultados obtenidos de esta investigación en todos los ciclos ratifican el impacto positivo de estructurar de manera didáctica el diálogo a través del arte, la creación gráfica, la escritura y la colaboración en proyectos artísticos.

La escritura expresiva contribuyó de manera relevante en este programa, ya que permitió a las niñas y los niños expresar sus emociones, compartir mensajes de amor, aprecio, motivación y reconocimiento. La escritura

expresiva se convirtió en un medio para narrar cómo les afectó la pandemia; se convirtió en un vehículo para practicar habilidades socioemocionales como autoconciencia, empatía, autocontrol y resiliencia. En situaciones emocionales adversas, algunos textos abordaron temas sensibles como ansiedad, separaciones familiares, duelos y un caso de abuso sexual.

Se destaca el impacto positivo de la escritura expresiva, respaldado por estudios previos, como el de [Cruz y Jiménez \(2021\)](#) quienes demostraron que acompañar a niños de primaria en ejercicios de escritura mejoró su autoconocimiento, comprensión de sí mismos y autoestima, evidenciando mejoras en aquellos con problemas significativos. Los investigadores enfatizan el respeto y la libertad en la elección de temas y un ambiente de confianza como condiciones cruciales para fomentar la expresión libre.

De acuerdo con [Pennebaker y Smyth \(2016\)](#), se evidenció que la escritura expresiva es una vía para procesar y comprender experiencias difíciles, que implicó enfrentar emociones y pensamientos relacionados con eventos traumáticos, permitiendo encontrar sentido y seguir adelante. Se espera que la reestructuración cognitiva resultante lleve a las niñas y los niños un mayor sentido de control y aceptación.

Este programa también ayudó a identificar a quienes presentaban niveles elevados de ansiedad, depresión y dificultades interpersonales, así como a quienes enfrentaban violencia o abuso sexual. Activó la intervención de los adultos para tomar medidas, canalizando casos hacia intervenciones especializadas, psicoterapia y atención clínica.

La creación de la galería artística involucró activamente a docentes, directivos y estudiantes, fomentando la colaboración, apoyo mutuo y apreciación dentro de la comunidad escolar. Según [Bender \(2012\)](#), la colaboración y el trabajo en equipo en proyectos artísticos son esenciales para aumentar el compromiso, la motivación y el desarrollo de habilidades. La presentación pública de los resultados añadió énfasis y reconocimiento al trabajo de los estudiantes, cerrando el proyecto de manera significativa. Al finalizar la galería, la comunidad escolar reconoció sus aprendizajes, resignificó experiencias y expresó gratitud.

El arte se presenta como un camino accesible para todas y todos, reduciendo barreras asociadas a factores de riesgo y malestar emocional. Los programas basados en las artes enriquecen el aula, proporcionando condiciones variadas para el aprendizaje y creando un espacio dinámico y estimulante. La galería artística no solo fue un proyecto creativo, sino también un vehículo transformador que fortaleció a la comunidad escolar y facilitó la identificación y abordaje de desafíos emocionales.

Las experiencias de las maestras en este programa cambiaron su manera de pensar, su práctica, sus interacciones con colegas y con estudiantes. Aprendieron a darle prioridad al desarrollo socioemocional, los vínculos afectivos, el clima cálido y la colaboración. Tuvieron apertura, cercanía y escucha. Actuaron como guías, motivando y acompañando a sus estudiantes. El desarrollo socioemocional, como proceso continuo, requiere educadoras(es) conscientes de su responsabilidad como modelos para el bien común, la solidaridad, el bienestar, el amor, el respeto, la justicia y la confianza en la humanidad (Agrinoni, 2016). El vínculo entre docentes y estudiantes es esencial, permitiendo el reconocimiento mutuo como personas en desarrollo. Este reconocimiento activa un aprendizaje recíproco y apoyo emocional.

Para futuras investigaciones se sugiere abordar las limitaciones identificadas en este programa: incrementar el involucramiento de las familias en los procesos educativos, superar la limitación de la colaboración con las maestras en el trabajo presencial por la carga laboral. Es conveniente cocrear con las niñas, los niños y las familias los temas y la dirección de proyectos para que surjan desde su propia perspectiva y ampliar la duración y la frecuencia de las sesiones socioemocionales y adaptarlas más a las rutinas escolares. También es necesario abordar la brecha digital, ya que no pudo participar la totalidad de estudiantes inscritos. Ante el surgimiento de otra emergencia, las sesiones virtuales podrían volver a activarse.

Finalmente, es primordial la integración permanente de psicólogas(os) escolares en todas las escuelas, y seguir promoviendo la colaboración interdisciplinaria. Estas recomendaciones buscan fortalecer la efectividad y la adaptabilidad de programas educativos, especialmente en situaciones cambiantes como las experimentadas durante la pandemia.

Notas sobre las autoras

María Magdalena Rodríguez Hernández, es Maestra en Psicología Escolar (UNAM), especialista en aprendizaje socioemocional y desarrollo humano. Coordinadora del área de Diseño de Trayectos Formativos (Instituto DIA), cofundadora de Ser Comunidad, colaboradora del Programa de Observación de Aves Urbanas. Ganó el Premio ABC 2022 y Somos el Movimiento 2021. Seleccionada Voluntariado Alianza del Pacífico 2019.

María Estela Jiménez Hernández, es Doctora en Psicología, especialista en motivación al aprendizaje, evaluación de la estimulación familiar y colaboración escuela-hogar para favorecer el aprendizaje y el desarrollo socioemocional de los niños. Profesora e investigadora de la Facultad de Psicología en la Residencia en Psicología Escolar de la UNAM.

Olga Raquel Rivera Olmos, es Licenciada y Maestra en Psicología (UNAM), especialista en Practicum, Educación básica, prevención del acoso escolar, habilidades socioemocionales, colaboración interprofesional y Sistemas de Protección Infantil. Directora de tres tesis de maestría, coautora de un diplomado, un curso virtual y tres libros sobre los temas anteriores. Tutora y Supervisora de Maestría (UNAM).

Publicaciones destacadas

Jiménez, M. E. (2018). *Colaboración Escuela-Hogar en la Educación Básica*. México. Facultad de Psicología, UNAM.

Jiménez, M. E. (2017) *Usted padre, madre o tutor puede impulsar el bienestar y el futuro de su hija o hijo. Construyamos una mejor sociedad desde el hogar*. Comisión Nacional de Derechos Humanos, CNDH México.

Rivera, O. R. y Jiménez, M. E. (2024). *Prevención y atención del acoso escolar en la escuela primaria. Guía para psicólogo escolares*. México: Facultad de Psicología, UNAM.

Contribución de autoría - Credit

María Magdalena Rodríguez Hernández, conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, administración del proyecto, recursos, visualización, redacción - borrador original.

María Estela Jiménez Hernández, administración del proyecto, metodología, recursos, validación, redacción - revisión y edición

Olga Raquel Rivera Olmos, Supervisión

Para más información puede visitar la página oficial en <https://credit.niso.org/>.

Declaración de intereses

Las autoras declaramos no tener ningún conflicto de intereses para la publicación de este artículo.

Declaración de IA generativa en la redacción científica

Las autoras declaramos no haber utilizado ninguna herramienta o software de IA generativa en la realización de este manuscrito.

Financiamiento

Las autoras no recibieron apoyo financiero para la investigación, autoría y/o publicación de este artículo.

Declaración de privacidad

Los nombres y dirección de correo electrónico introducidos en este artículo se usarán exclusivamente para los fines declarados por esta revista y no estarán disponibles para ningún otro propósito u otra persona.

REFERENCIAS

- Agrinsoni, M. (2016). *Te quiero con el cerebro: Neurología de las emociones, educación y cuidado*. Alcanza.
- Alvarez, A., Peña, L., Hamm, M., & Dimidjian, S. (2021). Understanding children's funds of identity as learners through multimodal self-expressions in Mexico City. *Learning, Culture and Social Interaction* (29), 1-16.
- Arnheim, R. (1969). *Visual Thinking*. State University of California Press.
- Bender, W. N. (2012). *Project-based learning. Differentiating instruction for the 21st century*. Thousand, Oaks, Cal.: Corwin, A Sage Company, Caps. 1 y 3.
- Capasso, V. (2016). Arte post inundación en la ciudad de La Plata. *De Arte*. 15.
- CASEL (2023). *Fundamentals of SEL*. <https://casel.org/>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [Const]. Art. 3. y 31. 24 de abril 2019 (México).
- Creswell, J. (2015). *A Concise Introduction to Mixed Methods Research*. SAGE.
- Cruz, P. y Jiménez, M. E. (2021). *Escribo mis sentimientos*. Facultad de Psicología, UNAM.
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R. D. & Schellinger, K. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Echarri, F., Barrio, T. y Urpi, C. (2021). El color del COVID-19: un programa de creatividad para gestionar las emociones en una época de pandemia. *Icono 14*, 19(2), 288-311
- Epstein, J. L. (2011). *School, family and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Fisher, R. (2013). *Diálogo creativo. Hablar para pensar en el aula*. Ediciones Morata.
- Fonseca, M. I, Jiménez, M. E., Rivera, O. R., y Romero, P. (2022). *Adaptación del Sistema de Evaluación de Habilidades Sociales y Emocionales a nivel de primaria (adaptado de Losada, 2015 del instrumento original de Gresham y Elliott, 2008)*. Manuscrito no publicado. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Giesecke, M. (2020). Elaboración y pertinencia de la matriz de consistencia cualitativa para las investigaciones en ciencias sociales. *Desde el Sur*, 12(2), pp. 397-417.
- Giménez-Dasí, M., Quintanilla, L., & Marie-France, D. (2013). Improving Emotion Comprehension and social skills in early childhood through Philosophy for Children. *Childhood & Philosophy*, 9(17), 63-89.
- Gravante, T., y Poma, A. (2020). Manejo emocional y acción colectiva: las emociones en la arena de la lucha política. *Estudios Sociológicos del Colegio de México*, 36(108), 595-618.
- Guzmán-Sandoval, V. (2020). *Manejo integral del dolor. El alivio del dolor como un derecho humano*. CENEJUS.
- Ibáñez-Alfonso, L., Ojeda-Avellaneda, A., Gómez-Rodríguez-A., y Cárcamo-Troconis. E. (2023). *Biblioterapia: estrategia para el bienestar emocional en niños durante la pandemia COVID-19*, 20(1):105-118.
- Jiménez, M. E. (2018). *Colaboración escuela-hogar en la educación básica*. México: Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge.
- Lipman, M., Sharp, A. & Oscanyan, F. (1992). *La filosofía en el aula*. Ediciones de la Torre.
- López-Pereyra M., Armenta-Huarte, C., Gómez, M., y Puerto, O. (2021). El bienestar emocional en las niñas y los niños. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(2), 53-70.
- Madrazo, C. (2020). *Un camino para ser y trascender*. Instituto de Mediación Pedagógica.
- Mahoney, J. L., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2018). An update on social and emotional learning outcome research. *Phi Delta Kappan*, 100(4), 18-23. <https://doi.org/10.1177/0031721718815668>
- ONU (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Ortega, C. (2014). *Arte y Educación: binomio multidimensional*. OEI.
- Pekrun, R. (2014). *Emotions and learning*. International Academy of Education. Educational Practices Series. Belley France: Gonnet Imprimeur.
- Pennebaker J., & Smyth, J. (2016). *Opening up by writing it down: How expressive writing improves health and eases emotional pain*. New York: The Guilford Press.
- Peña, L., McKimmy, C., Shedro, M., Ashar, Y., Alvarez, A., Price, E., & Dimidjian, S. (2021)

- Teaching as Mediation: Exploring the Impacts of a Teacher Training Program on Generating Social and Emotional Learning Environments. *Journal of Teacher Education and Educators*, 10(1), 25-46.
- Pérez, D. (2020). Libros que educan y curan: Una aproximación a la Terapia Narrativa como alternativa para el manejo del dolor. En: Guzmán-Sandoval, V. (Ed). *Manejo integral del dolor. El alivio del dolor como un derecho humano*. CENEJUS.
- Porcar, I., Cruz, E., y Álvarez, A. (22 de julio 2022). *Primeros Auxilios Psicológicos*. <https://www.coursera.org/learn/pap?action=enroll>
- Rinaldi, C. (2021). *En diálogo con Reggio Emilia escuchar, investigar y aprender*. Morata.
- Ripoll, M. (2018). *Adolescencia y las emociones representadas a través del arte*. International Conference on Innovation, Documentation and Education.
- Rogoff, B., Goodman, C. & Bartlett, L. (2001). *Learning together: Children and adults in a school community*. Oxford University Press.
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*.
- Secretaría de Educación Pública (2022). *Nueva Escuela Mexicana. Marco curricular en el Campo formativo: De lo Humano y lo comunitario*.
- Taylor, R., Oberle, E., Durlak, J., & Weissberg, R. (2017). Promoting positive youth development through school-based learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171.
- UNESCO (2020). *La educación en tiempos de Pandemia de COVID-19*. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374075?posInSet=1&queryId=6606d041-e555-4f06-b4c4-42ea1b4153e9>
- Vargas, M., García, Y., Méndez, A. y Flores, N. (2021). La importancia de la filosofía para niños en el contexto de la pandemia. *Revista RELEP*, 3(2).63 - 83.
- Varona, F. (2017). La intervención apreciativa: Una nueva manera de descubrir, crear, compartir e implementar conocimiento para el cambio en instituciones gubernamentales o privadas. *Investigación & Desarrollo*, 15(2), 394-419.
- Vygotsky, L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. *Crítica*.