

Implicaciones de la socioafectividad en la práctica pedagógica de maestros en formación inicial

Carmen Eugenia Carvajal Palacios¹
Jairo Paolo Cassetta Córdoba²
Edgar Mesa Manosalva³

Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo: Carvajal-Palacios, C. E., Cassetta-Córdoba, J. P. y Mesa-Monosalva, E. (2022). Implicaciones de la socioafectividad en la práctica pedagógica de maestros en formación inicial. *Revista UNIMAR*, 40(2), 44-57. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-2-art3>

Fecha de recepción: 09 de diciembre de 2021

Fecha de revisión: 07 de febrero de 2022

Fecha de aprobación: 21 de marzo de 2022

Resumen

Este artículo de investigación analiza la dimensión socioafectiva y la práctica pedagógica de los maestros en formación inicial de último año de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño. La investigación, de corte cualitativo y etnográfico, posibilitó interrelaciones con estudiantes, docentes, contextos familiares y sociales. Para la recolección de información se utilizó la entrevista, la observación directa y la revisión documental. Mediante el sistema categorial inductivo se estructuró la información y se organizó el proceso de análisis, interpretación y teorización. Los resultados permiten afirmar que, la formación socio afectiva es fundamental en la estructuración de la personalidad y la vocación y, debe ser articulada a la formación pedagógica y disciplinar, para un óptimo y eficiente desempeño docente, lo cual exige revisión, evaluación y mejora del plan curricular.

Palabras clave: desarrollo emocional; desarrollo afectivo; formación docente; práctica pedagógica.

Implications of socio-affectivity in the pedagogical practice of teachers in the initial training

Abstract

This research article analyzes the socio-affective dimension and the pedagogical practice of teachers in the initial training of the last year of the Bachelor of Social Sciences at the University of Nariño. The research, of a qualitative and ethnographic nature, enabled interrelationships with students, teachers, family, and social contexts. For the collection of information, interview, direct observation, and documentary reviews were used. Through the inductive categorial system, the information was structured and the process of analysis, interpretation, and



Artículo Resultado de Investigación.

¹Magistra en Educación. Miembro del grupo de investigación EDUMULTIVERSO. Docente de la Universidad de Nariño, Colombia.

²Magíster en Pedagogía. Miembro del grupo FORMA. Docente de la Universidad Mariana, Colombia. Correo: Jcassetta@umariana.edu.co

 orcid.org/0000-0001-5618-7351

³Candidato a Doctor. Miembro del grupo EDUMULTIVERSO. Docente de la Universidad de Nariño, Colombia.

Carmen Eugenia Carvajal Palacios

Jairo Paolo Cassetta Córdoba

Edgar Mesa Manosalva

theorization was organized. The results allow us to affirm that socio-affective training is fundamental in the structuring of personality and vocation, and must be articulated with pedagogical and disciplinary training, for optimal and efficient teaching performance, which requires review, evaluation, and improvement of the curricular plan.

Keywords: emotional development; affective development; teacher training; pedagogical practice.

Implicações da sócioafetividade na prática pedagógica de professores na formação inicial

Resumo

Este artigo de pesquisa analisa a dimensão sócio-afetiva e a prática pedagógica de professores na formação inicial do último ano do Bacharelado em Ciências Sociais da Universidade de Nariño. A pesquisa, de natureza qualitativa e etnográfica, possibilitou inter-relações com alunos, professores, família e contextos sociais. Para a coleta das informações foram utilizadas entrevista, observação direta e revisão documental. Por meio do sistema categórico indutivo, estruturou-se a informação e organizou-se o processo de análise, interpretação e teorização. Os resultados permitem afirmar que a formação sócio-afetiva é fundamental na estruturação da personalidade e vocação, e deve estar articulada com a formação pedagógica e disciplinar, para um ótimo e eficiente desempenho docente, o que requer revisão, avaliação e aprimoramento do plano curricular.

Palavras-chave: desenvolvimento emocional; desenvolvimento afetivo; formação inicial; prática pedagógica.

1. Introducción

Este artículo analiza la dimensión socioafectiva y la práctica pedagógica de los maestros en formación inicial de último año de la Licenciatura en Ciencias Sociales en la Universidad de Nariño. En la formación integral de los maestros, las dimensiones socioafectivas y práctica pedagógica se implican para el óptimo desempeño profesional y vocacional. La práctica pedagógica desempeña un importante papel en la escenificación de experiencias diversas y contribuye a fortalecer las habilidades y competencias para el ejercicio docente y la permanente interrelación con los contenidos científicos del área específica. En este ejercicio cotidiano, los maestros en formación inicial se ven abocados a responder a situaciones conflictivas, a retos académicos y a relaciones inesperadas con padres de familia, directivos docentes y estudiantes y, bajo estas condiciones, deben estar preparados para dar respuestas asertivas, constructivas y proactivas.

Frente a la pregunta sobre las implicaciones que tiene el desarrollo socioafectivo de los maestros en formación inicial en sus prácticas pedagógicas, fue necesario conocer su contexto familiar, social y cultural, identificar los factores que fortalecen, debilitan o afectan su desarrollo socio afectivo, especialmente sus habilidades intrapersonales e interpersonales y, describir el desempeño de la práctica pedagógica en las instituciones educativas (IE), para tener una base diagnóstica sólida y suficiente para el análisis.

Para abordar la investigación, se eligió una ruta cualitativa, etnográfica y participativa. La investigación cualitativa, según Bonilla-Castro y Rodríguez (2005) "busca conceptualizar sobre la realidad con base al comportamiento, las actitudes y los valores que guían el comportamiento de las personas estudiadas" (p. 3). Para Murcia y Jaramillo (2008), "el oficio de la etnografía no es descubrir una realidad, sino reflexionar sobre la percepción que el

investigador va construyendo sobre ella" (p. 74). Y es participativa, porque exige la participación activa de los investigadores y de los estudiantes, ya que permite relacionar armónicamente la investigación y la acción, el pensar y el hacer, para una adecuada interacción y socialización. Según Streuber y Carpenter (1999),

el método se caracteriza por la búsqueda de soluciones a problemas de la práctica, la implementación y evaluación de estas soluciones como parte del proceso de investigación y la colaboración recíproca entre investigadores y participantes, quienes se constituyen en co-investigadores del proyecto. (p. 92)

La recolección de información se hizo mediante la observación participante, la entrevista y la revisión documental. Se recogió información necesaria y pertinente, la cual fue clasificada, descrita y teorizada en categorías inductivas para su posterior análisis e interpretación. Con los resultados obtenidos se comprendió la necesidad de fortalecer la formación socioafectiva y pedagógica; también, de revisar y cambiar el modelo de prácticas de la Licenciatura en Ciencias Sociales. Se concluye que, el componente socioafectivo es fundamental en el desempeño de la práctica pedagógica y se constituye en el eje transversal de las relaciones interpersonales e intrapersonales, además de ser el soporte de la vocación, personalidad y estilo de vida de los maestros en formación.

2. Metodología

El proceso investigativo se inscribió en el enfoque cualitativo; se abordó experiencias, interacciones, creencias y pensamientos presentes en el desarrollo socioafectivo de los maestros en formación. La investigación cualitativa, según Bonilla-Castro y Rodríguez (2005) "busca conceptualizar sobre la realidad con base al comportamiento, las actitudes y los valores que guían el comportamiento de las personas estudiadas" (p. 3). El tipo de investigación se aproxima a la categoría de los estudios etnográficos. De acuerdo con Murcia y Jaramillo (2008), "el oficio de la etnografía no es descubrir una realidad, sino reflexionar sobre la percepción que el investigador va construyendo sobre ella" (p. 74); posibilitó la observación

participante y, por tanto, la interacción constante con el grupo de maestros en formación. Además, facilitó el conocimiento del contexto cultural, familiar y social de los maestros en formación, lo cual aportó a la comprensión e interpretación del componente socioafectivo en el desempeño de la práctica pedagógica.

La información obtenida a través de las preguntas abiertas que componían la entrevista, fue analizada cualitativamente, siguiendo el procedimiento de Wood y Smith (2018); las respuestas de los maestros en formación inicial, como fuente de información, fueron reducidas a unidades de análisis, a través de su codificación en categorías. Dados los objetivos planteados, se construyó dos dimensiones de análisis: la primera respondió a cómo los contextos familiares, sociales y culturales fortalecen y/o debilitan la socioafectividad y, la segunda, buscó relacionar la socioafectividad con las prácticas pedagógicas; en esta, los investigadores, como observadores participantes, pudieron confrontar relatos y complementarlos. Estas dimensiones están articuladas con los objetivos específicos.

El estudio se realizó con 14 maestras en formación inicial, cuyas edades oscilaban entre los 21 y 23 años, matriculadas en el último año (noveno y décimo semestre) de la Licenciatura en Ciencias Sociales, Universidad de Nariño. Revisado el plan de estudios, se encontró que no se contempla directamente, núcleos relacionados con educación emocional.

Planteamiento del Problema

¿Qué implicaciones tiene el desarrollo socioafectivo de las maestras en formación inicial del Departamento de Ciencias Sociales en sus prácticas pedagógicas, Universidad de Nariño 2015-2016? En este marco, la investigación buscó indagar desde las siguientes preguntas orientadoras:

- ¿Cómo es el contexto familiar, social y cultural de las maestras en formación inicial del Departamento de Ciencias Sociales?
- ¿De qué manera los contextos familiares, sociales y culturales fortalecen y/o debilitan el desarrollo socioafectivo de las maestras en formación inicial?

- ¿Cómo se relaciona el desarrollo socioafectivo de las maestras en formación inicial con su desempeño en las prácticas pedagógicas?

Para responder a estos planteamientos se aplicó las técnicas de la observación y entrevistas, a partir de una serie de preguntas abiertas.

En el transcurso de los años 2014 y 2016 se llevó a cabo el proceso de investigación: -Etapa de consolidación del equipo y motivación a los estudiantes y docentes. -Etapa de formulación y aplicación de las técnicas de observación y entrevistas. -Etapa de descripción y codificación de la información y, -Etapa de análisis, comprensión, interpretación y teorización.

Consideraciones sobre el desarrollo socioafectivo

En el marco de la investigación se profundizó en los conceptos relacionados con el desarrollo socioafectivo, formación inicial de maestros y práctica pedagógica.

Desarrollo socioafectivo

Es importante aclarar que el concepto de *desarrollo* aquí utilizado, hace referencia a los cambios que suceden en los seres humanos a lo largo de la vida. Según Craig y Baucum (2009) "el término desarrollo alude a los cambios que, con el tiempo, se producen en el cuerpo y el pensamiento o en otras conductas, los cuales se deben a la biología y la experiencia" (p. 6).

El desarrollo humano ha sido objeto de estudio e investigación de diferentes disciplinas; en especial, la psicología que, desde diversas perspectivas, busca describir, explicar y comprender los aspectos físicos, cognitivos, sociales y emocionales, razón por la cual, a través de la historia, han surgido teorías que intentan comprender las dimensiones del desarrollo humano: así por ejemplo, la teoría psicoanalítica de Freud hace aportes sobre la sexualidad; la teoría psicosocial de Erikson tiene en cuenta el desarrollo del individuo con relación a su entorno; la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget se centra en la preocupación de cómo accede el ser humano al conocimiento y, la teoría de Kohlberg, hace aportes valiosos sobre el desarrollo moral. Estudiar el desarrollo humano resulta tan complejo que, aun reconociendo

la importancia de todas sus dimensiones, los autores mencionados eligen estudiar una de ellas. Flórez (2005) plantea:

La tendencia natural en el desarrollo del niño, observada por Piaget, es que precisamente el complemento consecuente del desarrollo intelectual es el desarrollo de su personalidad, en el sentido principal de afianzar su autonomía; es decir, llegar a ser capaz de pensar por sí mismo, con sentido crítico, teniendo en cuenta los puntos de vista tanto teóricos como prácticos de los demás. (p. 43)

Desde esta mirada, por ejemplo, lo cognoscitivo y lo socioafectivo, son los pilares centrales en la formación del ser humano; son inseparables y totalmente complementarios. Una teoría que tiene como aspecto fundamental la interacción del individuo consigo mismo, con la sociedad y con su entorno, es la de Howard Gardner (2013). Su teoría de las inteligencias múltiples sostiene que no hay una sola inteligencia sino muchas y, que toda persona desarrolla varias de ellas a lo largo de su vida. Inicialmente, en su texto describe siete: musical, lógico-matemática, lingüística, cinético-corporal, espacial, interpersonal (social) e intrapersonal (individuo). Daniel Goleman (1996), inspirado en el trabajo de Gardner, se centró en estudiar la inteligencia interpersonal e intrapersonal y fundamentó con base en ellas, la inteligencia emocional, que es la capacidad de autorreconocerse para, así, poder dirigir las emociones y sentimientos, en aras de establecer relaciones positivas consigo mismo y con los demás.

Hay que reconocer que, previo a Gardner y a Goleman, Peter Salovey y John Mayer (1990) realizaron investigaciones y aportes sobre la inteligencia emocional, considerando que está integrada por cinco componentes:

Tabla 1*Los cinco componentes de la inteligencia emocional*

Componente	Descripción
Conocer las propias emociones	La conciencia de uno mismo es la clave de la inteligencia emocional. Las personas que tienen claridad sobre sus sentimientos, toman decisiones en su vida, que van de acuerdo con ellos y, en general, aciertan.
Manejar las emociones	Capacidad de manejar los sentimientos para que sean adecuados. Implica la capacidad de serenarse, de canalizar la irritabilidad, la ansiedad y la melancolía excesivas.
La propia motivación	Supone ordenar las emociones en aras de un objetivo. Autodominio emocional.
Reconocer emociones en los demás	Es la empatía; es decir, la capacidad de ponerse en el lugar del otro. La comprensión de las motivaciones de los demás genera que seamos más receptivos y tolerantes.
Manejar las relaciones	Supone la habilidad de percibir las emociones de los demás, para una interacción serena con ellos.

Fuente: Adaptado de Salovey y Mayer (1990).

Goleman (1996) plantea que los principales componentes de la inteligencia emocional son: Autoconocimiento emocional (conciencia de uno mismo), Autocontrol (autorregulación), automotivación, reconocimiento de emociones ajenas (empatía), habilidades sociales para las relaciones interpersonales (empatía). Esta teoría asume la dimensión socioafectiva como que, están estrechamente relacionados, lo social y lo afectivo.

En Colombia, hay autores que dan importancia a lo afectivo; por ejemplo, Miguel De Zubiría (2006) plantea que: "los humanos viven inmersos en numerosas redes afectivas. Esto porque la afectividad opera en tres círculos de interacciones: i) Interacciones con personas próximas y con personas distantes; ii) Interacciones consigo mismo; iii) Interacciones con grupos y subgrupos" (p. 21).

A su vez, el desarrollo moral, en términos de Kohlberg (1992) es lo siguiente:

Un aprendizaje ordenado, irreversible y universal en el que los seres humanos crean las estructuras de conocimiento, valoración y acción para avanzar hacia niveles superiores de la moral y llegar al post-convencional, en

el que las decisiones morales tienen origen en un conjunto de principios, derechos y valores que son aceptados universalmente. (s.p.)

Esto permite entender que el desarrollo social, en el que se da la comprensión de los otros, se relaciona con el tipo de pensamiento que lleva a resolver una situación social, mostrando comportamientos afectivos, pues cada situación requiere de respuestas distintas, para ser manejada con éxito. Implica encontrar soluciones aceptables para el propio sujeto y para el contexto social, lo que presupone habilidades obtenidas en la comunicación asertiva y en la solución de problemas.

El desarrollo socio afectivo, a la luz del desarrollo emocional, moral y social, comporta cuatro ejes necesarios para su abordaje: intrapersonal, interpersonal, comunicación asertiva y capacidad para resolver problemas. El eje intrapersonal hace referencia al manejo interno de los sentimientos y emociones; está íntimamente vinculado con el autoconocimiento y la autoestima. "La inteligencia intrapersonal consiste en una capacidad básica del individuo de poder acceder a sus propios sentimientos y a distinguir entre los distintos sentimientos que

percibe. Esto permite a las personas comprender sus deseos, metas, fortalezas y debilidades”.

El eje interpersonal implica la capacidad de reconocer las emociones y sentimientos de otros y saber actuar de acuerdo con ello. En este eje, se desarrollan habilidades que permiten establecer relaciones afectivas y sociales sanas, basadas en el diálogo, la empatía y la tolerancia hacia los demás. Para Arancibia et al., (2008) “la inteligencia interpersonal implica una capacidad para distinguir los sentimientos, comportamientos, motivaciones y atributos de las demás personas” (p. 159). De Zubiría (2006), por su parte, sostiene:

“Ser competente interpersonal es necesario para todo el recorrido existencial, a propósito, ni más ni menos que de ser feliz, o infeliz. ¿Por qué? Porque descifra, regula, dirige las relaciones e interacciones con los demás; permite hallar personas que nos aprecien y a quienes apreciar; justamente, las relaciones e interacciones que crean gran parte de la

felicidad humana. (p. 17)

Una cualidad importante del eje interpersonal es la empatía, entendida como la capacidad de ponerse en el lugar de otros. Goleman (2015) considera:

“La capacidad de comprender y sentir nuestras propias emociones es decisiva para entender las de los demás y sentir empatía.

La aptitud básica de la conciencia social es la empatía: percibir lo que piensan y sienten los demás, sin que nos lo digan con palabras. Enviamos continuamente señales sobre nuestros sentimientos mediante el tono de voz, la expresión facial, los gestos y muchos otros canales no verbales. La capacidad de descifrarlas varía enormemente de una persona a otra. (p. 17)

Según Goleman (2015) hay tres clases de empatía: la cognitiva, la emocional y la preocupación empática.

Tabla 2

Clases de empatía según Goleman (2015)

Cognitiva	Saber cómo el otro ve las cosas	
Emocional	Sentir lo que el otro está viviendo; detectar las reacciones de los otros	Actuar en consecuencia
Preocupación empática	Notar que el otro necesita ayuda y, estar dispuesto a ofrecerla	

Fuente: adaptado de Goleman (2015).

El eje de la comunicación asertiva se relaciona con las habilidades de comunicación necesarias para la interacción humana; agrupa las diferentes habilidades que posibilitan expresarse, responder, afirmar, preguntar y, en general, comunicarse de una manera apropiada y pertinente, sin hacer daño a los interlocutores. La Alcaldía Mayor de Bogotá (2009) en su herramienta pedagógica sostiene que este eje “hace referencia a las habilidades interpersonales y sociales que permiten responder apropiadamente a los estímulos externos sin autoagredirse ni hacer daño a otros, compartir información personal, hacer preguntas a los demás y expresar interés y aceptación” (p. 30); es decir, saber expresar

nuestro punto de vista, opiniones, deseos e inquietudes, de forma clara y respetuosa.

En este sentido, Goleman (2006) plantea que el eje interpersonal se asocia con la conciencia social y que esta se compone por:

Empatía primordial: sentir lo que sienten los demás; interpretar adecuadamente las señales emocionales no verbales. Sintonía: escuchar de manera totalmente receptiva; conectar con los demás. Exactitud empática: comprender los pensamientos, sentimientos e intenciones de los demás. Cognición social: entender el funcionamiento del mundo social. (p. 3)

Desarrollar estas habilidades permite establecer relaciones marcadas por una comunicación asertiva.

Por último, el eje de la capacidad para resolver problemas, busca que el ser humano viva en armonía consigo mismo, con su entorno social y ambiental, encontrando formas creativas, asertivas, dialogantes y pacíficas para coexistir y solucionar el conflicto y la diferencia. La capacidad para resolver problemas es una habilidad para solucionar los conflictos que pueden presentarse en la interacción humana; esta requiere de varios factores; entre ellos, reconocer la existencia de diferentes puntos de vista y la comunicación enfocada en buscar soluciones a las problemáticas.

El componente socio afectivo en la formación inicial de maestros

Martínez-Otero (2007) considera que “los estados afectivos se expresan sobre todo a través de impulsos, tendencias, apetitos, instintos, pasiones, emociones y sentimientos. En cierto modo, la afectividad es el motor de la vida psíquica” (p. 57). Esto señala que, el componente socioafectivo se debe trabajar y fortalecer en el ámbito educativo ya que, al reconocer los propios deseos, capacidades, potencialidades y limitaciones, las personas pueden hacer frente constructivamente a las diferentes situaciones que se presentan en los distintos contextos donde se desempeñan; más aun, en los espacios educativos, donde la interacción humana es constante y necesaria para desarrollar todas las labores formadoras y colaborativas, además de ser el lugar por excelencia donde se forma, educa y enseña; por lo tanto, es este el espacio propicio para desarrollar las habilidades propias del desarrollo socioafectivo. Ruvalcaba-Romero et al., (2017) aseguran que “un clima escolar positivo facilita el desarrollo de habilidades socio-afectivas, para hacer frente, lo mejor posible, a las diversas problemáticas a largo de la vida” (p. 77).

La educación tiene un papel fundamental para desarrollar estas habilidades; por lo tanto, debe ser más completa y no solo centrarse en la acumulación de saberes teóricos y técnicos de la ciencia, sino que se debe construir una educación integral. Al respecto, Delors (1996) plantea:

Para cumplir el conjunto de las misiones que le son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que, en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer; es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser. (p. 92)

A partir del fortalecimiento de lo socioafectivo, los valores y las maneras de relacionarse, la universidad debe formar personas capaces de asumir retos sociales, culturales, políticos y económicos, con las habilidades necesarias para desenvolverse fluidamente en diversos contextos interpersonales que requieren comunicación asertiva, adaptación, creatividad y razonamiento crítico para facilitar la toma de decisiones y la solución de problemas. El compromiso del maestro, según Fernández et al., (2009) debe encaminarse a:

conseguir unas competencias personales, sociales y afectivas que le permitan ser modelo de equilibrio y punto de referencia para sus alumnos. Solamente un maestro consciente de sí mismo y equilibrado podrá ayudarles a crecer como personas. Es difícil ayudar a construir una buena autoestima si el maestro no la tiene, o enseñar la importancia del respeto y la escucha si el educador no las vive. (p. 48)

La práctica pedagógica en la formación de docentes

La práctica pedagógica es un escenario de aprendizaje y reflexión que le permite al maestro en formación, aprender en contexto, con el fin de obtener saberes que lo guiarán en el desarrollo de su profesión; es el lugar donde ejecuta las teorías educativas y los saberes obtenidos durante el proceso de formación teórica. Así, el docente va practicando, reconociendo y buscando nuevos métodos de enseñanza para mejorar la calidad educacional.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN, s.f.) concibe la práctica pedagógica así:

como un proceso de autorreflexión, que se convierte en el espacio de conceptualización, investigación y experimentación didáctica, donde el estudiante de licenciatura aborda saberes de manera articulada y desde diferentes disciplinas que enriquecen la comprensión del proceso educativo y de la función docente en el mismo. Este espacio desarrolla en el estudiante de licenciatura la posibilidad de reflexionar críticamente sobre su práctica a partir del registro, análisis y balance continuo de sus acciones pedagógicas; en consecuencia, la práctica promueve el desarrollo de las competencias profesionales de los futuros licenciados. (p. 5)

Por su parte, el Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño, considera la práctica pedagógica como un proceso formativo complejo hacia la profesionalización docente y se fundamenta en una perspectiva curricular crítica-reflexiva; resalta la teoría y la práctica como componentes básicos del conocimiento y la acción pedagógica.

Los maestros son, por excelencia, los formadores de niños, niñas y adolescentes que provienen de contextos diversos, con características de personalidad muy particulares, con ritmos de estudio y aprendizaje individual y, de alguna manera, marcados por contextos políticos, económicos y sociales. Esto es suficiente para evidenciar la gran responsabilidad que asume quien ejerce la docencia con vocación y compromiso. Pero no son suficientes la vocación y el amor por una profesión; es necesario también, contar con una buena formación inicial en los contextos universitarios, que garantice la calidad de su trabajo como educador. Para una mejor educación, una mayor educación, decía Dewey (Acta Educativa, 2015); hoy decimos que, para alcanzar una mejor calidad educativa, es necesaria una mayor formación a los docentes.

3. Resultados

Las implicaciones de la dimensión socioafectiva en la práctica pedagógica son importantes para el buen desempeño, para la resolución de conflictos, la construcción de relaciones sólidas, sanas y pertinentes, el mejoramiento de la calidad educativa y, la satisfacción del trabajo realizado.

La familia, un factor que fortalece y/o debilita el desarrollo socioafectivo

La gran mayoría de maestras en formación inicial que participaron en esta investigación, proviene de los municipios de Sandoná, La Florida, Túquerres, Iles, Yacuanquer, Cumbal y algunos corregimientos de la ciudad de Pasto, como Catambuco y Cabrera. En general, describen sus lugares de origen como espacios que "cuentan con riqueza cultural, con carnavales, danzas, gastronomía, desarrollo comercial", entre otras; "Son lugares tranquilos, acogedores y biodiversos".

La tendencia señala que los contextos en los cuales crecieron estaban matizados por la tranquilidad, la armonía y el respeto; las personas con las cuales se relacionaban eran amables, generosas y trabajadoras. Esta mirada sugiere que fueron ambientes generadores de bienestar, propicios para fortalecer su desarrollo socioafectivo; esto es interesante ya que, los contextos socioculturales influyen en el desarrollo social, moral y afectivo. En consecuencia, dependiendo del contexto, cada uno desarrolla su propia forma de percibir el mundo y, así mismo, de relacionarse consigo mismo, con los demás y con el entorno.

La familia sigue siendo el primer espacio, por excelencia, de socialización; allí se recibe los cuidados necesarios para crecer y desarrollarse en distintas dimensiones: física, social, moral, psicológica y afectiva, razón por la cual se convierte en el lugar fundamental donde se establece todas las bases de la formación integral del ser humano, las que se espera sean fortalecidas en el sistema educativo. En el caso de este estudio, las relaciones familiares fueron tejidas, en su mayoría, en torno a la madre, quizá porque ella fue la encargada de su crianza y cuidado, con quien compartían más tiempo, lo que les permitió establecer vínculos afectivos más fuertes y marcados por la confianza, como se evidencia en la siguiente afirmación:

[...] las relaciones afectivas se han fortalecido desde mi niñez con mi madre y mi hermana, pues con ellas tengo confianza, hacemos bromas, nos contamos lo que nos pasa; mi mamá ha sido el motor de mi vida, ella siempre me motiva a seguir adelante y me apoya en todo; aunque he crecido, ella siempre me

consiente y es muy dulce cuando me habla y se refiere a mí con palabras bonitas; por eso, siempre hemos tenido una buena relación basada en la confianza y el respeto.

Con relación al padre, es una figura de autoridad distante; no genera confianza por la forma como ejerce su estilo de influencia; la tendencia señala que existe una relación de respeto y temor; los consideran padres responsables, pero incapaces de tener expresiones afectivas. La siguiente afirmación permite confirmar lo anterior:

Con mi padre, las relaciones socioafectivas han estado distantes; él siempre fue un hombre que, con gritos, quería solucionar todo e imponer su autoridad como diera lugar; por eso tenía conflictos con él, porque no me gustaba que me trate mal.

En el contexto cultural nariñense, aún perdura la figura de autoridad centrada en el padre, como máximo centro de poder y decisión. En algunos casos las relaciones son difíciles y conflictivas, tanto con el padre, como con la madre:

La autoridad en la casa la ejercen mi padre y, en una menor medida, mi madre, quienes siempre dan órdenes, y si no se cumple con lo que ellos disponen, empiezan a gritar y a castigar para que se respete su autoridad.

En hogares donde la comunicación, la expresión de sentimientos y el manejo de la autoridad están matizados por actitudes agresivas o generadoras de malestar, es difícil generar ambientes propicios para fortalecer las habilidades socioafectivas. La autoestima y el autoconcepto se ven lastimados y, en esa medida, el amarse y valorarse a sí mismos se torna inestable.

Si bien la mayoría de las familias de las maestras en formación inicial aún conservan la estructura de padre, madre e hijos, también se observó la existencia de familias monoparentales, conformadas por una sola figura paterna y los hijos. Aquí se nota nuevamente que, la relación afectiva es más fuerte con la madre y, se evidencia la ausencia total del padre, tanto para el apoyo económico como para el emocional; no obstante, se encuentra una actitud de fortaleza y lucha en las madres, para brindarles a sus hijos no solo la satisfacción de sus necesidades básicas, sino también algo que podemos denominar 'capa afectiva', como se aprecia en la siguiente afirmación:

Las relaciones afectivas y de comunicación en mi familia han sido buenas; desde niños, mi madre ha sido la persona encargada, relativamente, de todo. Y, a nivel de escucharnos en problemas, dificultades, siempre ha estado allí... Gracias a su apoyo pude estudiar y salir adelante; con mi papá nunca hemos tenido una buena comunicación, ya que desde pequeños nos abandonó; se fue a hacer otras cosas y nunca hemos acudido a él para resolver problemas económicos ni mucho menos afectivos.

En consecuencia, el desarrollo socioafectivo se logra a través de la adquisición de algunas habilidades que se despliegan durante la vida. Entre los factores que influyen y ayudan en la adquisición o no de estas habilidades está el ámbito familiar, como lo plantea De Zubiría (2006): "Más que la alimentación física y la placidez, confiar en los familiares y amigos, alimenta el corazón. Cuando la afectividad funciona mal, la ansiedad, la inseguridad y la soledad minan hasta a robustos hombres y mujeres" (p. 27).

Los testimonios de las maestras en formación inicial evidencian el impacto que ha tenido en sus vidas el clima familiar que les rodeó en la infancia y en la adolescencia. Algunas de ellas tuvieron la posibilidad de contar con espacios generadores de bienestar psicológico, como se comprueba en la siguiente afirmación:

Creo que las relaciones afectivas que se vivía en mi hogar, han influido positivamente en mí; no me considero una persona conflictiva, y siempre intento expresar lo que siento; suelo ser cariñosa y apoyo a las personas que me rodean; no tengo problemas para trabajar en grupo y no es complicado establecer relaciones interpersonales.

Las relaciones familiares caracterizadas por interacciones positivas son experimentadas como posibilitadoras de posteriores interacciones adecuadas con sus estudiantes, como se refleja en el siguiente testimonio:

Considero que han influido de manera positiva, porque tengo buenas relaciones con las personas que me rodean y ahora, con mis estudiantes; soy muy paciente y trato siempre de escucharlos; me gusta llevar un trato de respeto y comprensión siempre.

Es evidente que el núcleo familiar es el espacio de socialización primario, donde se dan los primeros aprendizajes relacionados con la convivencia, las relaciones con los otros, el respeto, la solidaridad, en fin, todo un bagaje de aspectos que orientan la vida de cada ser humano. No es determinante, pero, indudablemente, influye en la construcción de la personalidad y, por lo tanto, del autoconcepto y el sentimiento que lo acompaña: la autoestima. Castillo et al., (2002) mencionan: "En este sentido, los aprendizajes significativos en esta primera etapa de la vida son parte importante del libreto social y moral que el maestro va armando para la vida" (p. 31). Sin embargo, también se constata ambientes familiares que terminaron generando malestar psicológico y aportando negativamente al proceso de desarrollo socioafectivo:

Al crecer en un hogar conflictivo, donde no había diálogo y mucho autoritarismo, se generaron en mí, muchas consecuencias negativas; soy una persona poco expresiva, insegura e introvertida, por lo cual me es difícil establecer nuevas amistades o relaciones sociales, y me siento débil al expresar mis emociones o sentimientos [...] también soy una persona explosiva ante situaciones conflictivas, con poco manejo del estrés.

Con relación a lo anterior, Florez (2005) afirma:

Los niños no adquieren los valores morales absorbiéndolos del ambiente, sino construyéndolos desde adentro, a través de su interacción con el ambiente, siempre y cuando se les garantice el afecto y el respeto mutuo de parte de los adultos que los rodean. (p. 27)

Socio afectividad y prácticas pedagógicas

La práctica en el Departamento de Ciencias Sociales es una estrategia pedagógica que permite desarrollar y fortalecer habilidades y competencias para el ejercicio de la docencia. Las maestras en formación inicial entrevistadas la asumen como un espacio de formación, aprendizaje y experiencia:

La práctica es un mundo de nuevas experiencias, de emociones y frustraciones constantes; es el momento donde realmente el practicante se da cuenta si es lo que quiere

para su vida y si el cariño por su profesión es verdadero; es la oportunidad de descubrirse a sí mismo, buscar sus propias estrategias, metodologías y ritmos de trabajo; es un proceso de aprendizaje constante, pues tanto docentes como estudiantes, padres de familia y demás comunidad educativa, día a día nos enseñan el quehacer de un profesor.

Sobre este aspecto, Goleman (1996) considera que la dimensión emocional permite dar significado a las conductas afectivas propias y contribuye, indudablemente, al afianzamiento de la personalidad, la autoimagen, el autoconcepto y la autonomía. A su vez, plantea que la inteligencia emocional es "la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos" (p. 350). Esta inteligencia emocional requiere una educación emocional que, según Bisquerra y Pérez (2012), es un "proceso educativo, continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del ser humano, con el objeto de capacitarle para la vida, con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social" (p. 1).

Algunos estudiantes aseguran que, en el ejercicio de la práctica, "se toma conciencia del verdadero significado de ser maestro y lo que esto representa; ayuda al crecimiento personal y profesional, a conocer la realidad educativa, actuar ante ella y a sortear las dificultades". Por eso, es importante tener en cuenta las diferencias individuales; cada persona camina a su ritmo; cada ser humano va construyendo su personalidad; el centro de esta es el autoconcepto que, acompañado de la autoestima, permite estructurar formas sanas de coexistir. La autoestima se relaciona con el aprecio a sí mismo; es un sentimiento que acompaña al autoconcepto y la autoimagen, que son las opiniones que cada uno tiene de sí mismo. Sí la valoración hacia sí mismo es favorable, se genera en el individuo, fortaleza y confianza para afrontar las dificultades u obstáculos; de lo contrario, puede darse testimonios como el siguiente, expresado en los formatos de autoevaluación del proceso de práctica:

No tengo mucha seguridad; me cuesta mucho hablar en público; tenía miedo constante de cometer errores y hacer el ridículo; no me gusta estar frente a un público; siempre estaba nerviosa antes de cada clase; poco a poco me fui acostumbrando al grupo, pero en cada nueva experiencia regresa ese sentimiento de inseguridad.

Para los maestros en formación inicial no es fácil enfrentar un grupo de 30 o 40 estudiantes y asumir el rol de docente. Les cuesta asumir actitudes de confianza y seguridad; algunos no se sienten preparados para vivir la experiencia, quizá porque han pasado ocho semestres de formación teórica, con mínimos espacios de práctica y, solamente, en el noveno semestre se aproximan a un grupo asumiendo el rol de docentes. Esto lo manifestaron tanto en las entrevistas como en la observación participante y en las historias de vida. El común denominador es la sugerencia de iniciar los procesos de práctica desde semestres anteriores. El hecho de realizar la práctica en el último año lleva a que haya situaciones como la siguiente:

Un aspecto difícil de la práctica es el control de grupo; es difícil, por cuanto no se tiene la autoridad suficiente para generar respeto hacia el docente en formación; el contacto no oportuno del docente en formación con los entornos educativos hace que se dé una ruptura con la realidad educativa y que sea fuerte; y, en algunos casos frustrante, por la cantidad de responsabilidad que demanda ser docente o, en especial, la falta de manejo de grupo ha afectado mi labor y [esto] ha generado frustración debido a que la desatención de los estudiantes genera dificultad en la realización de actividades en clase.

Cuando inician la práctica, se enfrentan a situaciones que pueden ser generadoras de malestar docente y estrés. Cada uno de los maestros en formación vive distintas experiencias, encuentros y desencuentros en sus sitios de práctica: con los estudiantes, los colegas, los padres de familia; es decir, con todos los actores involucrados en los procesos educativos. Al afrontar situaciones conflictivas emerge en ellos su propia formación, sus propias experiencias, su historia personal. Es indudable que la práctica pedagógica contribuye

a la formación personal y profesional, pero también se observa que hay factores personales asociados a los aspectos sociales y emocionales que influyen en la manera como asumen la práctica. Tausch (1987, citado por Arancibia et al., 2008) señala que "un maestro no puede despojarse de sus características personales, solo por el hecho de entrar en una sala, sino que, en la situación de enseñanza, los atributos personales emergen, incluso con más fuerza" (p. 149). Y, entre esos atributos están las competencias emocionales que, para Sánchez, Rodríguez y García son "los recursos a nivel emocional que tenemos para dar respuesta a las demandas del entorno que permiten adaptarnos tanto individual como socialmente" (p. 217).

Llegar a consensos y establecer pautas de convivencia claras, plantear las temáticas de la materia y posibilitar la participación activa de los estudiantes, son aspectos claves para desarrollar una clase en un ambiente de armonía. El docente necesita comunicar en forma clara, veraz y oportuna lo que va a trabajar en el aula o fuera de ella. Esto permite que los niños, las niñas y los adolescentes se dispongan al trabajo; la comunicación asertiva con los estudiantes es una cualidad que se requiere en estos casos. En este sentido, Arias (2005) plantea:

toda la comunicación busca transmitir un sentido que espera sea reconocido por otros. Uno comunica algo que espera sea entendido por los demás. Yo me afirmo, cuando el otro me reconoce, me valora y el otro se asegura, crece, toma confianza en sí mismo, con mi reconocimiento. (p. 26)

O, en palabras de Paulo Freire (2004), "Solo quien escucha paciente y críticamente al otro, habla con él, aun cuando, en ciertas ocasiones, necesite hablarle a él. Lo que nunca hace quien aprende a escuchar para poder hablar, es hablar impositivamente" (p. 108).

Es importante profundizar en el estudio de las competencias interpersonales, como plantea De Zubiría (2006):

Las competencias interpersonales requeridas para valorar, conocer e interactuar con otras personas, siguiendo con las competencias intrapersonales requeridas para autovalorarse, autoconocerse, y autoadministrarse, y concluyendo con las difíciles competencias

socigrupales requeridas para valorar, conocer e interactuar con grupos informales, formales, pequeños, medianos, grandes, comunitarios y empresariales, de cualquier tipo que éstas sean. (p. 49)

Una de las experiencias más significativas que se vive en la práctica docente, es la interacción con los estudiantes:

La interacción con los estudiantes es la más enriquecedora; tener la oportunidad de conocer tantas personas con sueños y aspiraciones, con una energía desbordante, es realmente muy satisfactorio; muchos de los estudiantes a mi cargo son muy críticos; les gusta opinar y ser escuchados; además, el cariño y el respeto que muestran a diario, me motiva a seguir trabajando.

En los contextos educativos, la dimensión socioafectiva es la que permite que los maestros posean las habilidades para desarrollar asertivamente sus labores y realizar un trabajo integral; por ejemplo, si la forma de relacionarse con los estudiantes está matizada por el afecto, esto genera confianza, simpatía e, incluso, interés por el aprendizaje. Dardner (2000) propone "Si queremos que los estudiantes lleguen a aprender, dominar y aplicar algo con criterio, debemos procurar envolver ese algo en un contexto que haga intervenir las emociones" (p. 89). Al respecto, una de las maestras en formación expresa:

El que los estudiantes me llamen 'profesora', ya es algo especial y siembra en mi corazón un sentimiento de fraternidad y aprecio hacia ellos; de igual manera, se cimienta en el corazón, la misión de uno como formador y guía de las nuevas generaciones; el cariño de los niños y el respeto es algo muy especial.

Goleman (2006) expresa que los ingredientes fundamentales de la inteligencia social pueden ser agrupados "en dos grandes categorías: la conciencia social (es decir, lo que sentimos sobre los demás) y la aptitud social (es decir, lo que hacemos con esa conciencia)" (p. 90) En relación con esto, una de las maestras en formación manifiesta:

La práctica pedagógica me ha permitido conocer situaciones difíciles por las que están pasando los estudiantes; situaciones

que muchas veces se reflejan en el bajo rendimiento académico, comportamientos violentos o desinterés por estudiar, pero ha sido allí donde han nacido muchas ideas para motivar a los niños a aprender, a interesarse por el estudio. He logrado que los niños empiecen a hablar en clase, respetando lo que dicen sus compañeros, expresando sus ideas y viendo en su profesor, una persona dispuesta a escucharlos y apoyarlos.

Esta afirmación nos remite a lo planteado por Freire (2004):

Qué decir, pero, sobre todo, qué esperar de mí; si, como profesor, no me ocupo de ese otro saber: el saber de qué es necesario estar abierto al gusto de querer bien y, a veces, al desafío de querer bien a los educandos y la propia práctica educativa de la cual participo. Esta apertura al querer bien no significa, en verdad que, por ser profesor, me obligo a querer bien a todos los alumnos de manera semejante. Significa, de hecho, que la afectividad no me asusta, que no tengo miedo de expresarla. (p. 132).

4. Discusión

El análisis de todo el proceso investigativo parte de la pregunta sobre las implicaciones que tiene el desarrollo socioafectivo de los maestros en formación inicial, en sus prácticas pedagógicas, relacionando y comprendiendo que un proceso de práctica de maestros no solo implica la relación que establece el maestro en formación con el establecimiento educativo, sino que también, existen elementos que, en muchas situaciones, no son tenidos en cuenta, como el contexto familiar, el social y el cultural que, igualmente, son espacios que condicionan el desarrollo socioafectivo del estudiante, lo cual se va a ver reflejado en el desempeño que pueda presentar el maestro en formación.

Tener contacto con los estudiantes de los sitios de práctica y conocer las dificultades que presentan, ha permitido que los maestros en formación busquen elementos particulares en su ejercicio de enseñanza, para poder cubrir esos vacíos emocionales que generan bajo rendimiento escolar, desinterés, incluso violencia hacia los compañeros. Queda evidenciado que

esas experiencias y ese acercamiento a los microcontextos estudiantiles, se articulan con lo que propone De Zubiría (2006): con “las competencias interpersonales requeridas para valorar, conocer e interactuar con otras personas, siguiendo con las competencias intrapersonales requeridas para autovalorarse, autoconocerse y autoadministrarse” (p. 49), siendo así, el momento para conocer al otro, visibilizarlo, establecer una relación mediada por el conocimiento pero que, a su vez, se vuelve un elemento transversal para que el maestro (en formación) y el estudiante puedan encontrar espacios de interacción y negociación cultural en la cual los dos se vean beneficiados en el proceso de enseñanza y/o aprendizaje.

La escuela necesita generar espacios de confianza en los cuales el afecto sea la principal variable, permitiendo así que el aprendizaje proporcione a los educandos, un gran sentido de confianza hacia el maestro que enseña, simpatía por los contenidos que desea enseñar y que ellos desean aprender. Cada encuentro académico debe ser el contexto propicio para generar comprensión del conocimiento, pero también para conocer al otro, para comprender el sentido de vida que pueda interrelacionarse entre cada todos y para establecer relaciones y negociación cultural donde las emociones hagan su tarea como generadoras de confianza entre todos los actores que intervienen en la educación.

5. Conclusiones

La dimensión socioafectiva es fundamental en el desempeño de la práctica pedagógica y se constituye en el eje transversal de las relaciones interpersonales e intrapersonales; es el soporte de la vocación, la personalidad y el estilo de vida de un maestro.

La práctica pedagógica es el escenario para el aprendizaje, la socialización y la interrelación con los estudiantes, padres de familia y docentes y, se constituye en el eje articulador de la pedagogía, como aspecto fundante de la licenciatura.

Los contextos personales, sociales y familiares influyen en la autoestima, el autoconcepto, la confianza en sí mismo, el sentido de

responsabilidad, el ejercicio de la autoridad, el valor del diálogo, la práctica de la moralidad y la ética, la capacidad de amar y ser amado, la empatía, la tolerancia y la toma de decisiones.

Las dimensiones socioafectiva y pedagógica son fundamentales en la formación inicial del maestro, porque sientan las bases de la personalidad estructurada y sólida, la vocación lúcida y una pedagogía comprometida con la transformación de los contextos sociales, culturales y políticos.

Los resultados de la investigación son esenciales para reorientar el plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias Sociales, a favor de la formación socioafectiva y la práctica pedagógica, puesto que estos dos ejes temáticos, en su estructura antropológica, epistemológica y pedagógica, tienen que ser ejes transversales en la formación inicial de maestros.

Para concluir, se recomienda que los programas responsables de la formación inicial de maestros incluyan las dimensiones socioafectiva y pedagógica en el plan curricular, como ejes transversales para el mejoramiento de la calidad educativa, dado que, a mayor y mejor formación personal, mejor y mayor desempeño profesional.

6. Conflicto de intereses

Los autores de este artículo declaran no tener ningún tipo de conflicto de intereses del trabajo presentado.

Referencias

- Acta Educativa. (2015). Jhon Dewey y sus aportaciones a la educación. <https://revista.universidadabierta.edu.mx/2015/10/15/jhon-dewey-y-sus-aportaciones-a-la-educacion/>
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2009). *Desarrollo socioafectivo. Reorganización curricular por ciclos. Herramienta pedagógica para padres y maestros*. Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Arancibia, V., Herrera, P. y Strasser, K. (2008). *Manual de psicología educacional* (6.ª ed.). Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Arias, D. H. (2005). *La enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales: una propuesta didáctica*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Bonilla-Castro, E. y Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en Ciencias Sociales* (3.ª ed.). Universidad de Los Andes y Grupo Editorial Norma.
- Castillo, E., Cortés, J. D., García, L., Ortiz, A., Vélez, G., Villadiego, Á. y Rivas, Á. (2002). *Los maestros de ciencias sociales*. Cooperativa Editorial Magisterio y Ediciones Uniandes.
- Craig, G. y Baucum, D. (2009). *Desarrollo psicológico*. Siglo XXI Editores.
- De Zubiría, M. (2006). *La afectividad humana*. Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual (FIPC) Alberto Merani.
- Delors, J. (1996). Los Cuatro Pilares de la Educación. En *La educación encierra un tesoro* (pp. 91-103). El Correo de la Unesco.
- Fernández, M. R., Palomero, J. E. y Teruel, M. P. (2009). El desarrollo socio afectivo en la formación inicial de los maestros. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 12(1), 33-50.
- Florez, R. (2005). *Pedagogía del conocimiento* (2.ª ed.). Editorial McGraw-Hill.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Paz e Terra, S.A.
- Gardner, H. (2013). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Ediciones Culturales Paidós S.A. de C.V.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia social: la nueva ciencia de las relaciones humanas*. Editorial Kairós S.A.
- Goleman, D. (2015). *El cerebro y la inteligencia emocional: nuevos descubrimientos*. Editorial B de Books.
- Kohlberg, L. (1992). *Desarrollo Moral*. Editorial Desclée de Brouwer.
- Martínez-Otero, V. (2007). *La inteligencia afectiva. Teoría, práctica y programa*. CCS Madrid.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (s.f.). *La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje*. Ministerio de Educación Nacional.
- Murcia, N. y Jaramillo, L. (2008). *Investigación cualitativa. Una guía para abordar los estudios sociales*. Editorial Kinesis.
- Ruvalcaba-Romero, N. A., Gallegos-Guajardo, J. y Fuerte, J. M. (2017). Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 77-89.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Streuber, H. y Carpenter, D. (1999). *Investigación cualitativa en enfermería: avance de la perspectiva humanista* (2.ª ed.). Lippincott Williams & Wilkins.
- Wood, P. y Smith, J. (2018). *Investigar en Educación. Conceptos básicos y metodologías para desarrollar proyectos de investigación*. Narcea Editorial.

Contribución:

Todos los autores participaron en la elaboración del manuscrito, lo leyeron y aprobaron.