Educación física emocional para la neurodiversidad en el contexto de la educación inclusiva

Emotional Physical Education for Neurodiversity in the Context of Inclusive Education

Massiel Castro Salazar
https://orcid.org/0000-0002-5776-9668
ccastrosa12@ucvvirtual.edu.pe
Universidad Cesar Vallejo. Lima, Perú

Roxana Calderón Lingán
https://orcid.org/0009-0008-0734-0004
caldliro@ucvvirtual.edu.pe
Universidad Cesar Vallejo. Lima, Perú

RESUMEN

En la presente investigación realizada se formuló como principal objetivo "analizar la educación física emocional en los educandos neurodiversos en un entorno educativo de Lima en el 2024". El enfoque metodológico fue cualitativo, con un diseño fenomenológico interpretativo y método inductivo. Se empleó la técnica de la entrevista y como instrumento de recolección de datos una guía semi estructurada aplicada a seis participantes conformada por estudiantes con necesidades educativas especiales, quienes de manera voluntaria compartieron sus respuestas a la entrevista, al igual que las impresiones de la categoría educación física emocional; también se evaluaron subcategorías como la regulación emocional y conciencia emocional en el entorno educativo. Por lo descrito, la investigación podría ser un pilar de impulso para el desarrollo de la ODS 4, relacionado con una educación inclusiva, equitativa y de calidad, que impulse oportunidades de aprendizaje para la vida.

Palabras clave: educación física emocional, conciencia emocional, regulación emocional.

Recibido: 05-05-24 - Aceptado: 08-07-24

ABSTRACT

In the present research, the main objective was "to analyze emotional physical education in neurodiverse learners in an educational environment in Lima in 2024". The methodological approach was qualitative, with an interpretative phenomenological design and an inductive method. The interview technique was used and a semi-structured guide was used as a data collection instrument applied to six participants made up of students with special educational needs, who voluntarily shared their answers to the interview, as well as the impressions of the physical and emotional education category; subcategories such as emotional regulation and emotional awareness in the educational environment were also evaluated. Based on the above, the research could be a driving force for the development of SDG 4, related to inclusive, equitable, and quality education that fosters lifelong learning opportunities.

Keywords: emotional physical education, emotional awareness, emotional regulation.

INTRODUCCIÓN

Durante las últimas décadas la inclusión y diversidad han sido factores clave para el liderazgo de las instituciones educativas en el mundo. Las gestiones educativas están reconociendo que tener un espacio educativo inclusivo y diverso no solo es una cuestión de equidad, sino que es identificar y eliminar las brechas educativas latentes del mundo actual, desde una perspectiva pedagógica y de enseñanza (Valarezo-Cueva et al., 2022). No obstante, en el mundo aún se evidencia una alta población excluida del sistema educativo, siendo una de las razones

la discapacidad, donde en los últimos años se ha evidenciado que entre 95 y 150 millones de personas se encuentran en situación de vulnerabilidad en el mundo, por lo que la acción de muchos organismos educativos está guiada por los objetivos de la agenda 2030, en el marco de acción del cuarto objetivo, que impulsan la equidad, inclusión para el logro de una mejor educación y futuro sostenible educativo (Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación [UNESCO] , 2022).

Por otro lado, se visibilizan consecuencias por las medidas tomadas por diversos sistemas educativos de la región, modificando el rumbo de las políticas y asignación de los recursos para la educación; a ello los organismos internacionales plantean recomendaciones que sobrellevar el impacto de manera que se proyecte oportunidades para la innovación en el aprendizaje educativos desde el desarrollo de la educación emocional para conjugar dentro de la práctica pedagógica la importancia del desarrollo emocional en la formación académica y logro de competencias para un futuro perfil del egreso del educando.

Por su parte el dominio de las emociones involucran formación y aprendizaje en su control y durante el desarrollo de tareas específicas de cada individuo, por lo que en la actualidad se hace necesario formar estructuras educativas que aprovechen la capacidad de desarrollar competencias emocionales y aplicarlas a diversas situaciones concretas, para la solución de problemas de manera autónoma, y teniendo la convicción de asumir responsabilidades y regular el proceso de emociones durante el cumplimiento de las metas planteadas (Hernández et al., 2020).

Desde esa perspectiva, se plantea el problema general ¿Cómo se desarrolla la educación física emocional en estudiantes inclusivos de una institución educativa de Lima de 2024? y a partir de lo expuesto se han planteado como problemas específicos: ¿Cómo se desarrolla la conciencia emocional en los estudiantes neurodiversos de una institución educativa de Lima, 2024? y ¿Cómo se desarrolla la regulación emocional en estudiantes neurodiversos de una institución educativa de Lima, 2024?

Las teorías que sustentan la categoría educación física emocional, cuya denominación emplea el término competencias emocionales como sinónimo de la categoría en mención; y se enmarca en diversos conceptos de autores, que se complementan con las teorías de las subcategorías del fenómeno de estudio. Por todo ello, la educación física emocional está diseñada para desarrollar en la persona competencias emocionales en especial en procesos como el aprendizaje, donde las interacciones interpersonales, solución de problemas, son suscitadas en todo momento; en ese sentido la educación emocional enfatiza la interacción con el entorno, el ambiente emocional, se torna más importante para el desarrollo del aprendizaje y desarrollo de la persona evolutivo (Bisquerra, 2008).

Las competencias emocionales son fundamentales según diversos teóricos como Goleman y Rychard (2013), Mayer y Salovey (1997), y Saarni (1999), quienes las abordan desde diferentes perspectivas, destacando su relevancia en el manejo eficaz de emociones y relaciones sociales. Saarni (1997, 1999) propone modelos que integran la percepción emocional y la interacción social como pilares del desarrollo emocional. Por otro lado, Bisquerra (2008) aporta un modelo pentagonal que profundiza en estas competencias.

La educación emocional, según Kaur et al. (2019), juega un rol clave en la reducción del estrés y la ansiedad, previniendo la desregulación emocional. Bisquerra y Mateo (2019) definen la conciencia emocional como el proceso de integración entre emoción, comportamiento y cognición. Llorent et al. (2022) subrayan la importancia de controlar las reacciones emocionales para mantener la salud mental.

En términos de regulación emocional, Bisquerra (2008), Santamaría-Villar (2021) y Zimmerman (2000) destacan su papel en manejar la intensidad emocional y promover el bienestar mental. Zimmerman (2000) también explora cómo la autorregulación en el aprendizaje facilita estrategias activas y constructivas para alcanzar metas educativas.

Estos enfoques teóricos y prácticos en competencias emocionales son esenciales para entender y promover el desarrollo personal y académico, subrayando su impacto en la calidad de vida y el éxito educativo de las personas.

Este estudio se centró en estudiantes neurodiversos, considerando que entre un 20% y 30% de la población mundial presenta esta condición, lo que implica diversas formas de configuración cerebral. Desde el paradigma de la neurodiversidad, las emociones son parte del proceso de maduración del individuo, y estas personas buscan ser reconocidas con derechos, dignidad e inclusión social, para desarrollarse autónomamente en la sociedad.

METODOLOGÍA

El estudio, enmarcado en el paradigma interpretativo y bajo un diseño fenomenológico, buscó analizar el comportamiento de los individuos en su contexto natural, enfocándose en la subjetividad y experiencias personales (Bogdan y Taylor, 2009; Hernández et al., 2014). Utilizó un enfoque cualitativo y se codificaron las categorías y subcategorías relevantes (Martínez, 2006; Piña-Ferrer, 2023). La muestra fue no probabilística, seleccionada por conveniencia, y consistió en seis estudiantes neurodiversos de la red 6 de Lima Metropolitana en el periodo escolar 2024 (Martínez, 2006). Se emplearon técnicas como la observación y la entrevista guiada para recolectar datos, con preguntas abiertas validadas por expertos (Acevedo, 2002; Rapley, 2014).

El análisis de datos se llevó a cabo utilizando el software Atlas.ti 9.1, que permitió desglosar códigos y redes semánticas para sistematizar la información, seguido de la triangulación de datos para estructurar mejor los resultados (Aguilar y Barroso, 2015). Se aplicaron principios éticos como la autonomía, beneficencia y no maleficencia, garantizando la voluntariedad y confidencialidad de los participantes, así como su bienestar durante todas las etapas del estudio. La investigación también cumplió con estándares de propiedad intelectual y fue revisada por Turnitin para asegurar la originalidad y rigurosidad de la redacción (Hirsch y Navia, 2018).

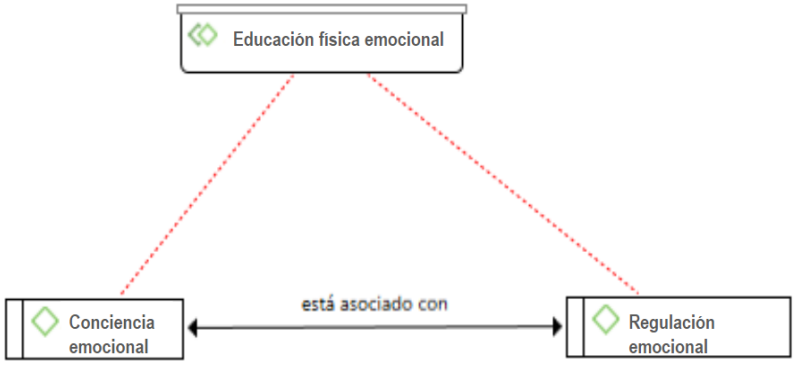
RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El propósito de este estudio fue determinar el desarrollo de la educación física emocional en estudiantes neurodiversos jóvenes. Primero se presenta la triangulación de la categoría propuesta y luego el análisis estadístico de los datos obtenidos de las entrevistas a los seis participantes del estudio, quienes son parte de una institución educativa pública en 2024. Se utilizó una guía de entrevistas semiestructurada con diez preguntas, adaptadas para la comprensión de los estudiantes neurodiversos. Los datos fueron transcritos en Word y luego exportados al software Atlas Ti 9.1 para su codificación, permitiendo responder a los objetivos del estudio.

En cuanto a las subcategorías de la educación física emocional, los resultados se estructuraron digitalmente con Atlas Ti 9.1 y se realizó la triangulación de datos obtenidos de las entrevistas, considerando las diferencias individuales en el funcionamiento cerebral de los participantes. La triangulación de datos evidenció ser una técnica fundamental, combinando diversas clases de datos sobre las teorías aplicadas en este estudio cualitativo. El uso de diversas estrategias facilitó la triangulación, ayudando a evitar sesgos metodológicos y ofreciendo una visualización desde diferentes ángulos, asegurando validez y consistencia en los hallazgos.

Figura 1

Red hermenéutica de la categoría educación física emocional y subcategorías



El análisis de la educación física emocional reveló dos subcategorías clave: la conciencia emocional y la regulación emocional, ambas estrechamente relacionadas. La conciencia emocional ayuda a los estudiantes a gestionar mejor sus emociones y a alcanzar bienestar físico y mental, mientras que la regulación emocional les permite conocer sus fortalezas y debilidades.

La figura 2 presentó una nube de palabras que destacó los términos más frecuentes en las entrevistas, como "escribir", "deporte", "pensar", "meditar", "tareas", "motivación", "pensamientos positivos" y "respirar". Este

análisis sugirió que la educación física emocional apoya tanto el aprendizaje motriz como el cognitivo. Las actividades físicas, como los deportes, ayudaron a los estudiantes neurodiversos a mejorar su control e inteligencia emocional frente a situaciones adversas y a desarrollar sus habilidades motoras.

Figura 2

Nube de palabras de la categoría: educación física emocional



Objetivo general: Analizar la educación física emocional para la gestión de la diversidad en instituciones educativas de Lima, 2024.

En el análisis de las respuestas de los estudiantes investigados, se exploró la educación física emocional, destacando aspectos clave como la conciencia y regulación emocional. A partir de las entrevistas con los primeros cuatro participantes, se concluyó que esta forma de educación beneficia a los estudiantes neurodiversos mejorando sus habilidades sociomotrices, fomentando la responsabilidad en las tareas asignadas, promoviendo la investigación autónoma y la práctica continua.

El entrevistado ET-1 ilustró su rutina diciendo: "Me levanto temprano, practico deportes, luego suelo investigar o revisar tutoriales para aprender nuevas formas de abordar tareas, además de dialogar con mis compañeros y practicar las actividades".

Además, se observó que los estudiantes emplean estrategias para manejar sus emociones frente al estrés académico, anticipándose y organizándose a tiempo. Utilizan herramientas digitales como grupos de WhatsApp para mantenerse al tanto de los anuncios de sus profesores, como señaló el entrevistado ET-6: "Me organizo con mi agenda del celular y uso alarmas para tareas, anoto las próximas actividades y fechas de entrega de proyectos, lo cual me ayuda a recordar y estar preparado" (ET-6).

En cuanto al impacto emocional en su rendimiento académico, los entrevistados expresaron que mantenerse motivados transmitiendo alegría y confianza es crucial. El entrevistado ET-1 afirmó: "Para mí, la motivación es mantenerme físicamente activo y concentrado en mis estudios; el deporte me hace sentir feliz y me ayuda a concentrarme y calmarme cuando tengo preocupaciones" (ET-1).

Muchos estudiantes también valoran la capacidad de identificar y nombrar sus emociones, como mencionó ET-1, quien ha aprendido a controlar sus temores mediante el deporte, demostrando conciencia emocional al reconocer el impacto emocional positivo que le proporciona la actividad física en diferentes contextos.

El estudio de Bisquerra et al. (2016) resalta que las personas desarrollan la capacidad de buscar apoyo y recursos adecuados, con los espacios educativos desempeñando un papel crucial en el desarrollo de competencias

emocionales en todos los niveles. Estos espacios fomentan habilidades emocionales mediante la integración de recursos educativos y experiencias prácticas que promueven la satisfacción y el bienestar. Asimismo, coinciden en que las emociones, tanto positivas como negativas, son fundamentales en la vida. Promueven la educación emocional como complemento a la educación cognitiva, subrayando la importancia de la psicología positiva y la inteligencia emocional en la creación de ambientes favorables para la convivencia, el aprendizaje y la reducción del estrés y la violencia. Por su parte, Hernández et al. (2019) enfatizan la necesidad de una educación integral que incluya el desarrollo emocional, a menudo descuidado en favor del desarrollo cognitivo. En las últimas décadas, ha habido un movimiento hacia la promoción de la educación emocional en las aulas, con estudios que destacan su importancia para el desarrollo físico y emocional.

Objetivo específico 1: Analizar la conciencia emocional para la gestión de la diversidad en instituciones educativas de Lima, 2024.

Para el objetivo específico número uno, se procesaron las respuestas para analizar el desarrollo de la conciencia emocional en el estudiantado, por lo cual se dividió en tres partes; siendo la primera parte un análisis de desarrollo propio de la conciencia emocional del estudiante; en la segundo tramo de preguntas fueron identificadas las habilidades que ha desarrollado para lograr conciencia emocional plena, y la última fase las fortalezas que fueron identificadas; y en la última parte se analizó como el autoconocimiento de sus actitudes académicas favorece el logro de retos propuestos.

Con respecto a la primera parte, todos los estudiantes mencionaron que son conscientes y responsables con sus tareas, un factor común es el uso del celular como herramienta para investigar y clarificar cómo lograr que estos propósitos tomen un papel relevante, esto es reforzado según el entrevistado ET-4: "Soy una persona positiva y me gusta aumentar mi creatividad investigando y desarrollando actividad física muy temprano, lo cual me genera tranquilidad y espacios de motivación para logro de mis actividades programadas o que debo desarrollar." (ET-4).

Asimismo, dentro de las habilidades desarrolladas gracias a la conciencia emocional, se evidenció relevante lo que dijo el entrevistado ET- 5: *"*Creo que no debo dar mucha importancia a la tristeza que creo es propia de la adolescencia, hay momentos me siento triste, y suelo refugiarme en el deporte y siento que ello me hace feliz. Tengo más confianza al realizar mis tareas y creo es bueno saber identificar y comprender mis emociones" (ET-5).

Con respecto a la tercera parte, la mayoría tuvo como fortalezas el deporte lo cual es un factor loable puesto que la salud física es importante, otra de las fortalezas es la de contar con metas claras como lo menciona el entrevistado ET-6: "Fortalezas: Realizar a tiempo mis tareas o trabajos en equipo, trabajar con tiempo, con un horario".

En ese sentido, los estudiantes manifiestan la importancia de la actividad física en su vida diaria, y cómo ésta ayuda a desarrollar e identificar sus emociones, siendo capaces de generar en ellos motivación y felicidad. Por otro lado, sostienen que son capaces de levantarse temprano, para lograr cumplir todas sus actividades, asumiendo así que la conciencia emocional les ayuda a estar permanentemente motivados.

El estudio de Moya-Carrera (2023) reveló que la conciencia emocional mejora la salud mental y el desarrollo de la personalidad. Sin embargo, la falta de esta puede causar frustraciones y aislamiento, dificultando la resolución de problemas. Por tanto, es crucial desarrollar la conciencia emocional desde una edad temprana, mediante programas de formación emocional en las escuelas, para preparar a las personas para los desafíos futuros. Además, la conciencia emocional ayuda a gestionar el bienestar emocional y adaptarse a entornos inciertos. Según Rychen (2006) las competencias clave para el bienestar personal, económico y social. Consorcio para la Enseñanza abierta ya distancia de Andalucía" Fernando de los Ríos".), las competencias emocionales deben ser parte integral de la educación para mejorar la vida y el bienestar de los estudiantes. Tanto estudiantes como profesores reconocen la necesidad de fomentar estas competencias durante la formación académica, ya que son esenciales para el desempeño profesional futuro.

Objetivo específico 2: Analizar la regulación emocional para la gestión de la diversidad en instituciones educativas de Lima, 2024.

Referente al objetivo específico dos, se analizó respuestas de los sujetos entrevistados para analizar el desarrollo de la regulación emocional del estudiantado, luego se procedió a dividir en tres fases:

En la primera se observó el manejo de la autorregulación de estudiantes: seguido de ello se evidenció cómo desarrolla la regulación emocional en base a experiencias vividas; finalmente, se analizó las estrategias o factores que le ayudan a regular sus emociones.

Con respecto a la primera parte referida al desarrollo de la regulación emocional, casi todos los estudiantes entrevistados realizan actividad física o un deporte para poder relajarse, algunos optan por una rutina física como el entrevistado ET-5: *"*Me levanto temprano, respiro aire puro, busco una rutina en internet y empiezo con mi actividad física" (ET-5).

Por su parte, en el segundo nivel, muchos eligen respirar, calmarse y pensamientos positivos para regular sus emociones se alejan para no generar problemas, pero hubo un solo estudiante que hace en frente a estas situaciones difíciles y las enfrentan, hablamos del entrevistado ET-6: "Cuando suelo jugar futbol generalmente hay emociones fuertes para ganar, suelo respirar y en algunas ocasiones los enfrento, si no cumplen reglas del juego" (ET-6).

Finalmente, existen diversos factores que pueden afectar las emociones de los estudiantes, emociones que se pueden ver evidenciadas en la práctica de un deporte; asimismo la mayoría prefirió alejarse de las situaciones que generan conflictos, tomar distancia y respirar.

Zimmerman (2000) describe cómo los estudiantes aprenden a regular sus emociones y desarrollar herramientas para favorecer su bienestar emocional y aprendizaje. Reconociendo la importancia del autocontrol, los estudiantes buscan recursos específicos como el ejercicio físico, la relajación y la respiración profunda para gestionar sus emociones. Este desarrollo del pensamiento positivo y la adopción de diversas estrategias les ayuda a alcanzar sus objetivos, especialmente aquellos que están en proceso de aprender la autorregulación. Por su parte, Clarke (2016) destaca, desde una perspectiva sociocognitiva, que la autorregulación es un proceso autónomo del estudiante, influenciado por condiciones externas que facilitan el control emocional. En el estudio, los entrevistados demostraron que buscan diversas estrategias para regular sus emociones, como respirar profundamente, practicar deportes, alejarse de los problemas o reconsiderar sus metas. Estas prácticas evidencian un potencial de autorregulación adaptable al contexto y a los desafíos específicos que enfrentan los estudiantes.

CONCLUSIONES

La investigación concluyó que la educación física emocional mejora las habilidades sociomotrices de los estudiantes neurodiversos, facilitando su desarrollo social y logrando avances permanentes en su aprendizaje. Esto fomenta la educación inclusiva mediante la práctica motriz, ayudando a los estudiantes a manejar mejor sus emociones a través del deporte, pausas activas y autorreflexión, lo que contribuye al desarrollo de competencias sociales y emocionales y crea un ambiente favorable para la convivencia, el aprendizaje y el bienestar.

Respecto al primer objetivo específico, se determinó que el desarrollo de la conciencia emocional en los estudiantes mejora la gestión de sus actividades y tiempo, evidenciando mayor responsabilidad en el cumplimiento de tareas y disminuyendo comportamientos de ansiedad frente al estrés académico.

En relación con el segundo objetivo específico, se encontró que los estudiantes neurodiversos utilizan principalmente la práctica motriz, como escribir, dibujar o hacer deporte, para regular sus emociones. Además, suelen recurrir a la figura materna como referencia de confianza y seguridad para entender sus emociones.

REFERENCIAS

Acevedo, I. (2002). Aspectos éticos en la investigación científica. Ciencia y enfermería, 8(1), 15-18. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sciarttext &pid=S0717-95532002000100003&lng=en&nrm=iso&tlng=en

Aguilar, S. y Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88. https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05.

Bisquerra, R. (2008). *Educación emocional y bienestar*. Cuadernos de Pedagogía. 6ta Edic. España: Wolters Kluwer España.

Bisquerra, R., Bisquerra, A., Cabero, M., Filella, G., García, E., López, E., Moreno, C. y Oriol, X. (2016). *Educación emocional*. Propuesta para educadores y familias. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Bisquerra, R., Mateo J.A. (2019). C*ompetencias emocionales para un cambio de paradigma en educación.* España: Horsori Editorial.

Bogdan, R. y Taylor, S. (2009). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós.

Clarke, M. (2016). Addressing the soft skills crisis. Strategic HR review, 15(3), 137-139. https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/SHR-03-2016-0026/full/pdf?title=addressing-the-soft-skills-crisis

Goleman, D. y Rychard B. (2013), Emotional and social competency inventory, Nueva York, Hay Group.

Hernández Mite, K. D., Morán Franco, M. R., y Bucheli Bermúdez, B. A. (2019). La actividad física y el desarrollo emocional: una propuesta a considerar en la práctica educativa. Revista Conrado, 14(63), 159-163. Recuperado de http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). Metodología de la investigación (6ta. ed.). México D. F., México: McGraw-Hill Education

Hernández, R. M., Hilario, F. B., Palacios-Garay, J. P., Norabuena-Figueroa, R. P., Fuster-Guillen, D. E., y Caurcel-Cara, M. J. (2020). Autorregulación para el aprendizaje y su influencia en la Bioética en Estudiantes Universitarios de Enfermería. Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales, 16(1), 5-30. https://doi.org/10.18004/riics.2020.junio.05-30

Hirsch, A. A. y Navia, A. C. (2018). Ética de la investigación y formadores de docentes. *Revista electrónica de investigación educativa*, *20*(3), 1-10. https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1776

Kaur, I., Shri, C., y Mital, K. M. (2019). The Role of emotional intelligence competencies in effective teaching and teacher's performance in higher education. Higher Education for the Future, 6(2), 188–206. http://dx.doi.org/10.1177/2347631119840542.

Llorent, V. J., Zych, I., & Varo-Millán, J. C. (2020). Competencias socioemocionales autopercibidas en el profesorado universitario en España. Educación XX1, 23(1), 297-318. https://www.redalyc.org/journal/706/70663315013/70663315013.pdf

Martínez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. Paradigma, 27(2), 1-20.

Mayer, J. y Salovey, P. (1997), "What is emotional intelligence?", en Emotional Development and Emotional Intelligence, Nueva York, Basic Books, pp. 232-242.

Moya-Carrera, B. (2023). La importancia de la educación emocional en la prevención del acoso escolar. *Bastcorp International Journal, 2(2), 26–36.* https://doi.org/10.62943/bij.v2i2.30

Piña-Ferrer, L. S. (2023). El enfoque cualitativo: Una alternativa compleja dentro del mundo de la investigación. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, *8*(15), 1-3. https://doi.org/10.35381/r.k.v8i 15.2440

Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Rychen, D. S. (2006). Las competencias clave para el bienestar personal, económico y social. Consorcio para la Enseñanza abierta ya distancia de Andalucía" Fernando de los Ríos".

Saarni, C. (1997). "Emotional competence and self regulation in childhood". *Emotional development and emotional intelligence*. Nueva York, Basic Books, pp. 35-66.

Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*. Nueva York, Guilford Press.

Santamaría-Villar, M. B., Gilar-Corbi R, Pozo-Rico T., Castejón, J. L. (2021). *Teaching Socio-Emotional Competencies Among Primary School Students: Improving Conflict Resolution and Promoting Democratic Co-existence in Schools.* https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.659348/full

UNESCO (2022). La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe. Informe regional de monitoreo ODS4 - Educación 2030. UNESCO Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean, UNICEF. Regional Office for Latin America and the Caribbean (Panama). Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

Valarezo-Cueva, A. S., Sánchez-Pastor, F. M., & Aldeán-Riofrío, M. I. (2022). Inclusión educativa. Una mirada hacia un horizonte epistemológico. Episteme Koinonía. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes, 5(10), 29-43. https://doi.org/10.35381/e.k.v5i10.1860

Zimmerman, B. (2000). *Attaining self-regulation. A social cognitive perspective.* Handbook of self-regulationNew York: Academic press.