

Convivencia escolar y buen trato en la asignatura Tutoría y Educación Socioemocional desde el enfoque de investigación-acción en el aula

School coexistence and kind treatment in the subject of Tutoring and Socioemotional Education: A classroom-based action research approach

OKSANA KARINA OLVERA HERRERA • LISA REGINA CALDERÓN ARÁMBURO • YUNUEN IXCHEL GUZMÁN CEDILLO

Oksana Karina Olvera Herrera.

Universidad Nacional Autónoma de México. Es Licenciada en Psicología por la UNAM y actualmente estudia la Maestría en el programa de residencia en Psicología Escolar de la Facultad de Psicología de la misma institución. Se interesa en las mejores formas de promover convivencia entre las adolescencias. Su formación universitaria la realizó en la Universidad para La Paz en la sede de Costa Rica. Correo electrónico: oksanaolvera@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-4860-7984>.

Lisa Regina Calderón Arámburo.

Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. Es estudiante de Psicología en la Facultad de Psicología de la UNAM. Correo electrónico: lisacalderon@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6271-3216>.

Resumen

El buen trato y la convivencia escolar son importantes para la formación de redes de apoyo que ayuden a abordar desacuerdos e involucrar el cuidado propio y del otro. Esta noción está en sintonía con la asignatura de Tutoría y Educación Socioemocional en el modelo educativo de educación secundaria en México, el cual busca que los alumnos construyan ambientes de convivencia sana y pacífica. En ese tenor, el objetivo de este estudio es explicar la implementación de una intervención psicoeducativa para promover buen trato con un grupo de adolescentes de secundaria. A través de un diseño de investigación-acción en el aula se implementaron distintas técnicas de recopilación de información como la entrevista semiestructurada con la tutora del grupo, la observación participante durante la clase, la evaluación auténtica a través de los productos de la sesión y las notas de campo, con la meta de realizar planes de acción congruentes a las necesidades de los participantes. Los resultados señalan la presencia de acciones agresivas y de maltrato en su grupo, por lo que se realizaron actividades para mejorar la convivencia escolar, detectando una ampliación de su vocabulario emocional, además de que lograron la identificación de acciones de buen trato como alternativas a sus comportamientos, así como la manifestación de habilidades de análisis en tareas de aprendizaje basado en casos (ABC) y aprendizaje basado en proyectos (ABP).

Palabras clave: convivencia escolar, educación emocional, educación para la paz, tutoría.

Abstract

Kind treatment and school coexistence are essential for building support networks that help address conflicts and promote self-care and care for others. This notion aligns with the Tutoring and Socioemotional Education subject within the secondary education curriculum in Mexico, which seeks to foster healthy and peaceful school environments among students. In this context, the objective of the study is to explain the implementation of a psychoeducational intervention aimed at promoting kind treatment among a group of secondary school adoles-

Yunuen Ixchel Guzmán Cedillo. Profesora-Investigadora de la Universidad Nacional Autónoma de México. Es Maestra en Psicología Escolar y Doctora en Psicología Educativa y del Desarrollo. Su experiencia profesional se ha centrado en los procesos de enseñanza-aprendizaje principalmente en el diseño de ambientes educativos en diferentes modalidades educativas. Sus publicaciones son en revistas especializadas de educación y tecnología educativa. Correo electrónico: yunuen.guzman@unam.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9982-1989>.

cents. Using a classroom-based action research design, various data collection techniques were applied, including a semi-structured interview with the class tutor, participant observation during lessons, authentic assessment through student work, and field notes. These techniques aimed to develop action plans aligned with the participants' needs. The results indicate the presence of aggressive behaviors and mistreatment within the group. Consequently, activities were carried out to improve school coexistence. These led to an expansion of students' emotional vocabulary, the identification of kind treatment actions as alternatives to harmful behaviors, and the development of analytical skills through case-based learning (CBL) and project-based learning (PBL) tasks.

Keywords: school coexistence, emotional education, peace education, tutoring.

INTRODUCCIÓN

El buen trato es la expresión del respeto y amor que las personas merecen en las esferas de lo interno y personal, las relaciones y lo social; para Fina Sanz (1995, 2016), el *buentrato* se ubica como el polo opuesto al maltrato dentro de un mismo eje. Escribe “buentrato” junto, para integrarlo en un concepto, tal como ya lo es el maltrato. En Latinoamérica, las propuestas de buen trato en el ámbito educativo están orientadas al desarrollo positivo y como un derecho humano (Contreras-Ramírez y Vega-Arce, 2016). Asimismo, se fundamenta en el reconocimiento de las necesidades y la esencia de cada aprendiz, la empatía en las relaciones, la cooperación para establecer lazos y lograr metas comunes, la comunicación asertiva y la negociación entre partes (García y Martínez, 2012). En este sentido, la promoción de prácticas de buen trato se relaciona con la convivencia sin violencia y la promoción del desarrollo humano (Orozco, 2021; Vásquez, 2012).

La convivencia escolar, según Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019, p. 2), consiste en “construir una paz duradera entre los miembros de la comunidad escolar a partir de prácticas pedagógicas y de gestión: inclusivas, equitativas y participativas que aborden de manera constructiva el conflicto”. Esta definición apunta a la posibilidad de construir espacios pacíficos a través de intervenciones pedagógicas. Que se dé una convivencia sana entre la comunidad educativa es precisamente uno de los objetivos de egreso de la asignatura de Tutoría y Educación Socioemocional dentro del plan de estudios del nivel de secundaria en México (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2024). En la tutoría, además, se busca promover en los adolescentes la responsabilidad sobre su bienestar y el de los otros, a través de cinco dimensiones: autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración. No obstante, para llevar estos planes y objetivos a la práctica se presenta el reto de la formación limitada y falta de recursos tanto personales como profesionales de los docentes para abordar estas temáticas (Benítez-Hernández y Ramírez, 2019).

En ese sentido, el presente estudio tiene como objetivo explicar la implementación de una intervención psicoeducativa para promover buen trato y convivencia con adolescentes de un grupo de segundo de secundaria a partir de un diseño de investigación-acción en la materia de Tutoría. Este trabajo se lleva a cabo en una secundaria ubicada al sur de la ciudad de México.

El diseño investigación-acción es un enfoque metodológico desde la aproximación cualitativa para abordar problemas o desafíos prácticos en contextos específicos. Este enfoque implica la colaboración estrecha entre investigadores y participantes del contexto, con el objetivo de generar conocimiento útil y promover el cambio social. En este enfoque, los investigadores y los participantes del contexto trabajan juntos en un ciclo continuo de observación, planificación, acción y reflexión (Bausela, 2004).

Este proceso iterativo permite comprender mejor el problema, probar soluciones y adaptarlas según sea necesario. Stephen Kemmis y Robin McTaggart (1997) han propuesto el PAOR (“Ciclo de Planificación-Acción-Observación-Reflexión”), el cual proporciona un marco claro para llevar a cabo proyectos de investigación-acción en entornos educativos.

MÉTODO

Participantes

Un grupo de segundo grado conformado por 39 alumnos (22 mujeres y 17 hombres), la tutora-académica del grupo (primera autora de este trabajo) y la tutora del grupo (profesora en la secundaria).

Diseño del estudio

El estudio siguió una metodología cualitativa, con un enfoque de investigación-acción, ya que permite adaptar las propuestas de autores revisados en la literatura a las necesidades observadas en el escenario educativo, así como reflexionar sobre la práctica y realizar mejoras progresivas (Bausela, 2004); de esa manera, se utilizaron las cuatro fases con sus sucesivas iteraciones: observación, planeación, acción y evaluación y reflexión. Este ciclo se repetía cada semana. Este proceso contemplando las actividades por fase se muestra en la Figura 1.

En esta intervención, el diseño de investigación-acción se hizo teniendo iteraciones semanales del ciclo compuesto por cuatro fases: exploración inicial, planificación, acción, evaluación y reflexión. La fase de exploración inicial sirvió como primer acercamiento con el grupo para conocer su dinámica y necesidades. Esta fase constó de una entrevista semiestructurada con la tutora del grupo, un cuestionario sobre las familias de los alumnos realizado por las orientadoras de la secundaria y observación participante durante las sesiones de tutoría. Después de las primeras semanas, la exploración inicial pasó a ser observación participante en cada sesión

Figura 1

Diagrama de investigación-acción y actividades por fase



Fuente: Elaboración propia.

con el grupo. La observación participante quedó registrada en notas de campo en un formato digital de bitácora.

Por su parte, la fase de planificación se realizó con la comunidad de aprendizaje del programa en la universidad de adscripción, con quienes se discutieron las observaciones de la clase, se realizó documentación sobre los temas emergentes y se hicieron propuestas para las sesiones. En cuanto a la fase de acción, esta consistió en impartir la asignatura de Tutoría con el grupo una vez a la semana durante 50 minutos (realizando así la observación participante con la tutora del grupo y los adolescentes). Por último, la evaluación y reflexión sobre avances se realizó tomando en cuenta las participaciones, comportamientos durante la sesión y productos de las actividades de los estudiantes, conformando una evaluación auténtica o formativa, que busca poner al centro del proceso de aprendizaje a cada educando.

Técnicas e instrumentos de recopilación de información

Las técnicas empleadas fueron: entrevista semiestructurada con la tutora del grupo, observación participante durante la clase, evaluación auténtica a través de los produc-

tos de la sesión y notas de campo. A continuación se profundiza sobre estas técnicas e instrumentos, así como sobre el uso que se les dio.

Entrevista semiestructurada con la tutora del grupo y docentes involucradas.

La entrevista en la investigación-acción se caracteriza por ser semiestructurada, lo que significa que se sigue una guía de preguntas flexible que permite una exploración del tema, adaptándose a las respuestas. Esta flexibilidad permite que los participantes expresen sus puntos de vista de manera libre y abierta, lo que puede revelar reflexiones valiosas para el proceso de investigación y la acción subsiguiente. La entrevista en este contexto se utiliza para recopilar datos sobre las experiencias, percepciones, opiniones y reflexiones de los participantes en relación con el problema o fenómeno que se está investigando (Kvale, 2012). En resumen, la entrevista en la investigación-acción desde la perspectiva de la psicología se utiliza como una herramienta fundamental para obtener información cualitativa relevante y significativa de los participantes, lo que contribuye al proceso de comprensión, reflexión y acción para abordar los problemas y promover el cambio en el contexto investigado. El principal propósito de la entrevista en este estudio fue comprender la situación del grupo, entender las percepciones y experiencias de la tutora del grupo.

Observación participante durante la clase.

Desde las ciencias de la educación se refiere a una técnica con la cual el investigador participa activamente en el entorno educativo, ya sea como estudiante, observador o colaborador, con el fin de obtener una comprensión profunda y contextualizada de la dinámica y los procesos que tienen lugar en el aula. Implica una inmersión directa en el ambiente educativo, lo que permite obtener una perspectiva interna y una comprensión de primera mano de los comportamientos, interacciones y dinámicas que se producen durante la clase. Se pueden registrar notas de campo y participar en conversaciones informales con los participantes del entorno educativo (Taylor y Bogdan, 1987). En la presente investigación se llevó a cabo observación participante durante cada una de las 16 sesiones realizadas. Posteriormente, la observación quedó registrada como notas de observación de campo.

Evaluación auténtica a través de los productos de la sesión.

La evaluación auténtica involucra tareas que permiten la puesta en práctica de habilidades. Las tareas se plantean dentro del contexto de situaciones reales, a las cuales los alumnos se pueden enfrentar mostrando el desarrollo de las habilidades que se les están enseñando. Con este tipo de evaluación se hace una valoración de lo que el alumno sabe hacer y no solo de los conceptos que puede repetir (Vallejo y Molina, 2014). Este tipo de evaluación se llevó a cabo a través de los productos de las actividades que los alumnos realizaron para cada tema revisado. Se usaron las metodologías de

aprendizaje basado en casos –ABC– y aprendizaje basado en proyectos –ABP– para aterrizar los temas en situaciones reales y cotidianas para ellos. Asimismo, las actividades se realizaron en equipos de cuatro a seis personas y se revisaron en plenaria para que los alumnos pudieran recibir retroalimentación entre sí y de las tutoras.

Notas de campo.

Las notas de campo comprenden el registro de todos los sucesos importantes que ocurren durante la observación participante. En ellas se intenta mostrar con la mayor precisión y detalle posible a personas, lugares, conversaciones, acciones y acontecimientos. Asimismo se incluyen las impresiones, sentimientos e hipótesis del investigador que hace la observación (Taylor y Bogdan, 1987). Dentro de este estudio se realizaron notas de campo después de cada una de las sesiones con el grupo; cada entrada rescata datos de identificación como la fecha, el día y el tema que se revisó en clase.

Escenario

Aula de clases en la secundaria con sesiones de trabajo una vez por semana durante 50 minutos, en 16 semanas.

Procedimiento

La intervención psicoeducativa se divide en tres momentos: exploración inicial, diseño e implementación.

Exploración inicial.

Se comenzó el trabajo a partir del interés de la tutora del grupo por recibir apoyo para impartir los contenidos propios de la materia, de esta manera, se inició la observación participante desde el primer periodo del ciclo escolar. Ella comentó que era un grupo muy “necesitado de atención”, que los alumnos siempre le preguntaban varias veces las instrucciones de las actividades y también si las estaban haciendo bien. Asimismo señaló que se golpeaban entre compañeros.

Se asistió a la secundaria durante una sesión de tutoría con el grupo en calidad de observadora no participante que anotaba en su bitácora, previo permiso de autoridades y estudiantes-participantes, se prestó atención a las necesidades e intereses que manifestaba el grupo. Después, con otras dos psicólogas miembros del proyecto formativo y de la comunidad de aprendizaje se realizó la discusión y documentación para definir, desde actividades previas y la lectura de artículos derivados de las ciencias educativas, las propuestas para la siguiente sesión de tutoría. Estas propuestas quedaron organizadas en cartas descriptivas compartidas con la tutora del grupo y las orientadoras de la secundaria. Durante la sesión de observación y las primeras de

trabajo con el grupo se observó que los alumnos interrumpían, se burlaban de sus compañeros en las participaciones, prestaban poca atención a sus docentes en turno, utilizaban apodosos que aludían a características físicas con intención de mofa, tenían “juegos” en los que se golpeaban y se escondían o rompían cosas entre compañeros.

Fase de diseño e implementación.

Con base en la fase anterior se propusieron los temas descritos en la Tabla 1, se muestran los temas trabajados en 16 sesiones.

Tabla 1

Implementación con número de sesiones, temas y actividades

Sesiones	Tema	Actividades
1	Tutoría	Definición de tutoría
2	Acuerdos y reglas de convivencia	Reglamento del grupo
3 - 4	Conciencia corporal	Respiraciones guiadas y mural de emociones
3 - 6	Emociones	Actuar emociones, mural de emociones, tríada: emoción, acción y pensamiento
7	Resiliencia	Casos sobre mexicanos resilientes
8 - 10	Buen trato	Visualización, rotafolio con acciones del grupo, mapa mental con acciones del grupo, mapa mental acciones conmigo mismo, con mi comunidad y con mi mundo
11	Autorregulación	Cambiar pensamientos negativos por otros adaptativos
12	Comunicación asertiva	Pasos para hablar de frente
13	Iniciativa personal	Dibujo de mi camino
14 - 16	Proyecto integrador	Cartel “Cuido mis emociones y las de mi grupo”

Fuente: Elaboración propia.

En la primera sesión de trabajo se indagó sobre la definición que los alumnos tenían sobre la asignatura; asimismo se compartió con ellos una definición de tutoría y algunos aspectos sobre la forma de trabajo. Para la segunda sesión, los alumnos establecieron un reglamento de la clase y se conversó en plenaria sobre las problemáticas que identificaron dentro de la convivencia del grupo. Entre las dificultades dentro de su interacción, los alumnos identificaron que no se escuchaban entre compañeros cuando participaban y que había burlas entre ellos o a sus espaldas.

Para las sesiones 3 a 6 se revisaron los temas de conciencia corporal y emociones. La conciencia corporal se revisó con respiraciones guiadas y posteriormente los alumnos anotaron o dibujaron la emoción que sentían. Estas notas se pegaron en un rotafolio nombrado “Mural de emociones” que todo el grupo pudo ver. En cuanto a las emociones, se actuaron y “adivinaron” entre compañeros, además se realizaron ejercicios para distinguirlas de los pensamientos y de las acciones. Para esto se emplearon actividades del cuadernillo “Palpando mis emociones” (Ibarra, 2019). Con estas actividades se buscó ampliar el vocabulario y nombrado emocional, así como el reconocimiento y distinción entre emociones, pensamientos y acciones.

Durante la séptima sesión se revisaron casos de mexicanos resilientes, tales como Frida Kahlo, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional y las madres buscadoras. Con esto se pretendía que los alumnos identificaran esta capacidad y su importancia, tanto en otros como en ellos mismos.

De las sesiones 8 a 12 se revisaron tres temas: buen trato, autorregulación y comunicación asertiva. En estas sesiones se puso en práctica el vocabulario emocional para resolver situaciones de casos que se les plantearon o de casos que los mismos alumnos propusieron. Para el buen trato se buscó que, a través de una visualización, los alumnos pudieran reconocer acciones que habían vivido con su grupo, así como plantear metas en el buen trato hacia sí mismos, con su grupo, con su familia y con su comunidad. Por otra parte, para el tema de autorregulación, los alumnos identificaron una situación vivida, reconocieron sus acciones, emociones y pensamientos, para después poner en práctica las estrategias de autorregulación emocional para cambiar pensamientos negativos por otros más adaptativos. Se usaron formatos de autorregulación emocional de González (2017). El tema de comunicación asertiva se revisó a partir de casos hipotéticos en los que los alumnos debían poner en práctica pasos para tratar conflictos hablando de lo que sentían para después llegar a acuerdos.

En la sesión 13 se trabajó el tema de iniciativa personal. Se pidió a los alumnos que realizaran un dibujo sobre el camino que habían trazado a lo largo de su vida e identificaran los obstáculos y logros que habían tenido, así como las personas que los habían ayudado en su camino. Con esto se identificaron recursos con los que los alumnos podían contar para alcanzar sus metas.

Por último, en las últimas tres sesiones se llevó a cabo un proyecto en el que se integraron los temas revisados. Este proyecto consistió en un cartel que debía realizarse en equipos de cuatro personas. En él debían plasmar cómo usar los conocimientos de cada tema que se había revisado, para cuidar de sí mismos y de los demás en el grupo. Los estudiantes realizaron la presentación de los carteles y cada uno contestó un formato de autoevaluación sobre su desempeño al realizar la actividad. Con el formato de autoevaluación los alumnos se asignaron una calificación individual según su desempeño en el proyecto; además respondieron a preguntas abiertas sobre lo que ellos habían hecho, lo que consideraban que habían hecho bien y lo que les gustaría mejorar en un próximo proyecto o tarea similar.

Análisis de la información recopilada.

Se realizó análisis de contenido con las respuestas que los alumnos anotaron en sus hojas durante las sesiones. Este tipo de análisis involucra ir trabajando desde lo más concreto, literal y micro hacia lo más abstracto, general e integrador (Echeverría, 2005).

Posteriormente se hizo una triangulación de los métodos, considerando las entrevistas semiestructuradas, las notas de campo y la evaluación auténtica de las producciones de los alumnos.

RESULTADOS

A continuación se muestran los resultados agrupados en tres categorías: convivencia en el grupo, desarrollo en el vocabulario emocional y practicar el buen trato en el grupo.

Convivencia en el grupo

A partir de un acercamiento de investigación-acción con entrevistas semiestructuradas y observación participante, se identificaron las conductas maltratantes o violentas que los estudiantes utilizan para interactuar: interrupciones y burlas a compañeros, poca atención a compañeros y tutoras, apodos, golpes y esconder o romper pertenencias de compañeros.

Como parte de las actividades, los alumnos propusieron acuerdos de convivencia al interior del grupo. Dentro de estos acuerdos, ellos reconocieron las formas de violencia en la comunicación y señalaron que era algo que los hacía sentir incómodos entre compañeros, sobre todo al tener que trabajar en equipo, participar en clase o pasar al frente a exponer. Sus acuerdos de grupo incluyeron: dejar de burlarse de los demás, parar de interrumpir cuando otros hablaran, no juzgar a los compañeros, evitar hablar mal de otros a sus espaldas, trabajar en equipo y respetar a sus profesores, jefes de grupo y compañeros. No obstante, les fue muy difícil reconocer la violencia física y destrucción de pertenencias que realizaban y por lo tanto no propusieron cambios al respecto.

Desarrollo en el vocabulario emocional

En las primeras sesiones de trabajo se propuso desarrollar vocabulario y conciencia emocional a partir del nombrado e identificación de emociones. El uso de formatos les permitió a los alumnos identificar la composición de la respuesta a una situación en sus tres componentes (acción, emoción y pensamiento). Asimismo, el uso del “Mural de emociones” permitió identificar un incremento en la variedad de emociones reportadas por los alumnos. En el primer mural los alumnos reportaron un total de 15 emociones y estados de ánimo, siendo las más repetidas: felicidad (17), cansancio (7), enojo (6), preocupación (6), aburrimiento (3) y tristeza (3). Después de algunas sesiones de trabajo los alumnos mencionaron un total de 19 emociones en un nuevo mural, las más repetidas fueron: felicidad (10), cansancio (5), nerviosismo (4), somnolencia (3), nostalgia (2), relajación (2), aburrimiento (2) y ansiedad (2). Además de la ampliación en el vocabulario, los estudiantes mencionan más emociones de valencia negativa.

Practicar el buen trato en el grupo

Se realizaron actividades para proponer acciones y compromisos de buen trato en el grupo, como una alternativa a los comportamientos maltratantes o violentos observados. Inicialmente los alumnos tuvieron dificultades para identificar acciones,

recurrían a valores como el respeto o la tolerancia. Les resultaba complicado encontrar acciones más concretas de buen trato en su vida cotidiana que ellos u otros a su alrededor realizaban. Asimismo eran incapaces de mirar acciones de buen trato que ocurrían al interior del grupo, comentando que en el grupo solo había maltrato.

Para acompañarlos a enfrentar esta dificultad, se utilizaron recursos como la visualización y la identificación de sus propias emociones, considerando que el buen trato es algo que despierta emociones de valencia positiva. De esa manera ellos identificaron situaciones que ellos mismos hacen o que personas cercanas realizan por ellos y que les hacen sentir cómodos, tranquilos, motivados, alegres, etc. Con dicho acompañamiento en las sesiones y las actividades los estudiantes lograron reconocer acciones más concretas de buen trato y también lo que ellos podían realizar al interior de su grupo. Entre ellas mencionaron: “saludar a mis compañeros por la mañana”, “compartir comida con mis compañeros”, “estar acompañada con ellos”, “preguntarles a mis compañeros cómo estás” y “participar”. No obstante, para algunos estudiantes siguió siendo difícil encontrar acciones de buen trato, se enfocaron más en lo que no debían hacer, por ejemplo: “no sentir miedo”, “no insultar a nadie de nuestros compañeros”.

Posteriormente, al desarrollar el proyecto final, los alumnos lograron unir sus conocimientos de los temas y encontrar las relaciones entre ellos; por ejemplo, entre el buen trato y la autorregulación emocional, mencionando que la autorregulación de la ira era una manera de no maltratar a los demás. El ABP también les permitió desarrollar y concretar sus ideas y aprendizajes de los últimos temas en un producto (cartel) que compartieron con su grupo.

Hasta ahora el desarrollo en los distintos temas es diferencial para los alumnos. Hay a quienes se les facilitó más practicar el buen trato o la autorregulación emocional después de las sesiones y otros para quienes estas habilidades siguen en fases iniciales. Lo anterior está en sintonía con lo que plantea Sanz (2017) sobre la disposición diferencial que las personas presentan hacia el cambio y el desarrollo. Aún se sigue trabajando con el grupo, por lo que se esperan mejoras en los comportamientos de los alumnos al continuar con actividades lúdicas que promuevan el ejercicio de las habilidades socioemocionales y de las acciones de buen trato que se revisan. Se espera un desarrollo distinto en los alumnos, también se reconoce que la meta es promover el bienestar y la convivencia entre los adolescentes como parte de los propósitos de la tutoría.

DISCUSIÓN

Un tema al que se le dedicaron varias sesiones fue el del buen trato, debido a su importancia para las relaciones consigo mismos y de bienestar con sus compañeros. Es necesario que los adolescentes tengan oportunidades de conocer y experimentar otras formas de interacción en su grupo, distintas a las de maltrato y violencia.

Asimismo es importante que los adolescentes puedan hacer una distinción entre buen trato y maltrato no solo a nivel conceptual, sino en las prácticas dentro de su vida cotidiana y a partir de las emociones que estas evocan. Al llevarlo a un nivel de acciones dentro del grupo, los alumnos reconocen con sus ejemplos que las prácticas de buen trato abonan a una convivencia sana dentro del grupo, tal como lo señalan Orozco (2021) y Vásquez (2012).

Otro ámbito para fortalecer es el de la autorregulación emocional, ya que implica que los alumnos reconozcan sus pensamientos, emociones y acciones, así como la posibilidad de emplear estrategias. Esto se continuará trabajando con estrategias y estudiando casos que les permitan a los alumnos adquirir y usar herramientas para autorregularse.

Es necesario recopilar información de las voces de los adolescentes en términos de su apropiación del buen trato, para esto se pretende adaptar la Escala de Buen Trato de Ruvalcaba-Romero et al. (2018) para que pueda ser contestada por ellos. Otra evaluación que se pretende incluir en próximas intervenciones es una lista de cotejo para evaluar la convivencia en el aula; su diseño considera los tipos de violencia que rescatan Aristimuño y Noya (2015), así como acciones de buen trato. Esta lista de cotejo sigue en proceso de validación.

Asimismo es importante explorar posibles soluciones a los problemas de convivencia que existen dentro del grupo. Un primer ejercicio se realizó con la actividad de “Nuestros acuerdos”, que permitió a los alumnos manifestar las situaciones de maltrato que viven, así como plantear reglas o acuerdos de convivencia. No obstante, esta actividad puede articularse con otras para obtener ideas y sugerencias de los participantes sobre cómo abordar el problema o mejorar la situación. Nuevas aproximaciones también podrán dar cuenta de los avances en el grupo y adquisición de los temas que se revisan (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019).

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Para evaluar los avances se usó evaluación auténtica, este es un enfoque que puede complementarse con pruebas e instrumentos de carácter sumativo, para medir el impacto de la intervención, por esto se pretende recopilar retroalimentación sobre los efectos de las intervenciones implementadas como parte del proceso de investigación-acción así como usar instrumentos de medición para analizar el nivel de adquisición de los constructos que se desarrollan en las sesiones de trabajo (Vallejo y Molina, 2014).

El diseño de investigación-acción permite continuar identificando áreas de mejora, así como posibles rutas de acción (Bausela, 2004). Es por esto que se desea seguir empleando este enfoque para dar cuenta de las necesidades del grupo y poder realizar ajustes en las acciones futuras; de esa manera también se podrán encontrar nuevos temas a tratar con el grupo, así como actividades específicas para ellos.

Se considera que el acercamiento con el enfoque de investigación-acción permitió comprender el contexto educativo del grupo, incluyendo las interacciones entre estudiantes y tutoras, así como las dinámicas del grupo; además facilitó la identificación de patrones recurrentes, temas emergentes y problemas subyacentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la educación emocional que se trata en esta asignatura.

REFERENCIAS

- Arango, C. (2003). Los vínculos afectivos y la estructura social. Una reflexión sobre la convivencia desde la red de promoción del buen trato. *Investigación y Desarrollo*, 11(1), 70-103. <https://www.redalyc.org/pdf/268/26811104.pdf>
- Aristimuño, A., y Noya, J. (2015). La convivencia escolar y el fenómeno del bullying en la enseñanza secundaria de Uruguay: un estudio de caso. *Páginas de Educación*, 8(2), 36-65. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v8n2/v8n2a02.pdf>
- Bausela, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1-9. <https://rieoei.org/rie/article/view/2871>
- Benítez-Hernández, M., y Ramírez, L. (2019). Las habilidades socioemocionales en la escuela secundaria mexicana: retos e incertidumbres. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 3(5), 129-144. <https://doi.org/10.15658/10.15658/rev.electron.educ.pedagog19.09030508>
- Contreras-Ramírez, R., y Vega-Arce, M. (2016). Buen trato a la infancia: deriva semántica en la producción científica publicada en Latinoamérica. *Entramado*, 12(2), 140-152. <https://www.redalyc.org/pdf/2654/265449670011.pdf>
- Echeverría, G. (2005). *Apuntes docentes de metodología de la investigación. Análisis cualitativo por categorías*. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. https://www.academia.edu/download/35683961/ANALISISQUALITATIVO_G_ECHEVERRIA_1.pdf
- Fierro-Evans, C., y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue1-fulltext-1486>
- García, J., y Martínez, V. (2012). *Guía práctica del buen trato al niño*. International Marketing & Communication.
- González, A. (2017). *Autorregulación de emociones para apoyar a estudiantes de secundaria con bajo rendimiento académico* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. <https://repositorio.unam.mx/contenidos/autorregulacion-de-emociones-para-apoyar-a-estudiantes-de-secundaria-con-bajo-rendimiento-academico-300119>
- Ibarra, C. (2019). *Palpando mis emociones: taller psicoeducativo con estudiantes de secundaria para fomentar la autoconciencia emocional en el área académica* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. <https://repositorio.unam.mx/contenidos/palpando-mis-emociones-taller-psicoeducativo-con-estudiantes-de-secundaria-para-fomentar-la-autoconciencia-emocio-3439458>
- Kelly, P. (2017). Entrevista Fina Sanz y el buen trato [Video]. https://www.youtube.com/watch?v=__HIZn7CbrA
- Kvale, S. (2012). *Las entrevistas en investigación cualitativa* (vol. 2). Morata.
- McTaggart, R. (1997). *Participatory action research: International contexts and consequences*. Suny Press.
- Orozco, M. (2021). Inteligencia emocional, empatía y buen trato como factores protectores frente a la agresión física en adolescentes. *Revista CES Psicología*, 14(2), 1-19. <https://doi.org/10.21615/cesp.5222>

- Rodríguez-Figueroa, H. (2021). Convivencia escolar: revisión del concepto a partir de dos estudios de caso. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (57). [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-003](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-003)
- Ruvalcaba-Romero, N., Alfaro-Beracoechea, L., Orozco-Solís, G., y Rayón-Carlos, R. (2018). Construcción y validación de la Escala de Buen Trato en adultos mexicanos. *Revista de Educación y Desarrollo*, (46), 7-14. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antecedentes/46/46_Ruvalcaba.pdf
- Sanz, F. (1995). *Los vínculos amorosos. Amar desde la identidad en la terapia del reencuentro*. Kairós.
- Sanz, F. (2016). *El buen trato como proyecto de vida*. Kairós.
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (2024). *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (vol. 1, p. 348). Paidós.
- Vallejo, M., y Molina, J. (2014). La evaluación auténtica de los procesos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64, 11-25. <https://doi.org/10.35362/rie640403>
- Vásquez, F. (2012). Buentrato. Su relación con la inteligencia emocional y la convivencia escolar. *Educación y Humanismo*, 14(23), 37-46.

Cómo citar este artículo:

Olvera Herrera, O. K., Calderón Arámburo, L. R., y Guzmán Cedillo, Y. I. (2025). Convivencia escolar y buen trato en la asignatura Tutoría y Educación Socioemocional desde el enfoque de investigación-acción en el aula. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 9, e2390. <https://doi.org/10.33010/recie.v9i0.2390>



Todos los contenidos de RECIE. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.
