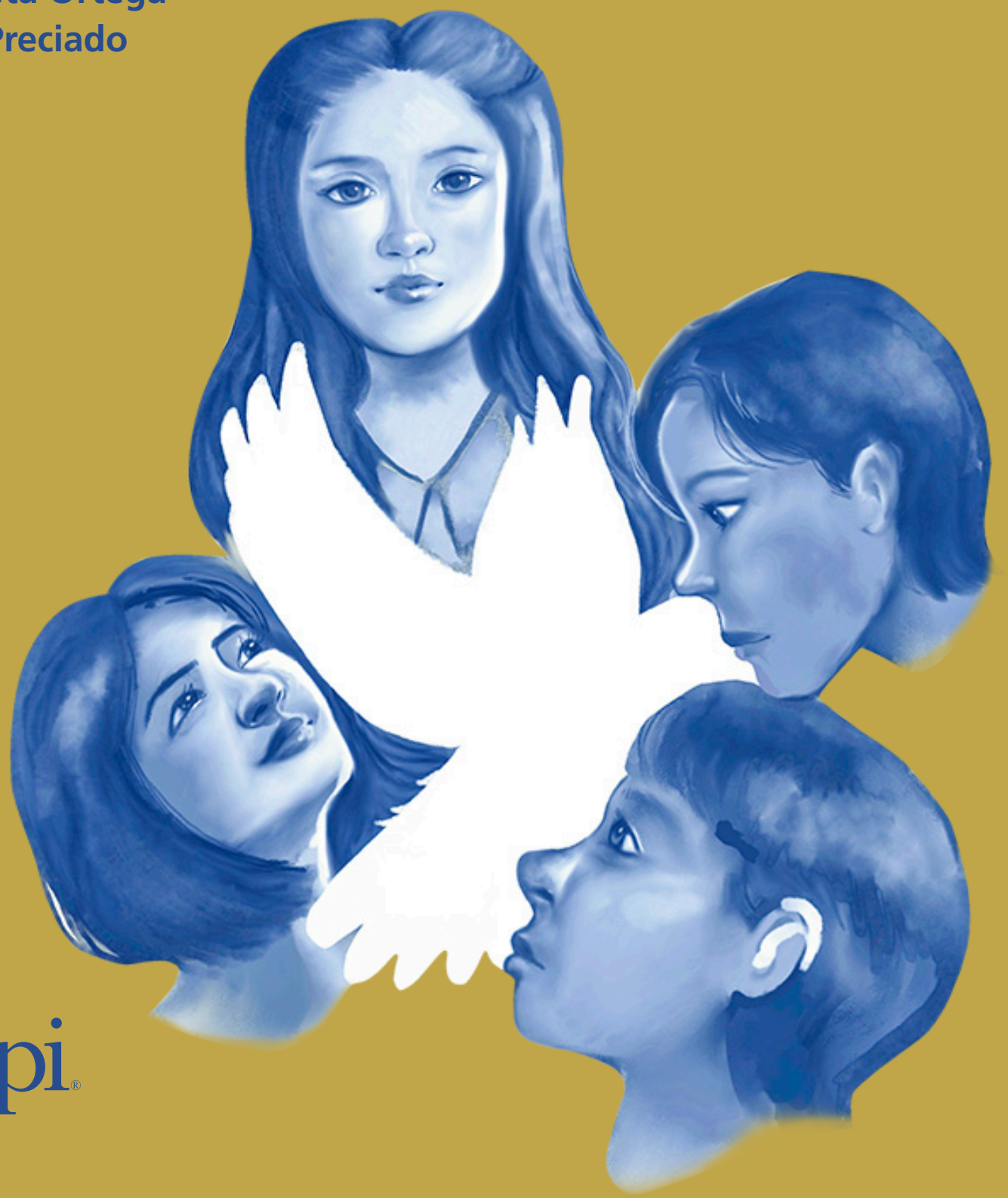
Prácticas de inclusión y convivencia escolar

Cimientos para una cultura de paz

Raymundo Murrieta Ortega
José María Nava Preciado
(Coordinadores)



Qartuppi®

Esta obra es de acceso abierto y puede ser leída, descargada y compartida libremente, bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-Compartir Igual 4.0 Internacional.

Prácticas de inclusión y convivencia escolar

Cimientos para una cultura de paz

Raymundo Murrieta Ortega
José María Nava Preciado
(Coordinadores)

Qartuppi®

Esta obra fue sometida a un proceso de revisión por pares bajo la modalidad de doble ciego, y su dictamen de aceptación se basó en el cumplimiento de criterios de evaluación y calidad científica. Al mismo tiempo la obra completa fue revisada y autorizada para su publicación por un especialista en temáticas de inclusión, cultura de paz y convivencia escolar de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. •

Se agradece al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT) por el apoyo financiero brindado a través del Programa de Estancias Posdoctorales por México, lo que hizo posible la publicación de esta obra. •

Prácticas de inclusión y convivencia escolar
Cimientos para una cultura de paz

1era. edición, mayo 2025

ISBN 978-607-8694-69-3
DOI 10.29410/QTP.25.10

D.R. © 2025. Qartuppi, S. de R.L. de C.V.
Villa Turca 17, Villas del Mediterráneo
Hermosillo, Sonora 83220 México
https://qartuppi.com

Edición: Qartuppi, S. de R.L. de C.V.
Diseño editorial: León Felipe Irigoyen
Ilustración de portada: Arantza Cons Gutiérrez

• Acerca del proceso de arbitraje •

Con el propósito de impulsar la difusión de la productividad académica en educación superior, el Cuerpo Académico "Transformación de la práctica profesional pedagógica" (BINEJCB-CA-5) del Benemérito Instituto Normal del Estado "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla, bajo la dirección del Dr. Raymundo Murrieta Ortega, y el Cuerpo Académico "Adolescentes, mundo y vida" de la Universidad de Guadalajara (UdeG), liderado por el Dr. José María Nava Preciado, firmaron un acuerdo de colaboración el 8 de marzo de 2024. Este convenio ha abierto oportunidades para la producción de obras académicas, permitiendo a sus miembros compartir experiencias y contribuir a la transformación de los procesos académicos y de gestión en las instituciones educativas participantes.La primera obra derivada de este acuerdo lleva por título **Prácticas de inclusión y convivencia escolar.** ***Cimientos para una cultura de paz***. Para asegurar la calidad del contenido, se conformó un equipo editorial compuesto por investigadores de reconocido prestigio, en su mayoría con grado de doctor; además, algunos de ellos son miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y cuentan con el Reconocimiento al Perfil Deseable del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP).

El proceso de arbitraje se llevó a cabo bajo la modalidad de doble ciego, utilizando un instrumento de evaluación con criterios específicos, además de proporcionar sugerencias concretas para mejorar los textos. En caso de ser necesario, los autores realizaron las correcciones propuestas antes de que el comité editorial revisara nuevamente las contribuciones para su aprobación final. El propósito de esta evaluación fue: a) garantizar la calidad y reconocimiento de los contenidos aceptados, b) asegurar el rigor científico, la relevancia académica y la pertinencia de los artículos seleccionados, y c) proporcionar retroalimentación a los autores para mejorar sus trabajos antes de su publicación.

El vínculo entre los cuerpos académicos del BINE y de la UdeG está transitando hacia la consolidación de sus procesos, entre ellos, se encuentra el establecimiento de mecanismos de difusión del conocimiento con calidad, que deberá ser una tarea permanente de compromiso y responsabilidad entre quienes asuman la tarea de formar parte de este acuerdo de colaboración. •

• Contenido •

8 ***Prólogo***
José María Nava Preciado

12 ***Introducción***
Raymundo Murrieta Ortega

23 **Capítulo 1**
Ambiente Inclusivo en el BINE desde la perspectiva del estudiantado normalista
Luis Ricardo Ramos Hernández y María Elizabeth Luna Solano

36 **Capítulo 2**
La mediación escolar a través de juegos cooperativos: Estrategias prácticas para la convivencia
Osiel Isaac Díaz Hernández y Nallely González Pinacho

50 **Capítulo 3**
Aculturación del futbol tecomense bajo la influencia del equipo Monarcas Colima LGBTQI+
Emilio Gerzaín Manzo Lozano y Ciria Margarita Salazar C.

71 **Capítulo 4**
Promoviendo la convivencia escolar: Los juegos cooperativos en la prevención y mitigación del acoso escolar
Jorge Alberto Flores Sánchez, Raymundo Murrieta Ortega y Mónica Gutiérrez Damián

97 Capítulo 5
Estrategias didácticas para favorecer la inclusión en alumnos con capacidades diferentes
Verónica Gachupin Tlachi, Elizabeth Meneses Valencia, María del Rosario Bringas Benavides y Gloria Janett Hernández Blancas

118 Capítulo 6
Experiencia educativa vinculada a la inclusión de la discapacidad auditiva durante la formación inicial docente
Jacqueline Herrera Galicia y Josue Aportela Reyes

143 Capítulo 7
Convivencia escolar inclusiva, democrática y pacífica en una institución formadora de docentes: Percepciones del estudiantado
Raymundo Murrieta Ortega, José María Nava Preciado, Ma Teresa Prieto Quezada y Alexandra Rossano Ortega

172 Capítulo 8
Desarrollo de la inteligencia emocional en alumnos de primaria para la promoción de una cultura de paz
Guadalupe Badillo Márquez, Emiliano Sánchez Miralrío y Raymundo Murrieta Ortega

190 Semblanza de los autores

• Prólogo •

En el mundo tardomoderno, el desencanto cabalga sin freno por todos los espacios donde se mueve el hombre. Pareciera que los principios de la armonía se desvanecen, dando paso a los desencuentros. ¿Hay alguna salida? Ante el desaliento que esto provoca, quienes estamos inmersos en la educación nos enfrentamos al desafío de encontrar alternativas para fomentar la convivencia con nuestros estudiantes. De esta manera, el presente libro reúne una serie de reflexiones y propuestas novedosas que pueden ser una posibilidad ante este escenario. Sin duda, es válido preguntarse si publicaciones como esta tienen sentido en un contexto en el que las diferentes formas de violencia campean por todos lados. Frente a tal cuestionamiento, podemos responder que, por mor del deber, no podemos guardar silencio ante el panorama que vivimos.

La cultura de paz y el encuentro se presenta como una narrativa opuesta a las violencias conocidas en el mundo; aunque estas violencias no estén, indudablemente, agotadas. A medida que los seres humanos creamos nuevas formas de socialización, también surgen nuevas violencias; esto sugiere que debemos estar preparados, por un lado, con nuevos escenarios de análisis y, por otro lado, con estrategias de intervención, con el objetivo de abordarlas y neutralizarlas a través de propuestas que emergen de los propios contextos en los que nos desenvolvemos: la escuela, la familia, el barrio y el espacio digital.

Al respecto, se podría objetar que los ambientes domésticos sean los más apropiados para emprender tal utopía; sin embargo, son precisamente los espacios cotidianos desde donde se pueden hacer aportaciones por pequeñas y humildes que sean. Las escuelas son el *locus amoenus* para intervenir y sensibilizar a nuestros alumnos; a pesar de los cuestionamientos —quizás algunos infundados— que se hacen a las instituciones educativas, la sociedad las sigue pensando como los recintos *ad hoc* para cultivar el espíritu de nuestras infancias, adolescencias y juventudes. Es decir, la escuela sigue siendo, y lo seguirá siendo durante mucho tiempo, el lugar donde podemos formar a los constructores de un mundo más hospitalario.

Por ello, es fundamental enfatizar que todos los trabajos que constituyen este libro reflejan el compromiso de los docentes por incorporar prácticas de inclusión y convivencia escolar como cimiento para la cultura de paz; este compromiso enaltece aún más su labor docente, no solo porque están atentos al cumplimiento de su jornada laboral frente a grupo, sino porque incursionan en la investigación para convertir a las escuelas en proyectos afectivos. Los autores de este libro no se paralizan ante los problemas que vive el alumnado ni cierran la puerta del aula para ignorar lo que sucede en los pasillos, el patio o incluso fuera de la escuela. En ese sentido, son proselitistas de la cultura de paz; la lectura de sus textos me devuelve esa convicción.

Asimismo, los contenidos de esta obra evidencian que muchos docentes se están concientizando de que la pasividad no es una medicina que sane las heridas causadas por los conflictos escolares; por el contrario, mediante las reflexiones grupales, los seminarios, los talleres y, en general, el trabajo colegiado, es como se puede construir un nuevo compromiso en la docencia contemporánea. Es la propia comunidad docente la que, con imaginación y creatividad, ha de encontrar alternativas para minar las desavenencias en sus centros educativos y facilitar una interacción más cordial en las escuelas. Ese nuevo compromiso podría también sentar las bases para que los estudiantes irradien sus hogares con interacciones más positivas.

No podemos permitir que la violencia, en cualquiera de sus formas, se apropie de los espacios donde nuestros alumnos conviven a diario: si ellos ven la escuela como un refugio y van a ella buscando protección ante sus problemas, entonces ¿cómo podemos justificar que les proporcionemos, en lugar de lo esperado, un entorno donde son violentados? Esta pregunta nos implica moralmente, porque la escuela debe ser, más allá de un templo del saber, un remanso para las tribulaciones que los jóvenes enfrentan fuera de ella.

Otro punto importante del libro es que el interés de los colegas por abordar estos temas no se limita a una cuestión meramente academicista, sino que muestran una genuina preocupación por transformar la cultura de paz en un compromiso ético, más allá de una simple consigna de moda. Su propósito es claro: promover el diálogo respetuoso y la escucha activa como herramientas esenciales para que niños y jóvenes aprendan a comprenderse entre sí. Con esfuerzos como estos, enfrentando la realidad y asumiendo nuestra responsabili-

dad, reafirmamos uno de los compromisos más importantes como docentes: no ser indiferentes ni bajar la guardia ante los desafíos de la convivencia escolar.

De esta manera, las investigaciones presentadas en este libro tienen un alto valor, ya que, desde cualquier ámbito, es imprescindible apostar por la hospitalidad y la cultura de paz; no obstante, su relevancia se acentúa aún más cuando estas reflexiones surgen desde la escuela, el espacio natural donde se forman nuestras infancias y juventudes. Se podría argumentar que existen numerosos aportes sobre este tema; ante este argumento, conviene señalar que la abundancia de investigaciones en el escenario actual es necesaria; hay una urgencia de inhibir el despliegue de violencias que nos rodean. Aunque no se pueden erradicar por completo, investigaciones como estas nos permiten diseñar estrategias para construir un mundo más sensato. No se trata de acumular publicaciones *per se*, sino de generar conocimientos aplicables a la vida cotidiana. En este caso, los trabajos reunidos en esta obra logran tocar fibras sensibles de cualquier docente en el aula y de todo directivo escolar.

Así, el lector notará que esta publicación explora distintas temáticas, pero todas comparten un mismo eje: la experiencia docente. Cada capítulo ofrece una perspectiva teórica y metodológica particular, junto con experiencias situadas en diversos contextos, lo que evidencia que la violencia se manifiesta de múltiples formas, sin importar el entorno escolar en el país. Esta lógica que organiza la obra responde a un criterio convencional, con el objetivo de mostrar que las intolerancias atraviesan los diferentes niveles del sistema educativo nacional.

Este libro tiene una amplia historia, cuyo origen se remonta al momento en que colegas de diversas instituciones reconocieron el impacto de las violencias en sus entornos escolares y se sintieron interpelados por esta realidad; como respuesta, se reunieron para intercambiar ideas, saberes y perspectivas sobre lo que acontece en sus comunidades educativas. De este diálogo emergió el interés por visibilizar las estrategias y acciones que están desarrollando para revertir en sus escuelas el maltrato, soterrado o manifiesto.

En estos trabajos se plantea un enfoque de inclusión basado en el respeto a los derechos de los demás, contrastando diversas posturas, paradigmas metodológicos y perspectivas sobre cómo repensar y actuar en un contexto de creciente intolerancia. Este contraste de ideas es precisamente lo que enriquece

toda investigación y nos invita a reflexionar sobre nuestro propio rol en la transformación educativa. Ese es el mensaje central de estos esfuerzos investigativos: no basta con comprender la problemática, es necesario actuar. A medida que los lectores se adentren en las páginas de este libro, encontrarán reflexiones que no solo los harán cuestionarse, sino que también los impulsarán a la acción. •

José María Nava Preciado

• Introducción •

Este libro es el resultado de un esfuerzo colaborativo entre investigadores comprometidos con la transformación educativa en México. Desde Puebla, Tabasco, Colima y Jalisco, un equipo multidisciplinario ha trabajado con el objetivo de abordar uno de los grandes retos contemporáneos en las instituciones educativas: la construcción de una cultura de paz a través de prácticas inclusivas y de convivencia escolar positiva. En un mundo donde la violencia, la discriminación y la desigualdad persisten como desafíos globales, la educación se erige como un pilar fundamental para promover valores de respeto, empatía y colaboración.

De esta manera, este libro parte de la premisa de que la inclusión y la convivencia no son simples elementos complementarios en el entorno escolar, sino cimientos esenciales para crear un ambiente en el que todos los estudiantes puedan desarrollarse plenamente. A través del análisis de experiencias prácticas y propuestas teóricas, se busca reflexionar sobre el papel de las políticas educativas, los actores escolares y las comunidades en la construcción de una cultura de paz desde los primeros niveles educativos.

Los capítulos de esta obra exploran una variedad de temas, desde el análisis de políticas públicas en favor de la inclusión hasta estudios de caso sobre estrategias de convivencia en distintas regiones del país. Contribuyen a este libro autores de diversas latitudes y contextos educativos, ofreciendo una perspectiva amplia y enriquecedora que permite comprender la complejidad y relevancia de estos temas en las dinámicas escolares de México. A través de estas páginas, se busca destacar prácticas exitosas que han promovido entornos inclusivos, así como identificar áreas de oportunidad que aún requieren atención en las escuelas.

La educación inclusiva, entendida como un derecho fundamental, no es solo una meta por cumplir, sino una responsabilidad compartida entre docentes, familias y la sociedad en general. Los proyectos presentados en esta obra evidencian que es posible construir espacios de convivencia donde cada estudiante, independientemente de sus condiciones personales, sociales o cultura-

les, sea valorado y respetado. Es en estos entornos donde se siembra la semilla para una cultura de paz que trascienda los muros de las instituciones educativas y se proyecte hacia la sociedad en su conjunto.

El Capítulo 1 "Ambiente inclusivo en el BINE desde la perspectiva del estudiantado normalista", escrito por Luis Ricardo Ramos Hernández y María Elizabeth Luna Solano, ofrece valiosas contribuciones tanto para la comunidad científica como para la sociedad en general. Al centrarse en la percepción del ambiente inclusivo desde el punto de vista del estudiantado normalista en el Benemérito Instituto Normal del Estado (BINE), este trabajo aporta una perspectiva innovadora sobre la formación docente y la educación inclusiva.

Desde un enfoque académico, este capítulo proporciona un marco empírico para analizar cómo los futuros educadores experimentan y valoran la inclusión en su entorno formativo; esto es esencial para avanzar en la comprensión de las prácticas inclusivas en instituciones de formación docente y, a su vez, influir en la manera en que los maestros desarrollan estrategias pedagógicas para promover la equidad en sus futuras aulas. El uso de una metodología cuantitativa basada en encuestas ofrece datos objetivos que pueden ser replicados o ampliados en estudios posteriores, contribuyendo así al desarrollo del conocimiento en educación inclusiva.

Para la sociedad en general, el capítulo subraya la importancia de construir ambientes educativos inclusivos, en los que se respeten y valoren las diferencias individuales y se fomente la colaboración y la convivencia pacífica. Al hacer visible la existencia de problemas como la discriminación y la exclusión, el estudio impulsa a las instituciones educativas a revisar sus políticas y prácticas disciplinarias. Esto, a largo plazo, puede favorecer la creación de una cultura de paz y respeto mutuo que impacte positivamente en la convivencia escolar y en la sociedad.

En resumen, este capítulo no solo enriquece el debate académico sobre la inclusión educativa, sino que también ofrece propuestas concretas para transformar las prácticas escolares, promoviendo una educación más justa y equitativa para todos.

El Capítulo 2 "La mediación escolar a través de juegos cooperativos: estrategias prácticas para la convivencia", escrito por Osiel Isaac Díaz Hernández y Nallely González Pinacho, presenta una experiencia de intervención educativa

llevada a cabo en la Escuela Secundaria Técnica No. 35, turno vespertino, durante el ciclo escolar 2023–2024. El objetivo principal fue mejorar la convivencia escolar mediante la implementación de juegos cooperativos como herramienta de mediación de conflictos. Esta iniciativa se enmarcó en el Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC) y contó con la participación de toda la comunidad escolar —alumnos, docentes, personal administrativo y de apoyo— a través de sesiones mensuales coordinadas por el área de Educación Física. Las actividades estuvieron orientadas a fomentar valores como el respeto, la empatía y el trabajo en equipo, promoviendo un entorno más armónico y colaborativo.

Los autores adoptaron un enfoque cualitativo con un diseño de investigación-acción, lo que facilitó la participación de los distintos actores escolares en el análisis de la realidad, la identificación de conflictos, la planificación de acciones y la evaluación de los resultados. Tal como se expone en el capítulo, se aplicaron técnicas como la observación participante, entrevistas semiestructuradas y cuestionarios de valoración, lo que permitió recabar información rica y contextualizada sobre la experiencia vivida. Los resultados evidenciaron una reducción en los conflictos, una mejora en la colaboración entre los miembros de la comunidad educativa y una transformación positiva del clima escolar, lo que valida la efectividad de la estrategia implementada.

Los autores concluyen que esta propuesta lúdico-pedagógica representa una alternativa eficaz para fortalecer la convivencia escolar. Al fomentar la cohesión entre los distintos actores de la comunidad educativa y generar espacios de reflexión y diálogo, los juegos cooperativos se consolidan como herramientas pedagógicas valiosas para transformar positivamente las dinámicas escolares. La experiencia documentada en este capítulo no solo demuestra su impacto favorable, sino que también invita a darle continuidad en ciclos escolares futuros y a replicarla en otros contextos educativos interesados en construir entornos más pacíficos e inclusivos.

El Capítulo 3 “Aculturación del futbol tecomense bajo la influencia del equipo Monarcas Colima LGBTQI+”, escrito por Emilio Gerzaín Manzo Lozano y Ciria Margarita Salazar C., proporciona aportes clave a la comunidad académica al explorar la relación entre deporte, género y procesos de aculturación. Este trabajo etnográfico pone de manifiesto cómo este equipo de futbol amateur ha logrado, a lo largo de casi dos décadas, transformar las concepciones tradi-

cionales de masculinidad en una comunidad rural costera en Colima, México. Al deconstruir los estereotipos que históricamente han vinculado el fútbol con una masculinidad hegemónica, los autores abren una discusión esencial sobre la inclusión y la diversidad en espacios deportivos, tradicionalmente excluyentes para la comunidad LGBTQI+.

Uno de los aportes más relevantes de este capítulo es su capacidad para cuestionar las nociones preestablecidas sobre el deporte, mostrando cómo este puede ser un medio eficaz para promover nuevas masculinidades y abrir espacios de inclusión. El futbol, por su naturaleza competitiva y su vinculación con ideas de fuerza y agresividad, ha sido históricamente un espacio reservado para los hombres que encajan en los cánones más rígidos de masculinidad; sin embargo, este estudio demuestra cómo los jugadores de Monarcas Colima han transformado ese espacio, desafiando los estereotipos y mostrando que el deporte puede ser una plataforma para la diversidad y la aceptación de identidades alternativas.

Este capítulo también hace una valiosa contribución al análisis de los procesos de aculturación, no solo en términos de género, sino también en el ámbito deportivo. La inclusión de jugadores LGBTQI+ en una comunidad tradicional ha promovido una reevaluación de los valores y normas culturales, lo que refleja el potencial del deporte como catalizador de cambio social y cultural. En este sentido, el trabajo resalta el poder del futbol como herramienta para generar competencias sociales que favorezcan la convivencia y la aceptación, más allá del simple juego.

A nivel académico, el capítulo enriquece los estudios sobre género y deporte al ofrecer un análisis profundo y concreto de cómo las comunidades rurales pueden ser escenarios de transformaciones significativas en las percepciones sobre la identidad sexual. Además, su enfoque en el deporte como una plataforma de inclusión resalta la relevancia de estudiar el futbol no solo como una actividad física, sino como un espacio social y cultural donde se disputan y redefinen las nociones de género.

En conjunto, este capítulo aporta una perspectiva novedosa al demostrar que el deporte, y en particular el futbol, puede ser una herramienta clave para la construcción de una sociedad más inclusiva y equitativa. La relevancia de este trabajo radica en su capacidad para unir el análisis académico con ejemplos con-

cretos de cómo la aculturación y la inclusión en el deporte pueden transformar la percepción colectiva sobre el género, promoviendo un modelo de convivencia que desafía los límites tradicionales.

El Capítulo 4 "Promoviendo la convivencia escolar: los juegos cooperativos en la prevención y mitigación del acoso escolar", escrito por Jorge Alberto Flores Sánchez, Raymundo Murrieta Ortega y Mónica Gutiérrez Damián, examina un tema crucial en el nivel de secundaria: la prevención del acoso escolar. Mediante una investigación cualitativa basada en la metodología de investigación-acción de Kurt Lewin (1946), los autores analizan cómo los juegos cooperativos pueden actuar como una herramienta poderosa para fomentar la convivencia escolar y reducir las conductas de acoso entre estudiantes.

Este capítulo se centra en un grupo de 24 estudiantes de segundo grado de secundaria en la ciudad de Puebla, México, con edades entre 12 y 14 años. Utilizando un enfoque de ciclos de acción reflexiva —planificación, implementación y evaluación—, los autores llevaron a cabo una intervención con juegos cooperativos durante cuatro meses. La investigación empleó herramientas como el Test de Evaluación Breve del Acoso Escolar (TEBAE), sociogramas y guías de observación, lo que permitió a los investigadores identificar y medir de manera precisa el nivel de acoso dentro del grupo estudiantil.

Los aportes académicos de este capítulo son múltiples. En primer lugar, se destaca la rigurosidad metodológica del estudio, que ofrece un modelo replicable para futuras investigaciones en torno a la prevención del acoso escolar. Además, resalta la importancia de los juegos cooperativos como una estrategia pedagógica en la educación secundaria, al promover valores fundamentales como la empatía, el trabajo en equipo y la resolución pacífica de conflictos; este tipo de dinámicas no solo contribuyen al desarrollo integral de los estudiantes, sino que también potencian un ambiente escolar más seguro y respetuoso, indispensable en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El acoso escolar es un fenómeno que afecta notablemente a los estudiantes en la etapa secundaria, un periodo en el que los adolescentes experimentan cambios sociales y emocionales importantes; por tanto, las prácticas educativas que promuevan la inclusión y la convivencia pacífica son esenciales para el bienestar emocional y académico de los jóvenes. El uso de juegos cooperativos, como se expone en este capítulo, aborda esta problemática proactivamente,

ofreciendo a los estudiantes la oportunidad de aprender a interactuar de manera positiva y a resolver conflictos sin recurrir a la violencia o la exclusión.

La intervención con juegos cooperativos ayuda a reducir el acoso escolar y actúa como una herramienta preventiva al fortalecer las relaciones entre compañeros y fomentar un sentido de comunidad y pertenencia. En un entorno donde el acoso escolar puede tener graves consecuencias psicológicas y académicas, este enfoque se convierte en un recurso invaluable para los docentes y las instituciones educativas que buscan mejorar el clima escolar y el bienestar de los estudiantes.

El impacto social de este capítulo es evidente en sus resultados. Tras la intervención, los cuatro casos de acoso identificados, incluidos tres en riesgo y uno en peligro grave, mostraron una reducción en las conductas de acoso. Este éxito subraya la efectividad de los juegos cooperativos no solo como una intervención educativa, sino también como una estrategia social que fomenta la creación de entornos escolares más pacíficos y colaborativos.

Al demostrar que las dinámicas cooperativas pueden influir directamente en la disminución del acoso escolar, los autores ofrecen un enfoque innovador que puede ser adoptado en otras escuelas. Este capítulo resalta la responsabilidad de las instituciones educativas en la formación de jóvenes con capacidades para convivir, resolver conflictos y participar activamente en la construcción de una cultura de paz. En conclusión, este capítulo no solo contribuye a la literatura académica en torno a la prevención del acoso escolar, sino que también ofrece herramientas prácticas que pueden tener un impacto positivo en la vida cotidiana de los estudiantes de secundaria. Al promover una convivencia escolar basada en valores de cooperación y respeto, los autores proporcionan una base sólida para la transformación de las prácticas educativas y la mejora del ambiente escolar.

El Capítulo 5 “Estrategias didácticas para favorecer la inclusión en alumnos con capacidades diferentes” aborda un tema fundamental en el ámbito educativo actual: la inclusión de estudiantes con necesidades especiales. La investigación se centra en el entorno de la Escuela Primaria Emiliano Zapata, particularmente en el cuarto grado, donde dos alumnas con dificultades de aprendizaje enfrentaban rechazo por parte de sus compañeros al trabajar en equipo. Este estudio, realizado por Verónica Gachupin Tlachi, Elizabeth Meneses Valencia,

María del Rosario Bringas Benavides y Gloria Janett Hernández Blancas, tiene como objetivo fomentar la inclusión educativa a través del diseño y la implementación de estrategias didácticas adaptadas a las necesidades de estos alumnos.

A partir de un enfoque cualitativo de investigación-acción, las autoras identificaron las conductas que obstaculizan la inclusión y desarrollaron estrategias basadas en los principios del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA). Estas estrategias incluyeron la evaluación de estilos de aprendizaje y actividades colaborativas, con énfasis en la educación física como un espacio clave para fortalecer la interacción social. La planificación pedagógica desempeñó un papel esencial en la integración efectiva del grupo, demostrando que una enseñanza adaptada puede mejorar la convivencia y el aprendizaje. Los resultados evidenciaron que los estudiantes con dificultades participaron con mayor confianza, mientras que sus compañeros adoptaron actitudes más empáticas y colaborativas, mejorando la comunicación y el respeto en el aula.

El impacto de este trabajo trasciende el grupo estudiado, sentando un precedente sobre cómo las intervenciones pedagógicas pueden transformar la cultura escolar y consolidar ambientes de respeto y tolerancia. Al aplicar los principios del DUA, las autoras demuestran que es posible garantizar una educación equitativa para todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades. Este capítulo es una valiosa contribución al debate sobre inclusión en la educación primaria, ofreciendo un enfoque práctico y basado en evidencia que puede inspirar a otras comunidades educativas a adoptar estrategias inclusivas. Con un énfasis en la empatía, la colaboración y el respeto, el estudio resalta el papel de los docentes en la construcción de una educación verdaderamente inclusiva.

El Capítulo 6 “Experiencia educativa vinculada a la inclusión de la discapacidad auditiva durante la formación inicial docente”, escrito por Jacqueline Herrera Galicia y Josué Aportela Reyes, adopta una perspectiva cualitativa para analizar la experiencia de un estudiante oyente durante su formación inicial, permitiendo reflexionar sobre los retos y oportunidades de la inclusión en la educación superior.

El objetivo central del capítulo es comprender cómo se desarrolla la inclusión educativa a partir de la experiencia del estudiante oyente, identificando factores que favorecen o dificultan un ambiente inclusivo. Mediante entrevistas semiestructuradas, los autores documentan las percepciones del estudiante

sobre la convivencia con compañeros con discapacidad auditiva y destacan la Lengua de Señas Mexicana (LSM) como una herramienta clave para mejorar la comunicación y la integración en el aula.

Uno de los aportes más relevantes del capítulo es su reflexión crítica sobre la formación docente en relación con la discapacidad; se evidencia que la formación inicial carece de una cultura inclusiva sólida y que es necesario incorporar la LSM en los programas educativos, así como sensibilizar a los futuros docentes sobre la diversidad en el aula. Estas propuestas buscan transformar las prácticas formativas, alineándolas con los principios de la educación inclusiva.

Además, el estudio resalta que un enfoque positivo hacia la discapacidad y el uso de estrategias de comunicación accesibles son esenciales para reducir la exclusión de estudiantes con discapacidad auditiva; sin embargo, se detectan deficiencias en la interacción entre docentes y estudiantes con discapacidad, lo que limita el desarrollo de competencias inclusivas en la formación inicial. Así, el capítulo invita a repensar las políticas educativas y las estrategias de enseñanza en las instituciones formadoras de docentes, destacando la urgencia de incorporar metodologías inclusivas que beneficien a todos los estudiantes.

Finalmente, esta investigación aporta una visión crítica y constructiva sobre la educación inclusiva en la formación docente, demostrando la necesidad de preparar a los futuros maestros para enfrentar los desafíos de la diversidad en el aula. Al subrayar el impacto de una formación docente inclusiva en la equidad y calidad educativa, este capítulo se convierte en un referente fundamental para la mejora de las prácticas pedagógicas en las escuelas de formación docente.

El Capítulo 7 “Convivencia escolar democrática, inclusiva y pacífica en una institución formadora de docentes: percepción del estudiantado” examina la percepción de los alumnos sobre la convivencia escolar en el Benemérito Instituto Normal del Estado (BINE) “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”, abordando tres dimensiones: democracia, inclusión y paz. Los autores Raymundo Murrieta Ortega, José María Nava Preciado, Ma. Teresa Prieto Quezada y Alexandra Rossano Ortega analizan cómo los futuros docentes experimentan y valoran estas dinámicas en su entorno académico.

Desde una perspectiva teórica, el estudio parte del reconocimiento de la convivencia escolar como un espacio donde se deben integrar valores democráticos, inclusivos y pacíficos, los cuales son esenciales para la formación de com-

petencias sociales y ciudadanas en los futuros maestros. Se resalta la importancia del respeto mutuo, la equidad y el diálogo abierto como ejes esenciales para construir una cultura de paz y mejorar la calidad educativa. Asimismo, el capítulo enfatiza la relevancia de la participación activa del estudiantado en la consolidación de un ambiente democrático e inclusivo dentro de la escuela normal.

El estudio emplea un enfoque cuantitativo con un diseño transversal y un alcance descriptivo, lo que permite evaluar las percepciones de los estudiantes mediante la aplicación de un cuestionario tipo Likert adaptado al nivel de educación superior. Los hallazgos revelan áreas críticas que requieren atención para fortalecer la formación docente en valores de convivencia. En la dimensión inclusiva, los estudiantes perciben una falta de apoyo por parte de los docentes hacia aquellos que presentan dificultades académicas, lo que sugiere la necesidad de estrategias más eficaces para acompañar a estos alumnos. En la dimensión democrática, se señala que los docentes no siempre toman en cuenta los intereses de los estudiantes en los debates y discusiones en clase, limitando su participación en la toma de decisiones. En la dimensión pacífica, los resultados indican que se requieren más actividades promovidas por los docentes para fortalecer la convivencia armoniosa entre los estudiantes.

El capítulo subraya la importancia de que la formación docente no solo se centre en la enseñanza de contenidos académicos, sino que también fomente entornos participativos, inclusivos y pacíficos; esto es crucial para preparar a futuros maestros capaces de gestionar la diversidad y promover la resolución pacífica de conflictos en sus aulas.

Asimismo, el estudio ofrece una reflexión sobre el papel de las instituciones formadoras de docentes en la construcción de ambientes inclusivos y pacíficos. Dado que los normalistas serán los educadores del futuro, su experiencia y percepción sobre la convivencia influirán directamente en la manera en que gestionarán sus propias aulas. La investigación revela que, aunque se realizan esfuerzos para promover la convivencia democrática, inclusiva y pacífica, todavía existen áreas de mejora, especialmente en términos de acompañamiento académico y en la promoción de un clima educativo que permita la participación activa y respetuosa de todos los estudiantes. En este sentido, el capítulo subraya la importancia de fortalecer las competencias docentes en estas áreas para que los futuros maestros estén mejor preparados para enfrentar los retos de la diversidad y la convivencia en sus futuras prácticas educativas.

El capítulo 8 “Desarrollo de la inteligencia emocional en alumnos de primaria para la promoción de una cultura de paz”, desarrollado por Guadalupe Badillo Márquez, Emiliano Sánchez Miralrío y Raymundo Murrieta Ortega, explora la importancia de cultivar habilidades emocionales, personales e interpersonales en los niños para mejorar su capacidad de manejar las demandas del entorno, siguiendo las teorías de inteligencia emocional propuestas por Bar-On Ice y Mayer (1997), así como los conceptos de Bisquerra y Pérez (2007) sobre la regulación emocional.

Desde un enfoque teórico, la investigación resalta que las habilidades socioemocionales no solo facilitan la resolución de conflictos, sino que también promueven relaciones armoniosas y respetuosas entre los alumnos, favoreciendo un ambiente escolar inclusivo y pacífico. El estudio cobra especial relevancia en el contexto de la educación rural, donde los recursos educativos para el desarrollo socioemocional suelen ser limitados.

Metodológicamente, el estudio emplea un enfoque cuantitativo con un diseño cuasiexperimental, utilizando un pretest y un postest para medir el impacto de la intervención en la inteligencia emocional de los estudiantes. Se utilizó el inventario emocional de Bar-On ICE (versión abreviada) para evaluar las habilidades emocionales y sociales de los participantes antes y después de la aplicación de estrategias diseñadas para mejorar la inteligencia emocional.

Los resultados evidencian una mejora significativa en las habilidades socioemocionales de los estudiantes tras la intervención, facilitando la construcción de un entorno más pacífico y cooperativo. La capacidad de los alumnos para identificar, expresar y regular sus emociones mejoró, lo que fortaleció la calidad de sus interacciones sociales y disminuyó conflictos dentro del aula. Este hallazgo refuerza la importancia de integrar la educación socioemocional dentro del currículo escolar.

El impacto social de esta investigación es notable, especialmente en el contexto rural de la Sierra Negra de Puebla, donde las oportunidades de desarrollo emocional son escasas. La investigación proporciona estrategias replicables para otras instituciones educativas, demostrando que la enseñanza de la inteligencia emocional desde la infancia puede ser clave para la prevención de la violencia y el acoso escolar.

Este capítulo destaca la importancia de fortalecer las habilidades emocionales en los niños para promover la paz y la convivencia inclusiva. Al enseñar a los estudiantes a gestionar sus emociones de manera constructiva se mejora el clima escolar y se fomenta la formación de ciudadanos más empáticos y resilientes. En conclusión, este estudio no solo aporta al debate académico sobre la educación socioemocional, sino que también tiene un impacto directo en la vida de los estudiantes, sentando las bases para comunidades escolares más pacíficas e inclusivas.

Además de aportar al ámbito académico, este libro busca servir como una herramienta práctica para quienes, desde la educación, desean transformar su entorno en un espacio más justo, equitativo y pacífico. Invitamos a los lectores a reflexionar, cuestionar y, sobre todo, aplicar las propuestas presentadas, con la certeza de que cada acción en favor de la inclusión y la convivencia escolar es un paso hacia la construcción de un mundo más armonioso y solidario. •

Raymundo Murrieta Ortega

• Capítulo 1 •

Ambiente inclusivo en el BINE desde la perspectiva del estudiantado normalista

Luis Ricardo Ramos Hernández *y María Elizabeth Luna Solano*

Resumen

Esta investigación se centra en la percepción de la inclusión en la Escuela Normal desde la perspectiva de los estudiantes en formación, a partir del curso "Educación inclusiva" impartido en el Benemérito Instituto Normal del Estado (BINE), en Puebla, México. Se empleó una metodología cuantitativa mediante una encuesta en línea con el propósito de evaluar el estado de la inclusión según la opinión de los estudiantes de las seis licenciaturas del BINE. Para validar el instrumento, se utilizó el software de análisis PSPP en GNU/Linux. Los resultados revelan que los estudiantes valoran la colaboración y la ayuda mutua entre compañeros, así como la diversidad dentro de la comunidad escolar. Sin embargo, también se identificaron problemáticas como la discriminación y formas sutiles de violencia, con un número considerable de estudiantes que reportaron experiencias de exclusión debido a su condición o actitudes. Uno de los hallazgos más significativos de este estudio es la definición de un ambiente inclusivo, destacando la correlación estadística entre dos categorías clave: "la aplicación de la disciplina de manera no represiva" y "el respeto y la consideración hacia la identidad y el nombre de las personas". Esta relación subraya la importancia de ambos factores en la construcción de una escuela normal donde todas las personas se sientan valoradas y respetadas.

Palabras clave: ambiente inclusivo, educación especial, escuelas normales, inclusión, índice de inclusión

Introducción

Partimos de la premisa de que la inclusión educativa no se limita únicamente al acceso de los alumnos con discapacidad a las escuelas regulares ni a la educación de un grupo específico bajo los estándares de calidad de cada centro educativo; más bien, busca garantizar el derecho a la educación para todos, promoviendo un entorno equitativo que asegure el pleno ejercicio de los derechos de niñas, niños y adolescentes. Al respecto, la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2016), en la declaración de Incheon, ha afirmado que "ninguna meta educativa debería considerarse lograda a menos que se haya logrado para todos" (p.7).

En este contexto, la misión del BINE, establecida en su Plan 2022-2026, enfatiza que la formación de los futuros docentes de educación obligatoria debe estar orientada hacia la inclusión, la equidad y la excelencia educativa. Como antecedente, el reglamento interno vigente desde 2019 promueve una cultura de aceptación y respeto hacia todos los estudiantes que ingresan. Sin embargo, las disposiciones normativas, por sí solas, no garantizan la existencia de un entorno verdaderamente inclusivo que favorezca el desarrollo integral del estudiantado. Ante esta realidad, surgen dos preguntas fundamentales: ¿cómo podemos evaluar el ambiente inclusivo en las licenciaturas del BINE? y ¿cómo experimentan la inclusión los estudiantes dentro de estas licenciaturas?

Las respuestas a estas preguntas no solo permitirán conocer el grado de inclusión dentro de la institución, sino que también contribuirán a una reflexión más profunda sobre el perfil de los docentes en formación y su preparación para atender a los estudiantes de educación básica.

Con lo anterior en mente, el objetivo de este proyecto es identificar el nivel de inclusión en las seis licenciaturas de educación del BINE, mediante la evaluación del índice de inclusión presente en cada una de estas.

Fundamento teórico

La inclusión trasciende el simple acceso de los alumnos con discapacidad a las escuelas regulares; implica la eliminación o reducción de las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes (Booth et al., 2000). La integración de alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) en entornos escolares regulares, tanto en México como a nivel global, ha demostrado generar un impacto positivo en su desarrollo emocional, social y académico

(Romero & García, 2013). No obstante, este proceso debe evolucionar hacia un paradigma de educación inclusiva que aborde las *barreras para el aprendizaje y la participación* (BAP), en lugar de centrarse únicamente en apoyos individuales, implicando así una transformación social e institucional.

En México, la *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva* contempla como rasgo definitorio la promoción de:

> Una forma de convivencia basada en el valor de la diversidad, que ofrece al alumnado y a toda la comunidad escolar oportunidades para aprender a relacionarse con respeto y valorar a todas las personas, a través de la eliminación de estereotipos, prejuicios, segregación, exclusión o cualquier otra práctica discriminatoria. (Secretaría de Educación Pública, 2019, p.9)

Este tipo de convivencia es esencial para la construcción de un ambiente inclusivo y requiere un compromiso constante por parte de los docentes; por ello, es importante brindarles el apoyo y los recursos necesarios, como tiempo suficiente para la planificación, materiales didácticos adaptados, asesoría de profesionales especializados y acceso a tecnología y herramientas teórico-prácticas. Además, es necesario implementar un proceso continuo de evaluación y seguimiento que permita medir la efectividad de la formación docente y el impacto de las prácticas inclusivas en el aprendizaje de los estudiantes. La colaboración puede extenderse a la participación de especialistas externos, como psicólogos o terapeutas. El desarrollo profesional continuo es fundamental en este proceso, alentando a los docentes a reflexionar sobre su práctica y buscar oportunidades de crecimiento en el ámbito de la inclusión educativa; esto puede incluir la participación en cursos de formación, talleres, conferencias y la consulta de recursos científicos actualizados sobre el tema.

En el paradigma inclusivo, los desafíos para los docentes se vuelven más complejos, ya que deben atender las diversas necesidades y estilos de aprendizaje de todos los estudiantes, no solo de aquellos que requieren apoyo especializado. Este modelo exige una colaboración estrecha entre docentes, profesionales de apoyo y familias, fomentando el trabajo en equipo para identificar necesidades, planificar y adaptar las estrategias de enseñanza, y evaluar el pro-

greso de los estudiantes. El aprendizaje colaborativo (AC) no solo busca transmitir contenidos curriculares, sino también desarrollar habilidades cooperativas, fomentar la participación activa de los estudiantes y promover la toma de decisiones consensuada. Además, este enfoque favorece el conocimiento mutuo y fortalece las relaciones positivas entre estudiantes regulares y aquellos con discapacidad o provenientes de diversas culturas (Da Dalt, 2016).

El índice de inclusión proporciona un marco estructurado para evaluar el ambiente inclusivo dentro de una institución educativa y establecer metas y acciones concretas para su mejora; se fundamenta en la participación y colaboración de todos los miembros de la comunidad educativa, abordando políticas, prácticas y estrategias de enseñanza que fomenten la inclusión. Asimismo, considera indicadores clave como el bienestar estudiantil, el progreso académico y el sentido de pertenencia. Este índice enfatiza la responsabilidad moral de priorizar a los estudiantes en riesgo de marginación o con dificultades de aprendizaje, garantizando oportunidades educativas equitativas y de alta calidad para diversos grupos poblacionales (Calvo, 2013). Un ejemplo de ello es el reconocimiento y respeto por la identidad de los estudiantes, que incluye el uso de sus nombres, títulos y pronombres elegidos, lo que fortalece su sentido de inclusión y pertenencia (Schutte, 2022).

La inclusión en la educación superior y en las escuelas normales

En el ámbito de la educación superior, el acceso de personas con discapacidad y de otros grupos vulnerables, incluyendo mujeres en igualdad de condiciones, sigue siendo un desafío. Algunos expertos consideran que la integración de personas con discapacidad en modalidades de educación a distancia y mediadas por la tecnología puede ser una solución viable (Garland-Thomson, 2022).

Aboites (2022) señaló que los exámenes de ingreso a la educación superior pueden representar una barrera para el acceso de mujeres, minorías y personas con discapacidad. En el caso del BINE, el requisito de ingreso a las licenciaturas es la prueba EXANI II de CENEVAL; en este instituto, la matrícula refleja una paridad entre hombres y mujeres, posiblemente influenciada por el fenómeno de *feminización* de la profesión docente. Para comprender mejor las dinámicas de género en las escuelas normales, sería necesaria una investigación más profunda que explore no solo las cifras de acceso, sino también otras barreras relacio-

nadas con las actitudes y creencias del personal docente, el personal de apoyo y las propias estudiantes. Además, resulta relevante analizar el papel de las redes y comunidades virtuales como herramientas para fomentar prácticas inclusivas dentro de la comunidad normalista, así como la tutoría entre pares como estrategia de acompañamiento en los procesos de inclusión (Aran, 2021; Hernández & Tobón, 2016).

La formación inicial de docentes es esencial para asegurar que los futuros maestros ingresen a la profesión con los conocimientos, actitudes, experiencias y modelos de trabajo necesarios para implementar prácticas inclusivas de manera efectiva (García et al., 2022). Además, los docentes destacan la importancia de que los estudiantes normalistas no solo se enfoquen en lo académico, sino también en el desarrollo socioemocional, lo que resalta la necesidad de integrar estas dimensiones en la formación docente (Medina-Sandria et al., 2020).

Desde la perspectiva etnoantropológica, Jackson et al. (1999) destacaron la importancia tanto de las interacciones rutinarias, que a menudo pasan desapercibidas, como de los acontecimientos significativos en el entorno escolar; en este contexto, la mediación juega un papel fundamental, ya que, al ser una actividad social, contribuye al desarrollo integral de los estudiantes. Por ello, es indispensable fomentar interacciones dentro del aula y promover la inclusión de todos los estudiantes, independientemente de si presentan o no alguna condición especial o discapacidad para el aprendizaje; esto permite generar un ambiente dinámico y enriquecedor (Peña, 2005) que favorezca la participación activa de toda la comunidad educativa.

Metodología

Esta investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, utilizando un instrumento basado en el Índice de Inclusión de Booth et al. (2000). El cuestionario, compuesto por 28 reactivos, fue respondido por 129 estudiantes de las seis licenciaturas del BINE: Educación Inicial, Educación Preescolar, Educación Primaria, Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria, Inclusión Educativa y Educación Física. La encuesta, alojada en Google Forms, fue difundida con el apoyo de estudiantes y docentes, facilitando así una mayor participación.

El uso de Google Forms proporcionó ventajas para la investigación, como la eficiencia en la distribución y recopilación de datos, la posibilidad de respuestas anónimas que fomentaron la honestidad de los participantes y la facilidad para

organizar y exportar la información recopilada. Además, la plataforma facilitó la colaboración en línea entre investigadores, convirtiéndola en una herramienta eficaz y funcional para este estudio.

Este proyecto surgió en el curso "Educación Inclusiva" del tercer semestre, donde se adaptó el Índice de Inclusión para aplicarlo a los estudiantes de las seis licenciaturas del BINE. Los participantes del curso seleccionaron los ítems más relevantes, conformando así el instrumento de evaluación. La encuesta fue aplicada con el respaldo de estudiantes y docentes, tomando en cuenta la validación del instrumento para México realizada por Plancarte (2016), quien lo ajustó a las características socioculturales y educativas del país. El análisis de los datos se basa en preguntas para comprender la implementación de la inclusión en las escuelas normales y, en particular, en el BINE. Estas preguntas exploran aspectos clave relacionados con la planificación, ejecución y evaluación de la inclusión en el contexto educativo; al responder a estas preguntas, es posible identificar tanto fortalezas como áreas de mejora, permitiendo así la implementación de estrategias más efectivas para fortalecer la inclusión en las instituciones educativas.

Los reactivos del instrumento se distribuyeron en 24 ítems con escala Likert y cuatro de opción múltiple, incluyendo el ítem 24, que aborda la discriminación. Para evaluar la confiabilidad de las respuestas, se empleó el software PSPP, mediante el cual se calculó el índice Alpha de Cronbach, garantizando así la consistencia interna del instrumento (Tabla 1).

Tabla 1

Confiabilidad del instrumento

Resumen de casos procesados		
Casos	N	Porcentaje
Válidos	116	90.6%
Excluidos	12	9.4%
Total	128	100%
Estadística de confiablidad		
Alfa de Cronbach	No. de reactivos	
.92	24	

Tras la aplicación del instrumento, se conformó un grupo de discusión con las integrantes del curso para analizar los resultados, evaluar el desempeño del instrumento y reflexionar sobre la pertinencia de los reactivos seleccionados.

Resultados y discusión

Después de procesar las respuestas del instrumento, se confirmó un alto nivel de confiabilidad en los datos estadísticos obtenidos. Los hallazgos revelan fortalezas en la dinámica y cultura de las seis licenciaturas del BINE:

- *Colaboración y autorregulación:* Los estudiantes de las seis licenciaturas del BINE consideran que sus compañeras y compañeros les apoyan en la autorregulación tanto dentro del aula como en otras actividades; reconocen sus propias virtudes como la de los demás; además, señalan que tanto docentes como estudiantes se motivan entre sí y reconocen el esfuerzo mutuo en las distintas actividades.
- *Altruismo y apoyo mutuo:* Los estudiantes brindan apoyo a sus compañeros cuando perciben que lo necesitan, sin esperar nada a cambio. Esto se refleja en un 87.5% de las respuestas, ubicadas en el rango de "algunas veces" a "siempre".
- *Cultura de colaboración:* La promoción de una cultura de colaboración dentro del instituto es una práctica ampliamente reconocida por los estudiantes, con un 87% de las respuestas situadas en el rango de "algunas veces" a "siempre".

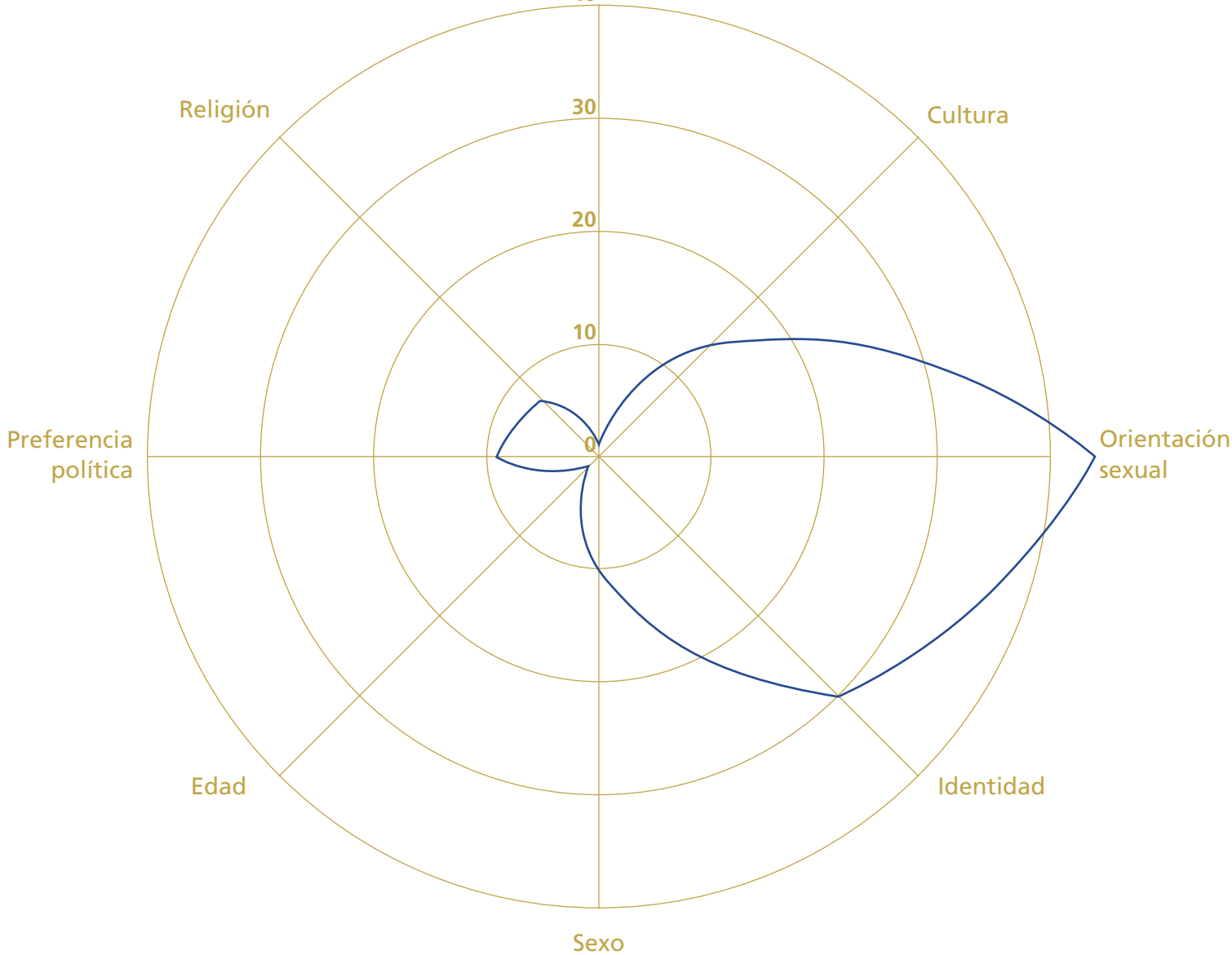
Estos resultados destacan aspectos fundamentales de la dinámica estudiantil en el BINE, que se exploran más a fondo a continuación:

- Las personas gais, lesbianas, bisexuales y transexuales son valoradas dentro del centro escolar y representadas en el currículum, con un 83% de respuestas en el rango entre "algunas veces" y "siempre".
- El 95% de los estudiantes considera que contribuyen al desarrollo del instituto.
- Se evita encasillar a otras personas en función de estereotipos de género, con un 83.6% de respuestas entre "algunas veces", "la mayoría de las veces" y "siempre".
- Entre las áreas de oportunidad, se identifican datos relacionados con la discriminación y formas sutiles de ejercicio de violencia.

- Un 19.7% comparte la idea de que se excluyen a los compañeros por su condición o actitudes.
- Según el 46.8% de las opiniones, la disciplina todavía se implementa de un modo represivo, “en ocasiones”, “siempre” y “casi siempre”.
- El 61.4% considera que los miembros de la comunidad escolar tienen formas de defender a quienes fueran injustamente tratados dentro del centro escolar en los rangos “a veces” y “nunca”.
- El 60.6% identifica situaciones de discriminación en la escuela. Las principales razones percibidas de esta discriminación son la orientación sexual (35%), identidad y sexo (31.7%), cultura (11.4%), y religión (5%), como se observa en la Figura 1.

Figura 1

Razones de discriminación percibidas por estudiantes del BINE



Tras dicotomizar las respuestas obtenidas en la escala Likert, se identificó una correlación significativa entre dos variables. El análisis mediante la prueba de Chi cuadrada reveló que el valor experimental (3.90) supera el valor teórico (3.84), lo que indica una relación estadísticamente significativa entre "La aplicación de la disciplina de manera no represiva" y "El respeto y la consideración hacia la identidad y el nombre de las personas". Específicamente, los ítems involucrados en esta correlación son:

- Ítem 16: "¿A todo el mundo se le llama con respeto, por el nombre que desea y con una pronunciación correcta?"
- Ítem 21: "¿La disciplina se aplica de una manera no represiva?"

Normalizar la diversidad en las aulas representa un desafío para el trabajo docente, ya que no basta con la creación de leyes y políticas que promuevan la inclusión; es fundamental materializar la no violencia, la tolerancia y el respeto por las distintas formas de aprender y comprender el mundo. Los datos reflejan que el 80% de los estudiantes percibe situaciones de discriminación y formas sutiles de violencia dentro del aula, lo que evidencia la persistencia de la exclusión; sin embargo, esta realidad también representa una oportunidad para formar y reformar a los docentes, impulsando ejercicios que modelen cada vez más el perfil de "docentes inclusivos" en las aulas normalistas. No se trata solo de promover la inclusión en espacios virtuales, como señalan Aboites (2022) y Garland-Thomson (2022), sino de consolidarla en las aulas presenciales mediante actitudes, experiencias y modelos de trabajo que favorezcan prácticas inclusivas, tal como lo recomiendan García et al. (2022).

Por otro lado, un porcentaje significativo de estudiantes percibe que algunos compañeros son excluidos debido a su condición o actitudes, y que, en ciertos casos, la disciplina se implementa de manera represiva. Además, una parte importante de la comunidad escolar siente que no tiene la posibilidad de defender a quienes son tratados injustamente dentro de la institución. Las principales formas de discriminación identificadas en este estudio están relacionadas con la orientación sexual, la identidad de género, la cultura y la religión.

La accesibilidad de la información en el centro escolar se identifica como un desafío, ya que una parte considerable de los estudiantes percibe que los contenidos y recursos no están adecuadamente adaptados para todos. Asimismo,

algunos estudiantes señalan que los docentes no siempre muestran sensibilidad ante el estrés que pueden experimentar debido a factores personales, escolares o relacionados con su orientación e identidad sexual.

En esta época de cambios de paradigmas, donde se busca la excelencia y el desarrollo pleno de cada estudiante sin distinción de contexto, antecedentes socioeconómicos, religión, raza, edad o nivel educativo, la formación docente debe evolucionar para responder a las necesidades de las nuevas generaciones. Más allá de la incorporación de nuevas herramientas tecnológicas y enfoques didácticos, es fundamental integrar las dimensiones socioemocionales en la preparación de los docentes (Medina et al., 2020). Solo así será posible atender de manera efectiva la diversidad multifacética presente en los grupos de todos los niveles educativos.

En cuanto a las fortalezas identificadas en la investigación, los estudiantes de las seis licenciaturas del BINE muestran un alto nivel de autorregulación y apoyo mutuo, destacando su capacidad para reconocer tanto los errores como las virtudes propias y de sus compañeros. Asimismo, se evidencia una cultura de colaboración arraigada en la institución, donde los estudiantes están dispuestos a brindar ayuda sin esperar reciprocidad. Otro aspecto positivo es la percepción favorable sobre la inclusión y representación de personas LGBTQ+ en el currículo, ya que la mayoría considera que esto contribuye al desarrollo del instituto. Finalmente, se observa una tendencia a evitar la asignación de estereotipos de género, lo que fortalece un ambiente más inclusivo y respetuoso dentro de la comunidad educativa.

Durante el grupo de discusión, surgió un interés particular por indagar en las razones detrás del 10% de casos de discriminación de carácter cultural; este análisis buscaba una comprensión más profunda de las experiencias de los estudiantes afectados, así como de las actitudes y comportamientos de quienes perpetúan estas situaciones. Asimismo, se planteó la necesidad de recopilar información detallada sobre acciones concretas en favor de la inclusión, especialmente en el ámbito académico; entre estas acciones, se destacó la importancia de adaptar las clases y brindar tiempo adicional cuando fuera necesario.

Brindar atención a los estudiantes considerando sus necesidades, estilos de aprendizaje, oportunidades, carencias y potenciales dentro de un entorno que fomente la libre expresión es un pilar fundamental para una educación superior inclusiva.

Conclusiones

Se destaca el alto nivel de confiabilidad que mostraron las respuestas de los estudiantes, superando significativamente ejercicios similares realizados con docentes sobre el mismo tema; esto resalta la sinceridad y el compromiso del estudiantado al abordar la inclusión en su entorno educativo. Las preguntas iniciales de esta investigación: "¿De qué manera podemos saber cómo se vive el ambiente inclusivo en las licenciaturas del BINE?" y "¿Cómo viven la inclusión los estudiantes de las licenciaturas del BINE?" encuentran respuesta en los resultados, los cuales reflejan un ambiente institucional que fomenta la colaboración y la inclusión en diversos aspectos. No obstante, también ponen en evidencia áreas que requieren mayor atención, especialmente en lo que respecta a la discriminación, la accesibilidad y la sensibilidad en el entorno escolar.

Las áreas de atención identificadas en este estudio motivan a continuar indagando sobre el nivel de conciencia que tienen los docentes respecto a las situaciones que pueden afectar a las estudiantes; en particular, se busca explorar si están informados sobre los expedientes y cómo se abordan estos casos dentro de la institución. Con este propósito, será pertinente desarrollar una segunda fase de la investigación que incluya un mayor número de preguntas abiertas y la posibilidad de profundizar mediante entrevistas con estudiantes y docentes, lo cual permitirá obtener respuestas más fundamentadas y enriquecedoras. En este sentido, el objetivo no es solo avanzar en la comprensión y promoción de la inclusión, sino también fortalecer la formación docente para la inclusión, garantizando así una preparación más efectiva y consciente en este ámbito.

A la luz de la perspectiva proporcionada por los estudiantes normalistas sobre la inclusión en sus programas educativos, debemos reflexionar sobre nuestra propia práctica, tanto en la Licenciatura en Inclusión como en las demás; para ello, continuaremos utilizando guías y materiales, como los proporcionados por Hernández y Tobón (2016), con el fin de integrar elementos que fortalezcan los procesos de inclusión en nuestras planeaciones didácticas. También resulta crucial profundizar en el conocimiento sobre las diversas formas de discriminación basadas en preferencias e identidad, con el propósito de desarrollar estrategias de atención y educación más efectivas. Asimismo, es necesario analizar estas dinámicas en el contexto de cada licenciatura, lo

que permitirá consolidar una comunidad más receptiva a recomendaciones y estrategias que fomenten mayor tolerancia, flexibilidad y comprensión por parte del cuerpo docente ante el estrés y las necesidades del estudiantado. •

Referencias

Aboites, H. (2022, 6 de agosto). La 4T y la educación superior. *La Jornada.* https://www.jornada.com.mx/2022/08/06/opinion/012a2pol

Aran, A., (2021). La inclusión educativa en una escuela normal rural: Un estudio de caso. *Revista de Educación Inclusiva, 14*(2), 58-75.

Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas.* UNESCO. https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf

Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de educación, 6*(1). http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttextypid=S1688-74682013000100002

Da Dalt, E. (2016). *El aprendizaje cooperativo como instrumento de inclusión.* VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

García, I., Coronado, G., Rodríguez, B., & Romero, S. (2022). Prácticas inclusivas de formadores de docentes de una escuela normal del noroeste de México. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa, 34*(1), 256-283. https://doi.org/10.25009/cpue.v0i34.2797

Garland-Thomson, R. (2022). Building A World that Includes Disability. *Phi Beta Kappa Lectures,* (11). https://digitalcommons.csbsju.edu/pbk_lectures/11

Hernández, H., & Tobón, S. (2016). Análisis documental del proceso de inclusión en la educación. *Ra Ximhai, 12*(6), 399-420.

Jackson, D., Jhonson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula.* Paidós.

Medina-Sandria, D. F., Montero-Vidales, R. M., & Ortiz-Blanco, C. (2020). Representaciones sociales sobre la inclusión de las estudiantes de la LEP. *Kinesis. Revista Veracruzana de Investigación Docente, 5*(5).

Organización de las Naciones Unidas. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.* ONU. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

Peña, M. (2005). El ambiente de aprendizaje inclusivo en el aula: una mirada a la colaboración entre pares en dos grupos integradores de primaria regular. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 3*(1). http://hdl.handle.net/10486/660952

Plancarte, P. (2016) *Índice de Inclusión. Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas. Validación de constructo para México* [Tesis doctoral]. Universitat de Valencia. https://core.ac.uk/download/pdf/71054147.pdf

Romero, S., & García, I. (2013). Educación especial en México. Desafíos de la educación inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva, 7*(2), 77-91 https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4752911

Secretaría de Educación Pública. (2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva.* SEP. https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/3495/estrategia-nacional-educacion-inclusiva

Schutte, M. X. (2022). How Names, Titles, and Pronouns Can Promote Equity and Inclusion in Higher Education. En R. Phelps-Ward & W. Phillip (Eds.), *The Power of Names in Identity and Oppression* (pp. 36-54). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003258315

• Capítulo 2 •

La mediación escolar a través de juegos cooperativos: Estrategias prácticas para la convivencia

Osiel Isaac Díaz Hernández *y Nallely González Pinacho*

Resumen

Esta investigación se llevó a cabo en la Escuela Secundaria Técnica No. 35, turno vespertino, durante el ciclo escolar 2023-2024, con el propósito de mejorar la convivencia escolar mediante la aplicación de juegos cooperativos como estrategia para mediar conflictos. La propuesta se fundamentó en el Programa Escolar de Mejora Continua, siguiendo sus cuatro fases: diagnóstico, objetivos y metas, acciones, y seguimiento y evaluación. Se trabajó en el ámbito de "Participación de la comunidad", involucrando a estudiantes, docentes, personal administrativo y de apoyo. Los juegos cooperativos se implementaron una vez al mes durante las últimas dos horas de clase, con el objetivo de fortalecer el trabajo en equipo, el respeto y la empatía entre los participantes. El estudio adoptó un enfoque cualitativo con un diseño de investigación-acción, recopilando datos a través de observaciones, entrevistas y cuestionarios aplicados durante las sesiones del Consejo Técnico Escolar. Los resultados evidenciaron una disminución en los conflictos y una mejora en las relaciones interpersonales, lo que propició un ambiente más armonioso y saludable dentro de la comunidad escolar. Asimismo, se observó una mayor integración y colaboración entre los miembros de la institución. Se concluye que los juegos cooperativos constituyen una estrategia efectiva para promover la convivencia escolar y que su implementación continua durante el ciclo escolar 2024-2025 podría contribuir a consolidar un clima escolar positivo. Se recomienda seguir aplicando esta estrategia en distintos contextos para evaluar su impacto a largo plazo.

Palabras clave: consejo técnico escolar, convivencia, educación física, juegos cooperativos, programa escolar de mejora continua

Introducción

La convivencia escolar es un componente esencial para el desarrollo integral de los estudiantes y para garantizar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En la Escuela Secundaria Técnica No. 35, turno vespertino, se identificó la presencia de conflictos recurrentes entre alumnos, docentes y personal administrativo, que generaba un ambiente poco propicio para la interacción armónica y el aprendizaje. Ante esta problemática, en la fase intensiva del Consejo Técnico Escolar (CTE), en 2023, se estableció como objetivo mejorar la convivencia escolar mediante estrategias lúdicas, optando por la implementación de juegos cooperativos. Estos juegos fueron seleccionados debido a su capacidad para fortalecer el trabajo en equipo, el respeto y la empatía, que son elementos clave para la resolución pacífica de conflictos.

La propuesta se fundamentó en el Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC), siguiendo sus cuatro fases: diagnóstico, objetivos y metas, acciones, y seguimiento y evaluación. Se centró en el ámbito de "Participación de la comunidad", con el propósito de involucrar a todos los miembros de la escuela, sin distinción de grados, grupos o cargos. El plan de acción contempló la implementación de juegos cooperativos una vez al mes, durante las dos últimas horas de clase; esta dinámica permitió la interacción entre alumnos, docentes y personal de apoyo en un entorno lúdico y colaborativo, favoreciendo el desarrollo de relaciones interpersonales.

El área de Educación Física desempeñó un papel importante en el diseño y organización de los juegos, enfocándose en abordar y mediar los conflictos más frecuentes identificados durante el diagnóstico. La evaluación del impacto de esta estrategia se realizó en cada una de las ocho sesiones ordinarias del CTE, donde se analizaron los avances, se compartieron observaciones y se propusieron mejoras.

Así, esta investigación tuvo como objetivo analizar el impacto de los juegos cooperativos en la mejora de la convivencia escolar y proporcionar recomendaciones prácticas para su continuidad durante el ciclo escolar 2024-2025.

Planteamiento del problema

En la Escuela Secundaria Técnica No. 35, turno vespertino, se identificó que la convivencia escolar se ve afectada por conflictos recurrentes entre alumnos, do-

centes y personal administrativo; estas situaciones generan un ambiente poco propicio para el aprendizaje y la participación, incrementando las tensiones y dificultando el trabajo en equipo. Entre los problemas más comunes destacan discusiones, falta de respeto, exclusión y desacuerdos constantes, tanto entre estudiantes como entre docentes y el personal de apoyo. Durante las sesiones del CTE de 2023, los docentes expresaron su preocupación por el impacto negativo de estos conflictos en el desempeño académico y emocional de los alumnos. Se identificó que la raíz del problema radica en la ausencia de herramientas efectivas para la gestión de conflictos y la promoción de una convivencia armoniosa. A partir de este diagnóstico, el colectivo docente propuso, a través del PEMC, la implementación de juegos cooperativos como estrategia para fomentar una mejor convivencia escolar. La iniciativa se fundamentó en el ámbito de "Participación de la comunidad", con el propósito de fortalecer el respeto, la empatía y el trabajo en equipo.

Los juegos cooperativos fueron seleccionados debido a sus características inclusivas y su capacidad para convertir los conflictos en oportunidades de aprendizaje y colaboración. El enfoque metodológico de esta investigación se basó en la investigación-acción, lo que permitió intervenir directamente en la problemática, al tiempo que se evaluaban los avances y se realizaban ajustes según las necesidades identificadas. Se planificaron actividades mensuales, en las que los juegos cooperativos se llevaron a cabo durante las últimas dos horas de clase, asegurando la participación de toda la comunidad escolar, sin distinción de grados, grupos o cargos.

Las preguntas que impulsaron el debate y el desarrollo de este proyecto surgieron de la necesidad de comprender y abordar los conflictos que afectan la convivencia escolar en la Escuela Secundaria Técnica No. 35. Estas interrogantes permitieron analizar la naturaleza de los conflictos, sus causas y la efectividad de las estrategias existentes para resolverlos; además, llevaron a reflexionar sobre el potencial de los juegos cooperativos como una herramienta para mejorar la convivencia escolar de manera significativa. El reto principal consistió en lograr la participación constante de todos los miembros de la comunidad escolar, superar la resistencia inicial al cambio y adaptar los juegos cooperativos a las necesidades y dinámicas específicas de la institución.

Fundamentos teóricos

El desarrollo de este proyecto se sustentó en tres ejes fundamentales que permitieron abordar de manera integral la problemática identificada en la Escuela Secundaria Técnica No. 35, turno vespertino: la convivencia escolar, los juegos cooperativos y el papel de estos en la mediación de conflictos escolares.

La convivencia escolar, según Contreras-Rodríguez et al. (2018), se entiende como el conjunto de relaciones que se generan entre los miembros de la comunidad educativa, basada en el respeto mutuo, la cooperación y la resolución pacífica de conflictos. Un ambiente escolar positivo favorece el desarrollo emocional y académico de los alumnos, además de facilitar el trabajo entre docentes y personal administrativo; sin embargo, cuando la convivencia se ve afectada por conflictos frecuentes, las relaciones se deterioran, lo que puede derivar en un aumento del ausentismo, un menor rendimiento académico y una disminución en la motivación de los alumnos.

En este caso, los conflictos identificados incluyen discusiones, exclusión y falta de respeto, problemas que, según Johnson y Johnson (2009), surgen cuando los entornos escolares carecen de estrategias efectivas para gestionar los desacuerdos y promover la cooperación. Las diferencias entre individuos o grupos generan conflictos cuando se perciben metas opuestas y se reconocen valores e intereses divergentes en distintos contextos (Vargas, 2010). El entorno escolar no está exento de estas situaciones conflictivas.

De acuerdo con Álvarez et al. (2007), las instituciones educativas son espacios donde interactúan diversos actores, inmersos en un contexto social que puede generar contradicciones. Si estos desacuerdos no se gestionan adecuadamente, pueden derivar en consecuencias negativas para los alumnos. Este tipo de conflictos, caracterizados por discrepancias en valores, comportamientos o incluso situaciones de agresión entre los miembros de la comunidad educativa, se conocen como conflictos escolares (Kröyer & Monereo, 2018).

Al respecto, comprender la dinámica interna de la escuela y la manera en que los actores educativos perciben los conflictos puede favorecer un proceso de mejora continua en el ambiente educativo (Cardona & Montoya, 2018). Para gestionar eficazmente los conflictos, el primer paso es reconocer su existencia y comprender sus causas (Álvarez et al., 2010).

En este contexto, el PEMC se presenta como una estrategia para abordar los conflictos y mejorar la convivencia escolar; este programa parte de un diagnóstico inicial que permite identificar las necesidades específicas de cada institución, estableciendo objetivos y metas claras. Mediante la implementación de acciones concretas y un seguimiento constante, el PEMC busca asegurar que las estrategias implementadas sean efectivas y pertinentes; asimismo, fomenta la participación de toda la comunidad educativa —incluyendo alumnos, docentes, personal administrativo y padres de familia— con el propósito de que las decisiones tomadas sean consensuadas y respondan de manera integral a los desafíos detectados (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2019).

De esta manera, los juegos cooperativos se consolidan como una herramienta adecuada para fomentar la colaboración, la empatía y la resolución pacífica de conflictos, elementos esenciales para una convivencia escolar armoniosa; su efectividad radica en que fomentan la cooperación entre los participantes, quienes trabajan en conjunto para alcanzar un objetivo común. A diferencia de los juegos competitivos, estos promueven la solidaridad, el respeto y la empatía, ya que los jugadores no buscan imponerse sobre los demás, sino apoyarse mutuamente en el proceso (Garairgordobil, 2002, como se citó en Velázquez, 2004).

La aplicación de los juegos cooperativos en el ámbito educativo ha sido ampliamente respaldada por diversos autores (Bantulá, 2018; Naveiras & Gil, 2007), quienes resaltan sus beneficios tanto en programas de educación formal como en actividades recreativas. Su relación con los principios del PEMC es significativa, ya que promueven la participación de toda la comunidad escolar, fortalecen las relaciones interpersonales y contribuyen a la reducción de conflictos, favoreciendo así un clima escolar más armonioso y propicio para el aprendizaje (SEP, 2019).

En este caso, la incorporación de los juegos cooperativos permitirá a largo plazo que alumnos, docentes y personal administrativo fortalezcan el trabajo en equipo, la confianza mutua y el desarrollo de habilidades para la resolución pacífica de conflictos. Además, estos juegos favorecen la convivencia escolar al combinar el disfrute lúdico con el aprendizaje de valores esenciales para la vida en comunidad. A diferencia de otras estrategias destinadas a mejorar la convivencia y fomentar la paz, los juegos cooperativos integran la diversión con el

trabajo en equipo, promoviendo una conciencia solidaria; a través de su práctica, los participantes aprenden a compartir, a unir esfuerzos y a superar actitudes individualistas para alcanzar metas colectivas (Omeñaca & Ruíz, 2019).

A pesar de los resultados positivos, la implementación de los juegos cooperativos enfrenta desafíos importantes. Uno de los principales obstáculos es la resistencia inicial de algunos docentes y personal administrativo, quienes los perciben como una distracción frente a las exigencias académicas; superar esta percepción requiere evidenciar los beneficios de estas actividades tanto para la convivencia escolar como para el aprendizaje. Otro reto es la necesidad de adaptar los juegos a las características específicas de la comunidad escolar, considerando factores como el tamaño de los grupos, los espacios disponibles y las habilidades previas de los participantes. Según Slavin (2014), la efectividad de los juegos cooperativos depende en gran medida de su adecuación a las necesidades y contextos particulares de los participantes.

La revisión teórica confirma que los juegos cooperativos son una estrategia efectiva para mejorar la convivencia escolar y mediar los conflictos de manera pacífica. No obstante, su implementación enfrenta desafíos relacionados con la formación y la percepción de los docentes, así como con la adaptación de las actividades a contextos específicos. Es fundamental cambiar la visión de aquellos profesores que consideran estos proyectos como meras actividades de ocio, evidenciando su impacto positivo en el desarrollo de habilidades sociales, el trabajo en equipo y la resolución pacífica de conflictos.

Metodología

El enfoque cualitativo con diseño de investigación-acción permitió abordar la problemática de convivencia escolar en la Escuela Secundaria Técnica No. 35, interviniendo directamente en el contexto para evaluar el impacto de los juegos cooperativos como estrategia de mediación de conflictos. Según Hernández et al. (2014), la investigación cualitativa busca comprender los fenómenos desde la experiencia y percepción de quienes los viven, dentro de su entorno natural y en relación con su contexto. Este enfoque es adecuado cuando se pretende analizar cómo los individuos interpretan su realidad, identificando sus significados, interacciones y dinámicas sociales.

De acuerdo con Hernández y Padrón (1997, como se citó en Lisboa, 2018), la investigación cualitativa permite adquirir conocimiento a través de una perspectiva vivencial, lo que posibilita una comprensión profunda de los fenómenos sociales. Este enfoque se fundamenta en la intuición y la reflexión interna, facilitando el análisis de las experiencias y percepciones de los participantes dentro de su contexto natural (Lisboa, 2018). Por otro lado, la investigación-acción, según Latorre (2003), es un proceso de indagación participativa que permite a los actores involucrados analizar su realidad, identificar problemas y proponer soluciones mediante la acción reflexiva. Este diseño busca generar cambios en el contexto donde se desarrolla la investigación, promoviendo la transformación y mejora de las prácticas educativas.

Siguiendo la lógica de la investigación-acción, la metodología se organizó en cuatro fases, alineadas con el PEMC:

a. *Diagnóstico*: Se identificaron los principales conflictos en la comunidad escolar y se analizó la percepción de docentes, alumnos y personal administrativo sobre la convivencia en la Escuela Secundaria Técnica No. 35 durante la fase intensiva del CTE.
b. *Objetivos y metas*: Se estableció como propósito principal mejorar la convivencia escolar a través de juegos cooperativos, fijando una meta a largo plazo que permitiera evaluar los avances durante el ciclo escolar.
c. *Acciones*: Se diseñó e implementó un plan de intervención basado en sesiones mensuales de juegos cooperativos.
d. *Seguimiento y evaluación*: Se realizaron valoraciones periódicas en cada sesión del CTE para analizar los efectos de la estrategia y realizar los ajustes necesarios.

Población y muestra

La población estaba conformada por 320 alumnos de primero, segundo y tercer grado, así como 25 docentes de distintas asignaturas y personal administrativo y de apoyo, incluyendo prefectos, secretarias e intendentes. La muestra fue seleccionada de manera intencional, considerando la disposición de los participantes para integrarse al estudio y su implicación en la convivencia escolar. Se trabajó con un grupo de 100 alumnos y 10 docentes voluntarios, quienes participaron en los juegos cooperativos que se implementaron.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para la recopilación de información, se emplearon diversas técnicas cualitativas, entre ellas, la observación participante, entrevistas semiestructuradas y un cuestionario de valoración. Estas herramientas permitieron obtener una comprensión profunda de la convivencia escolar y evaluar el impacto de los juegos cooperativos en la comunidad educativa.

Observación participante

De acuerdo con Paz (2017), la observación participante es una técnica adecuada para analizar diferentes formas de conducta, especialmente cuando es difícil obtener información directa de los participantes. Este método permite estudiar comunidades y contextos en profundidad, facilitando una comprensión detallada y contextualizada de los fenómenos sociales desde la perspectiva de quienes los experimentan. En el caso de la Escuela Secundaria Técnica No. 35, esta técnica permitió identificar dinámicas de convivencia y analizar el impacto de los juegos cooperativos en la interacción entre alumnos, docentes y personal administrativo.

Entrevistas semiestructuradas

Según Buendía et al. (2001, como se citó en Torres, 2010), para llevar a cabo entrevistas es fundamental que los entrevistadores estén bien preparados y tengan un conocimiento profundo sobre el tema de estudio. En este sentido, se optó por la entrevista semiestructurada, ya que permite cierta flexibilidad en su aplicación, tanto en la formulación de las preguntas como en el orden en que se presentan. Esto facilita la adaptación a cada participante, garantizando que la información recopilada sea relevante y enriquecedora para la investigación (Torres, 2010).

En el marco de esta investigación, las entrevistas semiestructuradas fueron una herramienta clave para analizar la convivencia en la institución de estudio; a través de ellas, se exploraron las percepciones de alumnos, docentes y personal administrativo sobre los conflictos escolares y la efectividad de los juegos cooperativos como estrategia de mediación. Esta técnica permitió recopilar testimonios valiosos, identificar patrones en la interacción entre los miembros de la comunidad educativa y ajustar las actividades lúdicas según las necesidades detectadas.

Cuestionarios de valoración

Los cuestionarios diseñados para recopilar opiniones permiten conocer las creencias e ideas que expresan los encuestados sobre temas específicos, como la percepción de la población acerca de la calidad educativa. Por otro lado, los cuestionarios que indagan sobre actitudes, motivaciones o valoraciones buscan explorar las predisposiciones internas de las personas frente a ciertos temas o situaciones. Estos pueden abordar, por ejemplo, la actitud de los docentes hacia estudiantes con necesidades educativas especiales, las razones que impulsan a los alumnos a inscribirse en un curso avanzado de matemáticas o la importancia que los padres atribuyen al papel de la familia en la educación de sus hijos (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2019).

Resultados

A continuación, se presenta el análisis de los datos recopilados a partir de la implementación de la propuesta, lo que permitió evaluar el impacto de los juegos cooperativos en la convivencia escolar y su eficacia como estrategia para la mediación de conflictos.

El diagnóstico inicial permitió identificar los principales conflictos dentro de la comunidad educativa, así como evaluar la percepción de alumnos, docentes y personal administrativo sobre la convivencia escolar. A través de observaciones y cuestionarios aplicados a los docentes, se detectaron problemas recurrentes como desacuerdos entre los alumnos, falta de trabajo en equipo y escasa comunicación entre los distintos actores escolares. Con base en estos hallazgos, se estableció el objetivo central: mejorar la convivencia escolar mediante la implementación de juegos cooperativos, fomentando la participación de toda la comunidad educativa.

A partir del diagnóstico, se procedió a planificar la intervención. Se diseñaron juegos cooperativos orientados a abordar los conflictos identificados, promoviendo la comunicación, la colaboración y la resolución pacífica de desacuerdos. El área de Educación Física colaboró en la selección de actividades, adecuándolas a los distintos niveles de desarrollo de los alumnos. Se estableció que los juegos cooperativos se realizarían una vez al mes durante las últimas dos horas de clase, con el propósito de integrar a toda la comunidad escolar sin distinción de grados, grupos o funciones. La implementación de esta estrategia se realizó cada mes a lo largo del ciclo escolar.

Durante cada sesión, alumnos, docentes y personal administrativo se organizaron en equipos y participaron en las actividades diseñadas para fortalecer la confianza, la empatía y el trabajo en equipo. En la Figura 1, se observa a un equipo conformado por el director, una docente, dos compañeros de intendencia y estudiantes de los tres diferentes grados.

Figura 1

Juegos cooperativos

La observación participante permitió documentar las interacciones entre los integrantes, identificar cambios en su actitud y evaluar el impacto de las actividades en la convivencia escolar. Además, al finalizar cada sesión, se aplicaron cuestionarios para recabar la percepción de los involucrados sobre la influencia de los juegos cooperativos en su experiencia escolar.

Finalmente, se llevó a cabo la evaluación y seguimiento de la estrategia durante el ciclo escolar. En cada una de las ocho sesiones ordinarias del Consejo Técnico Escolar, se analizaron los avances, se identificaron áreas de oportunidad y se ajustaron las actividades de los juegos cooperativos según las necesidades detectadas. La Figura 2 ilustra una de estas sesiones, en la que se realizó el seguimiento de las actividades mensuales y se discutieron las mejoras para su implementación continua.

Figura 2

Sesión del Consejo Técnico Escolar

Conforme avanzó la implementación, los resultados mostraron una disminución en los conflictos reportados y un aumento en la cooperación entre alumnos y docentes. Al finalizar el ciclo escolar, se llevó a cabo una evaluación general en la que los participantes —alumnos, docentes, y personal de apoyo y asistencia a la educación (PAAE)— reflexionaron sobre su experiencia. Se analizaron los datos recopilados y se formularon recomendaciones para garantizar la continuidad y mejora del proyecto en el siguiente año escolar.

Discusiones y conclusiones

Dado el enfoque cualitativo de la investigación, el análisis se centró en la identificación de patrones dentro de los testimonios recopilados. Inicialmente, se realizó una lectura detallada y una inmersión en los datos obtenidos a partir de los instrumentos aplicados. Se examinaron minuciosamente los registros de las sesiones mensuales y las notas tomadas durante la interacción de los participantes. A partir de la información, se identificaron las expresiones más recurrentes y los aspectos que tuvieron un mayor impacto en la convivencia escolar.

Después de la revisión inicial, se llevó a cabo la codificación de la información, asignando etiquetas a fragmentos de texto que reflejaban aspectos

clave del estudio. A partir de este proceso, se establecieron cuatro categorías principales de análisis: mejoras en la convivencia escolar, impacto de los juegos cooperativos en la mediación de conflictos, participación y, finalmente, retos y áreas de mejora.

En el análisis de las categorías, se identificaron patrones recurrentes que permitieron profundizar en la comprensión del impacto de los juegos cooperativos. En la categoría de mejoras en la convivencia escolar, se evidenció que las actividades lúdicas fortalecieron la comunicación entre los alumnos, promoviendo un ambiente más amigable y colaborativo dentro del aula. En cuanto a la categoría de participación, los datos reflejaron que, aunque al inicio del proyecto algunos docentes mostraban resistencia, con el tiempo comenzaron a involucrarse más en las actividades y reconocieron su valor educativo.

Uno de los hallazgos más relevantes fue la reducción en la frecuencia de conflictos dentro de la escuela. En la evaluación inicial, los docentes señalaron que los desacuerdos entre alumnos eran constantes y afectaban el ambiente de aprendizaje; sin embargo, tras la implementación de los juegos cooperativos, se evidenció una disminución significativa de estas situaciones, lo que coincide con estudios previos que destacan el impacto positivo de estas actividades en el desarrollo de habilidades sociales y emocionales. Un factor determinante en el éxito de la estrategia fue la organización aleatoria de los equipos, evitando que los participantes (alumnos, docentes y PAAE) eligieran a sus compañeros de acuerdo con su afinidad; de lo contrario, la propuesta habría perdido su propósito central de fomentar la integración y la resolución de conflictos.

No obstante, se identificaron desafíos que deben considerarse para su implementación durante el ciclo escolar 2024–2025. La necesidad de adaptar las actividades a las diferentes edades y niveles de desarrollo fue un aspecto clave, ya que algunos juegos fueron mejor recibidos por ciertos grupos de alumnos que por otros. Además, la formación docente en estrategias lúdicas continúa siendo un área de oportunidad, pues varios profesores manifestaron que se requiere mayor capacitación para aplicar juegos de manera autónoma, sin depender del apoyo del área de Educación Física.

La implementación de juegos cooperativos en la Escuela Secundaria Técnica No. 35 permitió comprobar que esta estrategia es una alternativa viable para mejorar la convivencia escolar y reducir los conflictos. Los hallazgos de esta in-

vestigación destacan que los juegos cooperativos promueven el trabajo en equipo y la empatía entre los alumnos, además, generan espacios de comunicación efectiva y fortalecen la relación entre todos.

Los resultados reflejan una disminución en los conflictos reportados y un incremento en la colaboración y la participación de todos. Sin embargo, para que esta estrategia sea sostenible a largo plazo, es necesario seguir ajustando los juegos a las necesidades del contexto escolar y capacitar a los docentes en el uso y aplicación de juegos cooperativos como herramienta pedagógica dentro y fuera del aula. Se recomienda dar continuidad a este programa en ciclos escolares futuros, así como ampliar la investigación a otras instituciones para analizar su impacto en distintos entornos. •

Referencias

Álvarez, D., Álvarez, L., & Núñez, J. C. (2007). *Aprende a resolver conflictos: programa para mejorar la convivencia escolar.* CEPE.

Bantulá, J. (2018). *Juegos motrices cooperativos* (3 ed.). Paidotribo.

Contreras-Rodríguez, S., Colón-Luna, N., Gonzales-Montalvo, C., Machado-De la Cruz, P., Melo-Vásquez, M., & Vergara-Luna, L. (2018). Convivencia escolar y solución de conflictos mediante la investigación como estrategia pedagógica. *Cultura, Educación y Sociedad, 9*(3), 63-72. https://doi.org/10.17981/culteduso c.9.3.2018.0

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación.* McGraw-Hill.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019). *Cuadernillo técnico de evaluación educativa 5. Desarrollo de instrumentos de evaluación: cuestionarios.* INEE. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P2A355.pdf

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher, 38*(5), 365-379. https://doi.org/10.3102/0013189X09339057

Kröyer, O. N., & Monereo, C. (2018). *Gestión y liderazgo en el ámbito de la convivencia escolar.* RIL Editores.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa.* Graó.

Lisboa, J. L. (2018). Investigación cualitativa: Fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos. *VivatAcademia. Revista de comunicación,* (144), 69-76.

Naveiras, D., & Gil, P. (2007). *La educación física cooperativa: aprendizaje y juegos cooperativos, enfoque teórico-práctico.* Wanceulen Editorial.

Omeñaca, R., & Ruíz, J. V. (2019). *Juegos cooperativos y educación física*. Paidotribo.

Paz, G. B. (2017). *Metodología de la investigación.* Grupo Editorial Patria.

Secretaría de Educación Pública. (2019). *Guía para la elaboración del Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC)*. SEP. https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201908/201908-RSC-jMPl5xCRGJ-OrientacionesPEMCOK.pdf

Slavin, R. E. (2014). Cooperative Learning and Academic Achievement: Why Does Groupwork Work? *Anales de Psicología, 30*(3), 785-791.

Torres, C. A. (2010). *Metodología de la investigación administración, economía, humanidades y ciencias sociales.* Pearson.

Velázquez, C. (2004). *Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación en valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica.* Secretaría de Educación Pública.

• Capítulo 3 •

Aculturación del futbol tecomense bajo la influencia del equipo Monarcas Colima LGBTQI+

Emilio Gerzaín Manzo Lozano y Ciria Margarita Salazar C.

Resumen

El sistema sexo-género ha estado presente en la humanidad desde sus orígenes. A lo largo de la historia, los distintos sistemas culturales han generado procesos de aculturación que han permitido el desarrollo de las sociedades. Sin embargo, este desarrollo también ha impuesto formas de organización y relación que, en muchos casos, segregan, minimizan o invisibilizan —o incluso combinan estas actitudes— a determinados sectores de la población que no encajan en los parámetros socialmente establecidos, como en el caso de la noción de género.

El deporte, históricamente asociado al género masculino, ha sido un espacio donde la masculinidad hegemónica ha predominado. No obstante, cada vez son más frecuentes las manifestaciones de atletas que desafían este concepto tradicional, evidenciando que los límites impuestos por la historia se desdibujan. A través del juego, se visibilizan diversas formas de ser hombre y de expresar la masculinidad, ampliando así la comprensión de las identidades dentro del ámbito deportivo.

El fútbol, debido a su perfil estereotipado, ha llevado a suponer que solo los hombres con una masculinidad fuerte y tradicional podrían enfrentarse en la cancha; a pesar de ello, el equipo Monarcas, un club de futbol amateur del estado de Colima, conformado por jugadores de la comunidad LGBTIQ+, ha desafiado este estereotipo. A lo largo de 19 años, han logrado establecer un proceso de aculturación en una comunidad rural costera, promoviendo una convivencia deportiva basada en la diversidad y la alternancia de identidades sexuales. Este equipo ha contribuido a desmontar la imagen del "gay estereotipado" asociado a rasgos delicados y movimientos débiles, diluyendo el cliché y dando paso a un modelo de masculinidad más amplio e incluyente. A través del fútbol, han generado un espacio de formación informal —una aculturación sexual y deportiva— que resalta el poder del deporte como herramienta para la construcción de competencias sociales. Este fenómeno no solo visibiliza nuevas masculinidades, sino que también desafía y transforma las concepciones tradicionales de género dentro del ámbito deportivo. Dado lo anterior, el presente trabajo se enmarca en una metodología etnográfica, con el objetivo de explorar y documentar estas dinámicas socioculturales.

Palabras clave: aculturación, futbol, LGBTIQ+, masculinidades, Monarcas Colima

Introducción

Nacer hombre y convertirse en hombre en México y Latinoamérica es un proceso cultural que se remonta a los orígenes de la civilización humana. La repetición de costumbres y la consolidación de ciertos comportamientos generan normas sociales que, con el tiempo, se convierten en modelos establecidos de ser y actuar. Para la construcción de este capítulo, hemos estructurado el análisis en tres grandes apartados: la construcción de la masculinidad en una sociedad androcentrista y heteronormativa; los recursos utilizados en México para reforzar la masculinidad; y la experiencia de aculturación del equipo Monarcas, conformado por jugadores de la comunidad LGBTQI+.

La aculturación

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM, 2017) definió el término aculturación como "un proceso por el cual una persona o un grupo de personas (comunidades enteras) adquieren de manera involuntaria una nueva cultura o algunos aspectos de aquella; incorporándola a la cultura propia" (párr.1). En el mismo sentido, Berry (2003, como se citó en González, 2020) definió aculturación como la coexistencia de "dos o más culturas independientes que entran en contacto con sus propios valores, normas, actitudes y personalidad que implica una interacción bidireccional, que quiere decir que ningún grupo cultural sigue sin cambios por el contacto cultural" (p.87). Desde esta segunda definición, se evidencia que en la convergencia de ambas posiciones culturales surge un proceso de adaptación, lo que da lugar a nuevas formas de comportamiento y de construcción identitaria.

Entonces, queda claro que, una vez que ocurre esta intersección cultural, influye tanto en el pensamiento como en las formas de comportamiento. Cuando estos aspectos se combinan con otros elementos socioculturales, sexuales, religiosos, lingüísticos, legales y comunitarios, dan lugar a transformaciones culturales. En otras palabras, el contacto entre culturas es el factor clave en la generación de estos cambios.

Según Baucells (2001), cuando dos culturas diferentes establecen un contacto continuo y directo, se producen cambios en los patrones culturales de uno o ambos grupos; para que esto ocurra, la influencia de una de las culturas debe ser lo suficientemente fuerte como para impactar en la otra. En este proceso, los

rasgos dominantes tienden a ser adoptados sobre los más débiles, lo que genera un fenómeno de aculturación asimétrico, que puede manifestarse con distintos niveles de intensidad: de forma violenta, gradual o vertical. Lo que resulta evidente es que, cuando una cultura entra en contacto con otra, inevitablemente se ve influenciada en mayor o menor medida, afectando especialmente a la cultura con menor poder o influencia.

La aculturación puede desarrollarse mediante uno o dos mecanismos principales, con el objetivo de generar dominio, hibridación o asimilación. El primero es el colonialismo, que implica una invasión vertical de dominio sobre otra cultura, imponiendo sus valores, normas y estructuras. El segundo es la globalización, que representa una invasión horizontal, en la que dos culturas entran en contacto sin que exista necesariamente un predominio evidente de una sobre la otra, permitiendo una interacción más equilibrada (UNAM, 2017).

Las masculinidades

De acuerdo con el Instituto Nacional de las Mujeres (s.f.), el término masculinidades refiere a "los atributos, valores, comportamientos y conductas que los hombres construyen para sí y en sus relaciones, en una determinada sociedad y cultura" (párr.1), y se menciona en plural, porque existen múltiples formas de ser hombre, que varían según el contexto social y cultural.

Luis Bonino (como se citó en Urturi, 2019) definió a la masculinidad como:

> una arbitraria construcción social resultante de la organización patriarcal y de dominio masculino en las relaciones de género (…) está compuesta por un conjunto de valores, definiciones, creencias y significados sobre el ser, deber ser y no ser varón, pero, sobre todo, de su estatus en relación a las mujeres. (p.16)

La masculinidad dominante en México

Los varones en México, al igual que en gran parte de Latinoamérica, han sido históricamente influenciados por diversos procesos culturales y mediáticos que han consolidado la masculinidad hegemónica, comúnmente asociada con actitudes machistas (Palumbo & López, 2022). La masculinidad hegemónica o dominante en México se caracteriza por la reproducción y consolidación, a través de

rituales y procesos culturales, de atributos y comportamientos vinculados a la posición de poder y control socialmente atribuidos a los hombres. Este modelo de masculinidad implica una posición de dominancia masculina y subordinación femenina, promoviendo valores como la fortaleza, la agresividad, el éxito y la capacidad de dominio (Piedra, 2011).

Los procesos educativos de la aculturación en la masculinidad dominante

En Mesoamérica, como en muchas otras regiones del mundo antiguo, las culturas buscaban constantemente comprender su origen primigenio, lo que les permitía estructurar su cosmovisión y establecer las dimensiones que regían la vida social. En sociedades guerreras, como los mexicas, tlaxcaltecas o chichimecas, la preeminencia del hombre sobre la mujer era una consecuencia casi inevitable de su organización social; mientras que el varón se consolidaba como guerrero y defensor del territorio, la mujer era destinada a la procreación y al cuidado de la siembra, roles que reflejaban la división de funciones dentro de estas civilizaciones.

Este modelo social seguía un orden cosmogónico, el cual explicaba, desde diversas perspectivas, el origen de las formas de ser y estar en la sociedad; este orden establecía jerarquías sociales claramente definidas, sustentadas en la fuerza, el poder y el ímpetu guerrero y dominante. En estas comunidades, donde la mujer permanecía subordinada, la figura masculina se consolidó como el centro de las manifestaciones artísticas y políticas, legado que ha llegado hasta nuestros días a través de reconstrucciones históricas que evidencian el control masculino sobre la vida social y cultural. Dado que la guerra era una prioridad, la formación del varón se orientaba hacia el desarrollo de un espíritu fuerte, el dominio de diversas técnicas de combate, el manejo de armas y las estrategias de defensa y ataque; en contraste, la educación de la mujer tenía como propósito prepararla para servir al hombre y asumir las responsabilidades del hogar.

> Los alumnos del calmécac recibían una educación más enfocada a aspectos relacionados con la conducción de los asuntos militares, la religión y los distintos campos del conocimiento que se asociaban al ritual y al transcurso adecuado de la vida pública. […] En suma, se preparaba a los alumnos del calmécac para ejercer el sacerdocio o cargos de alto rango en la burocracia de la ciudad. (Enrique, 2017, párr.8)

El contraste social con la mujer aparece en las tareas que le fueron asignadas:

> El trabajo femenino era muy importante para el producto interno bruto. Estaban integradas a la fuerza de trabajo desde la perspectiva del equilibrio del universo. Se dedicaban al cuidado de los hijos y el manejo del hogar, pero también realizaban actividades económicas como tejedoras, hilanderas, costureras, maestras, casamenteras, comerciantes, sacerdotisas, tlacuilos, poetisas, campesinas, recolectoras y médicas (tenían un gran conocimiento de la anatomía del cuerpo humano, de las hierbas y las plantas medicinales). (Alarcón, 2021, Estructura económica)

Entre las diversas explicaciones sobre el origen del universo, los antiguos aztecas concebían una cosmovisión singular para nombrar el mundo y las posibilidades de desarrollo humano; en esta visión, el hombre y la mujer se encontraban originalmente unidos, y era a través del enfrentamiento entre los polos de creación y destrucción que surgía la vida misma. La noción de género en esta civilización partía de un origen único que luego daría lugar al binarismo, representado en la figura divina de Ometéotl; este ser primordial, del cual emanaba todo el universo, era una entidad energética que trascendía la distinción entre lo masculino y lo femenino, integrando ambos aspectos en una sola esencia andrógina. Su dualidad sugiere una concepción del mundo anterior y divino, en la que los opuestos coexistían dentro de una misma figura, reflejando la interdependencia de todas las fuerzas del cosmos.

Una de las principales características de esta deidad era su capacidad de engendrar, así como su poder creativo en las artes, lo cual reflejaba que el ser originario, el ser divino, antes de manifestarse en la Tierra, se establecía como el padre-madre de todos los dioses. La relación entre noche y día, vida y muerte, arriba y abajo, bondad y maldad configuraba una naturaleza divina doble, que simbolizaba el equilibrio cósmico y la búsqueda de la perfección originaria. Según González (1983), en la cosmovisión mexica, Ometéotl, deidad dual por excelencia, se desdoblaba en Omecíhuatl y Ometecuhtli, representaciones de lo sagrado femenino y lo sagrado masculino. Asimismo, la dualidad significaba la

coexistencia de los opuestos, como se observa en las figuras de Huitzilopochtli y Tezcatlipoca, quienes encarnaban el sol diurno y el sol nocturno.

La cultura mexicana y su influencia en la consolidación de la masculinidad hegemónica

En los últimos 50 años, la cultura mexicana ha tenido un impacto significativo en la construcción de identidades masculinas y en la percepción de la masculinidad dentro de la sociedad. A lo largo de este periodo, se han observado cambios en las representaciones culturales y sociales de la masculinidad, así como en las expectativas de género y los roles tradicionales. Entre los factores más influyentes destaca la cultura nacionalista y el regionalismo, que han exaltado valores como el valor, el honor y la hombría, consolidando así el modelo de masculinidad hegemónica. En este contexto, la figura del vaquero, charro o ranchero ha sido utilizada como un símbolo de hombría, representando la imagen del hombre del campo, cuya masculinidad se reafirma a través de la heterosexualidad, tanto frente a las mujeres como ante otros hombres.

Asimismo, la identidad regional y nacional desempeña un papel fundamental en la construcción de la masculinidad hegemónica; a lo largo de la historia, la mayoría de las figuras heroicas han sido hombres, lo que ha contribuido a consolidar un modelo de identidad masculina basado en el valor y el honor. Además, el Estado ha intervenido activamente en la forja de una cultura nacional, resaltando a los hombres revolucionarios como símbolos de coraje y liderazgo.

Otro elemento que sin duda abonó a fortalecer esa tipología de masculinidad es el cine y la música ranchera; a través de sus narrativas y representaciones, estas expresiones culturales han reflejado y reforzado valores tradicionales asociados con la virilidad y la hombría. Las canciones rancheras han retratado masculinidades marcadas por la fortaleza, el honor y la valentía, consolidando modelos de identidad masculina profundamente arraigados en la cultura popular. Por su parte, el cine ha contribuido en la construcción y transformación de estas representaciones, influyendo en la percepción social de lo que significa ser hombre en diferentes épocas y contextos.

Sin duda, la cultura ha sido un mecanismo clave en la construcción del pensamiento actual y en la configuración de la figura tradicional machista en México. Más allá de la imagen popularizada por el folclor y los medios de co-

municación, la llamada "Época de Oro del Cine Mexicano" (décadas de 1930 a 1950) favoreció la consolidación de este modelo de masculinidad (García, 1998). Durante este periodo, un sinfín de producciones cinematográficas ensalzaron la figura del hombre enamorado, mujeriego y jugador, quien, a pesar de sus excesos, era retratado como un personaje carismático y encantador en el cortejo. En contraste, la mujer ideal debía ser callada, sumisa, de modales delicados y físicamente agraciada, reforzando así los estereotipos de género dominantes en la sociedad. El impacto de estas representaciones en el imaginario colectivo perdura hasta nuestros días, con figuras icónicas como Pedro Infante, Jorge Negrete, Antonio Aguilar y Miguel Aceves Mejía, quienes proyectaron una personalidad que reafirmaba la necesidad de la preponderancia del ser hombre en México.

Una figura icónica dentro del grupo de actores que personificaron al macho mexicano fue Emilio "Indio" Fernández, actor y director que trabajó con destacados intérpretes del cine nacional. A diferencia de otros actores como Pedro Infante o Jorge Negrete, Fernández no se caracterizaba por su belleza física, sino por su recia personalidad, la cual explotaba en sus filmes y que contribuyó a construir la fantasía del "ser hombre". Uno de sus trabajos más representativos es "La Cucaracha", una película ambientada en la lucha armada en México, dirigida por Fernández y coprotagonizada por María Félix y Dolores del Río, dos de las máximas estrellas del cine de la época. Una escena crucial en la película muestra la humillación que el Coronel Z, interpretado por Fernández, inflige al personaje de La Cucaracha, una mujer altanera y de sexualidad exacerbada. Tras recibir una serie de golpes de parte del coronel, ella se arrodilla ante él, y en la siguiente escena, aparece sumisa y mostrando su feminidad. Este tipo de representaciones reforzaron y expandieron el estereotipo del "ser hombre y macho", consolidándolo como un símbolo de poder y dominación. Más allá de México, el cine nacional tuvo una gran influencia en América Latina entre 1936 y 1960, logrando competir e incluso superar la presencia del cine estadounidense en diversos países, especialmente en Centroamérica, el Caribe, Colombia y Venezuela. Lo que inicialmente fue concebido como una estrategia para la construcción de la identidad nacional mexicana, terminó influyendo en la definición de la masculinidad latinoamericana, marcando la percepción del "ser hombre" en la región (Delgado, 2020).

Junto a la figura del macho mexicano, emergieron una serie de personajes que, desde una perspectiva actual, podrían enmarcarse en la categoría queer. Sin embargo, en su momento, estos personajes fueron utilizados como elementos cómicos en el cine de comedia o como recursos narrativos en el drama, al representar a hombres interpretando personajes femeninos o a mujeres obligadas a pasar por hombres. Estos roles, aunque concebidos originalmente para generar humor o tensión dramática, también evidencian la manera en que el cine exploró —de forma limitada y muchas veces estereotipada— las identidades de género no normativas, dejando entrever las tensiones culturales en torno a la masculinidad y la feminidad dentro de la sociedad mexicana.

La memoria histórica mexicana conserva la construcción de figuras que permiten esquematizar los roles asignados al hombre y la mujer en la sociedad. Los medios de comunicación, especialmente el cine y la radio, permitieron la consolidación de manifestaciones de género que reforzaron la hegemonía masculina, relegando a la mujer como objeto decorativo y destinada a la reproducción de la especie. El macho controlador no solo ejerce dominio sobre las mujeres, sino que también somete a otros hombres que no encajan en los parámetros tradicionales de fuerza y dominio.

Según Machillot (2013):

> El término macho surge durante los acontecimientos revolucionarios […] su popularidad es poco posterior, puesto que vendrá con una literatura y sobre todo, con un cine de inspiración nacionalista, que pondrá en escena a una región idílica, Jalisco, habitada por jinetes, machos a la vez, valientes y seductores: los charros. (p.12)

Este panorama ideológico se mantuvo arraigado en las generaciones posteriores hasta finales del siglo XX. Sin embargo, con la irrupción de diversos movimientos sociales en defensa de los derechos humanos y la visibilización de personas con diferentes orientaciones e identidades sexuales, comenzó un proceso de transformación. Durante esta etapa, el concepto de diversidad empezó a ser reconocido como una realidad innegable, aunque históricamente había sido ignorada o deliberadamente invisibilizada. “La diversidad sexual hace referencia

a todas las posibilidades que tienen las personas de asumir, expresar y vivir la sexualidad, así como de asumir expresiones, preferencias u orientaciones, identidades sexuales y de género —distintas en cada cultura y persona" (Comisión Nacional de Derechos Humanos [CNDH], 2018, p.3).

La diversidad sexual vs masculinidad dominante en el deporte

Una vez definido el constructo de las masculinidades y su construcción en la identidad mexicana —particularmente en su versión dominante— es pertinente trasladar este análisis al terreno del deporte, que es el eje central del presente texto. La masculinidad dominante en el deporte se caracteriza por la perpetuación de valores tradicionales asociados a la virilidad, la hombría y el poder masculino. En este ámbito, se promueve una representación de la masculinidad vinculada a la fuerza física, la competitividad, la agresividad y la resistencia, reforzando así estereotipos sobre lo que significa ser un "verdadero hombre" dentro de la cultura deportiva. Esta construcción hegemónica se manifiesta en diversas formas, tales como: (a) la exclusión de mujeres y personas LGBTQI+ en ciertas disciplinas deportivas; (b) la presión por demostrar fortaleza física y emocional, evitando cualquier rasgo que pueda considerarse "débil" o "afeminado"; y (c) la sobrevaloración de comportamientos tradicionalmente masculinos, lo que limita la diversidad de expresiones de género dentro del deporte. De esta manera, la relación entre masculinidad dominante y homosexualidad en el deporte es un tema complejo, que refleja la influencia de normas de género y estereotipos en este ámbito.

Independientemente de los movimientos de reivindicación social, han existido agrupaciones comunitarias que han fortalecido la presencia de otras manifestaciones de identidad y expresión de género. Estas formas de diversidad, aunque no siempre se expresan abiertamente como tales, han sido reconocidas dentro de las comunidades rurales de México. Un ejemplo de ello es el reconocimiento de varones que desempeñan labores tradicionalmente asignadas a las mujeres, como las tareas domésticas o el maquillaje; en algunos casos, como el de los Muxes en Oaxaca, esta diversidad de género es socialmente aceptada y se les otorga un lugar especial dentro del tejido comunitario, desafiando los posicionamientos estrictos del género binario (Cardona, 2018).

Dentro de la ideología social, el deporte ocupa un lugar privilegiado, y en particular el futbol, que cuenta con un amplio número de seguidores y practicantes de todas las edades y clases sociales. En diversas comunidades, tanto urbanas como rurales de México, la diversidad sexual ha comenzado a ocupar un espacio cada vez más visible dentro de estas prácticas deportivas. Históricamente, el futbol ha sido considerado un deporte netamente masculino, basado en la demostración de fuerza, estrategia y convicción en la búsqueda del triunfo sobre el adversario; bajo esta lógica, durante mucho tiempo se asumió que solo un hombre dentro del esquema de poder y fortaleza podía participar en un encuentro y marcar un gol. Sin embargo, esta visión tradicional se ha ido transformando, permitiendo que el futbol se convierta en un espacio más inclusivo, donde la masculinidad se redefine y la diversidad de ser hombre encuentra su lugar. Así, el campo de juego se abre como una gran puerta alegórica, en la que las nuevas formas de vivir y expresar la identidad masculina comienzan a tomar protagonismo.

De acuerdo con Salazar y Manzo (2024), el futbol, desde su génesis, fue concebido como un deporte exclusivo para hombres. Su invención se remonta al ocio de los jóvenes caballeros ingleses del siglo XIX, quienes lo practicaban como una forma de demostrar su fuerza, destreza, honor y formación; en esta época, se establecieron las bases del sistema y la normatividad del deporte, consolidando un modelo que, en muchas disciplinas, sigue dominado por la masculinidad hegemónica. Este modelo excluyente impone un estándar en el que la debilidad o la falta de destreza no tienen cabida, lo que limita la inclusión deportiva de aquellas personas que no concurren con los estereotipos.

Piedra (2011) definió la masculinidad hegemónica en el futbol como la exaltación de la heterosexualidad, el desarrollo físico, el estoicismo y la poca afectividad. Salazar y Manzo (2024) ampliaron esta definición al señalar que se trata de una masculinidad institucionalizada y socialmente reconocida dentro del deporte. Aunque en la actualidad han comenzado a surgir cambios y procesos que sugieren una ruptura con este bastión masculino, el futbol sigue siendo, en gran medida, un espacio dominado por los hombres, donde se refuerza la necesidad de medir y demostrar ímpetu, habilidad y pericia física sobre un objeto redondo que circula por un gran rectángulo.

La aculturación del futbol tecomense

Las metodologías para lograr la aculturación de un proceso se basan en estrategias y actitudes que favorecen la integración de individuos o grupos dentro de una cultura diferente. Entre los enfoques clave se destacan: el aprendizaje mutuo en la convivencia intercultural, la tolerancia y aceptación de la diversidad por parte de la sociedad de acogida, así como la capacidad de adaptación de los colectivos que se integran en una nueva sociedad (Villanueva, 2001).

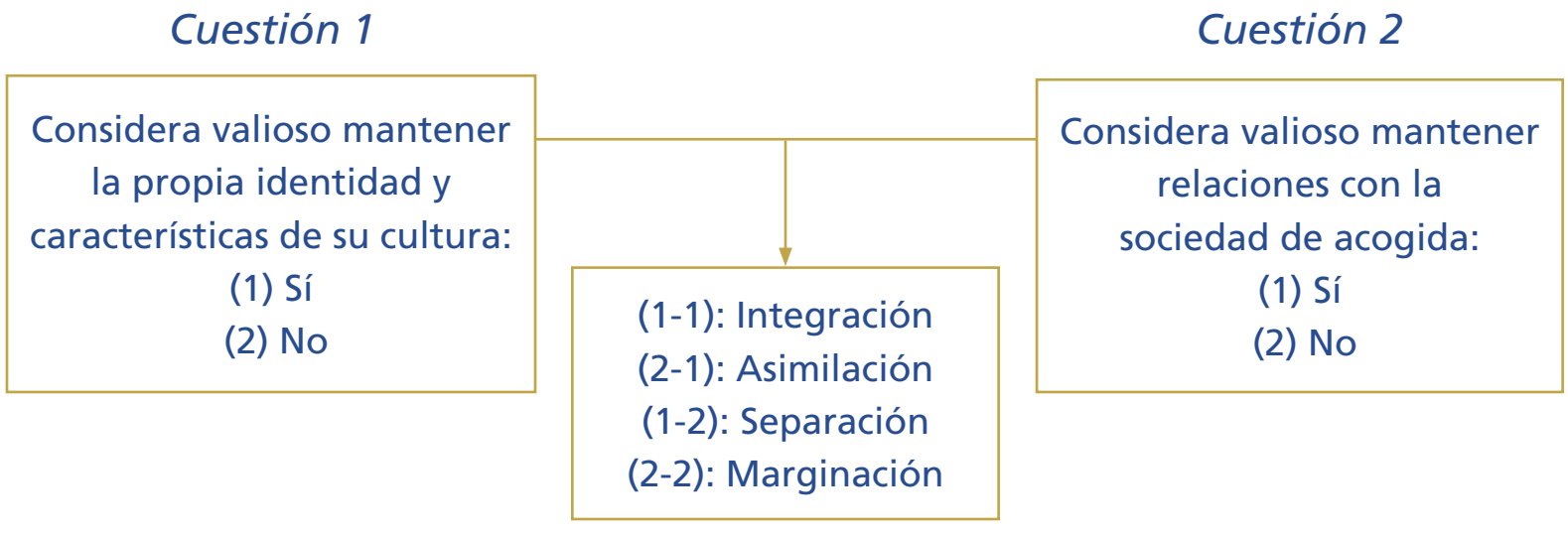
Ramírez (2017) identificó los modelos de aculturación más exitosos según la disciplina en la que se aplican. Entre ellos se encuentran: el modelo antropológico y sociológico de aculturación, el modelo psicológico, el modelo unidimensional de asimilación, el modelo bidimensional, el modelo interactivo y el modelo ampliado de aculturación relativa.

Los modelos de aculturación en el ámbito deportivo se centran en la integración cultural a través de la práctica deportiva, encuadrándose principalmente dentro de los modelos sociológicos. Estos modelos analizan la interacción entre diferentes culturas y el papel del deporte en la adaptación, conservación y transformación cultural dentro de las comunidades. Entre los aspectos clave que estos modelos consideran se encuentran la asimilación o segregación, la enculturación y la adaptación al cambio cultural en contextos deportivos interculturales (Pérez, 2006).

Para el caso, seleccionamos el modelo bidimensional para realizar el análisis de la cuestión. Como se observa en la Figura 1, está comprendido por la integración, la asimilación, la separación y la marginación.

Figura 1

Estrategia o actitudes de aculturación



Aunque el machismo sigue presente en el ámbito deportivo, equipos como Monarcas Colima representan un hito en la provincia mexicana de la costa del Pacífico, en el estado de Colima. Este equipo se consolida como una alternativa para la construcción de un nuevo paradigma social dentro del futbol, como una reminiscencia del antiguo juego de pelota, entendido como una reproducción simbólica de la vida y la muerte dentro de la cosmogonía de los purépechas, mayas y otras culturas primigenias. Estas civilizaciones establecieron un vínculo profundo entre el deporte, la identidad y los valores comunitarios, influenciando lo que hoy define la vida y el hacer de los hombres en la sociedad contemporánea.

El deporte no solo refleja las tendencias sociales, sino que también es un escenario donde estas pueden transformarse; es un espacio donde convergen participantes con trayectorias e historias diversas, moldeadas por procesos previos de socialización (Lara, 2020). En este contexto, la labor de equipos como Monarcas Colima cobra relevancia, ya que visibiliza la diversidad de expresiones de la masculinidad, trascendiendo la dualidad y el binarismo de género. A través del futbol, sus jugadores demuestran en el terreno de juego que existen múltiples formas de ser hombre, encarnando la lucha por la inclusión y la representación de nuevas identidades mientras persiguen el gol.

La aculturación de los jugadores de la Liga Municipal de Tecomán y del deporte colimense se desarrolló en cuatro fases (Tabla 1). Sin duda, este proceso también transitó por el colonialismo y evolucionó hacia la globalización (UNAM, 2017), lo que permitió la hibridación y asimilación cultural dentro del ámbito deportivo.

El equipo Monarcas Colima, conformado por jugadores de la comunidad LGBTQI+, surgió en 2004, impulsado por el deseo de jugar futbol, pero, sobre todo, por la fuerza que genera un equipo unido por afinidades en gustos, aficiones, intereses y necesidades. Además, su creación representa un acto de orgullo y reivindicación, destacando tanto el talento como la destreza deportiva dentro del futbol.

Tabla 1

Etapas de aculturación del futbol tecomense bajo la influencia de Monarcas Colima

Etapa	*Tempo-ralidad*	*Objetivo*	*Aportación*
Primer momento	2004	El equipo surgió y se organizó a partir de la coincidencia deportiva y género sexual. Conformarse como equipo, les garantizaba jugar y practicar el deporte que les gustaba.	Agrupación deportiva
Segundo momento	2005	Primera participación social y activista, en pro de derechos para la comunidad LGBTQI+ y organizaciones sociales.	Activismo y representatividad
Tercer momento	2012	Incorporación oficial a la liga municipal y participación en eventos estatales, regionales y nacionales.	Visibilidad y aceptación
Cuarto momento	2023	Monarcas Colima se constituye como Asociación Civil y un equipo con representatividad mundial.	Fuerza emocional e imagen pública

Todos estudiábamos en la Facultad de Contabilidad y Administración en el municipio de Tecomán y, por ende, pues nos conocíamos prácticamente de la farándula de la comunidad LGBT que formamos parte. Se nos ocurre la idea de juntarnos y nos empiezan a invitar a jugar en diferentes ligas y hasta la fecha pues militamos en la Liga de Superveteranos, anteriormente no pertenecíamos a esa, estábamos en otra liga municipal de futbol pero conforme pasaron los años pues fuimos creciendo y pues ya tenemos la edad para estar en la Liga de Veteranos de Tecomán, Colima, en la cual ya tenemos más de 12 años militando y que esto nos ha llevado a darle un impulso excelente al deporte diverso, haciendo mucha inclusión, visibilización y sobre todo fomentando el respeto entre las personas que van y se dan tiempo de irnos a ver. (Líder del equipo)

Pues gracias al entusiasmo de los que formamos la asociación y las ganas de jugar y practicar deporte nos dimos valor de formar un equipo y enfrentarnos con heteros en encuentros amistosos. (I, Jugador)

A pesar de la abundante información disponible en la actualidad y de las múltiples luchas sociales que han conseguido avances significativos para la comunidad LGBTQI+, la inclusión en el sistema institucionalizado del deporte ha sido un proceso complejo y desafiante. Aún hoy, en muchos espacios como la provincia, las canchas de barrio, los torneos oficiales o las "cascaritas" amistosas, la heterosexualidad dominante sigue marcando las reglas del juego, dificultando la plena integración de la diversidad sexual en el ámbito deportivo. Las vejaciones, insultos y discriminación han sido parte de un sistema que constantemente ha puesto a prueba a los equipos conformados por jugadores de la diversidad sexual. La masculinidad hegemónica, sustentada en la fuerza, la habilidad, el vigor y la rudeza, imponía un reto: los equipos masculinos invitaban a estos clubes a encuentros amistosos con el objetivo implícito de demostrar que no encajaban en el modelo tradicional de virilidad. Sin embargo, Monarcas Colima se diferenció de otros clubes de la diversidad sexual en México; desde su formación, en lugar de asumir un papel de resistencia simbólica, su objetivo principal siempre fue jugar buen futbol. Más allá de los prejuicios, el equipo se enfocó en seguir las reglas del juego, perfeccionar su desempeño en la cancha y, sobre todo, anotar goles.

> *De recién que inicio el club fue muy difícil ya que no éramos muy bien aceptados dentro de la sociedad y bien visto pero a lo largo del tiempo fuimos tomando más fuerza y mucha gente empezó a seguir y concientizando es así como vamos impulsando nuevas generaciones.* (R, Jugador)

> *Nosotros íbamos con toda la actitud e íbamos a demostrarles que también queríamos jugar, fue así como después metimos un equipo a la liga de futbol, ya un poco más formal… nos tuvimos que enfrentar o jugar con equipos heteros para que la sociedad pueda visualizarnos desde otra perspectiva y así ser aceptados, respetados, y que poco a poco la sociedad tenga otra mentalidad de la diversidad*. (I, Jugador)

Eso quedó claro desde el principio, Monarcas Colima era un equipo de futbol, no un equipo para revictimizar y continuar estereotipando a la comunidad

LGBTQI+. Tal como lo comentan los integrantes del club, demostraron que lo que querían era jugar futbol, y que las reglas serían las mismas para las personas con diferentes orientaciones e identidades de género: *"Este deporte como tal es rudo y de contacto, pero no significa que alguien fuera de esquema no lo pueda practicar"* (F, Jugador).

En 2005, el equipo Monarcas Colima entró en una segunda etapa, marcada por su legitimación comunitaria. Su éxito en el campo de futbol y su creciente prestigio en las canchas de la municipalidad de Tecomán les abrió muchas puertas; con el tiempo, su popularidad trascendió los encuentros amistosos, llevándolos a recibir invitaciones para representar al estado en eventos regionales y nacionales. Estos intercambios deportivos no solo les otorgaron reconocimiento dentro del ámbito futbolístico, sino que también aumentaron su visibilidad, permitiéndoles ser escuchados y generar vínculos con la vida pública y política de su comunidad. El club ha depositado su confianza en su líder y presidente, quien ha desempeñado un papel clave en la gestión de espacios y en la promoción de la visibilidad del equipo a través del activismo. Roberto Lepe Ramírez, fundador del equipo, contador público y cronista del club, se ha consolidado como un gestor asertivo, comprometido con los derechos humanos, el activismo y la mediación política, siendo un pilar fundamental en el desarrollo y proyección del equipo.

En su lucha social, Monarcas Colima ha participado activamente en diversas iniciativas para el bienestar de la comunidad. Han impulsado campañas rurales de educación sexual para la prevención de enfermedades de transmisión sexual, han abogado constantemente por el cumplimiento de los derechos de la comunidad homosexual y han organizado juegos benéficos para recaudar fondos en apoyo a deportistas enfermos. Además, han colaborado con organizaciones civiles y gubernamentales dedicadas a la promoción de la salud, la educación y el deporte, fortaleciendo así su impacto en la comunidad. Este involucramiento ha consolidado al equipo no solo como un referente deportivo, sino también como un agente de cambio y promotor de los derechos humanos. Gracias a su compromiso y visibilidad, hoy forman parte de las sociedades deportivas que tienen un papel activo en la toma de decisiones dentro del Consejo Estatal del Deporte de Colima.

El tercer momento de la aculturación se alcanzó en 2012, cuando Monarcas Colima fue aceptado oficialmente en la Liga Municipal de Tecomán; con ello, el equipo transitó de la informalidad de juegos amistoso y de exhibición a la institucionalización deportiva, consolidándose como un equipo reconocido dentro de una liga estatal. Ese primer año fue crucial; inicialmente, se convirtieron en el centro de las conversaciones y en el equipo a vencer, en gran parte debido a la influencia de la masculinidad dominante en el futbol; sin embargo, los jugadores de Monarcas Colima respondieron con talento y determinación, logrando un hito en el torneo al ganar el trofeo de máximo goleador (Figura 2). El capitán del equipo, Daniel Carrillo Méndez, fue nombrado mejor rematador del año en la Liga de Futbol de Superveteranos de Tecomán; este logro marcó un punto de inflexión al romper con la imagen estereotipada sobre la habilidad y características físicas atribuidas a los futbolistas de la comunidad LGBTQI+. Ese año, Monarcas Colima demostró que la diversidad sexual no es un impedimento para desempeñarse de manera óptima en el deporte. Más allá de las etiquetas y prejuicios, su desempeño en la cancha evidenció que lo que pesa en el futbol no es la identidad de género ni la orientación sexual, sino el talento y la dedicación: *"El equipo Monarcas le entregó una banda de Miss Goleadora…estando abarrotada la final toda la gente vio el acto de entrega de banda como algo inédito, desde ese día, la percepción sobre nosotros cambió"* (Líder del equipo).

Figura 2

El capitán de Monarcas Colima, Daniel Carrillo Méndez, recibiendo su trofeo de campeón goleador y su premio (zapatos de futbol)

El cuarto momento de la aculturación llegó en el 2023. La fuerza emocional y pública les ha permitido liderar la Liga Municipal y alcanzar representatividad a nivel nacional, tanto por su desempeño en el juego como por sus acciones en favor de la inclusión. Este reconocimiento llevó a que Roberto Lepe Ramírez, fundador y líder del equipo, fuera designado por la Federación Mexicana Deportiva de la Diversidad como director de competencia deportiva en la disciplina de futbol 7 durante los Gay Games, celebrados por primera vez en México, en Guadalajara, Jalisco, en noviembre de 2023. Además, varios de los jugadores pioneros, junto con nuevas incorporaciones, han logrado destacar en el ámbito nacional, alcanzando podios y títulos, incluyendo un campeonato nacional. La evolución del equipo ha sido tan significativa que, más allá del futbol, han expandido su participación a otras disciplinas deportivas. También han integrado a mujeres en sus filas, promoviendo una mayor inclusión dentro de su comunidad deportiva. Recientemente, su crecimiento los ha llevado a constituirse formalmente como una asociación civil.

> *Dentro del deporte en el estado de Colima nos ha apoyado a dar más visibilidad ante la sociedad, ya que hace más de 10 años hemos estado en torneos tanto nacionales como internacionales. Gracias ha esta lucha que hemos tenido hoy en día y en el año 2023 se ha logrado que cada 21 del mes de octubre será el día del deporte diverso gracias al trabajo del Club Deportivo Monarcas.* (R, Jugador)

Sin duda, la formación académica de los integrantes, su constante convivencia con el activismo, y la representatividad que les ha permitido acceder a información y formación, han sido factores clave en su desarrollo; asimismo, sus relaciones con otras organizaciones y su creciente visibilidad política han convertido a Monarcas Colima en un caso excepcional dentro del panorama deportivo mexicano. A través de la tolerancia y el respeto, han logrado transformar la manera en que su identidad cultural se incorpora dentro de la institucionalización del deporte, desafiando la masculinidad hegemónica dominante en México.

En Monarcas estamos convencidos que solamente con la suma de esfuerzos podremos establecer condiciones de vida que nos permitan a todos convivir en paz y armonía dentro de un mismo espacio geográfico sin importar nuestras diferencias, pues al final de cuentas todos somos seres humanos y tenemos los mismos derechos. Y aunque la tarea no ha sido difícil desde el comienzo, debemos reconocer que se han logrado cambios importantes en el camino de la tolerancia y respeto a través de un deporte tan popular como el futbol y voleibol, pues lo que hace apenas algunos años atrás, se consideraba un deporte para hombres, hoy día celebramos que existe mayor participación de diferentes grupos sociales y minorías en este bonito deporte. (Líder del equipo)

Conclusión

La aculturación puede desempeñar un papel importante en la promoción de la igualdad de oportunidades, el desafío a los estereotipos de género y la transformación de las estructuras de poder masculino. No obstante, para que este proceso sea verdaderamente inclusivo, es fundamental cuestionar de manera crítica la influencia de la masculinidad dominante, asegurando así una visión más amplia y equitativa tanto de la masculinidad como de la feminidad.

A lo largo de 20 años, Monarcas Colima ha logrado modificar la percepción de los lugareños y participantes de la Liga Municipal de Superveteranos de Tecomán, Colima. En sus inicios, el equipo experimentó una aculturación horizontal, caracterizada por el contacto entre dos culturas sin un predominio evidente de una sobre otra; sin embargo, con el paso del tiempo y tras atravesar el tercer y cuarto momento de su evolución, el equipo ha transitado hacia un proceso de hibridación que ha permitido asimilar y consolidar la idea de que el deporte es un espacio para todos, sin distinciones de género ni preferencias sexuales.

El caso de Monarcas Colima demuestra que el futbol y el deporte, lejos de ser reductos exclusivos de la masculinidad hegemónica, pueden convertirse en escenarios de inclusión, equidad y transformación social, donde la diversidad es reconocida y valorada como parte del juego y de la comunidad deportiva. •

Referencias

Alarcón, N. (2021, 20 de septiembre). La mujer azteca en México-Tenochtitlán ¿cómo era vista esta mujer en la sociedad? ¿Cómo se reconocía desde un punto de vista filosófico conceptual durante esta parte de la historia? Gaceta Universidad abierta y a distancia de México. *Gaceta Universidad Abierta y a Distancia de México.*

Baucells, S. (2001). Sobre el concepto de aculturación: una aproximación teórica al estudio de los procesos de interacción cultural. *Revista Tabona, 10,* 67-290.

Cardona, L. A. (2018). El reconocimiento de los derechos humanos de personas de la diversidad sexual: reflexiones sobre la inclusión y la exclusión. En R. Hernández, & A. Wilton (Coords.), *Diversidad Sexual, Discriminación y violencia. Desafíos para los derechos humanos en México* (pp. 13-26). CNDH.

Comisión Nacional de Derechos Humanos. (2018). *Diversidad sexual y derechos humanos.* CNDH. http://appweb.cndh.org.mx/biblioteca/archivos/pdfs/36-cartilla-diversidad-sexual-dh.pdf

Delgado, L. R. (2020). Influencias del cine mexicano entre 1936 y 1960 en la construcción de la masculinidad hegemónica en América Latina. *Fundación Género con clase.* https://www.generoconclase.org.ve/influencias-del-cine-mexicano-en-la-construccion-de-la-masculinidad-hegemonica-en-america-latina/

Enrique, V. (2017). Las escuelas. *Arqueología mexicana* (75), 44-51.

García, E. (1998). *Breve historia del cine mexicano primer siglo 1897-1997.* Instituto Mexicano de Cinematografía.

González, Y. (1983). Lo sagrado en Mesoamérica. *Revista Mexicana de Estudios Antropológicos, XXIX,* 87-95.

González, L. (2020). Aculturación de la conducta sexual de los varones de la etnia Warao. Propuesta de acciones educativas desde la infancia. *Revista de Educación Warisata, 2*(5), 86-98.

Instituto Nacional de las Mujeres. (s.f.). Masculinidades. *INMUJERES*. https://campusgenero.inmujeres.gob.mx/glosario/terminos/masculinidades#:~:text=para%20en%20linea-,Masculinidades,una%20determinada%20sociedad%20y%20cultura.

Lara, L. M. (2020). *Deporte y género. El margen desde los márgenes*. UACJ-UAEM.

Machillot, D. (2013). *Machos y machistas: Historia de los estereotipos mexicanos.* Ariel.

Palumbo, M., & López, O. (2022). Masculinidades pendulares y silenciosas. Un análisis sobre masculinidades juveniles mexicanas. *Revista Géneros, 30*(28), 151-182.

Pérez, B. M. (2006). Deporte y actividad física desde la perspectiva de la antropología física. *Anales Venezolanos de Nutrición, 19*(2), 83-88.

Piedra, J. (2011). Masculinidad o diversidad sexual: ejemplos a trabajar en Educación Física. *Tándem: didáctica de la educación física,* (105), 67-72.

Ramírez, M. P. (2017). *El proceso de adaptación sociocultural: un modelo sociocognitivo de aculturación* [Tesis de Master]. Universidad Pontificia de Madrid. https://repositorio.comillas.edu/rest/bitstreams/93778/retrieve

Salazar, C., & Manzo, E G. (2024). Fútbol e interseccionalidad: la trayectoria de Monarcas Colima. *Perspectiva Geográfica, 29*(1), 1–11. https://doi.org/10.19053/01233769.16368

Urturi, M. (2019). *¿Son los varones universitarios capaces de detectar víctimas de trata?* [Tesis de Maestría]. Universidad Pontificia, Chile.

Universidad Nacional Autónoma de México. (2017). *Aculturación en México.* Coordinación de la Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia. https://uapas1.bunam.unam.mx/sociales/aculturacion/

Villanueva, C. V. (2001). Los modelos de aculturación e intervención psicosocial en la inmigración. *Gazeta de antropología*, (17).

• Capítulo 4 •

Promoviendo la convivencia escolar: Los juegos cooperativos en la prevención y mitigación del acoso escolar

Jorge Alberto Flores Sánchez, Raymundo Murrieta Ortega y Mónica Gutiérrez Damián

Resumen

La investigación tuvo como objetivo describir la influencia de los juegos cooperativos en la reducción del acoso escolar en estudiantes de segundo grado de una escuela secundaria ubicada en la ciudad de Puebla, México. El estudio se enmarcó en una metodología cualitativa con alcance explicativo, utilizando un diseño de investigación-acción, basado en el modelo de Lewin (1946, como se citó en Latorre, 2003), que propone ciclos de acción reflexiva. "Cada ciclo se compone de una serie de pasos: planificación, acción y evaluación de la acción" (p.35). Para la recolección de datos, se utilizó el Test de Evaluación Breve del Acoso Escolar (TEBAE), aplicado al inicio y al final de la investigación. También se empleó el sociograma y una guía de observación. El estudio contó con la participación de 24 estudiantes de segundo grado de secundaria, 10 hombres y 14 mujeres, con edades entre 12 y 14 años. A partir del TEBAE, se identificaron cuatro casos de acoso escolar, clasificados como A, D, O y R. De estos, tres estudiantes (D, O y R) fueron ubicados en riesgo detectado/peligro, mientras que un caso (A) se consideró en riesgo grave alto. Se realizaron ocho sesiones con juegos cooperativos en dos periodos: del 13 de noviembre al 1 de diciembre de 2023 y del 12 de febrero al 22 de marzo de 2024. Los resultados evidencian que el uso de metodologías con enfoque cooperativo favorece el desarrollo de valores positivos y la resolución pacífica de conflictos, lo que contribuye a la disminución del acoso escolar entre los estudiantes de secundaria.

Palabras clave: acoso escolar, convivencia escolar, juegos cooperativos

Introducción

En el entorno escolar, el acoso entre compañeros, comúnmente conocido como acoso escolar o *bullying*, es un problema que ha generado una creciente preocupación en los últimos años. Este fenómeno, caracterizado por la intimidación, agresión y exclusión sistemática de un estudiante por parte de sus pares, tiene efectos negativos en la salud emocional, el bienestar psicológico y el rendimiento académico de las víctimas.

El acoso escolar está presente de manera cotidiana en los espacios educativos, afectando negativamente el desarrollo emocional y el rendimiento académico de los estudiantes; se manifiesta a través de distintas formas de violencia, incluyendo agresiones físicas y verbales, como apodos, golpes, insultos y exclusión, "que inciden directamente en la configuración del desarrollo social del niño: aprendizaje social, normatividad ético-social y relaciones interpersonales" (Valcárcel, 1986, p.6). Las consecuencias del acoso escolar pueden ir desde estrés y ansiedad hasta la deserción escolar.

La intimidación, el abuso y el maltrato físico o psicológico dentro del entorno escolar, ejercidos por uno o más estudiantes hacia otro u otros, generan un ambiente perjudicial para el aprendizaje y el desarrollo socioemocional; estas agresiones pueden ocurrir tanto en el aula como en el recreo, afectando de forma negativa las interacciones entre los alumnos. Cuando estas situaciones se presentan de manera recurrente, pueden provocar pánico, inseguridad, miedos y ausentismo escolar, llegando en casos extremos hasta el suicidio. Además, sus secuelas pueden persistir a lo largo de la vida, afectando la salud mental y emocional de quienes han sido víctimas (Crespo, 2019).

El acoso escolar surge de múltiples factores, incluyendo la presencialidad de los estudiantes en las aulas, la convivencia en un ambiente de transición y la falta de intervenciones efectivas para prevenirlo.

> Según el informe de UNICEF "Violencia en las escuelas: una lección diaria", el acoso y las peleas físicas entre compañeros interrumpen la educación de 150 millones de jóvenes de entre 13 y 15 años […] En el informe se subraya una variedad de formas en las que los estudiantes se enfrentan a la violencia dentro y fuera de clase. (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2018, párr. 1 y 5)

En esta investigación se identificaron casos de acoso escolar en estudiantes de segundo grado de secundaria en una institución ubicada en la ciudad de Puebla, México. Este problema se presenta principalmente dentro del salón de clases, en el patio de juegos y en otros espacios del entorno escolar. La situación adquiere un carácter crítico debido a la etapa de transición en la que se encuentran los estudiantes; durante este periodo, buscan definir su identidad, establecen nuevas relaciones sociales y enfrentan desafíos académicos, lo que puede hacerlos más vulnerables a situaciones de intimidación y exclusión.

En esta escuela secundaria, el acoso escolar fue identificado a partir de la información proporcionada por el maestro titular del grupo y mediante la observación del comportamiento de los alumnos en diferentes contextos, como el trabajo en equipo, la interacción en el aula y los momentos de receso. Se evidenciaron diversos actos de violencia, tanto verbal como física, que incluyeron insultos, golpes, malas palabras y exclusión. Según Gómez y López (2013), el bullying o acoso escolar se define como "la intimidación, el abuso, el maltrato físico y psicológico de un niño o grupo de niños sobre otro u otros" (p.845). Además, en este contexto, se observó una falta de intervenciones y estrategias efectivas para prevenir y abordar el problema.

Ante esta situación, y considerando las investigaciones sobre el acoso escolar a nivel nacional y estatal, así como los desafíos que enfrentan los estudiantes en la actualidad, se propone el uso de juegos cooperativos como una alternativa viable para mitigar y prevenir este problema. Esta estrategia educativa se basa en el trabajo en equipo y su objetivo es fomentar el aprendizaje cooperativo, promoviendo el desarrollo de competencias y habilidades sociales. Según Ramírez (2013), "indudablemente es un método en que se trabaja con y para los otros y en el que se aprende a conocer, respetar y apreciar a los demás" (p.99).

Para esta investigación, se planteó el siguiente objetivo general: Describir de qué manera los juegos cooperativos influyen en la reducción del acoso escolar en estudiantes de segundo grado de una secundaria ubicada en la ciudad de Puebla. Asimismo, se establecieron los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar las diferentes modalidades de acoso escolar, considerándolos distintos roles de víctima, agresor y testigo en el grupo de estudio.
2. Determinar los casos y niveles de acoso escolar en los alumnos mediante el Test de Evaluación Breve de Acoso Escolar (TEBAE).

3. Comparar la conducta y actitudes del acosador y el acosado durante la aplicación de estrategias didácticas basadas en juegos cooperativos dentro del grupo de estudio.

El supuesto de esta investigación se plantea de la siguiente manera: Los juegos cooperativos influyen positivamente en la prevención y atención del acoso escolar en un grupo de segundo grado de secundaria, ya que fomentan la construcción de relaciones interpersonales saludables, fortalecen el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, y contribuyen a la creación de un ambiente escolar seguro y solidario.

Acoso escolar

El fenómeno analizado en esta investigación tiene una denominación única en inglés: bullying. Sin embargo, en español, recibe diversas denominaciones, entre ellas acoso escolar, hostigamiento escolar, agresión escolar, violencia escolar, intimidación escolar, acoso entre pares y conflicto escolar, entre otras (Marín, 2013).

Una de las definiciones más recientes describe al bullying como "la conducta de cualquiera que maltrata a otro ser humano utilizando fuerza física, autoridad, poder social o intelectual, culminando en una violencia desigual" (Crespo, 2019, p.127). Por su parte, Sánchez (2016) lo definió como "un comportamiento de unos alumnos hacia otros y otras, tales como insultos, agresiones físicas, chantajes, amenazas, etc." (p.92).

Zabay y Casado (2018) definieron al acoso escolar como el trato degradante e intencionado, ejercido por un "menor o grupo de menores hacia otro más débil, sometiendo a la víctima a una situación de humillación e indignidad que atenta contra su integridad moral, provocando un efecto lesivo" (p.39). Por su parte, Piñuel y Oñate (2007) señalaron que el acoso escolar es:

> Un continuado y deliberado maltrato verbal y modal que recibe un niño o una niña por parte de otro u otros, que se comportan con él/ella cruelmente con el objeto de someter, amilanar, arrinconar, excluir, intimidar, amenazar u obtener algo de la víctima mediante chantaje y que atentan contra su dignidad y sus derechos fundamentales. (p.66)

Tipos de violencia

El acoso escolar, puede clasificarse según el tipo de violencia que caracteriza esta relación de poder entre un agresor y una víctima. Dentro de las categorías se encuentran la violencia física, la violencia emocional y la violencia verbal.

Violencia física

Este tipo de violencia se manifiesta en cualquier interacción entre el agresor, los testigos y la víctima, sin el consentimiento de esta última. Para Araos y Correa (2004), la violencia física se define como el daño directo infligido a cualquier integrante de la comunidad educativa como resultado de la agresión de otro individuo o grupo dentro del espacio escolar. Estos autores distinguen entre "formas de victimización directa, como amenazar o agredir con armas y pegar; y formas indirectas de victimización, como romper y robar cosas pertenecientes ya sea a otros agentes educativos, como a la institución escolar" (p.43).

Violencia verbal

El objetivo de este tipo de violencia es atacar y excluir a la víctima, enfatizando su diferencia con respecto al resto; generalmente, el agresor resalta características percibidas como negativas, ya sean físicas, psicológicas o sociales, con la intención de humillar, aislar o someter a la persona afectada. De acuerdo con Moreno (2017), la violencia verbal se manifiesta:

> a través de gritos, burlas, comentarios sarcásticos y de ridiculizar, desprecios, insultos, amenazas, humillaciones, poner motes (apodos), principalmente. También son frecuentes los menosprecios en público o el estar resaltando y haciendo patente de forma constante un defecto físico o de acción. (p.45)

Violencia psicológica

Se trata del daño a la autoestima y al bienestar emocional del niño. Enríquez y Garzón (2015) definieron esta forma de violencia como un conjunto de actos que convierten a la persona en víctima o la aíslan del grupo, afectando sus "relaciones interpersonales, al ignorar a la persona, no dejar que participe en actividades, humillar o desvalorizar; este puede darse de forma directa cuando

los actos son realizados por el acosador o indirecta cuando son a través de un tercero" (p.226).

Estos actos incluyen el menosprecio, las críticas, las amenazas, el aislamiento, la manipulación emocional, la intimidación, el control del comportamiento o del tiempo libre, la discusión constante, los comentarios sarcásticos, el chantaje emocional, el hostigamiento, el acoso, entre otros. Estas acciones se realizan con el fin de controlar y dominar a la víctima, causándole humillación, desmotivación y trastornos emocionales.

Actores del acoso escolar: agresor, víctima y testigo

Agresor (acosador)

Los acosadores como sujetos intimidantes en las escuelas son focos de atención, pues según Zabay y Casado (2018), generalmente son "niños problemáticos o con ciertas inseguridades, pero los hay desde aquel chico al que le gusta reírse de la gente sin ser consciente del daño que hace, hasta el que tiene rasgos sociópatas o psicópatas y disfruta haciendo daño" (p.169).

La mayoría de los niños que presentan conductas problemáticas suelen enfrentar dificultades para adaptarse a las normas sociales o para relacionarse adecuadamente con los demás. Estas dificultades pueden estar vinculadas a una variedad de factores, como trastornos emocionales, problemas familiares, retrasos en el desarrollo o dificultades de aprendizaje; por ello, es fundamental reconocer sus necesidades específicas y comprender que sus comportamientos no son necesariamente una elección consciente, sino una forma de expresar sus inconformidades o las dificultades que atraviesan.

De acuerdo con Legue y Manguendzo (2013, como se citó en Enríquez y Garzón, 2015), el "agresor corresponde al estudiante que suele mostrar un tipo de dominancia permanente, imposición y poder. Por lo general, son estudiantes de mayor fuerza o altura, con una autovaloración positiva y que muestran mayor reacción frente al dolor del otro" (p.225). Estos estudiantes suelen ser descritos como agresivos, irrespetuosos y dominantes, con una marcada tendencia a la imposición y al abuso de poder; generalmente, presentan dificultades para regular sus emociones, lo que los lleva a reaccionar de manera excesiva o desproporcionada ante distintas situaciones. Además, a menudo enfrentan problemas para trabajar en equipo, aceptar límites y respetar a los demás.

Es importante destacar que estos individuos buscan ejercer poder y asumir un rol de liderazgo, lo que suele manifestarse en conductas de dominación y control sobre sus compañeros; además, presentan características que permiten su identificación con relativa facilidad. Según Zabay y Casado (2018), los agresores comparten los siguientes rasgos:

- Fuerte necesidad de dominio: Buscan someter a otros compañeros y siempre quieren salirse con la suya.
- Imposición de su autoridad: Intentan que su opinión y figura predominen sobre los demás.
- Impulsividad y agresividad: Son iracundos, reaccionan con facilidad ante cualquier situación y suelen expresar su enfado de manera estrepitosa.
- Falta de empatía: No muestran solidaridad con sus víctimas, incluso cuando las ven llorar o sufrir.

Víctima (acosado)

La víctima del acosador suele aislarse socialmente o tener un círculo muy limitado de amigos en clase. Enríquez y Garzón (2015) mencionaron que las víctimas o acosados se caracterizan por ser los alumnos con:

> dificultades en sus habilidades sociales, retraimiento, problemas evidentes para expresarse, falta de amigos y aislamiento provocado por ellos mismos, como por sus propios compañeros; a su vez, son estudiantes que tienen una reacción sumisa y pasiva frente a la agresión. (p.224)

Estos estudiantes tienden a tener dificultades para socializar con otros y para expresar sus sentimientos, lo que puede llevar a una vida social inactiva, a una falta de habilidades sociales, a una baja autoestima y a una conducta problemática, como ansiedad, depresión y problemas de comportamiento.

Las víctimas del acoso escolar pueden manifestar una serie de síntomas emocionales, físicos y conductuales, que reflejan el impacto negativo de la intimidación en su bienestar. Según Zabay y Casado (2018), algunos de los signos más comunes incluyen:

- Evasión del entorno escolar: No quieren ir a clase y evitan actividades sociales con sus compañeros.
- Pérdida de interés y autoestima: Dejan de mostrar entusiasmo por aquello que antes les ilusionaba, pierden el gusto por su ropa y evitan salir a jugar con amigos.
- Aislamiento y tristeza: Se muestran meditabundos, no cuentan anécdotas del colegio y no tienen amigos.
- Síntomas físicos y emocionales: Padecen insomnio, ansiedad, vómitos, se muerden las uñas, presentan tics y evitan el contacto visual bajando la mirada.
- Alteraciones en su imagen personal: Cambian su estilo, escriben notas que no permiten leer a los adultos y rechazan tomarse fotos, pues sienten vergüenza de sí mismos.
- Irritabilidad y cambios de humor: Se enfadan e irritan sin motivo aparente, reflejando el impacto psicológico del acoso.

Testigo (observador)

Los observadores o testigos del acoso escolar son aquellos estudiantes que tienen conocimiento o presencian actos de intimidación hacia sus compañeros. Según Zabay y Casado (2018), los testigos pueden mostrar diferentes actitudes:

> Se ríen, hacen grupos con el acosador y miran a otro lado cuando los adultos preguntan qué está ocurriendo. En casa pueden ser niños sinceros que lo cuenten para recibir una pauta de los padres. En este caso, es fácil reconducir, pues estamos ante un niño sensible que no se enfrenta al agresor por miedo, pero que casi está deseando oír de sus padres que debe salvar a su amigo. (p.223)

Existen distintos tipos de observadores ante esta situación, Sánchez (2016) señaló tres tipos:

1. Observador activo: son aquellos que pertenecen al círculo cercano del agresor, es decir, los amigos, los que incentivan esa actitud. Por ejemplo: cuando su amigo está acosando a otro, él o ella anima y se burla de la víctima.

2. Observador pasivo: son aquellos que se encuentran fuera del contexto de acoso, pero con su silencio lo que logran es dar una aprobación malinterpretada a los agresores y no hacen nada para evitar ese comportamiento.
3. Observador proactivo: cumple el papel del defensor, de aquel o aquella persona que pide ayuda a un maestro/a, e incluso brinda su ayuda a la víctima. Es el que minimiza los daños emocionales que el agresor puede ocasionar a la víctima. (sección 7)

Los observadores del acoso escolar desempeñan un papel vital en la prevención y abordaje de este problema; su intervención puede marcar la diferencia entre la continuidad o la interrupción del acoso dentro del entorno escolar. Entre sus principales funciones destacan: brindar apoyo a la víctima, reportar los incidentes al personal de la escuela y contribuir a la sanción del agresor. Cuando los testigos asumen un rol activo y responsable, pueden convertirse en agentes de cambio, ayudando a generar un ambiente escolar más seguro y promoviendo una cultura de respeto y empatía.

Causas del acoso escolar

Las causas del acoso escolar son múltiples y complejas, ya que existen diversos factores de riesgo de violencia dentro de la sociedad; en términos generales, estos factores pueden clasificarse en personales, familiares y escolares. Si bien existen múltiples factores que contribuyen al bullying, Oliveira et al. (2012) revelaron que en el 51.2% de los casos, las causas permanecen sin identificar. Sin embargo, ciertas características de las personas acosadas pueden ser factores desencadenantes, entre ellas: el aspecto físico, la apariencia del rostro, la raza o el color de piel, la orientación sexual, la religión, entre otras.

El acoso escolar es un fenómeno complejo cuyas causas pueden originarse tanto en el ámbito familiar como en el escolar. Según Enríquez y Garzón (2015), ciertos factores familiares pueden influir en el desarrollo de conductas agresivas en los niños; por ejemplo, la ausencia de un padre o, por el contrario, la presencia de un padre violento puede llevar a un "comportamiento agresivo en los niños y a la violencia en la adolescencia, por otro lado, las tensiones matrimoniales, las situaciones socioeconómicas o la mala organización en el hogar pueden también contribuir a adoptar conductas agresivas en los niños". (p.223).

Por su parte, García (2018) destacó que ciertos factores familiares pueden aumentar el riesgo de que un niño desarrolle conductas agresivas o se vea envuelto en situaciones de acoso escolar; entre ellos, mencionó la presencia de familias desestructuradas, las cuales suelen estar involucradas en problemáticas como el consumo de drogas o alcohol, pobreza, conflictos de pareja, delincuencia y bajo nivel educativo. Además, el autor señaló que existen familias en las que prevalece la falta de cuidado y afecto, lo que puede manifestarse en abandono, maltrato y abuso hacia el niño. Estas condiciones pueden afectar el desarrollo emocional del menor, aumentando la probabilidad de que adopte comportamientos agresivos o se convierta en víctima de acoso escolar.

En cuanto al ámbito escolar, Enríquez y Garzón (2015) mencionaron que "la falta de respeto, la humillación, las amenazas o exclusión entre el personal docente y los alumnos llevan a un clima de violencia y agresión escolar" (p.224). Es crucial que los docentes y el personal administrativo promuevan un trato respetuoso y empático hacia los estudiantes, creando un ambiente seguro y propicio para el aprendizaje.

Consecuencias del acoso escolar

El acoso escolar tiene graves consecuencias para las víctimas, afectando diversos aspectos de sus vidas. Según Cerezo (2008): "Los alumnos intimidados sufren sus efectos en diferentes esferas de su vida no solo escolar, sino afectiva y personal, se sienten infelices, inseguros e incluso llegan a somatizar el alto nivel de ansiedad en el que viven" (p.354). Esto evidencia que el impacto del acoso escolar se extiende más allá del entorno escolar, afectando el bienestar emocional, la autoestima y la confianza en sí mismos de los estudiantes.

Asimismo, Cerezo (2008) destacó que las consecuencias de la victimización escolar abarcan un amplio espectro, desde la pérdida de la capacidad para establecer relaciones de amistad estables hasta altos grados de depresión:

> Las consecuencias de la victimización escolar se presentan en un continuo que va desde la pérdida de la capacidad de establecer relaciones de amistad estables, de la confianza en los demás y en uno mismo, hasta altos grados de depresión que, en ocasiones le lleva a desear "desaparecer", en otras acrecienta un el deseo de "venganza" como fórmula de escape ante la violencia sufrida. (p.357)

Lo anterior resalta cómo el acoso escolar puede afectar profundamente la vida emocional de los estudiantes, generando sentimientos de soledad, inseguridad y desesperanza. Pero, más allá del impacto psicológico, el bullying también puede tener consecuencias tangibles en la vida diaria de las víctimas. Según Elliot (2008), entre las manifestaciones más comunes en quienes sufren maltrato de manera frecuente, se encuentran: miedo al entorno escolar, negativa a asistir a la escuela, deterioro del desempeño académico, pérdida o destrucción de pertenecías, aislamiento social, desarrollo de tics nerviosos o tartamudeos, entre otras.

Ante esta situación, en México, han surgido diversas alternativas para prevenir y reducir el acoso escolar, entre ellas el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE), cuyo objetivo es fomentar ambientes de convivencia escolar sanos y pacíficos. Como parte de este esfuerzo, se elaboró un manual dirigido a docentes de educación primaria (Oldak, 2016), el cual proporciona técnicas de manejo de grupo para abordar situaciones cotidianas en las aulas; este recurso busca orientar a los maestros en la promoción de un clima escolar positivo y en la prevención del acoso escolar, fortaleciendo así la cultura del respeto y la resolución pacífica de conflictos.

Estrategia para prevenir y reducir el acoso escolar

Dentro del ámbito educativo, existen diversas estrategias que pueden servir como alternativas para prevenir y reducir el acoso escolar; una de ellas es el juego cooperativo, definido como una actividad en la que los participantes colaboran para alcanzar un objetivo compartido en lugar de competir entre sí. Según Johnson y Johnson (2009), el juego cooperativo fomenta la inclusión, el respeto mutuo, la cohesión grupal y la solidaridad. Esta estrategia ofrece oportunidades únicas para fortalecer valores fundamentales y habilidades interpersonales en los estudiantes, contribuyendo a la prevención del acoso escolar y al desarrollo de un ambiente escolar más armonioso y seguro. Por tanto, el juego cooperativo emerge como una estrategia primordial en la atención al acoso escolar, sustentado en cinco elementos cruciales que se desglosan a continuación:

- *Interdependencia positiva:* Esta constituye el pilar fundamental del aprendizaje cooperativo en el juego e implica que los estudiantes trabajen en conjunto para alcanzar una meta compartida, reconociendo que el éxito

individual está intrínsecamente ligado al éxito del grupo (Domingo, 2010). Esta conexión promueve un compromiso más fuerte con el trabajo en equipo y fomenta una colaboración genuina entre los participantes. Johnson et al. (1999) enfatizaron la importancia de establecer objetivos claros y delinear la responsabilidad compartida en el logro de estos objetivos, lo que alimenta la colaboración y la motivación colectiva.

- *Responsabilidad individual y grupal:* Este es otro componente esencial del juego cooperativo. Azorín (2018) destacó que este aspecto se manifiesta cuando cada miembro del grupo identifica las necesidades de los demás y contribuye al progreso colectivo. Johnson et al. (1999) subrayaron que cada miembro del grupo debe asumir la responsabilidad de cumplir con su parte del trabajo y el grupo en su conjunto debe evaluar el progreso y los esfuerzos individuales de cada miembro.
- *Interacción cara a cara estimuladora:* Esta interacción implica apoyar y motivar a los compañeros en su esfuerzo por aprender, contribuyendo así al avance del grupo (Azorín, 2018). Johnson et al. (1999) resaltaron que el aprendizaje cooperativo promueve tanto el desarrollo cognitivo como el social al fomentar la explicación verbal, la enseñanza mutua y la conexión del aprendizaje presente con el pasado.
- *Técnicas interpersonales y de equipo:* Las habilidades interpersonales y grupales son indispensables en el juego cooperativo. Azorín (2018) señaló que estas habilidades incluyen el liderazgo social, la capacidad de comunicación efectiva y la gestión constructiva de conflictos. Según Johnson et al. (1999), el docente desempeña un papel crucial al enseñar estas prácticas con la misma seriedad que enseña las materias escolares, lo que implica la planificación, la guía de actividades y la retroalimentación constante para facilitar el aprendizaje.
- *Evaluación grupal:* Esta es esencial para el progreso sostenido en el aprendizaje cooperativo. Domingo (2010) destacó que la autoevaluación facilita el mantenimiento del grupo, el aprendizaje de habilidades cooperativas y su consistencia en la práctica. Johnson et al. (1999) enfatizaron que la evaluación del desempeño grupal permite a los miembros analizar su progreso, identificar conductas efectivas y tomar decisiones informadas para mejorar la eficacia del grupo en su conjunto.

En resumen, el juego cooperativo emerge como una estrategia educativa poderosa que no solo aborda el aprendizaje académico, sino que también promueve el desarrollo social, emocional y de habilidades interpersonales, constituyendo así un enfoque integral para abordar la problemática del acoso escolar.

Metodología

La investigación tuvo un enfoque cualitativo, ya que busca "comprender la perspectiva subjetiva de individuos o grupos de personas sobre los sucesos que los rodean, ahondando en sus experiencias y opiniones, conociendo de esta forma cómo subjetivamente perciben su realidad" (Guerrero, 2016, p.2). El alcance fue explicativo, pues "pretende establecer las causas de los sucesos o fenómenos que se estudian" (Hernández et al., 2014, p.95).

El diseño de la investigación se ajustó al enfoque de investigación-acción, el cual se caracteriza por su estructura cíclica y su capacidad de adaptación. Este enfoque permite realizar ajustes y modificaciones conforme avanza el análisis, hasta alcanzar un cambio significativo o la resolución del problema (Hernández et al., 2014). Para ello, se empleó el modelo de investigación-acción de Lewin (1946, como se citó en Latorre, 2006), el cual se basa en la ejecución de ciclos de acción reflexiva. Cada ciclo está compuesto por tres fases fundamentales: planificación, acción y evaluación de la acción.

Los instrumentos de recolección de datos utilizados en la investigación fueron el Test de Evaluación Breve del Acoso Escolar (TEBAE), un sociograma y una guía de observación. El TEBAE se aplicó al inicio y al final de la intervención, con el propósito de evaluar el impacto de los juegos cooperativos en la reducción del acoso escolar; esta prueba consiste en un formulario breve, que cada alumno responde de manera individual, proporcionando información clave sobre su experiencia en el entorno escolar. Para el análisis de la información, se empleó una lectura óptica mediante el software especializado Edumetric, con el objetivo de generar un informe detallado; este informe permitió obtener conclusiones precisas acerca de la situación de los estudiantes, tanto en el ámbito escolar como en el personal.

La prueba TEBAE contó con 32 ítems, y sus resultados permitieron clasificar a los estudiantes en tres niveles de riesgo: (a) Sin Riesgo/Normal, (b) Riesgo Detectado/Peligro, y (c) Riesgo grave/Alto. Estos niveles permiten evaluar las

dimensiones del acoso escolar, su intensidad y el daño psicológico causado a las víctimas.

Por otro lado, el sociograma fue otro de los instrumentos utilizados en la investigación. Según Urbina et al. (2017):

> los sociogramas son una herramienta útil no sólo para la comprensión de las dinámicas relacionales en la escuela, sino también para la programación estratégica de acciones sistémicas de mejora de la convivencia y para la reflexión sobre las creencias docentes sobre las dinámicas relacionales en el aula. (p.83)

Es una técnica muy útil al formar equipos para la realización de las actividades cooperativas para la atención del acoso escolar. El sociograma aplicado constó de dos sencillas preguntas: (a) ¿Quiénes son los compañeros con los que más te gusta trabajar en clase? y (b) ¿Quiénes son los compañeros con los que menos te gusta trabajar en clase?

Una vez obtenido los datos, se identificaron a los alumnos de esta forma:

a. Líderes: Los niños más mencionados para trabajar en clase.
b. Rechazados: Los niños a los que menos mencionan para trabajar en clase.
c. Olvidados: Los niños que no son mencionados. No son rechazados, pero no tienen vínculos fuertes con sus compañeros.
d. Reciprocidad: Si los niños se mencionan entre sí, se pueden descubrir algunos vínculos de amistad.

Al representar el sociograma, se usaron formas, colores y flechas:

- Triángulo: hombres.
- Círculo: mujeres.
- Flechas: las respuestas de cada uno, la elección de un compañero.

Resultados

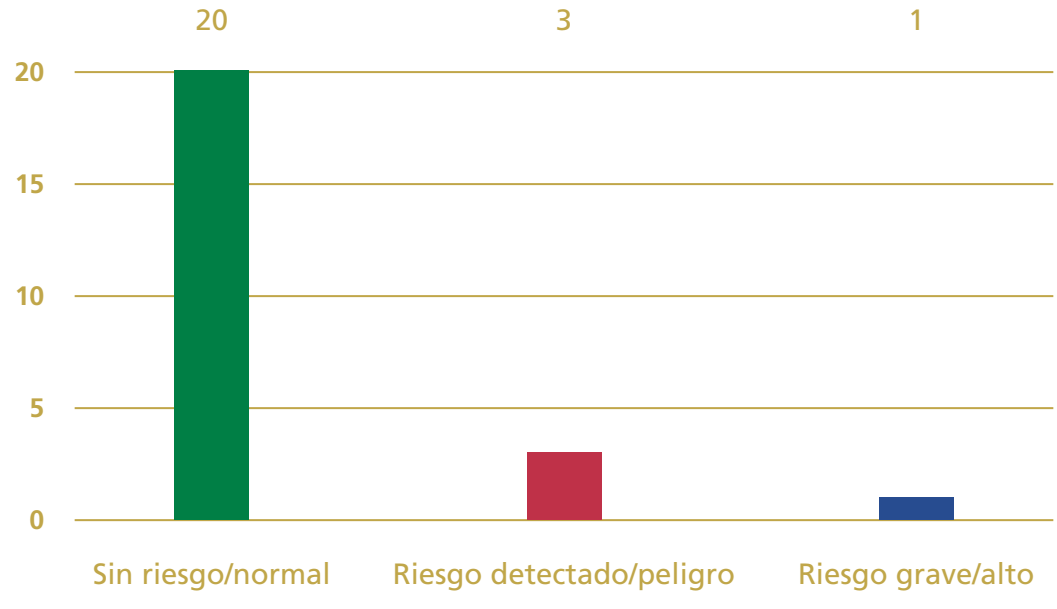
Análisis de resultados de la evaluación inicial: TEBAE

El TEBAE fue aplicado a los 24 alumnos de segundo grado de secundaria. Durante esta primera intervención, los estudiantes no presentaron dificultades al responder la prueba, y la mayoría completó el cuestionario en menos tiempo del

estimado. Una vez recopiladas todas las respuestas, los datos fueron procesados mediante equipos de lectura óptica y analizados con el software especializado Edumetric. Los resultados se presentan en la Figura 1.

Figura 1

Resultados de la prueba inicial TEBAE



A continuación, se analizaron los resultados de los cuatro casos detectados con riesgo. Para garantizar el anonimato de los estudiantes y cumplir con las normas de protección de identidad, sus nombres fueron reemplazados por letras.

El análisis detallado reveló que los tres primeros casos (R, O y D) se encuentran en el nivel de "Riesgo detectado/peligro" en cada una de las tres dimensiones evaluadas, mostrando puntajes consistentes en todas ellas. Sin embargo, el caso "A" presentó una situación alarmante, ya que sus puntajes lo ubicaron en el nivel de "Riesgo grave/alto" en todas las dimensiones, superando significativamente los valores obtenidos por los otros tres casos.

Estos datos fueron fundamentales para el diseño del plan de sesiones de aprendizaje cooperativo, adaptado a las necesidades y realidades de los estudiantes, con el objetivo de promover un ambiente escolar más seguro e inclusivo.

Elaboración de las sesiones para atender el problema

Se diseñó un plan de acción para abordar el problema del acoso escolar, basado en la metodología cooperativa de Johnson y Johnson (2009). El plan incluyó ocho sesiones de cincuenta minutos, en las que se implementaron juegos coo-

perativos con el propósito de fomentar valores entre los estudiantes, como la amistad, el respeto, la empatía, el buen trato, la convivencia sana y la resolución de conflictos.

Asimismo, se adoptó el modelo de investigación-acción de Lewin (1946, como se citó en Latorre, 2006), siguiendo un proceso cíclico que permitió diseñar, evaluar y rediseñar el plan de intervención. Inicialmente, se estableció un plan general, el cual fue evaluado tras su aplicación. Posteriormente, se realizaron ajustes y mejoras, dando lugar a una versión rectificada del plan, que nuevamente fue implementada y evaluada. La intervención consistió en ocho sesiones, en las que participaron todos los estudiantes, incluidos agresores y víctimas, quienes trabajaron en equipo aplicando los cinco elementos fundamentales de los juegos cooperativos. A lo largo de las sesiones, se observaron cambios significativos en las actitudes y conductas tanto de las víctimas como de los agresores. Estos resultados serán detallados a continuación, evidenciando el impacto positivo de la intervención en la convivencia y dinámica grupal del aula.

Análisis de resultados de las sesiones de intervención con juegos cooperativos

Las sesiones se llevaron a cabo semanalmente, asegurando que coincidieran con los días en los que estuvieran presentes tanto los acosadores como las víctimas, con el objetivo de evaluar los cambios en la dinámica grupal y observar resultados favorables en la interacción entre los estudiantes. Para monitorear el impacto de la intervención, se empleó una guía de observación diseñada específicamente para evaluar las conductas observables que se buscaban modificar a través de las actividades cooperativas.

La primera sesión inició con una introducción a la metodología de los juegos cooperativos, poniendo énfasis en la comunicación asertiva como elemento clave para fortalecer la convivencia grupal. Se llevó a cabo la actividad denominada “Hagamos equipos”, cuyo propósito fue formar grupos con el mismo número de integrantes. Cada equipo tuvo la tarea de crear un nombre y un lema, fomentando así el sentido de pertenencia y colaboración. Esta dinámica tenía como objetivo promover la convivencia armoniosa, prevenir conflictos y establecer pautas sociales basadas en el respeto de las opiniones e ideas de cada uno de los estudiantes.

Durante esta sesión, se formaron cuatro equipos, cada uno compuestos por el mismo número de integrantes; en total, se crearon cuatro nombres y cuatro lemas que identificaron a los equipos. Esta actividad resultó fundamental para las sesiones posteriores, ya que contribuyó a mantener un ambiente de aprendizaje favorable dentro de los juegos cooperativos; además, los efectos de esta estrategia trascendieron más allá de la dinámica específica, reflejándose en la interacción general dentro del aula.

Los cuatro equipos fueron diseñados estratégicamente, asegurando que en cada uno se integrara al menos una víctima y un agresor; esta distribución permitió generar interacciones controladas dentro de un ambiente de aprendizaje cooperativo. Durante cada sesión en la clase de educación física, se implementó un cambio de integrantes exclusivamente en el rol de agresor, con el propósito de evaluar los resultados de manera más efectiva.

En contraste con lo expuesto anteriormente, el análisis de los resultados obtenidos a través de las guías de observación en cada sesión reveló que, en los tres casos (R, O y D), no se evidenció un progreso significativo en las conductas de víctimas y agresores durante las primeras cinco sesiones; por el contrario, se constató que los agresores continuaron utilizando expresiones ofensivas al dirigirse a sus compañeros de equipo (víctimas), manteniendo agresiones verbales dentro de la dinámica grupal.

Por otra parte, durante estas cinco sesiones, las víctimas manifestaron sus opiniones al inicio de estas, expresando comentarios como los siguientes: *"me va a molestar mi compañero", "me da miedo" "me puedo cambiar de equipo", "no quiero trabajar con él"* y *"no me llevo bien con mi compañero".*

Durante estas cinco primeras sesiones, se pudo observar que las víctimas experimentaron nerviosismo y ansiedad, reflejado en su escasa o nula interacción visual con los agresores; además, mantuvieron un comportamiento reservado y silencioso durante la mayor parte de las sesiones de educación física, evidenciando su descontento e incomodidad al trabajar junto a sus acosadores. Por otro lado, los agresores mostraron un comportamiento dominante dentro de los equipos, siendo los más comunicativos y asumiendo mayor control sobre las actividades; constantemente, exhibieron actitudes de arrogancia, reforzando su posición de poder dentro del grupo; además, persistieron en el uso de agresiones verbales, lo que dificultó la integración y el propósito de las actividades cooperativas.

Los puntajes obtenidos y el comportamiento observado en las guías de observación durante las primeras cinco sesiones confirmaron la dificultad que representó para víctimas y agresores trabajar en equipo. Esta falta de integración y colaboración era previsible, considerando el tipo de agresión ejercida por los acosadores hacia sus víctimas.

No obstante, a partir de la sexta sesión se observaron resultados distintos y sorprendentes, como se puede apreciar en las Tablas 1, 2, 3 y 4.

Tabla 1

Resultados de las guías de observación durante las ocho sesiones de intervención con juegos cooperativos: caso O

	Resultados sujeto acosado: O													
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
Indicaciones	S2		S3		S4		S5		S6		S7		S8	
Se encuentra nervioso o tímido	1		1		1		1			1		1		1
Se muestra callado o sumiso	1		1		1		1		1			1		1
Muestra agresión por parte de un integrante del equipo	1		1			1		1		1		1		1
	3	0	3	0	2	1	2	1	1	2	0	3	0	3
Parece estar cómodo trabajando		1		1		1	1			1	1		1	
Está participando activamente en la actividad		1	1		1			1	1		1		1	
Participa en discusiones y decisiones de grupo		1	1		1			1	1		1		1	
Se muestra más positivo, confiado y motivado después de la actividad		1		1	1		1		1		1		1	
Siente que ha logrado algo valioso	1		1		1		1		1		1		1	
	1	4	3	2	4	1	3	2	4	1	5	0	5	0

Tabla 2

Resultados de las guías de observación durante las ocho sesiones de intervención con juegos cooperativos: caso R

	Resultados sujeto acosado: R													
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
Indicaciones	S2		S3		S4		S5		S6		S7		S8	
Se encuentra nervioso o tímido	1		1		1		1			1	1			1
Se muestra callado o sumiso		1	1		1			1		1		1		1
Muestra agresión por parte de un integrante del equipo		1	1			1		1		1		1		1
	1	2	3	0	2	1	1	2	0	3	1	2	0	3
Parece estar cómodo trabajando		1		1	1		1		1		1		1	
Está participando activamente en la actividad		1		1	1			1	1		1		1	
Participa en discusiones y decisiones de grupo	1			1	1			1	1		1		1	
Se muestra más positivo, confiado y motivado después de la actividad	1		1		1		1		1		1		1	
Siente que ha logrado algo valioso	1		1		1		1		1		1		1	
	3	2	2	3	5	0	3	2	5	0	5	0	5	0

Tabla 3

Resultados de las guías de observación durante las ocho sesiones de intervención con juegos cooperativos: caso D

	Resultados sujeto acosado: D													
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
Indicaciones	S2		S3		S4		S5		S6		S7		S8	
Se encuentra nervioso o tímido	1		1		1		1		1			1		1
Se muestra callado o sumiso	1		1		1		1		1			1		1
Muestra agresión por parte de un integrante del equipo		1	1			1		1		1		1		1
	2	1	3	0	2	1	2	1	2	1	0	3	0	3

Indicaciones	SI S2	NO S2	SI S3	NO S3	SI S4	NO S4	SI S5	NO S5	SI S6	NO S6	SI S7	NO S7	SI S8	NO S8
Parece estar cómodo trabajando		1		1	1			1	1			1	1	
Está participando activamente en la actividad		1		1	1			1	1		1		1	
Participa en discusiones y decisiones de grupo		1		1	1			1	1		1		1	
Se muestra más positivo, confiado y motivado después de la actividad	1		1			1	1		1		1		1	
Siente que ha logrado algo valioso	1		1			1		1		1	1		1	
	2	3	2	3	3	2	1	4	4	1	4	1	5	0

Tabla 4

Resultados de las guías de observación durante las ocho sesiones de intervención con juegos cooperativos: caso A

Indicaciones	Resultados sujeto acosado: A SI S2	NO S2	SI S3	NO S3	SI S4	NO S4	SI S5	NO S5	SI S6	NO S6	SI S7	NO S7	SI S8	NO S8
Se encuentra nervioso o tímido	1		1		1		1		1		1		1	
Se muestra callado o sumiso	1		1		1		1		1			1		1
Muestra agresión por parte de un integrante del equipo	1		1		1			1		1		1		1
	3	0	3	0	3	0	2	1	2	1	1	2	1	2
Parece estar cómodo trabajando		1		1		1	1			1		1	1	
Está participando activamente en la actividad		1		1		1		1		1	1		1	
Participa en discusiones y decisiones de grupo		1		1	1			1		1	1		1	
Se muestra más positivo, confiado y motivado después de la actividad		1	1		1		1		1			1	1	
Siente que ha logrado algo valioso	1		1			1	1		1		1		1	
	1	4	2	3	2	3	3	2	2	3	3	2	5	0

A medida que avanzaban las sesiones, algunas víctimas expresaron que, aunque aún no simpatizaban con sus agresores, lograban trabajar junto a ellos sin dificultades. Este cambio es un indicador positivo, ya que demuestra la construcción de un respeto mutuo, incluso en ausencia de una relación de amistad.

Por otro lado, los agresores también mostraron actitudes positivas, ya que no se registraron quejas por parte de las víctimas respecto a insultos o comentarios ofensivos. Asimismo, al finalizar las sesiones de trabajo con sus compañeros, los agresores expresaron comentarios positivos, como los siguientes: *"ahora sí trabajamos bien", "me sentí incómoda al principio, pero al final me gustó trabajar con mi compañero", "aún me siento rara, pero ya no tanto como al principio", "aún no me cae bien, pero no tuvimos problemas", "maestro, ahora sí no tuvimos problemas" "ya me cae un poquito mejor [nombre del acosado]" "Ya no me siento muy incómodo como antes" y "al principio no quería trabajar con mi compañero, pero ahora sí me gustó".*

Lo anterior, refleja los resultados obtenidos por los equipos (O, R y D). Se destaca que estos equipos presentaron un porcentaje igual de "Riesgo detectado/peligro" en el pre-test, así como en el análisis de las guías de observación aplicadas a estos equipos.

A continuación, el análisis se enfocará en el caso "A", el cual se ubicó en el nivel más elevado de "Riesgo grave/alto". El análisis de las guías de observación de este caso evidenció un claro descontento por parte de la víctima al trabajar con su agresor durante las primeras seis sesiones. De manera recurrente, antes, durante y después de estas sesiones, la víctima expresó comentarios como los siguientes: *"no quiero trabajar con mi compañero", "métame en otro equipo, "no, con él no me gusta trabajar", "me da miedo trabajar con él, es malo conmigo" y "¿Ya me puedo cambiar de equipo con mis amigos?".*

Estos comentarios de descontento se mantuvieron constantes durante las primeras seis sesiones, lo que generó interrupciones en el desarrollo de las actividades debido a la incomodidad manifiesta del estudiante y su insistencia en cambiar de equipo. En contraste, el agresor no expresó comentarios negativos al trabajar con la víctima.

El análisis de las puntuaciones obtenidas en las sesiones evidencia que el estudiante del caso "A" presentó resultados desfavorables tanto en aspectos actitudinales positivos como negativos. A lo largo de las sesiones, se observaron

signos de incomodidad, nerviosismo, distanciamiento y falta de interacción social y visual durante las actividades realizadas con su agresor. En comparación con los otros casos, este estudiante mostró una insatisfacción aún más marcada, lo que reflejó el alto nivel de tensión en su interacción con sus agresores. Además, la situación escaló hasta una agresión física directa, cuando uno de los agresores propinó un puñetazo en la espalda de la víctima. Este acto de violencia fue rechazado de inmediato.

Durante las primeras seis sesiones, fue evidente la dificultad para lograr una interacción positiva entre los agresores y la víctima del caso "A". Al analizar las puntuaciones obtenidas en el test inicial, se podía prever que la intervención requeriría un esfuerzo continuo y sostenido para generar cambios significativos en la dinámica de grupo. Para observar resultados favorables en sesiones futuras, era necesario seguir reforzando el uso de juegos cooperativos dentro del proceso de aprendizaje; sin embargo, esto también resaltó una limitación clave: la intervención se llevó a cabo en un espacio delimitado (educación física), lo que subrayó la importancia de expandir la metodología cooperativa a otras asignaturas. Esto implica que el aprendizaje cooperativo debe integrarse de manera transversal en todas las áreas curriculares y no limitarse a una sola materia.

En relación con la víctima, en las últimas sesiones, se realizó el siguiente comentario sobre trabajar con sus agresores: *"Aun no me caen bien por todo lo que me han hecho, pero me gustó trabajar con ellos, porque ya no me ofenden como antes".* Por su parte, los agresores mencionaron: *"Me pude llevar mejor con mi compañero".*

En general, a medida que avanzaron las sesiones, las víctimas dejaron de mostrar signos de nerviosismo y comenzaron a adoptar una actitud más participativa; se observó una mayor interacción con sus agresores y un incremento en su involucramiento en las actividades, en comparación con las primeras sesiones. Sin embargo, fue hasta la última sesión cuando se evidenció una mejor conducta al trabajar con el agresor, lo que indica que el proceso de cambio fue gradual y requirió tiempo. Sin duda, estos hallazgos son interesantes y significativos.

El análisis reveló que, si bien los cuatro casos estudiados mantuvieron su clasificación dentro de los niveles de riesgo de acoso escolar, se observó una

disminución en sus puntajes en cada dimensión evaluada. Este hallazgo es de gran relevancia, ya que indica que, aunque el riesgo de acoso escolar persiste, la intervención con juegos cooperativos logró reducir la intensidad del problema. Estos resultados subrayan la efectividad de esta estrategia para atender y mitigar el acoso escolar.

Conclusiones

La presente investigación tuvo como objetivo analizar la efectividad de los juegos cooperativos como estrategia para hacer frente al acoso escolar en estudiantes de segundo grado de secundaria. Esta metodología se basa en el fomento de la cooperación y la construcción conjunta del conocimiento, lo que contribuye a generar un ambiente escolar más armonioso y seguro.

Se ha demostrado que los juegos cooperativos promueven la empatía, el respeto y la inclusión, aspectos fundamentales para contrarrestar el acoso escolar. Al trabajar en equipos heterogéneos bajo la metodología cooperativa, los estudiantes aprenden a valorar las diferencias, desarrollar habilidades sociales y resolver conflictos de manera pacífica. Además, la participación de todos los miembros del grupo genera un sentimiento de pertenencia y fortalece los lazos entre compañeros, lo que reduce la probabilidad de que se produzcan situaciones de acoso.

Estos hallazgos indican que la implementación de los juegos cooperativos como estrategia para abordar el acoso escolar ha sido efectiva en la mejora de la convivencia escolar y la reducción de comportamientos de acoso. De acuerdo con Martín y Gil (2016):

> al promover las relaciones interpersonales entre los alumnos, la cooperación y la prosocialidad tienden a reducir la conflictividad en las aulas (patios de clases), así como a mejorar el clima escolar y, por lo tanto, reducir los episodios de bullying o acoso escolar entre los estudiantes. (p.109)

De esta manera, el trabajo conjunto entre agresores y víctimas ha contribuido a la promoción del respeto mutuo, el fortalecimiento de valores positivos y el desarrollo de estrategias para la resolución pacífica de conflictos.

Un hallazgo relevante identificado en esta investigación es la influencia del individualismo en el entorno escolar. Según Ramírez (2012), "la escuela podría ser culpable de imbuirse del espíritu individualista imperante" (p.98). Este enfoque tradicional, basado en la competencia y el rendimiento individual, puede limitar la construcción de relaciones interpersonales saludables y, en algunos casos, favorecer dinámicas de exclusión y acoso escolar. Por lo tanto, es crucial considerar la adopción de modelos alternativos como los juegos cooperativos, que fomentan la colaboración, la inclusión y el trabajo en equipo. Implementar estrategias pedagógicas que prioricen la interacción social positiva permitiría a los estudiantes reconocer, valorar y comprender a sus compañeros, fortaleciendo así la convivencia escolar y contribuyendo a la prevención del acoso escolar.

Los juegos cooperativos no solo benefician a las víctimas de acoso, sino que también pueden tener un impacto positivo en los acosadores. Al participar en actividades cooperativas, los estudiantes que han ejercido comportamientos agresivos tienen la oportunidad de desarrollar habilidades como, por ejemplo, comunicación efectiva, empatía y resolución de conflictos de manera constructiva; esto puede contribuir a un cambio en la actitud y el comportamiento de los agresores, ayudando a prevenir futuros casos de acoso.

Si bien los juegos cooperativos no pueden garantizar que todos los acosadores y acosados dejen de serlo de inmediato, ofrecen un marco sólido para abordar el problema de manera integral y sostenible. Al promover una cultura de respeto y convivencia positiva dentro del aula y otros espacios escolares, como el patio de recreo, se crean las condiciones necesarias para que los estudiantes adquieran habilidades socioemocionales, aprendan a enfrentar los conflictos de manera constructiva y desarrollen relaciones interpersonales saludables.

Uno de los elementos clave de los juegos cooperativos que resulta especialmente efectivo para abordar el acoso escolar es la interdependencia positiva. Este concepto se refiere a la estructuración de las tareas de manera que los estudiantes dependan mutuamente para alcanzar un objetivo común. Al implementar esta estrategia, se fomenta la cooperación entre los estudiantes, promoviendo el desarrollo de habilidades interpersonales y grupales, como la amistad, el respeto, la comunicación efectiva, la resolución de conflictos y la empatía.

En suma, este estudio refuerza la necesidad de incorporar metodologías cooperativas en la enseñanza, promoviendo un ambiente escolar más inclusivo,

respetuoso y libre de violencia. Por tanto, se propone el uso de los juegos cooperativos como una estrategia efectiva para abordar el acoso escolar; asimismo, se resalta la importancia de la prevención temprana y se destaca el desarrollo integral de habilidades sociales y emocionales como beneficios adicionales del enfoque cooperativo.

Estos aportes resultan valiosos tanto para los docentes en formación como para los docentes titulares de la clase de educación física. Para los docentes en formación, proporciona herramientas prácticas que les permitirán abordar este desafío en su futura práctica educativa; para los docentes de educación física, amplía sus conocimientos y les ofrece estrategias innovadoras para mejorar sus enfoques pedagógicos en beneficio de sus estudiantes. •

Referencias

Araos, C., & Correa, V. (2004). *La escuela hace diferencia: Aproximación sociológica a la violencia escolar*. Pontificia Universidad Católica de Chile y Fundación Paz Ciudadana.

Azorín, C. M. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Revista Perfiles Educativos, 10*(4), 34-45. https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/58622/52042

Cerezo, F. (2008). Acoso escolar. Efectos del bullying. *Boletín de Pediatría, 48*(206), 353-358.

Crespo, Y. (2019). El acoso escolar: bullying. *Tareas*, (162), 127-140. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=535059263011

Domingo, J. (2010). El aprendizaje cooperativo y las competencias. *Revista d'Innovació Docent Universitària, 2,* 1-9. https://revistes.ub.edu/index.php/RIDU/article/view/105.000001520/35634

Enríquez, M. F., & Garzón, F. (2015). *El acoso escolar.* Saber, Ciencia y Libertad.

Elliot, M. (2008). *Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas.* Fondo de Cultura Económica.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2018). *La mitad de los adolescentes del mundo sufre violencia en la escuela* [Comunicado de prensa]. https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/la-mitad-de-los-adolescentes-del-mundo-sufre-violencia-en-la-escuela

Guerrero, M. A. (2016). *La investigación cualitativa.* Innova.

Gómez, A., & López, S. (2013). *Bullying e Institución Educativa. Una Perspectiva Cualitativa del Maltrato entre Desiguales.* Universidad de Colima.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación.* McGraw-Hill.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El Aprendizaje Cooperativo en el Aula / Cooperative Learning in the Classroom.* Paidós Educador.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). *Una historia de éxito de la psicología educativa: la teoría de la interdependencia social y el aprendizaje cooperativo.* Investigador Educativo.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa.* Graó.

Moreno, S. R. (2017). Estrategias de intervención ante la violencia verbal, en estudiantes adolescentes del estado Mérida. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 16*(31), 43-53. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243152008003

Oldak, E. (2016). *Manual para el docente. Educación primaria.* Secretaría de Educación Pública. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/147157/PNCE-MANUAL-DOC-PRIM-BAJA.pdf

Oliveira, W., Iossi, M. A., Carvalho, F., Lopes, D., Yoshinaga, A. C., & Carvalho, M. D. (2015). Causas del bullying: resultados de la Investigación Nacional de la Salud del Escolar. *Revista Latinoamericana de Enfermagem, 23*(2), 275-82. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281439483013

Piñuel, I., & Oñate, A. (2007). *Acoso y violencia escolar en España: Informe CISNEROS X*. Educandi.

Ramírez, M. (2012). *Juego Cooperativo: Un Modelo a Aplicar Frente al Maltrato entre Iguales.* Liberabit.

Sánchez, E. V. (2016). Bullying y violencia escolar. *Revista internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad, 3*(1), 91-105. https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4257/3482

Urbina, H. C., López, L. V., & Cárdenas, J. P. (2018). El uso de sociogramas en la escuela para la mejora de la convivencia: un estudio en escuelas chilenas. *Perfiles Educativos, 40*(160), 83-100. https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v40n160/0185-2698-peredu-40-160-83.pdf

Valcárcel. M. P. (1986). *El desarrollo social del niño.* Universidad de Valencia.

Zabay, M., & Casado, A. (2022). *Todos contra el bullying*. Alienta.

• Capítulo 5 •

Estrategias didácticas para favorecer la inclusión en alumnos con capacidades diferentes

Verónica Gachupin Tlachi, Elizabeth Meneses Valencia, María del Rosario Bringas Benavides y Gloria Janett Hernández Blancas

Resumen

El estudio se llevó a cabo en la Escuela Primaria Emiliano Zapata, donde la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) 62 identificó, en cuarto grado, a dos estudiantes con problemas de aprendizaje que eran excluidos por sus compañeros en actividades colaborativas. Con el objetivo de fomentar la inclusión educativa, se establecieron tres objetivos específicos: identificar conductas que obstaculizan la inclusión en las clases de educación física, diseñar e implementar estrategias didácticas para favorecer la integración de los estudiantes atendidos por la USAER y evaluar el impacto de dichas estrategias. La investigación se desarrolló con un enfoque cualitativo mediante la metodología de investigación-acción. Se utilizaron como instrumentos una guía de observación y el test de estilos de aprendizaje para el diagnóstico inicial. Durante la implementación de las actividades, se aplicaron evaluaciones basadas en los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Al concluir la intervención, se observó un cambio positivo en la actitud de los estudiantes, destacando mayor respeto, tolerancia y empatía. Los alumnos con dificultades de aprendizaje participaron con más seguridad, mientras que sus compañeros mostraron mayor disposición a integrarlos, favoreciendo así una comunicación efectiva y un ambiente de aprendizaje más inclusivo.

Palabras clave: aula regular, capacidades diferentes, educación primaria, estrategias didácticas, inclusión escolar

Introducción

En la formación docente en inclusión educativa, las prácticas profesionales desempeñan un papel fundamental, ya que permiten a los futuros docentes conocer de primera mano la labor educativa y enfrentar realidades concretas. Estas experiencias les ayudan a reafirmar sus competencias profesionales, desarrollar habilidades para la resolución de problemas en contextos diversos y fortalecer su compromiso social, preparándolos para una enseñanza más inclusiva y equitativa.

A partir del sexto semestre, la Licenciatura en Inclusión Educativa requiere que los estudiantes realicen su práctica profesional. En esta investigación, se plasma la práctica llevada a cabo en la Escuela Primaria "Emiliano Zapata", ubicada en Puebla. Esta institución cuenta con la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) 62, que atiende a niños de 6 a 12 años con retraso en el desarrollo, trastorno del espectro autista, dificultades severas de comunicación y problemas de aprendizaje. Es un centro educativo de organización completa que ofrece educación primaria en el turno vespertino, con un horario de 1:30 p.m. a 6:00 p.m.

Hablar de inclusión no se limita a las personas con discapacidad, sino que abarca la diversidad en todas sus formas. En el grupo de cuarto grado, se identificó la exclusión de estudiantes con problemas de aprendizaje y rezago educativo. Las principales barreras observadas fueron la falta de oportunidades, la intolerancia, la ausencia de trabajo en equipo y, especialmente, la carencia de estrategias didácticas que fomenten la inclusión de las dos alumnas con dificultades de aprendizaje.

El grupo suele ser tranquilo. Algunos estudiantes reflejan el buen trato y la atención que reciben en casa, mientras que otros no. Los estudiantes prefieren trabajar en pequeños grupos con compañeros que ya conocen, lo que provoca la exclusión de ciertos alumnos; además, expresan que no quieren colaborar con quienes presentan rezago académico, argumentando que avanzan más lento o requieren mayor apoyo. Los niños con rezago tienen dificultades para escribir correctamente su nombre, no leen con fluidez y presentan problemas de comprensión lectora; asimismo, la inasistencia agrava la situación, ya que estos estudiantes suelen asistir solo tres o cuatro veces a la semana, mientras que el resto del grupo acude con regularidad.

En el grupo, se identificaron dos alumnas con problemas de aprendizaje. En particular, la estudiante X presentó dificultades en matemáticas para realizar operaciones básicas, especialmente cuando involucraban más de tres cifras; tenía problemas para identificar qué operación debía aplicar en la resolución de problemas; y solo memorizaba las tablas de multiplicar del 1, 2 y 3. En lectura, aunque podía leer los enunciados, no lograba retener los datos importantes ni comprender completamente el contenido; presentaba dificultades en la fluidez lectora y, en palabras complejas, requería leerlas dos veces para entender su significado; además, a pesar de trabajar con textos cortos y cuentos, le costaba identificar personajes, hechos y la idea principal del relato.

La estudiante Y presentaba dificultades en matemáticas, ya que no había consolidado el reconocimiento de los signos de suma y resta, lo que le impedía realizar operaciones básicas de un dígito sin apoyo visual y, para resolverlas, necesitaba materiales de apoyo como colores, palitos o los dedos de las manos; en los dictados de números, tendía a confundirlos y solo reconocía hasta el 20; además, aunque podía contar oralmente del 1 al 20, en su forma escrita no identificaba correctamente los números, especialmente del 11 al 20. En lectura, mostraba una falta de fluidez en palabras complejas y su lectura era predominantemente silábica, sin haber automatizado completamente el proceso.

El tema de investigación surgió de las experiencias y observaciones realizadas durante la práctica profesional: Estrategias didácticas para favorecer la inclusión en alumnos de cuarto grado atendidos en USAER. La inclusión sigue siendo un concepto poco conocido en la sociedad y, dentro del ámbito escolar, su implementación representa un desafío aún mayor, especialmente para docentes con enfoques pedagógicos tradicionales.

Esta investigación busca sensibilizar a la comunidad sobre la importancia de la inclusión educativa, promoviendo la equidad de oportunidades y el trato digno para todos los estudiantes. Su propósito es impulsar una educación que garantice atención adecuada, evitando que los niños sean reprobados o simplemente promovidos de grado sin haber desarrollado las habilidades necesarias para enfrentar su entorno y desenvolverse con autonomía en la vida.

Además, el análisis presentado en este estudio ofrece información valiosa para que los futuros docentes desarrollen estrategias que les permitan adaptarse a la diversidad del aula, atender los distintos estilos de aprendizaje y des-

empeñarse con responsabilidad, empatía, ética y profesionalismo en su labor docente.

Para desarrollar esta investigación, se estableció como objetivo general fomentar la inclusión educativa mediante estrategias didácticas en los alumnos de cuarto grado de primaria. Para ello, se definieron los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar las conductas de los alumnos que dificultan la inclusión educativa durante las clases de educación física.
2. Diseñar e implementar estrategias didácticas que promuevan la inclusión de los alumnos de cuarto grado atendidos en la USAER.
3. Evaluar el impacto de las estrategias didácticas en la inclusión de los alumnos de cuarto grado.

La inclusión es un principio fundamental que garantiza la igualdad de oportunidades y derechos para todas las personas, independientemente de sus diferencias. Se sustenta en el respeto a la diversidad y en la eliminación de barreras que generen exclusión o discriminación, promoviendo la participación plena en la sociedad.

En la escuela, la inclusión debe entenderse como un enfoque que garantice el acceso a la educación para todos los alumnos, sin importar sus condiciones, características, capacidades, origen, género, religión, situación socioeconómica o idioma. Este derecho debe ejercerse en un ambiente de respeto, equidad y libre de discriminación. Más allá del ámbito educativo, la inclusión implica la participación plena de todas las personas en la sociedad, eliminando barreras y fomentando una cultura inclusiva en las comunidades escolares, familiares y sociales (Booth & Ainscow, 2000).

Por lo tanto, la inclusión implica apostar por una escuela que valore y acoja la diversidad, comenzando por la aceptación de las diferencias, la celebración de la diversidad y la promoción del trato equitativo a cada alumno. En este sentido, las instituciones formadoras de docentes deben innovar en sus políticas y programas para responder a las necesidades de todos los estudiantes, puesto que uno de los principales pilares en la construcción de escuelas inclusivas es la formación inicial del profesorado.

Fundamento teórico

El modelo social de la discapacidad

Inicialmente, el término discapacidad se refería únicamente a una condición física, mental, intelectual o sensorial que limitaba la capacidad de una persona para realizar ciertas actividades o participar plenamente en la sociedad en comparación con quienes no presentaban dicha condición. Con el tiempo, esta definición se ha ampliado para incluir no solo las limitaciones individuales, sino también las barreras sociales, físicas y actitudinales que dificultan su integración y participación en la vida cotidiana.

El enfoque contemporáneo de la discapacidad ha evolucionado más allá de una perspectiva médica centrada en la deficiencia individual para considerar el contexto social. De acuerdo con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU (2006), la discapacidad no es únicamente una característica personal, sino el resultado de la interacción entre las personas con limitaciones funcionales y las barreras del entorno y la actitud de la sociedad, que restringen su participación plena. En la actualidad, la discapacidad se concibe como un fenómeno que combina factores individuales y estructurales, lo que requiere ajustes y apoyos en diversos ámbitos, como la educación, el empleo y la vida social y cultural.

El modelo social de la discapacidad promueve el respeto a la dignidad humana, la igualdad y la libertad individual, con un enfoque centrado en la inclusión social. Se basa en principios clave como la no discriminación, la accesibilidad universal y la adaptación del entorno, entre otros. Su objetivo principal es garantizar la autonomía de las personas con discapacidad, permitiéndoles tomar decisiones sobre su propia vida; para ello, se enfoca en la eliminación de barreras físicas, sociales y actitudinales, asegurando la igualdad de oportunidades en todos los ámbitos (Palacios & Bariffi, 2007).

Uno de los presupuestos del modelo social sostiene que las causas de la discapacidad no provienen de las deficiencias individuales, sino de “las limitaciones de la sociedad para prestar servicios apropiados y para asegurar adecuadamente que las necesidades de las personas con discapacidad sean tenidas en cuenta dentro de la organización social” (Palacios & Bariffi, 2007, p.19). En otras palabras, el modelo social de la discapacidad sostiene que la discapacidad no es una característica intrínseca de la persona, sino el resultado de la interacción

con un entorno que no está diseñado para incluirla. Son las barreras sociales, físicas, culturales y actitudinales las que limitan su participación plena en la vida social, económica, cultural y política, más que las deficiencias individuales.

Desde esta perspectiva, la discapacidad no debe considerarse solo una condición médica o individual, sino el resultado de un entorno que no está adaptado para incluir la diversidad. Por ello, el cambio debe enfocarse en transformar la sociedad para garantizar espacios accesibles e inclusivos, especialmente en el ámbito educativo.

Educación inclusiva

Para garantizar una educación justa, equitativa y de calidad para todos los estudiantes, los docentes deben comprender y aplicar el concepto de inclusión de forma adecuada. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020) define la educación inclusiva como un proceso que busca atender y responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes; además, enfatiza que la inclusión no debe limitarse a la discapacidad, sino que debe abarcar a todos los grupos marginados, en situación de vulnerabilidad o en riesgo de exclusión.

La Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2015), a través de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), en el ODS 4 (Educación de calidad) destacó la necesidad de garantizar que todos los niños y jóvenes, incluidos aquellos con discapacidad o en situación de vulnerabilidad, tengan acceso a una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Además, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, s.f.) resaltó la importancia de eliminar barreras y transformar los sistemas educativos para asegurar la plena participación de todos los estudiantes. Por su parte, el Banco Mundial (2024) destacó que invertir en educación inclusiva genera beneficios económicos y sociales, ya que permite a más personas acceder a oportunidades laborales y mejorar su calidad de vida. En suma, los organismos internacionales establecen que la inclusión es un derecho y una necesidad para construir sociedades más equitativas y justas.

En este punto, es fundamental distinguir entre educación inclusiva y educación integradora; aunque ambas buscan garantizar la participación de todos los estudiantes, especialmente aquellos con discapacidad o necesidades educativas especiales, difieren en su enfoque y aplicación. A continuación, se detallan estas diferencias.

Educación integradora vs educación inclusiva

La educación integradora busca incorporar a los estudiantes con discapacidad en las escuelas regulares sin modificar el entorno o las estrategias pedagógicas, lo que puede generar barreras en su aprendizaje y desarrollo. En contraste, la educación inclusiva transforma el sistema educativo para garantizar que todos los estudiantes, sin importar sus capacidades, reciban una educación de calidad; esto implica la adaptación del entorno, las metodologías de enseñanza y los sistemas de evaluación para fomentar la participación activa y equitativa de todos los alumnos. En la Tabla 1, se realiza un comparativo entre la educación integradora y la educación inclusiva.

Tabla 1

Comparativo entre educación integradora y educación inclusiva

Aspecto	*Educación integradora*	*Educación inclusiva*
Enfoque	Integra a los estudiantes con discapacidad en aulas regulares, pero sin adaptar el entorno o las metodologías.	Transforma el sistema educativo para garantizar que todos los estudiantes participen activamente, adaptando métodos y entorno a las necesidades de cada uno.
Objetivo principal	Asegurar la presencia física de los estudiantes con discapacidad en las aulas comunes.	Garantiza la participación plena de todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias, en un entorno educativo accesible.
Adaptaciones del entorno	No se realizan cambios significativos en el entorno o las metodologías para responder a la diversidad.	Se adapta el entorno y las estrategias pedagógicas para atender las diversas necesidades de todos los estudiantes.
Método de enseñanza	El docente sigue un enfoque tradicional y, en ocasiones, realiza ajustes adicionales para atender a algunos estudiantes.	El docente utiliza estrategias flexibles, como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), adaptando el contenido, la enseñanza y la evaluación para todos los estudiantes.

Aspecto	*Educación integradora*	*Educación inclusiva*
Participación de los estudiantes con discapacidad	Los estudiantes con discapacidad participan, pero de forma secundaria o no completamente integrada.	Todos los estudiantes, incluidos los que tienen necesidades educativas especiales, tienen una participación activa y equitativa.
Rol del docente	El docente realiza adaptaciones menores, en ocasiones con apoyo adicional.	El docente es un facilitador del aprendizaje, que adapta su enseñanza para garantizar que todos los estudiantes aprendan de acuerdo con sus necesidades.

De acuerdo con Booth y Ainscow (2000), la educación inclusiva es un proceso que implica responder a la diversidad de los estudiantes mediante la modificación de los métodos de enseñanza, el currículo, la cultura escolar y la organización. En este modelo, la inclusión no se limita solo a las personas con discapacidad, sino que aboga por la equidad para todos los estudiantes.

Por su parte, Ainscow (2005) señaló que la educación inclusiva no es un modelo único ni un conjunto fijo de prácticas, sino un enfoque flexible que debe adaptarse continuamente a las necesidades de todos los estudiantes, con el objetivo de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación.

De esta manera, la educación inclusiva es esencial porque contribuye a una sociedad más justa, equitativa y respetuosa; garantiza el derecho de todos los estudiantes, sin importar sus habilidades, a recibir una educación de calidad; fomenta la igualdad de oportunidades y ayuda a reducir la desigualdad, asegurando que cada persona tenga las mismas posibilidades de aprendizaje.

En un entorno inclusivo, se reconocen y valoran las diferencias, fomentando el respeto, la empatía y la solidaridad; además, prepara a los estudiantes para la diversidad del mundo real, eliminando barreras y prejuicios, y promoviendo un aprendizaje más completo; también fortalece la autonomía y la participación activa de todos los alumnos, empoderándolos para tomar decisiones sobre su propio proceso de aprendizaje.

Por lo tanto, fomentar la inclusión en la escuela es esencial, ya que contribuye a la construcción de un entorno equitativo, respetuoso y enriquecedor para todos; promueve la igualdad de oportunidades y una sociedad más justa y diversa, ayudando a los estudiantes a valorar y respetar las diferencias desde

temprana edad; desarrolla habilidades sociales y emocionales, como la cooperación y el trabajo en equipo, competencias fundamentales en la vida cotidiana; contribuye a la eliminación de barreras y prejuicios, fortaleciendo la empatía y el respeto entre los estudiantes; y potencia la autonomía y la participación activa, permitiendo que cada estudiante tome decisiones sobre su aprendizaje y su integración en la vida escolar.

Para garantizar que los futuros docentes y los docentes en servicio adopten prácticas inclusivas se requiere una formación integral respaldada por políticas educativas claras con un enfoque inclusivo. Esto implica capacitaciones a través de talleres y cursos sobre metodologías inclusivas, formación en adaptación curricular, evaluación diferenciada y un cambio de mentalidad mediante la concienciación sobre la importancia de la diversidad en el aula.

En este sentido, el enfoque inclusivo no se trata de proporcionar lo mismo a todos, sino de ofrecer diferentes estrategias para alcanzar los mismos objetivos, adaptándose a las necesidades individuales de cada estudiante. Una de las propuestas más relevantes en este ámbito es el Diseño Universal para el Aprendizaje, un modelo pedagógico que permite responder a la diversidad en el aula, asegurando que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades para aprender. A continuación, se detalla este modelo.

Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

Según el Centre for Assistive Special Technologies (CAST, como se citó en Alba, 2019), el DUA establece principios para desarrollar un currículo que brinde igualdad de oportunidades a todos los estudiantes. Esto significa crear condiciones que permitan el desarrollo de cada alumno dentro del grupo, favoreciendo su aprendizaje en conjunto con sus compañeros.

El DUA es un enfoque educativo que busca atender las necesidades de todos los estudiantes, sin importar sus habilidades o discapacidades. Se fundamenta en la premisa de que cada estudiante aprende de manera distinta y posee estilos de aprendizaje únicos; por ello, el diseño de la instrucción y los materiales educativos debe ser flexible y adaptable, garantizando que todos tengan acceso equitativo a las oportunidades de aprendizaje. Además, promueve la inclusión y la equidad en el aula, permitiendo que todos los estudiantes participen en su proceso de aprendizaje. Al aplicar este modelo, los educadores

pueden diseñar experiencias que respondan a las diferencias individuales, considerando diversos estilos de aprendizaje, intereses y habilidades. En la Tabla 2 se presenta una síntesis del modelo DUA.

Tabla 2

Síntesis del modelo DUA: principios y pautas

Principios		
Proporcionar múltiples formas de implicación.	Proporcionar múltiples formas de representación.	Proporcionar múltiples formas de Acción y Expresión.
Pautas		
Proporcionar opciones para el interés.	Proporcionar opciones para la percepción.	Proporcionar opciones para la acción física.
Proporcionar opciones para sostener el esfuerzo y la persistencia.	Proporcionar opciones para el lenguaje, expresiones, matemáticas y símbolos.	Proporcionar opciones para la expresión y la comunicación.
Proporcionar opciones para la autorregulación.	Proporcionar opciones para la comprensión.	Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas.

Nota. Tomado de Alba (2019).

Las etapas para diseñar una clase bajo el enfoque del DUA, según Jennifer Levine, directora de Aprendizaje Profesional en el CAST, incluyen:

1. Definir los objetivos, reconociendo la diversidad del alumnado y proporcionando diferentes medios, estrategias y apoyos para alcanzarlos.
2. Seleccionar los métodos de evaluación, considerando la variabilidad de los estudiantes en relación con la tarea, su contexto social y emocional, así como el clima del aula. Estos métodos deben ser flexibles y ajustarse con base en el monitoreo continuo del progreso.
3. Ofrecer múltiples opciones de materiales, permitiendo explorar el contenido de diferentes maneras según las necesidades de los alumnos.
4. Implementar lo planificado, aplicando las estrategias y recursos diseñados para garantizar una enseñanza inclusiva.
5. Evaluar la planificación, reflexionando sobre los resultados obtenidos y realizando ajustes para mejorar futuras intervenciones (como se citó en Barriga, 2019).

Es decir, para planificar una clase con DUA, es fundamental identificar las barreras de aprendizaje del grupo y establecer estrategias para superarlas. El primer paso es definir claramente la meta de aprendizaje que se desea alcanzar; a partir de ello, se deben anticipar las posibles barreras que podrían dificultar el proceso y diseñar estrategias que permitan a todos los estudiantes acceder al conocimiento de manera equitativa, utilizando diferentes métodos y recursos que se adapten a sus necesidades y estilos de aprendizaje.

Las estrategias didácticas

Las estrategias didácticas son métodos estructurados con fases definidas, diseñados para alcanzar los aprendizajes esperados; a través de ellas, el docente orienta el proceso educativo que los estudiantes deben seguir para desarrollar su conocimiento. Estas estrategias tienen un amplio alcance, ya que pueden aplicarse durante periodos prolongados, como en un plan de estudios o a lo largo de una asignatura. Según Campusano y Díaz (2017), presentan dos características fundamentales:

> 1. Los profesores son facilitadores y los estudiantes protagonistas de su propio aprendizaje.
> 2. En las primeras aplicaciones existe la posibilidad de no obtener el 100% de los resultados esperados, lo cual es común que suceda, dado que es necesario un tiempo de apropiación de la estrategia, tanto del docente como de los estudiantes. Esto se logrará mientras más veces se emplea la estrategia. La idea es que estas experiencias permiten a docentes y estudiantes solucionar dificultades futuras, a través de ir ajustando la implementación para el logro de los aprendizajes esperados. (p.2)

Una estrategia didáctica debe ser coherente, planificada e intencional y debe de estar sustentada teóricamente en diferentes prácticas pedagógicas. “La estrategia didáctica debe partir de la reflexión y trazar el camino por el cual, quien enseña como quien aprende, deberán transitar para construir y reconstruir el conocimiento, y alcanzar las metas y objetivos propuestos” (Limas, 2018, p.39).

> Una estrategia didáctica es más que solo aplicar una técnica con un listado de actividades o tareas para llevar a cabo, Mansilla y Beltrán (2013, p.19) la definen de la siguiente manera: "La estrategia didáctica se concibe como la estructura de actividad en la que se hacen reales los objetivos y contenidos". Esta estructura implica un proceso que nace desde un punto de partida, que son los contenidos de información, puede ser nueva o alguna información previa que las personas participantes ya posean sobre el tema; y de ahí, hasta el punto en que se espera llegar; es decir, hacer real el objetivo, el cumplimiento de lo que se desea alcanzar cuando se propone el desarrollo de una estrategia. (Orellana, 2017, p.3)

De acuerdo con Rovira (2018), las estrategias didácticas requieren una planificación y organización previa para garantizar su efectividad en el aula. Para su correcta implementación, el docente debe considerar los siguientes aspectos (párr.9):

1. Objetivos de la estrategia: Definen lo que se pretende lograr y orientan el proceso educativo, estableciendo metas claras que guían la selección de contenidos y métodos. Se estructuran en dos niveles, el primero, basado en las capacidades cognitivas vinculadas al tema; y el segundo, enfocado en las destrezas y actitudes esperadas, reflejando los cambios de conducta derivados del aprendizaje.
2. Conocimientos necesarios para la trasmisión de la información: El docente debe planear sus acciones considerando los aprendizajes previos de los alumnos, con el propósito de construir nuevos conocimientos.
3. Actividades de la estrategia: Son las acciones específicas que conforman el proceso de enseñanza, diseñadas en función del objetivo planteado, permitiendo a los estudiantes desarrollar nuevos aprendizajes de manera estructurada y participativa.
4. Cronograma de la estrategia: Es necesario definir un calendario que establezca las estrategias a implementar, los recursos requeridos y la duración de cada actividad, con el fin de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera efectiva.

5. Recursos para el desarrollo de la estrategia: Es fundamental seleccionar materiales y herramientas didácticas adecuadas que potencien el aprendizaje y favorezcan la comprensión de los contenidos.
6. Evaluaciones periódicas: Permiten constatar el progreso de los alumnos a través de la medición de conocimientos, habilidades y valores adquiridos. Para ello, es recomendable definir indicadores que permitan evaluar si se han alcanzado los objetivos planteados.
7. Propuesta de la estrategia didáctica: Con base en los elementos anteriores, se diseña una estrategia didáctica ajustada al contexto y a las necesidades del grupo, facilitando un proceso de enseñanza-aprendizaje eficaz y significativo.

La función del docente es planificar estrategias que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje en cada nivel educativo y evaluar los avances de los estudiantes. Según Hernández et al. (2015), esto requiere que el docente posea conocimientos y habilidades en estrategias didácticas, aplicando creatividad, iniciativa y compromiso con una educación de calidad. Toda estrategia didáctica debe posibilitar:

- Aprendizaje autónomo: El estudiante debe mostrar motivación por el aprendizaje.
- Aprendizaje colaborativo y trabajo en equipo: La interacción entre estudiantes y entre docentes y estudiantes debe generar un entorno de aprendizaje que potencie la construcción colectiva del conocimiento.
- Aprendizaje Basado en Problemas (ABP): Debe permitir la resolución de problemas contextualizados en la vida cotidiana del estudiante, promoviendo el trabajo en pequeños grupos donde se sintetiza y construye el conocimiento a partir de situaciones reales.
- Aprendizaje significativo: El aprendizaje de un estudiante depende de la relación entre su estructura cognitiva previa y la nueva información que adquiere, asegurando una comprensión profunda y duradera del conocimiento.

Metodología

Se llevó a cabo una investigación con enfoque cualitativo y un alcance descriptivo-interpretativo. Se empleó la metodología de investigación-acción para diseñar e implementar estrategias didácticas orientadas a favorecer la inclusión educativa en un grupo de cuarto grado de primaria. La investigación acción se relaciona con "cambio, colaboración, cooperación, motivación, compromiso, reflexión, investigación, […] aspectos íntimamente ligados a la responsabilidad profesional" (Blández et al., 2006, p.74).

El estudio se realizó con un grupo de cuarto grado conformado por 16 alumnos, cuyas edades oscilan entre 9 y 11 años. Dentro del grupo, se identificaron varios estudiantes con rezago educativo y dos alumnas con problemas de aprendizaje. Para preservar la confidencialidad de estas últimas alumnas, se les asignaron los nombres ficticios de Ana y Elia; Ana cuenta con un diagnóstico, pero no ha recibido el seguimiento adecuado debido al incumplimiento de sus padres; en el caso de Elia, aunque también tiene un diagnóstico, la sobreprotección materna ha limitado su autonomía e interacción con sus compañeros. Los diagnósticos fueron realizados por el personal de USAER, quienes poseen la formación necesaria para su evaluación.

Para la recolección de información se eligieron los siguientes instrumentos:

- Guía de observación: Dividida en tres apartados (contexto social, institucional y áulico), que permitió analizar el entorno en el que se desarrollan los alumnos, la dinámica familiar, las ocupaciones de los padres y su nivel de involucramiento en la educación de sus hijos.
- Test de estilos de aprendizaje: Se aplicó el diagnóstico de estilos de aprendizaje (Bandler & Grinder, 1988, como se citó en Marambio et al., 2019) para identificar las características del grupo y adaptar las estrategias didácticas a sus necesidades.
- Escala de valor: "Es un conjunto de criterios específicos fundamentales que permiten valorar el nivel en el que se encuentran los alumnos y permite valorar el aprendizaje por medio de indicadores de desempeño" (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2011, p.139). Se utilizó durante la aplicación de la planeación.
- Lista de cotejo: Se utilizó para monitorear el proceso de aprendizaje de los alumnos, permitiendo registrar sistemáticamente su progreso y desempeño en relación con los objetivos planteados.

Resultados

Los resultados obtenidos tras la aplicación del instrumento sobre estilos de aprendizaje permitieron establecer un diagnóstico preciso del grupo. Se identificó que el estilo de aprendizaje predominante es el kinestésico; por lo tanto, se priorizó el uso de estrategias que favorecieran este enfoque, al tiempo que se fortalecían los estilos visual y auditivo. Asimismo, se determinó que los estudiantes tienen un canal de aprendizaje activo, caracterizado por su alto nivel de competitividad; por esta razón, se incorporaron actividades que promovieran el análisis y la reflexión. Para responder a estas características, se implementaron juegos de roles, dramatizaciones, dinámicas grupales con movimiento variado, resolución de problemas, manipulación de materiales concretos y el uso de gestos para reforzar las instrucciones orales.

Además, con base en los resultados obtenidos a través de los instrumentos antes mencionados, se diseñó una propuesta de intervención para favorecer la inclusión educativa en el grupo de cuarto grado. Esta propuesta se estructuró a partir de los aprendizajes esperados establecidos en los Planes y Programas de Estudio 2017 y se sustentó en el uso de estrategias didácticas como el Aprendizaje Cooperativo y el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Para su implementación, se seleccionaron técnicas didácticas que facilitaran la participación activa y el desarrollo de habilidades inclusivas, entre ellas: juego reglado con material manipulable, repetición simple y acumulativa, uso de palabras clave, elaboración conceptual y seguimiento de pistas.

Las estrategias aplicadas en la intervención incluyeron actividades diseñadas para fortalecer habilidades matemáticas y fomentar la inclusión y el trabajo colaborativo en el aula. Entre ellas se implementaron:

- Desafíos matemáticos: Los estudiantes trabajaron con un tablero y fichas, además de utilizar computadoras y un cañón proyector para comprender el valor posicional en operaciones de suma y resta (unidades, decenas, centenas, etc.).
- Ordenamiento y escritura de números: Se emplearon tableros, fichas y hojas de ejercicios para ayudar a los estudiantes a estructurar y organizar números correctamente.
- Manejo del dinero: A través del uso de tablas de valor posicional, dinero educativo y objetos simulando una tienda, los alumnos realizaron operaciones de suma y resta aplicadas a situaciones cotidianas.

Todas estas actividades se llevaron a cabo en equipos, promoviendo la inclusión, la cooperación y el aprendizaje entre pares, con el objetivo de mejorar la participación de los alumnos con dificultades de aprendizaje dentro del grupo.

En el ámbito de la lectura y la escritura, se implementaron diversas estrategias didácticas para fortalecer la comprensión y producción de textos informativos, fomentando el trabajo en equipo y la participación activa de los estudiantes. Entre ellas se incluyeron:

- Identificación de textos informativos: A través de la lectura de diferentes textos, los equipos utilizaron un dado para responder preguntas relacionadas con el contenido, según el número obtenido.
- Análisis de textos con tómbola: Se diseñó una tómbola con preguntas sobre otro texto, lo que permitió a los estudiantes interactuar con el contenido de manera dinámica.
- Reconocimiento de la estructura del texto: Cada equipo analizó un texto escrito en papel bond y, mediante notas adhesivas de colores, identificó sus partes: título (rojo), subtítulos (verde), pie de foto (rosa), fotografía (morado), introducción (azul), desarrollo (amarillo) y cierre (naranja).
- Elaboración de textos informativos: Los equipos redactaron sus propios textos utilizando hojas, colores, plumones, pinturas, crayolas y materiales creativos (imágenes, calcomanías, chaquira, brillantina, etc.).
- Exposición en periódico mural: Los trabajos fueron presentados en un periódico mural, promoviendo el sentido de logro y la valoración del esfuerzo colectivo.

Tras la implementación de la propuesta, se observaron resultados positivos en la dinámica del grupo. Las estudiantes con capacidades diferentes, así como aquellos alumnos que previamente se mostraban cohibidos y participaban poco, comenzaron a demostrar actitudes más abiertas y favorables hacia la convivencia escolar; también se evidenció un mayor respeto y tolerancia entre los estudiantes, una participación más activa en las actividades y una mayor empatía por parte de sus compañeros; además, la comunicación dentro del grupo mejoró, generando un ambiente más colaborativo. En general, durante las actividades, los estudiantes mostraron una actitud positiva, entusiasmo y mayor disposición para integrarse y trabajar en equipo, lo que favoreció la inclusión y el aprendizaje conjunto.

Los propósitos de aprendizaje establecidos en la planeación se cumplieron en un 90% de los estudiantes del grupo, quienes lograron desarrollar motivación por la lectura. Se destacó un notable avance en la capacidad de leer con atención y extraer información relevante de los textos; además, los estudiantes mostraron una actitud positiva y disfrutaban la lectura, lo que se reflejaba en su entusiasmo y participación. Durante las sesiones de lectura en círculo, los alumnos se involucraron, interpretando textos con diferentes emociones e incluso asumiendo el papel de los protagonistas, lo que favoreció una convivencia más armoniosa y enriquecedora. Además, algunos estudiantes lograron mejorar su fluidez lectora, alcanzando un ritmo sin titubeos ni repeticiones, lo que evidencia un avance en su desarrollo lector y comprensión de textos.

Asimismo, se observaron avances en la alumna X, quien logró leer y escribir palabras, encontrándose en la etapa silábica; aunque aún no se siente cómoda leyendo en público, ha mantenido un seguimiento continuo y favorable, comenzando a escribir de manera autónoma lo que observa en clase, a su propio ritmo. En contraste, con la estudiante Y el proceso fue más complejo, ya que sus frecuentes inasistencias afectaron su progreso, provocando un retroceso en los avances logrados. Además, la sobreprotección de su madre limitó su independencia, impidiendo que desarrollara mayor autonomía en su aprendizaje. Estos factores representan un desafío adicional en su proceso educativo y resaltan la importancia de un trabajo conjunto entre la escuela y la familia.

En suma, esta intervención educativa contribuyó al desarrollo de las siguientes competencias básicas:

- Competencia en comunicación lingüística:
  * La lectura del cuento favoreció la expresión oral.
  * La lluvia de ideas permitió trabajar la comunicación oral y mejorar la dicción de palabras.
  * Al comentar las características de los animales, los estudiantes ampliaron su vocabulario.
- Competencia matemática:
  * La ordenación de audiciones ayudó a desarrollar el pensamiento lógico-temporal.
  * La representación de los movimientos de los animales requirió de una adecuada organización espacio-temporal.

    * La práctica del pulso y ritmo en actividades instrumentales, vocales y de movimiento fortaleció esta competencia.
- Competencia social y ciudadana:
    * La interpretación y creación de dinámicas fomentó el trabajo en equipo.
    * Se promovieron actividades basadas en la cooperación, la asunción de responsabilidades y el cumplimiento de normas.
    * Se incentivó el cuidado y mantenimiento del material utilizado en las estrategias didácticas.
    * Se observó una mejora en las actitudes del grupo, generando mayor empatía hacia las dos estudiantes con capacidades diferentes, mejorando la comunicación y mostrando actitud positiva y entusiasmo durante las actividades.

La implementación de las estrategias y del DUA generó múltiples beneficios significativos. En primer lugar, se promovió la equidad y la inclusión al ofrecer diversas formas de representación, acción y expresión, permitiendo que todos los estudiantes accedieran al contenido y demostraran su aprendizaje de manera efectiva. Además, se fortaleció la motivación y el compromiso de los alumnos al brindarles opciones y flexibilidad en la manera en que abordaban las tareas de aprendizaje, adaptándose a sus necesidades y estilos individuales.

Conclusiones

Una de las condiciones necesarias para lograr una verdadera inclusión es la creación de espacios de enseñanza y aprendizaje cooperativos, donde docentes y estudiantes interactúan tanto dentro como fuera del aula (Marchesi & Martín, 1990; Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 2003 como se citó en Talou et al., 2010).

Entre los principales factores que obstaculizan la inclusión educativa se encuentran la falta de formación docente para implementar estrategias didácticas y metodologías adaptadas a la enseñanza de niños con capacidades diferentes. Además, la organización y los agrupamientos de alumnos pueden dificultar una intervención adecuada y limitar el trabajo colaborativo, afectando el desarrollo de prácticas inclusivas dentro del aula.

El desafío inclusivo en el aula radica en la capacidad de los docentes para considerar la diversidad de sus estudiantes y aplicar estrategias didácticas que promuevan un aprendizaje equitativo. Entre estas estrategias se encuentran la enseñanza cooperativa, el aprendizaje colaborativo, la resolución de problemas en equipo y la conformación de grupos heterogéneos, todas orientadas a fomentar la participación e integración de todos los alumnos en el proceso educativo.

El desarrollo de esta intervención educativa permitió evidenciar la importancia de responder a la diversidad, rompiendo con el esquema tradicional en el que todos los estudiantes siguen el mismo ritmo, método y materiales sin considerar sus diferencias. Esto reafirma que no existe una única estrategia capaz de motivar a todos por igual, por lo que es fundamental adaptar las metodologías y recursos a las necesidades individuales, promoviendo así un aprendizaje más equitativo e inclusivo.

La motivación es una premisa importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto por parte del docente como del estudiante, ya que, sin ella, los resultados se ven limitados. En el caso de los niños que piensan y aprenden de manera diferente, es esencial brindarles estímulo y apoyo continuo, animándolos a repetir la actividad hasta lograr el objetivo. Proporcionar elogios y reconocimiento a sus esfuerzos no solo refuerza su aprendizaje, sino que también fortalece su autoestima y confianza en sus propias capacidades.

La implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) facilita la realización de ajustes en el momento mismo de la planificación, garantizando una respuesta inclusiva sin necesidad de adaptaciones posteriores. Este enfoque permite diseñar ambientes de aprendizaje flexibles y accesibles, asegurando que todos los estudiantes, independientemente de sus necesidades, puedan participar y desarrollar su potencial.

Finalmente, la inclusión educativa, como señalan Booth y Ainscow (2000), es un proceso en constante evolución; esto implica transformaciones continuas y no tiene un punto final, ya que siempre pueden surgir nuevas barreras, así como factores que faciliten el aprendizaje y la participación de los estudiantes. Por ello, no debe entenderse como una estructura rígida o estática, sino como un modelo dinámico que requiere un análisis constante para identificar desafíos y generar cambios oportunos que favorezcan una educación verdaderamente inclusiva. •

Referencias

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change, 6*(2), 109-124.

Alba, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa,* 55-66. https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c8e7d35c-c3aa-483d-ba2e-68c22fad7e42/pe-n9-art04-carmen-alba.pdf

Banco Mundial. (2024). *Educación*. https://www.bancomundial.org/es/topic/education/overview

Barriga, F. (2019). Diseño Universal de Aprendizajes (DUA): un modelo de enseñanza para todos. *Umáximo*. https://www.umaximo.com/post/diseno-universal-de-aprendizajes-dua-un-modelo-de-ensenanza-para-todos

Blández, J., González, V., López, A., Sierra, M. Á. (2006). La formación de profesores responsables a través de la investigación-acción. *Revista de Investigación Educativa, 24*(1), 71-95. https://revistas.um.es/rie/article/view/97301/93411

Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas.* UNESCO. https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf

Campusano, K, & Diaz, C. (2017). *Manual de estrategias didácticas: Orientaciones para su selección*. INACAP. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-216076_recurso_pdf.pdf

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (s.f.). *Hacia una educación inclusiva: Estado del arte y desafíos en América Latina.* UNICEF. https://www.unicef.org/lac/hacia-la-educaci%C3%B3n-inclusiva-en-am%C3%A9rica-latina-y-el-caribe

Hernández, I., Recalde, J., & Luna, J. A. (2015). Estrategia didáctica: una competencia docente en la formación para el mundo laboral. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 11*(1), 73-94. https://www.redalyc.org/pdf/1341/134144226005.pdf

Limas, N.A. (2018). *Estrategia didáctica - de la teoría a la práctica en la administración estratégica* [Tesis de maestría]. Universidad libre Facultad de Ciencias de la Educación.

Marambio, J., Becerra, D., Cardemil, F., & Carrasco, L. (2019). Estilo de aprendizaje según vía de ingreso de información en residentes de programas de postítulo en otorrinolaringología. *Revista de otorrinolaringología y cirugía de cabeza y cuello, 79*(4), 404-413. https://doi.org/10.4067/S0718-48162019000400404

Orellana, C. (2017). La estrategia didáctica y su uso dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto de las bibliotecas escolares. *E-Ciencias de la Información, 7*(1), 1-23.

Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad aprobada por la Asamblea General el 13 de diciembre de 2006.* ONU.

Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible.* ONU. https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020. Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817

Palacios, A., & Bariffi, F. (Ed.). (2007). *La discapacidad como cuestión de derechos humanos.* Grupo editorial Cinca.

Rovira, I. (2018, abril 16). Estrategias didácticas: definición, características y aplicación. *Portal Psicología y Mente.* https://psicologiaymente.com/desarrollo/estrategias-didacticas.

Secretaría de Educación Pública. (2011). *Reforma Integral de la Educación Básica. Diplomado para los maestros de primaria: 3° y 4° grados. En Módulo 1. Fundamentos de la Articulación de la Educación Básica*. SEP. https://zona141camargotam.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/11/diplomado-mod-1-3-y-4-2011-2012.pdf

Talou, C. L., Borzi, S. L., Sánchez, M. J., Gómez, M. F., Escobar, S., & Hernández, V. (2010) Inclusión escolar: Reflexiones desde las concepciones y opiniones de los docentes. *Revista de Psicología,* (11), 125-145. http:// www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4842/pr.4842.pdf

• Capítulo 6 •

Experiencia educativa vinculada a la inclusión de la discapacidad auditiva durante la formación inicial docente

Jacqueline Herrera Galicia y Josue Aportela Reyes

Resumen

Este capítulo invita a reflexionar sobre la formación inicial de los futuros docentes como una experiencia educativa y un proceso de investigación pedagógica vinculada a la inclusión de la discapacidad. Propone una modalidad de formación profesional basada en la indagación cualitativa e interpretativa del mundo escolar, surgida a partir de la experiencia vivida por un estudiante oyente en su interacción con la discapacidad auditiva durante su formación inicial docente. El objetivo es comprender el proceso de inclusión desde la experiencia educativa, identificando y analizando los factores que favorecen o dificultan la construcción de un clima educativo incluyente. Para la recolección de datos, se empleó una entrevista semiestructurada, que permitió recopilar las experiencias del alumno oyente, identificando áreas de oportunidad y desafíos en la formación docente. Los hallazgos revelan que una actitud positiva hacia la discapacidad puede minimizar la exclusión, y que el uso de la Lengua de Señas Mexicana (LSM) se posiciona como una herramienta didáctica con un alto impacto en la inclusión de estudiantes con discapacidad auditiva. No obstante, tanto el alumno oyente como los estudiantes con discapacidad auditiva coinciden en que el proceso de inclusión dentro de la formación inicial docente es limitado y que la relación docente-alumno con discapacidad es poco favorable, lo que debilita el desarrollo académico y la preparación de los futuros docentes, con y sin discapacidad, en materia de inclusión. Este estudio, basado en la experiencia y la inmersión profunda en el proceso de inclusión durante la formación inicial, evidencia las relaciones, percepciones y desafíos que surgen desde la discapacidad.

Palabras clave: discapacidad auditiva, exclusión, experiencia educativa, inclusión de la discapacidad

Introducción

En honor a quienes en el día a día, luchan por hacer
de la diferencia una nueva filosofía de vida,
a quienes motivan al cambio, porque son parte del cambio.

El sistema educativo se considera un sistema complejo debido a la interacción de múltiples elementos y subsistemas que influyen en su funcionamiento, lo que puede generar escenarios de exclusión. En este contexto, la narrativa pedagógica emerge como una estrategia de trabajo colaborativo entre estudiantes y docentes-investigadores, promoviendo un enfoque que integra indagación, co-formación y acción colectiva dentro del ámbito educativo, con el objetivo de reducir la exclusión de estudiantes con discapacidad.

La estrategia metodológica empleada en este estudio se basa en la organización de narrativas autobiográficas del informante, permitiéndole expresar sus sentimientos y relatar su experiencia educativa en torno a la inclusión durante su formación docente. Este enfoque permite analizar cómo se interpreta y vive el entorno escolar, integrando la investigación, la escritura y la deliberación pública. La narrativa se enfoca en explorar la vivencia educativa de un estudiante oyente, quien, ante la necesidad de comunicarse con dos compañeros con discapacidad auditiva, enfrentó desafíos, frustraciones e incidentes críticos que marcaron momentos decisivos en la formación de sus compañeros. Esta situación lo impulsó a tomar decisiones importantes y a buscar estrategias efectivas para lograr una comunicación exitosa con ellos.

El estudio adoptó un enfoque cualitativo, con un alcance exploratorio y un diseño interpretativo, donde la experiencia se valora como materia prima del proceso educativo, recuperando la unidad entre teoría y práctica. Para la recolección de datos, se aplicó una entrevista semiestructurada a un estudiante oyente, quien reflexionó sobre su interacción con dos compañeros con discapacidad auditiva y sobre el impacto de la Lengua de Señas Mexicana (LSM) en su vida cotidiana. El uso de la LSM no solo le permitió comunicarse de manera natural y efectiva con sus compañeros, sino también con otras personas de la comunidad sorda, lo que fortaleció su compromiso con la inclusión educativa. Como resultado, el estudiante se ha convertido en un agente de cambio, promoviendo la construcción de una formación docente más inclusiva.

Este trabajo tiene como propósito difundir conocimientos sobre experiencias educativas que promueven la inclusión de la discapacidad auditiva. Desde una perspectiva profunda, busca contribuir a la inclusión de personas con discapacidad durante la formación inicial docente, dando voz a quienes experimentan y aceptan estas experiencias como una forma de ayudar a la reducción de la exclusión.

Planteamiento del problema

La inclusión educativa ha mostrado un impacto limitado para las personas con discapacidad (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1990). Las estadísticas de organismos gubernamentales evidencian que este grupo es uno de los más vulnerables, enfrentando a lo largo de su vida discriminación, exclusión y marginación, sin distinción de edad o género (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2022).

Como posible solución, diversos autores sugieren que la educación debe alinearse con políticas educativas inclusivas, estableciendo la inclusión como el eje central del desarrollo escolar. Este enfoque resulta favorable siempre que se implementen estrategias y apoyos que promuevan la participación de todos, sin exclusión ni discriminación (Booth & Ainscow, 2000). Sin embargo, las políticas educativas por sí solas no generan resultados tangibles; es esencial crear un clima escolar basado en la aceptación y el reconocimiento del otro. Todas las personas tienen el potencial de aprender y desarrollarse integralmente si se les brindan condiciones adecuadas para el aprendizaje, respetando sus diferencias en estilos y ritmos. En este sentido, la formación de los futuros docentes debe enfocarse en el desarrollo de competencias que les permitan adoptar prácticas inclusivas que respondan a la diversidad del alumnado (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales de Dinamarca [AEDEANEED], 2011).

Las prácticas de exclusión en el ámbito escolar continúan siendo un tema controvertido, frecuentemente justificado por la falta de madurez de los estudiantes o la insuficiente capacitación docente en procesos de inclusión. Esta situación es más preocupante cuando ocurre en instituciones formadoras de docentes, las cuales tienen la responsabilidad ética y profesional de promover la justicia social y educativa. Las escuelas normales y otras instituciones de forma-

ción docente enfrentan el desafío de brindar una educación de calidad, preparando a futuros maestros con las herramientas necesarias para atender la diversidad en el aula. No obstante, diversas investigaciones sobre la formación inicial de docentes con perfil inclusivo han revelado una realidad alarmante: aunque la inclusión se plantea como una responsabilidad de los sistemas educativos, las prácticas inclusivas aún no han logrado eliminar las barreras que impiden la participación y el aprendizaje de estudiantes con discapacidad (UNESCO, 2017).

En este contexto, cobra especial relevancia el caso analizado: la experiencia de un estudiante oyente en una escuela normal, quien asumió la responsabilidad de facilitar la inclusión de dos compañeros con discapacidad auditiva en su proceso de formación. Este estudiante, motivado por la necesidad de establecer una comunicación efectiva, aprendió la LSM y desempeñó el rol de intérprete entre docentes, compañeros, personal administrativo y los estudiantes con discapacidad auditiva, estableciendo un canal de comunicación efectivo durante las clases.

Frente a esta problemática, surgieron las siguientes preguntas que guiaron la investigación: ¿Qué prácticas de enseñanza prevalecen entre los maestros de las escuelas normales respecto a la inclusión? ¿Cuál es el paradigma que estas instituciones asumen en la formación de docentes incluyentes? ¿Qué estrategias se implementan para la inclusión de estudiantes con y sin discapacidad durante la formación inicial?

Desarrollo

La presente narrativa se centró en la comprensión de la experiencia educativa vinculada a la inclusión, explorando la perspectiva de los futuros docentes en formación. Su propósito fue capturar el ambiente natural en el que se desarrollan, analizando cómo este contexto influye en su percepción y práctica educativa (Hernández et al., 2014). El estudio adoptó un diseño narrativo-pedagógico, reconstruyendo progresivamente la historia y los eventos que conforman la experiencia educativa de un estudiante oyente de octavo semestre en una escuela formadora de docentes del centro del país. En este caso, la inclusión de dos estudiantes con discapacidad auditiva ha representado un desafío institucional, en la búsqueda de garantizar una educación de calidad para todos. La investigación se enfocó en aspectos relevantes de sus vivencias, evidenciando cómo la

necesidad de comunicarse con sus compañeros sordos lo llevó a desarrollar una mayor sensibilización hacia la discapacidad; este proceso no solo transformó su perspectiva, sino que también contribuyó a la inclusión de personas sordas, mejorando sus procesos de comunicación.

La investigación se basó en datos concretos relacionados con el tema de interés, seleccionados por el investigador. La recolección de información se llevó a cabo a través de una entrevista semiestructurada, diseñada con un guion que permitió dar seguimiento a los relatos de experiencia del participante, explorando desde lo cotidiano hasta lo más complejo del mundo escolar; esto facilitó que el estudiante oyente relatara su realidad en una construcción narrativa que sumerge al lector en su experiencia. A través de este relato, se logra comprender el fenómeno desde su propia perspectiva, entendiendo cómo conceptualiza y clasifica su entorno (Herrera & Amezcua, 2021). Posteriormente, el texto enraíza el relato de la experiencia institucional, estableciendo un diálogo con diversos referentes teóricos y metodológicos; así, se reconstruye el camino transitado en la dinámica de análisis y reflexión, identificando el valor teórico-metodológico de la interacción entre la formación pedagógica y la experiencia.

Lo anterior permitirá responder a las interrogantes planteadas y evidenciar el estado actual del proceso formativo en relación con la inclusión educativa. Para lograrlo, la narrativa elaborada en coautoría emplea la primera persona cuando resulta necesario, permitiendo así dar voz al protagonista de la experiencia narrada y generar un diálogo más cercano y auténtico. En cuanto al texto, este integra dos tramas textuales, una argumentativa-conceptual-teórica y otra narrativa autobiográfica; esta combinación busca comprender la formación docente desde un enfoque divergente (Suárez & Metzdorff, 2018).

Experiencia educativa riqueza pedagógica

Había una vez un mundo escolar,
relatos de experiencia educativa durante la formación inicial…

Proponer la reflexión y narración de la experiencia educativa implica reconocer su origen dentro de la dinámica misma de la realidad, entendiendo su capacidad transformadora cuando es reinterpretada desde la perspectiva de sus ac-

tores. Esta experiencia, al estar en constante evolución, posee un alto grado de autoorganización, descodifica la realidad y se aleja de enfoques instrumentalizadores, consolidándose como una vía legítima para la autonomía pedagógica (Ramírez, 2006).

A lo largo de la vida, se entretejen innumerables experiencias que no solo contribuyen al conocimiento, sino que también moldean el sentido de ser docente. Desde la perspectiva del aprendizaje experiencial, se parte del principio de que cada vivencia genera una transformación personal. Cada experiencia se convierte en una idea abstracta, que posteriormente es puesta a prueba en distintos contextos, favoreciendo así una evolución continua del individuo. Este proceso de transformación no está limitado por la edad, sino por la significatividad de la experiencia; cuando una vivencia impacta de manera profunda, se integra en la identidad del sujeto y se convierte en un elemento clave en su desarrollo personal y profesional (Kolb, 1984).

> *Cuando cursé la primaria sufrí de discriminación por parte de una de mis maestras, me excluía y separaba del resto de mis compañeros, era como si yo no existiera. Años más tarde, tuve la fortuna de tener una compañera con discapacidad visual, en donde noté el mismo tipo de discriminación que había sufrido años antes, en este sentido mi familia influyo en mí sobre estos temas y me hicieron cambiar la forma en que veo al mundo, haciéndome entender que no por haber sufrido discriminación tenía que hacer lo mismo con otras personas, sino que debía intentar evitar que se presentara esta situación para prevenir la misma decaída emocional por la que yo sufrí, lo que me hizo acercarme a mi compañera para poder ayudarla, hablar con ella, jugar con ella, hacerla sentir parte de nuestro grupo y cómo las limitaciones que ella tenía, no garantizaba que no pudiera hacer las mismas cosas que otras personas.*

A medida que el trayecto escolar avanza, la llegada de la formación inicial docente coloca nuevamente al alumno oyente en un punto crucial de su desarrollo. Es en esta etapa donde la experiencia vivida cobra sentido, al convertirse en un elemento fundamental para su formación profesional. Desde la perspec-

tiva de Ramírez (2006), la experiencia educativa se concibe como la capacidad de autonomía pedagógica del docente, en la que despliega su identidad profesional, su actitud ética y su compromiso político. Esta autonomía se articula con la adquisición de conocimientos y saberes, expresando así su dominio de la pedagogía como una construcción intelectual que da cuenta de la acción educativa. Además, el ejercicio docente no solo implica la práctica pedagógica, sino también una postura crítica y transformadora, que reconoce al maestro como un intelectual comprometido con el cambio educativo y como un ciudadano activo en la vida pública y democrática.

> *Ayudar a mis compañeros y sentirme sensibilizado sobre la discriminación que sufrían y como a partir de mi experiencia podría ayudarlos, desde como a mí me hubiera gustado que lo hicieran, mucho tiene que ver con la discriminación que sufrí durante la primaria, pero también, en el caso de mis compañeros con discapacidad auditiva en un nivel de educación superior, fue precisamente identidad como futuro docente, y cómo estas barreras de comunicación, desde mi perspectiva como alumno vivían mis compañeros, podía presentarse en un futuro desde mi rol como docente, con mis alumnos, fue esta motivación la que me hizo reflexionar y actuar por aprender la LSM para poder comunicarme con ellos. Creo firmemente que, si de verdad mis docentes tuvieran el mismo amor por la profesión como yo, hubieran buscado la forma de comunicarse con ellos, así como lo hice, en lugar de asumir todo el compromiso en mí.*

En la búsqueda de estrategias para la inclusión educativa, la actitud se presenta como un elemento clave; esta se define como el conjunto de creencias, percepciones, sentimientos y formas de reaccionar, lo que influye en que su orientación hacia la inclusión sea positiva o negativa, afectando directamente la capacidad del docente para favorecer el aprendizaje de todos sus estudiantes (Granada et al., 2013). A menudo, se observa una gran disposición hacia la inclusión de la discapacidad, lo que no solo fortalece el compromiso del docente con la equidad educativa, sino que también le permite profesionalizar su práctica. A través de este proceso, el futuro docente construye de manera autodidacta su

propio perfil incluyente, consolidando su identidad profesional más allá de la enseñanza, comprendiendo que ser docente implica formarse constantemente para responder a la diversidad dentro del aula.

> *Me formé, de forma externa en la LSM y lo incorporé a las clases que teníamos como un intermediario, asumí el rol de intérprete y apoyé a los docentes, administrativos, alumnos y cualquier otro proyecto relacionado a la capacitación de todos los agentes educativos en la LSM, y posterior a ello, los mismos alumnos con discapacidad, fueron rechazados más de una vez.*

> *La LSM ha tenido un impacto positivo en mi vida personal, representa un valor de autosuperación al poder adquirir el conocimiento suficiente para poder comunicarme de manera natural y eficaz con mis compañeros y otros miembros de la comunidad sorda. Al entender la realidad educativa que existe en nuestro país, me ha hecho sentirme más comprometido para la inclusión de las personas sordas en la sociedad, y sobre todo en la escuela, he participado en distintas ponencias a nivel estatal, nacional e internacional para impulsar el aprendizaje de la LSM; en la creación de distintos proyectos, que hablan sobre la necesidad de que, en la formación de futuros docentes, exista este aprendizaje para lograr ser así un agente de cambio en la sociedad, para poder ayudar a crear un ambiente verdaderamente inclusivo.*

Ante la pérdida de valores fundamentales como la responsabilidad, la corresponsabilidad, el amor y la pasión por el quehacer docente, la escuela enfrenta dificultades para recrear los sentidos sociales y pedagógicos desde los cuales se instituyeron las tareas, los saberes y el oficio de enseñar. En este contexto, se vuelve imprescindible estar preparados para el cambio, adoptando nuevas herramientas que permitan una intervención efectiva en la formación inicial docente (Suárez & Metzdorff, 2018). Desde esta perspectiva, es esencial retomar la experiencia vivida como un eje central en el fortalecimiento del proceso formativo; al valorar la experiencia como un recurso formativo clave, se genera una transformación en la mirada pedagógica.

Cuando se deja de lado todo aquello que obstaculiza y se desarrolla una ética profesional autónoma, permitiendo reconocer las problemáticas del contexto escolar con base en las necesidades de los estudiantes y no en los contextos homogéneos que presenta el programa, se permite desarrollar habilidades para trabajar con poblaciones diversas.

Si la experiencia educativa fuera concebida desde una perspectiva intercultural, se podría valorar como la expresión de múltiples voces y realidades, en lugar de percibirla como un conjunto de sombras que musitan. Al reconocerla como un espacio de diversidad y visibilidad, se abriría la posibilidad de integrar diferentes lenguajes, perspectivas y culturas, permitiendo que cada individuo se aproxime al otro desde sus propias lógicas e historias (Ramírez 2006).

Incluir a mis compañeros fue una forma de demostrar una realidad educativa sobre estas acciones o consideraciones que deben tener los docentes sobre sus alumnos. Al menos desde mi intervención docente en las escuelas de práctica, donde tengo alumnos sordos en mis grupos, y la opinión de una buena maestra que tuve, yo no busco que mi alumno "circulito" busque la forma de convertirse en un "cuadradito", al igual que sus demás compañeros, sino al contrario, busco que sus compañeros "cuadraditos" aprendan a reconocer esta diversidad de figuras que hay en nuestra sociedad, y cómo no debemos esperar a que estas intenten ser igual a nosotros, sino, buscar la forma para aprender uno del otro en equidad de oportunidades y reconocer que nuestra figura no determina nuestras posibilidades en la sociedad; es la sociedad la que determina cómo esta figura se desenvuelve o excluye de la misma.

Por lo tanto, la experiencia educativa puede surgir mediante tres consideraciones: una acción social, una acción social de intervención en un campo social y una acción de intereses e intencionalidades en disputa. En este caso, la experiencia analizada puede situarse en la tercera categoría, ya que la inclusión de los compañeros con discapacidad auditiva estuvo marcada por distintas

intencionalidades provenientes de los diferentes actores escolares: docentes, compañeros de grupo, personal administrativo y directivos.

> *Mi experiencia educativa cambió por completo cuando los actores escolares, (hablando de docentes, administrativos y directivos) identificaron que me lograba comunicar con mis compañeros, dejando toda la carga sobre mí, dejaron de preocuparse por ellos y empezaron a apoyarse más en mí, dejando de lado, que yo al igual que ellos, estaba ahí para aprender, lo que, generaba que muchas de las veces tuvieran que dejar de lado mi aprendizaje, para poder ayudarlos. No fue hasta que un docente de la licenciatura, al ver todas esas limitaciones del proceso educativo, impulsa la investigación en nosotros y forma un gran equipo de trabajo, que al no ser escuchados en nuestra propia escuela, acudía a otras para dar a conocer y vivenciar estas barreras que ellos tenían y la necesidad de realizar un cambio, haciendo escuchar nuestro sentir, a nivel nacional e internacional; sin este docente; nada de esto hubiera sido posible, al igual que algunos compañeros, que al igual que yo se interesaron en aprender la LSM y fungían como apoyo cuando yo no estaba presente, a los cuales siempre les estaré agradecido.*

Los retos de la inclusión de la discapacidad en la actualidad

Actualmente, las políticas públicas y educativas han implementado leyes que buscan fortalecer la inclusión de las personas con discapacidad como un elemento clave en los procesos de cambio; estas políticas resaltan la importancia de que los docentes comprendan los factores que influyen en el desarrollo académico de estudiantes con diferencias o necesidades específicas en el aprendizaje. De esta manera, se busca que la educación inclusiva trascienda los prejuicios y deje de percibirse como un reto inalcanzable (Graniel et al., 2023). El reconocimiento de la inclusión educativa como un eje fundamental del sistema educativo ha cobrado mayor relevancia en las últimas décadas a nivel internacional. Desde las políticas diseñadas para favorecer a quienes han sido históricamente discriminados, se ha reafirmado la inclusión como un proceso que busca eliminar las barreras de exclusión en el ámbito escolar. Sin embargo, los docentes enfrentan

múltiples desafíos, que van desde formar estudiantes con una visión inclusiva que contribuya a erradicar la discriminación dentro del aula, hasta fomentar la aceptación de aquellos que han sido marginados en la sociedad por su discapacidad o por necesidades educativas especiales (Herrera et al., 2022).

En México, la educación inclusiva ha cobrado una mayor relevancia en los últimos años, respaldada por el marco legal que establece el derecho de todos los alumnos a recibir una educación de calidad, libre de discriminación; no obstante, la realidad dista mucho de este ideal, ya que el sistema educativo aún enfrenta grandes desafíos, entre ellos la exclusión, la discriminación y la segregación. Esta situación tiene un impacto negativo en el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes con discapacidad, quienes se ven particularmente afectados por el fracaso escolar, una problemática más frecuente en esta población.

El fracaso escolar puede atribuirse a diversos factores, entre los que destacan la falta de recursos educativos, la discriminación y las barreras en el aprendizaje. En relación con este último aspecto, la experiencia de los alumnos con discapacidad revela múltiples puntos de quiebre, que evidencian las dificultades estructurales y pedagógicas que obstaculizan su acceso a una educación de calidad.

> *Todas las veces, que ellos expresaban que no eran suficientes en la carrera y que estaban cansados de ser discriminados al intentar superarse, lo que continuamente, hacía que pensaran en abandonar la carrera.*

Esto solo permite evidenciar las barreras, que se entretejían en varios momentos desde el interior de las mismas aulas educativas, donde el docente se convierte en la primera barrera:

> *El docente es el eje del proceso educativo para la inclusión, sin embargo, es el primero que limita la participación y el aprendizaje de los alumnos. Cuando a los docentes se les informa que un estudiante con discapacidad estará en su grupo, surgen de inmediato temores, preocupaciones y cuestionamientos. Esto gracias al cambio repentino, que provocó buscar la inclusión educativa en todos los niveles de edu-*

cación con la salida de los alumnos con discapacidad de las escuelas de educación especial. La formación docente es deficiente en temas de discapacidad, pues no proporcionan las estrategias, para que los futuros docentes cuenten con habilidades, para el manejo adecuado ante la llegada de un alumno con discapacidad a las escuelas regulares, todo esto ha provocado que no exista una verdadera interacción comunicativa de los docentes, mediante el uso de la LSM durante las sesiones, para lograr un mayor entendimiento y, por lo tanto, haya un gran aprendizaje significativo en los alumnos.

Lo anterior evidencia las limitaciones del pensamiento formalizado en relación con el conocimiento sobre inclusión educativa durante la formación inicial docente. Se reconoce que la exclusión de las personas con discapacidad no solo responde a barreras estructurales, sino también al desconocimiento de las leyes que deben garantizar su derecho a una educación equitativa. En el caso de las personas con discapacidad auditiva, la normativa establece la importancia del uso de la LSM como una herramienta clave para mejorar los procesos de comunicación y aprendizaje. La Ley General de Educación (LGE, 2024) enfatiza que, para garantizar una educación verdaderamente inclusiva, las autoridades educativas deben facilitar la adquisición y el aprendizaje de la LSM, así como asegurar que los estudiantes ciegos, sordos o sordociegos "reciban educación en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados a las necesidades de cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico, productivo y social" (art. 65).

Asimismo, la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (2024) señala la implementación de acciones que favorezcan "el acceso, permanencia y promoción de personas pertenecientes a grupos en situación de discriminación" (art. 15 octavus). Por su parte, la Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad (LGIPD, 2024) reconoce a la lengua de señas como una lengua, que "forma parte del patrimonio lingüístico de dicha comunidad y es tan rica y compleja en gramática y vocabulario como cualquier lengua oral" (art.2). De este modo, se propone el reconocimiento oficial de la LSM dentro de los programas de capacitación, para su utilización en el Sistema Educativo Nacional.

La LSM forma parte de nuestro patrimonio lingüístico desde su conmemoración del 10 de junio del año de 2005, sin embargo, aún no se reconoce el valor para el conocimiento y la socialización de las personas sordas, desconociendo por completo el valor lingüístico que aporta a las personas sordas y su interacción con otras personas sordas y oyentes. Es así como el déficit auditivo y las diferencias lingüísticas en los ámbitos educativos crean lo que hoy conocemos como Barreras para el Aprendizaje y la Participación, esto gracias a que la sociedad aún no está preparada para que esta población pueda desarrollarse en igualdad de condiciones que el resto de la comunidad estudiantil.

Con base en lo anterior, se hace necesaria la redefinición de las leyes que rigen la relación entre el Estado, la sociedad y el sistema educativo, con el propósito de fortalecer la inclusión de la discapacidad en las escuelas regulares. Esto implica no solo la existencia de un marco normativo, sino también la asunción de la capacitación y profesionalización establecida por la ley para los formadores de formadores. La primera tarea pedagógica y política para redireccionar la formación inicial docente radica en garantizar que los futuros maestros adquieran herramientas y estrategias efectivas para la educación inclusiva; solo a través de un proceso de regeneración del cuerpo académico, donde los docentes en formación reciban una preparación sólida y comprometida con la diversidad, será posible impactar y articular las expectativas sociales en torno a la enseñanza. Esto permitirá el diseño de nuevas propuestas pedagógicas que no solo respondan a las necesidades de los estudiantes con discapacidad, sino que además favorezcan un modelo educativo realmente inclusivo desde la formación inicial.

La LSM es una herramienta primordial para que los alumnos sordos puedan expresarse y comprender lo que sucede a su alrededor, lamentablemente la formación del docente no los prepara para esta interacción, y es lamentable ver casos de exclusión y discriminación en niveles de educación superior, donde deberían de estar los maestros más preparados. Por tanto, la LSM es una herramienta clave para la comunicación de las personas sordas, y los maestros tendrían que ser los primeros en asumir este compromiso por aprender algo sobre esta

lengua, como muestra de nuestra intervención docente y mejora en el proceso del aprendizaje significativo de los alumnos.

Por último, de acuerdo con la LGIPD, se promoverá el derecho a la educación de las personas con discapacidad, garantizando entornos libres de discriminación en planteles educativos, centros de formación y en la interacción con el personal docente y administrativo. En este sentido, la ley establece la obligación de incluir la enseñanza del Sistema de Escritura Braille y la LSM en la educación pública y privada; además, se enfatiza la importancia de impulsar el reconocimiento y apoyo a la identidad cultural y lingüística de las personas sordas, promoviendo la LSM y la cultura de la comunidad sorda como parte integral del sistema educativo.

Desafíos de la formación inicial durante la inclusión de futuros docentes con discapacidad auditiva

Hoy en día, las escuelas formadoras de docentes enfrentan grandes desafíos que ponen a prueba la manera en que desarrollan sus prácticas educativas. Estas instituciones deben responder tanto a las expectativas generadas en el campo educativo como a las demandas del propio sistema, el cual exige la formación de docentes capaces de atender las necesidades sociales y de garantizar una educación de calidad. Sin embargo, los propios actores escolares han señalado que los trayectos formativos resultan insuficientes para responder a las necesidades educativas actuales y a los retos de la intervención pedagógica. La complejidad de la enseñanza en las aulas exige procesos formativos más sólidos que doten a los docentes de herramientas efectivas para enfrentar los desafíos que surgen en la práctica educativa (Suárez & Metzdorff 2018). En este contexto, la voz de un alumno oyente cobra relevancia al compartir su experiencia sobre cómo la formación inicial docente ha influido en la construcción de su paradigma o ideal de inclusión:

La formación inicial recibida en la LEF tuvo una contribución mínima, si es que alguna, en la construcción de mi paradigma de inclusión. El programa de estudios se enfocaba principalmente en aspectos conceptuales sobre los diferentes tipos de discapacidad. Los contenidos

> *curriculares eran bastante preconvencionales y no fomentaban una visión amplia sobre las diferentes necesidades de los estudiantes. Como resultado a ello, tuve que construir a partir de formación adicional mi paradigma de inclusión.*

La participación de los actores escolares en los procesos educativos no solo pone en evidencia sus experiencias y percepciones, sino que también resalta la necesidad de reconocer sus voces dentro de las instituciones formadoras de docentes, lo cual implica un reposicionamiento en la manera de producir conocimiento educativo, cuestionando y transformando las prácticas tradicionales de enseñanza (Suárez, 2005). Este cambio conlleva el desafío de abordar la experimentación política y metodológica, elementos que impactan directamente en los procesos de formación docente y que, a su vez, requieren de una constante adaptación y movilidad (Mejía, 2014). A lo largo de la formación, los futuros docentes desarrollan una mirada crítica sobre su propio proceso formativo, particularmente en lo que respecta a las prácticas de enseñanza vinculadas a la inclusión de la discapacidad, evidenciando cuáles son las que prevalecen en los maestros de las escuelas normales.

> *Los docentes limitan la participación y el aprendizaje de los alumnos al intentar prácticas de enseñanza vinculadas a la inclusión de la discapacidad por el poco o nulo conocimiento que tienen sobre esta. Frecuentemente indagan técnicas de enseñanza, técnicas que no se centran en la experiencia de los alumnos con discapacidad, sino paradigmas sobre lo que se debería de hacer para incluirlos. Es necesario que el docente conduzca estas necesidades no desde un punto de vista preconvencional, sino todo lo contrario, de forma posconvencional y con ello las fronteras del deber ser.*

Escuchar, narrar y escribir el sentir de los actores educativos tiene un propósito fundamental: visibilizar sus experiencias y convertirlas en insumos estratégicos para la toma de decisiones dentro de las instituciones educativas; sin embargo, gran parte de la información recopilada en investigaciones sobre la inclusión de la discapacidad se procesa, archiva e informa, pero rara vez

se utiliza para impulsar cambios reales en las políticas y prácticas educativas. Un ejemplo claro de esta situación es el caso de las personas con discapacidad auditiva, quienes enfrentan serias barreras en el acceso a la educación. Según InfoSord (2018), el 24% de esta población es analfabeta, mientras que el 55% solo ha cursado la educación básica; esto se debe a la "limitación para encontrar escuelas acordes a sus necesidades de aprendizaje, maestros capacitados y la orientación educativa oportuna" (párr.3). A su vez, la discapacidad auditiva es una condición considerada casi invisible y difícil de percibir, pero que limita significativamente la comunicación y la socialización de quienes la presentan. A nivel nacional, esta condición ocupa el tercer lugar en prevalencia dentro de la población con discapacidad y afecta tanto a recién nacidos como a adultos mayores (Organización Mexicana de la Audición [OMA], 2022).

La LSM es reconocida como lengua natural de las personas sordas en México, ya que permite la construcción y expresión del pensamiento en quienes han nacido con esta condición o la han adquirido en la infancia o juventud. Para la mayoría de las personas sordas, la LSM no solo es un medio de comunicación, sino también el canal a través del cual articulan sus pensamientos y emociones, facilitando la expresión de su identidad y su integración en la sociedad. Su uso no solo satisface sus necesidades comunicativas, sino que también potencia su desarrollo cognitivo, permitiéndoles interactuar plenamente con el mundo que los rodea (Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad [CONADIS], 2010). En este sentido:

> la lengua de señas es un vehículo del pensamiento, aprendizaje y desarrollo de las personas sordas, por lo que en la educación bilingüe es indispensable que los padres con hijos sordos y la familia en general adquieran la lengua de señas y tengan contacto con la comunidad sorda de su localidad (Cruz, 2009, como se citó en Islas, 2012, p.12)

Su importancia radica en su utilidad como herramienta pedagógica, ya que permite que los estudiantes con discapacidad auditiva accedan al conocimiento, favoreciendo su aprendizaje y participación en el aula. Además, al emplearse en contextos educativos, la LSM contribuye a reducir las barreras comunicativas (Álvarez, et al., 2012; Islas 2012; Marzo et al., 2022).

La LSM ha tenido un gran impacto en los últimos años en nuestra sociedad, tanto que este ha sido incorporado a nuestro actual plan y programa de estudios, sin embargo hay un gran desconocimiento por parte de los docentes sobre esta situación, constantemente los alumnos sordos que son incorporados a nuestras escuelas, de educación básica hasta media superior, son obligadas al aprendizaje de la lectura y escritura del español, por lo que su participación es a partir de que estos estudiantes se someten a terapias de lenguaje, para así lograr comunicarse de manera oral y no por medio de la LSM, generando así una privación lingüística.

La integración de los alumnos sordos en escuelas regulares junto a estudiantes oyentes es un tema controversial, ya que, en muchos casos, esta inclusión no garantiza una educación de calidad. A menudo, los estudiantes sordos reciben menos atención y apoyo, lo que, sumado a sus dificultades para la comunicación oral, dificulta más su aprendizaje e interacción con el entorno escolar. Uno de los principales problemas es la ausencia del uso de la LSM en estos espacios, el cual es indispensable para el desarrollo de los alumnos sordos (Marchesi, 1995).

Desde esta perspectiva, el docente se convierte en el eje central del proceso educativo para la inclusión, ya que su labor implica la implementación de prácticas pedagógicas organizadas y sistematizadas que favorezcan el aprendizaje de todos los estudiantes (Andrango, 2017). Por tanto, la escuela debe asumir un compromiso pedagógico, didáctico y organizativo, asegurando la creación de ambientes de aprendizaje basados en el valor de la diversidad y la diferencia; estas premisas son fundamentales para garantizar una educación inclusiva, integral, equitativa y justa. La educación inclusiva representa un enfoque de enseñanza que busca que todos los alumnos, sin importar sus características personales, sociales o culturales, tengan acceso a una educación de calidad.

Reflexionando sobre la educación de los alumnos sordos en escuelas regulares, el alumno oyente comenta:

> Incluso antes de que mis compañeros con discapacidad auditiva ingresaran a la institución, se generaron muchos problemas al interior de la institución, acerca de la decisión que tomarían, por el temor de los

docentes al no cumplir con el perfil docente para poder dar una educación de calidad.

Para De la Peña (2015), esta situación evidencia cómo las escuelas mantienen una vinculación ambigua y contradictoria con la inclusión, lo que genera una especie de dilema institucional. Aunque oficialmente están orientadas a satisfacer las necesidades de los alumnos con discapacidad, en la práctica, muchos docentes desconocen la política de integración socioeducativa en el país. De acuerdo con una consulta nacional realizada en el marco del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales, publicada en 2004 por la SEP, persiste una gran incertidumbre entre los docentes cuando son informados de que tendrán un estudiante con discapacidad en su grupo. Inmediatamente surgen temores, preocupaciones y cuestionamientos, expresados en pensamientos como: "No estoy preparado", "No tengo las herramientas", "No cuento con apoyo de personal especializado" o "No tengo experiencia en trabajar con estos niños" (Verástegui, 2017). Sin duda, estos planteamientos reflejan una realidad que no puede ser ignorada.

Ahora bien, si se cambia la perspectiva hacia la otra cara de la moneda, desde el modelo ecológico de la discapacidad, se abre una nueva forma de pensar y actuar sobre la inclusión; este enfoque plantea que la discapacidad no es una condición aislada de la persona, sino el resultado de la interacción entre el individuo y el entorno en el que vive. Desde esta visión, la discapacidad se concibe como una experiencia dinámica, en la que las posibilidades de vida de las personas con discapacidad dependen de las condiciones y apoyos que el contexto les ofrece. Este modelo enfatiza que es en el propio contexto donde se desarrollan las conductas, y que la mejor manera de avanzar en la comprensión de la realidad social es observar cómo se producen estas interacciones en la vida cotidiana de las personas con discapacidad (Massón, 2018). Es decir, se hace necesario su presencia en la escuela regular, para generar la necesidad de desarrollar otras competencias, asimilando las que no se poseen.

Al final optaron por que ambos se incorporaran, para mi fortuna lo hicieron en mi grupo, esto durante pandemia donde tomábamos clases totalmente en línea, cabe aclarar que en este tiempo las plataformas

no contaban con subtítulos por lo que mis maestros no mostraban interés en mis compañeros y estos a su vez iban retrasados en todos los temas que se explicaban al interior. Al notar esta discriminación y exclusión decidí entrar a distintos cursos de LSM fuera del horario escolar para poder ayudarles, gracias a la interacción y socialización fue como pude mejorar mi dominio de la LSM, cuando los docentes iniciaban a notar esto me pedían ayuda todo el tiempo, nunca mostraron interés por aprender LSM para poder comunicarse directamente con mis compañeros y me usaban como canal de comunicación, lo cual generó una controversia con el pasar del tiempo, pues mis compañeros afirman que quien realmente debía esforzarse para comunicarse con ellos debían ser mis maestros, no yo, a quien le cargaban todo el peso de lo que para ellos es su actuar docente.

Esta situación no resulta sorprendente, ya que múltiples investigaciones sobre las instituciones formadoras de docentes han evidenciado que los estudiantes con discapacidad enfrentan diversas barreras para el aprendizaje y la participación (BAP), lo que dificulta su acceso pleno a los saberes docentes establecidos en el perfil de egreso (Suárez & Metzdorff, 2018). Sobre este tema, según Verástegui (2017), pretender formar profesores incluyentes sin ofrecerles una formación y práctica en campo que incorpore estrategias pedagógicas inclusivas es avanzar contra corriente; la ausencia de herramientas didácticas adaptadas a las necesidades específicas de los estudiantes refleja la falta de coherencia del sistema educativo, que, si bien abre sus puertas a estudiantes con discapacidad, no proporciona a los docentes la preparación adecuada para atender la diversidad.

Ahora bien, incluso si la realidad fuera completamente distinta o se produjera un cambio significativo en las instituciones formadoras de docentes, este avance perdería impacto si no se generaran espacios para escribir, compartir, difundir y circular públicamente las experiencias educativas y los saberes construidos en torno a ellas. En el campo de la formación inicial docente, los aprendizajes y su potencial transformador quedarían ocultos, silenciados y estancados, limitados únicamente a quienes participaron directamente en estas experiencias, hasta finalmente caer en el olvido (Suárez & Metzdorff, 2018).

Por otra parte, el papel del alumno oyente en el proceso de inclusión de la discapacidad es de vital importancia, ya que su actitud positiva se convierte en un elemento clave para favorecer la integración y participación de sus compañeros con discapacidad auditiva. Ante esto, según Vega (2017), las actitudes están formadas por tres componentes:

> uno cognoscitivo que consiste en las creencias, valores y estereotipos sobre un objeto en particular; el segundo componente es de tipo afectivo, y se enfoca en las emociones y sentimientos; finalmente un tercer componente es el tendencial que abarca el actuar o reaccionar de un cierto modo con respecto al objeto. (p.28)

Esto nos lleva a cuestionarnos ¿Cómo influyen las experiencias de la niñez en la formación de actitudes hacia la diversidad, y por qué es más difícil modificar estas actitudes en la adultez, a pesar de la posibilidad de cambio con el tiempo? De acuerdo con Clavijo et al. (2016), las actitudes se forman a lo largo de toda vida y son determinantes en las respuestas que un individuo manifiesta ante estímulos externos, sean estos sociales o no. Si bien las actitudes pueden cambiar con el tiempo y no son estáticas, en la adultez su modificación resulta más compleja; esto se debe a que, con los años, las personas consolidan patrones de pensamiento y comportamiento, lo que dificulta la deconstrucción de ideas previamente arraigadas. Por ello, la infancia representa un periodo fundamental para la construcción de actitudes positivas hacia la diversidad.

Cabe recordar que, al inicio de la narrativa, la primera experiencia vinculada a la discapacidad surge en la niñez del estudiante oyente, lo que refuerza el planteamiento de los autores previamente citados. De esta manera, el alumno oyente reafirma:

> *La actitud ante la discapacidad juega un papel crucial en el proceso de inclusión de la discapacidad, pues esto es lo que promueve la resolución creativa de problemas mejorando la comunicación entre todos los actores y reduciendo así las barreras que impone la sociedad. Una actitud positiva, abierta y comprometida facilita la verdadera inclusión y el desarrollo integral de los estudiantes con discapacidad.*

Conclusiones

Esta narrativa ha asumido la experiencia educativa vinculada a la inclusión como una valiosa fuente de aprendizaje pedagógico. A pesar de que las prácticas de enseñanza en las escuelas formadoras de docentes aún son percibidas como excluyentes por el informante y por las personas con discapacidad auditiva, también emergen espacios de sensibilización y empatía por parte del entrevistado-alumno-oyente y de un único docente con un paradigma incluyente, que ve la experiencia educativa de la discapacidad como un área de oportunidad. Este docente, lejos de ver la inclusión como un obstáculo, la concibe como un recurso para el crecimiento en el proceso educativo, promoviendo el compartir y visibilizar estas vivencias como parte de una transformación real en la enseñanza. La experiencia vivida por el alumno oyente y los dos estudiantes con discapacidad auditiva se convierte en algo único y significativo, ya que les abre la posibilidad de expresar su sentir y de participar en congresos internacionales en América Latina. La oportunidad de ser escuchadas las voces del silencio en diversos países jamás imaginados permite que la experiencia de lo vivido proyecte la riqueza pedagógica desde un perfil incluyente, que valida la diversidad y promueve la equidad; en este sentido, la vivencia deja de ser solo un testimonio personal para convertirse en una experiencia educativa exitosa.

Sin embargo, no se puede ignorar el hecho de que los maestros deberían haber mostrado un mayor interés en aprender la LSM como una estrategia didáctica, incluso antes que el alumno oyente. Esta omisión resalta la necesidad de que la investigación no solo aborde la experiencia de inclusión, sino que también invite a una reflexión profunda sobre la práctica docente en las instituciones formadoras de maestros. En este sentido, la perspectiva de los autores enfatiza la importancia de que los docentes se sensibilicen y trabajen activamente en la reducción de las BAP, muchas de las cuales ellos mismos generan, como lo evidencia la narrativa. No basta con comprender la inclusión como un concepto teórico; ser un maestro incluyente implica proporcionar a los alumnos las herramientas pedagógicas necesarias, fomentar experiencias significativas y formarlos como agentes de cambio. Más allá de la formación de futuros docentes, la inclusión debe incidir directamente en la calidad de vida de los alumnos con discapacidad dentro de sus entornos educativos; por ello, este trabajo cobra relevancia al persuadir y generar conciencia sobre la necesidad de transformar

la forma en que se percibe la inclusión, no solo desde un enfoque de igualdad de oportunidades, sino desde una perspectiva de equidad, donde se brinden las herramientas como parte de las competencias del perfil de egreso.

Por otro lado, se ponen de manifiesto la importancia de la LSM como una herramienta esencial para la comunicación y la inclusión de las personas con discapacidad auditiva. Ante esta realidad, se recomienda que la LSM sea incorporada como una asignatura optativa en la formación inicial docente. Además, resulta indispensable la implementación de medidas concretas que promuevan la educación inclusiva, entre ellas, la profesionalización de los docentes en estrategias de enseñanza accesibles y la formación de futuros maestros con un perfil incluyente.

Una posible vía para articular ambos horizontes de expectativas es la documentación de experiencias educativas durante la formación docente, a través de relatos pedagógicos escritos por sus propios protagonistas. Estos relatos, sustentados en procesos de indagación cualitativa, permitirían no solo la sistematización del conocimiento construido, sino también su circulación en espacios educativos donde puedan ser interpretados, problematizados y enriquecidos por otros docentes en formación. Esta estrategia cobra relevancia, ya que las acciones llevadas a cabo en una institución no son casos aislados, sino que reflejan situaciones que ocurren cotidianamente en otras escuelas. Además, este intercambio de experiencias y protagonismos dentro de las instituciones formadoras de docentes podría dar lugar a la creación de redes y colectivos de aspirantes a maestros y docentes en ejercicio; estos espacios permitirían la movilización y transformación de las prácticas educativas, generando iniciativas que desafíen y modifiquen aquello que les inquieta o incomoda en torno a la inclusión (Suárez & Argnani, 2011, como se citó en Suárez & Metzdorff, 2018). •

Referencias

Agencia Europea para el desarrollo de la educación del alumnado con necesidades educativas especiales. (2011). *Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa – retos y oportunidades*. Odense.

Álvarez, P., Alegre, O., & López, D. (2012). Las dificultades de adaptación a la enseñanza universitaria de los estudiantes con discapacidad: un análisis desde un enfoque de orientación inclusiva. *Relieve-revista electrónica de investigación y evaluación educativa, 18*(2), 1-18.

Andrango, D. A. (2017). *"Me incluyo". Programa de fortalecimiento docente para promover la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en entornos regulares de aprendizaje* [Tesis de maestría]. Universidad La Coruña, España. https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/19666

Clavijo, R., López, C., Cedillo, C., Mora, C., & William, O. (2016). Actitudes docentes hacia la inclusión en Cuenca. *MASKANA, 7*(1), 13-22. https://doi.org/10.18537/mskn.07.01.02

Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad. (2010). *Lengua de Señas Mexicana (LSM).* Gobierno de México. https://www.gob.mx/conadis/articulos/lengua-de-senas-mexicana-lsm?idiom=es

De la Peña, A. (2015). La educación inclusiva: responsabilidad de universidades y normales. En N. Del Río, *Políticas inclusivas en la educación superior de la Ciudad de México*. Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal. https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/14/6653/14.pdf

Granada, M., Pomés, M., & Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de Trabajo – Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüítica y Antropología Socio-Cultural,* (25), 51-59. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-45082013000100003

Graniel, D., Ramos, B. L., & Gutiérrez, A. (2023). Inclusión educativa de estudiantes con discapacidad visual en la educación superior: factores que favorecen y obstaculizan su ingreso y permanencia. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores, 2*(33), 2-22. https://doi.org/10.46377/dilemas.v2i10.3502

Hernández, R., Fernández, R., & Baptista, P. (2014) *Metodología de la investigación.* McGraw-Hill.

Herrera, J., Badillo, L., & George, J. (Coords.). (2022). *La Mirada Detrás del Ojo de la Inclusión vs. Exclusión desde la Formación Inicial Docente*. La Biblioteca.

Herrera, S, & Amezcua, M. (2021). Diez claves para la elaboración de un relato biográfico. *Revista Index de enfermería, 30*(4), 353-354. https://ciberindex.com/index.php/ie/article/view/e33041/e33041

InfoSord. (2018). *La desigualdad en personas con discapacidad auditiva.* https://prensainfosord.blogspot.com/2018/12/la-desigualdad-en-personas-con.html

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2022). *Encuesta Nacional Sobre Discriminación*. INEGI. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2023/ENADIS/ENADIS_Nal22.pdf.

Islas, L. (2012). *La importancia del manejo de la lengua de señas mexicana de parte de las madres oyentes, en el aprendizaje de sus hijos sordos* [Tesis de maestría]. Tecnológico de Monterrey. https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/571787/DocsTec_12739.pdf?sequence=1

Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*. Prentice Hall.

Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación. (2024). Última reforma publicada. *Diario Oficial de la Federación,* DOF 01-04-2024https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFPED.pdf

Ley General de Educación (2024). Últimas reformas publicadas. *Diario Oficial de la Federación,* DOF 07-06-2024. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf

Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad. (2024). Última reforma publicada. *Diario Oficial de la Federación,* DOF 14-06-2024. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD.pdf

Marchesi, A. (1995). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos.* Alianza.

Marzo, A., Rodríguez, X., & Fresquet, M. M. (2022). La lengua de señas. Su importancia en la educación de sordos. *Varona Revista Científico-Metodológica, 75*(2), 1-8. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360673304006

Massón, A. (2018, 17 de marzo). La ecología como nuevo modelo de acción para la discapacidad. *Diario Regional Los Andes.* https://www.diariolosandes.com.ec/la-ecologia-como-nuevo-modelo-de-accion-para-la-discapacidad/

Mejía, M. R. (2014). La Educación Popular: Una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 22,* 1-31. https://www.redalyc.org/pdf/2750/275031898079.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1990). *Conferencia Mundial sobre Educación para todos.* Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000085625_spa

Organización Mexicana de la Audición. (2022). *La desigualdad en personas con discapacidad auditiva*. OMA. https://oma-audicion.org.mx/la-desigualdad-en-personas-con-discapacidad-auditiva/

Ramírez, J. (2006). Notas acerca de la noción de experiencia educativa. *Educación y ciudad,* (11), 119-136. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5705108

Suárez, D., & Metzdorff, V. (2018). Narrar la experiencia educativa como formación. La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes. *Espacios en Blanco. Revista de Educación,* (28), 49-74.

Vega, P. (2017). *Actitudes del docente frente a la inclusión de niños con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad* [Trabajo de titulación]. Universidad de Cuenca, Ecuador. http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/28173

Verástegui, M. V. (2017). *Universidades Tecnológicas y politécnicas: modelos de inclusión educativa para alumnos sordos señantes.* Cultura Sorda. https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2018/01/TESIS-VERASTEGUI-2017.pdf

• Capítulo 7 •

Convivencia escolar inclusiva, democrática y pacífica en una institución formadora de docentes: Percepciones del estudiantado

Raymundo Murrieta Ortega, José María Nava Preciado, Ma Teresa Prieto Quezada y Alexandra Rossano Ortega

Resumen

El objetivo de esta investigación fue identificar las percepciones de un grupo de estudiantes de educación superior sobre la convivencia escolar inclusiva, democrática y pacífica. El estudio se llevó a cabo en el Benemérito Instituto Normal del Estado (BINE) "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla", una institución formadora de docentes ubicada en la ciudad de Puebla, México. Con un enfoque cuantitativo y un diseño transversal de alcance descriptivo, se aplicó un instrumento basado en la escala tipo Likert (Chaparro et al., 2015), adaptado al nivel de educación superior, compuesto por 87 ítems. Participaron en el estudio 57 estudiantes de cuatro programas de licenciatura: Educación Inicial, Educación Física, Educación Primaria e Inclusión Educativa. De los encuestados, 45 fueron mujeres, 11 hombres y una persona que prefirió no declarar su género; con edades entre 18 y 29 años. Los hallazgos reflejan aspectos clave en las tres dimensiones: en la dimensión inclusiva, se identificó la falta de acciones de apoyo por parte de los docentes hacia los estudiantes con rezago académico; en la dimensión democrática, se observó que los docentes no consideran los temas de interés de los alumnos al momento de organizar debates en clase; en la dimensión pacífica, se evidenció la ausencia de estrategias por parte del profesorado para fomentar la convivencia entre los alumnos. Estos resultados sugieren la necesidad de fortalecer la práctica de los valores institucionales que promuevan la construcción de una cultura de paz en la escuela normal.

Palabras clave: convivencia escolar, cultura de paz, inclusión educativa, violencia escolar

Introducción

Este estudio presenta los resultados de una investigación sobre la convivencia escolar en la educación superior, realizada en el Benemérito Instituto Normal del Estado "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla" (BINE), una institución formadora de docentes en la ciudad de Puebla, México. El análisis se estructuró en tres dimensiones: convivencia democrática, inclusiva y pacífica, tomando como referencia la clasificación establecida en el documento *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora para América Latina* de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2008).

En la última década, la convivencia escolar ha cobrado una relevancia creciente en México, consolidándose como un tema central en la investigación educativa. Según Fierro et al. (2024), se trata de un concepto en construcción, lo que refleja la evolución constante de los estudios en esta área. Furlan et al. (2024) destacaron que los avances recientes han priorizado la prevención del delito y la seguridad pública, influyendo en el diseño de programas educativos enfocados en la formación cívica, ciudadana y emocional. Este desarrollo ha sido clave para precisar los enfoques, conceptos y metodologías que orientan el análisis de la convivencia escolar y su relación con la violencia en los entornos educativos.

De acuerdo con Furlan et al. (2024), los estudios e investigaciones sobre convivencia escolar pueden agruparse en tres enfoques predominantes. En primer lugar, se encuentran las indagaciones dirigidas a medir los factores y aspectos relacionados con la convivencia escolar, las cuales analizan y evalúan elementos asociados a esta dinámica, así como los efectos de diversas iniciativas de mejora implementadas en las escuelas. En segundo lugar, están las investigaciones que abordan la convivencia escolar como un fenómeno relacional desde diferentes perspectivas teóricas, con acercamientos variados a la práctica educativa. Finalmente, el tercer enfoque corresponde a los estudios orientados a la reflexión-acción sobre la convivencia como experiencia formativa, promoviendo la educación en derechos humanos, justicia social, paz, democracia, inclusión, interculturalidad y equidad; este último grupo impulsa iniciativas y propuestas educativas destinadas a fortalecer la convivencia escolar a través de estrategias innovadoras y participativas.

Desde esta perspectiva, la UNESCO (2008) ofrece una definición integral sobre los temas centrales de este estudio, describiendo la convivencia democrática como la participación y corresponsabilidad en la creación y seguimiento de los acuerdos que regulan la vida en común, así como en la gestión de diferencias y conflictos. Según Chaparro et al. (2015), este concepto resalta la importancia de la construcción colectiva de reglamentos y normas bajo un enfoque basado en principios éticos, así como la toma de "decisiones participativas para la acción colectiva, el diálogo reflexivo y el manejo formativo de conflictos" (p.23).

La convivencia inclusiva valora a cada persona en su diversidad, considerando aspectos como género, etnicidad, religión, cultura y habilidades. Se fundamenta en la identidad, el respeto y la aceptación de las diferencias, promoviendo el reconocimiento de logros, el apoyo mutuo, el trabajo colaborativo y el sentido de pertenencia dentro del aula y la comunidad educativa (Chaparro et al., 2015).

Desde esta perspectiva, la convivencia pacífica se basa en el respeto, la tolerancia y la empatía en las relaciones humanas. También implica la prevención de conductas de riesgo, el cuidado del entorno y la reparación del daño para fortalecer la integración en la comunidad (Chaparro et al., 2015).

En este sentido, la convivencia escolar democrática e inclusiva constituye la base para construir una cultura de paz. Al respecto, Bahajin (2018) señala la necesidad de una educación para la paz que promueva la humanidad, sea cosmopolita y transversal, y tenga como propósito el desarrollo integral de las personas. Por tanto, educar implica movilizar a los individuos para que sean actores y no espectadores, fomentar su compromiso con la paz, y enseñarles a utilizar el poder de las palabras, las ideas y los sentimientos, impulsando con sus acciones diarias una cultura de paz.

Evidentemente, es necesario impulsar acciones en favor de la paz, especialmente en contextos donde la violencia social es una constante, como en México, donde la desaparición de personas, los feminicidios y los homicidios relacionados con la delincuencia organizada forman parte de la realidad cotidiana. En este panorama, los entornos escolares y los jóvenes no están exentos de esta problemática, enfrentando el riesgo de verse involucrados o convertirse en víctimas de la violencia que afecta al país.

Por ello, las propuestas a favor de la paz siempre son bienvenidas. La educación para la paz es un derecho humano esencial y también una responsabilidad compartida por toda la sociedad; se orienta al desarrollo integral de las personas y busca fomentar la comprensión y la convivencia pacífica entre los pueblos, involucrando a todos los sectores en su promoción y aplicación (UNESCO, 2008).

Desde esta óptica, la paz no se limita solamente a la ausencia de conflictos bélicos, sino que implica la superación, reducción y prevención de todo tipo de violencia: física, cultural y estructural; también supone la capacidad de gestionar los conflictos de manera constructiva, convirtiéndolos en oportunidades para el diálogo, el cambio y el intercambio. De esta manera, se promueve la "cultura de paz" o "cultura para la paz", entendida como un proceso que busca transformar la arraigada "cultura de la violencia" en nuestras sociedades (Fisas, 2011, p.4). Un ambiente de paz favorece el bienestar y la felicidad de las personas.

En contraste, una visión panorámica de América Latina y, en particular, de México en el siglo XXI revela un escenario marcado por la inseguridad, la violencia, la corrupción, la exclusión y diversas formas de injusticia. Entre las problemáticas más recurrentes destacan los abusos de autoridad, la violación de derechos humanos, el consumo de drogas, el tráfico de armas y personas, el saqueo de recursos públicos, la compra de votos, el acoso y la agresión escolar. Además, fenómenos como los enfrentamientos entre grupos delictivos, los desplazamientos forzados, la destrucción del medio ambiente con fines de lucro y la pobreza generalizada reflejan el deterioro social, económico, político y moral en el que está inmersa la sociedad mexicana (Sandoval, 2012).

En el contexto de la escuela normal en estudio, la convivencia se percibe como una oportunidad para la interacción entre los miembros de la comunidad educativa; sin embargo, en la práctica, surgen diferencias tanto entre los estudiantes como en la relación entre docentes y alumnos, lo que impide que esta interacción sea completamente armoniosa. Las relaciones de poder dentro de las instituciones formadoras de docentes, donde en ocasiones la norma prevalece sobre el diálogo y los acuerdos, dificultan la construcción de una convivencia escolar basada en los valores institucionales de respeto y empatía (BINE, 2022). Ante esta situación, el objetivo de este estudio es identificar la percepción de los estudiantes del BINE sobre la convivencia escolar democrática, inclusiva y pacífica.

Experiencias universitarias por una cultura de paz

Los Programas Nacionales Estratégicos (PRONACES) del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT) tienen entre sus funciones sustantivas articular las capacidades científico-técnicas con diversos actores sociales, con el propósito de alcanzar objetivos a corto, mediano y largo plazo que contribuyan a la solución de problemáticas nacionales específicas (CONAHCYT, 2024).

El PRONACES Seguridad Humana propone un enfoque innovador para abordar las problemáticas nacionales relacionadas con las violencias estructurales; su reto principal radica en superar estereotipos, desigualdades y creencias arraigadas en un sistema patriarcal heredado, al mismo tiempo que busca garantizar el acceso a los derechos humanos de grupos históricamente vulnerados. Para ello, promueve la colaboración entre organizaciones comunitarias, colectivos, entidades gubernamentales e instituciones educativas, con el propósito de formar ciudadanos comprometidos con la transformación de las realidades de quienes sufren violencia y carecen de acceso a derechos humanos fundamentales (CONAHCYT, 2024).

Desde esta perspectiva, los PRONACES tienen como prioridad el desarrollo de proyectos de investigación enfocados en problemáticas nacionales de relevancia social que requieren atención, prevención, estudio y soluciones integrales; su propósito es analizar las causas de estos problemas y proporcionar un sustento teórico, metodológico y práctico que contribuya a su resolución. Estas iniciativas abarcan áreas como educación, protección de la vida y fortalecimiento de la democracia en entornos seguros, alineándose con los objetivos establecidos por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en su Agenda 2030 (CONAHCYT, 2024).

Lo anterior, con la intención de procurar vidas saludables, productivas, dignas y plenas, promoviendo el desarrollo de capacidades para velar por el bien común, tanto a nivel nacional como global. Desde diversos ámbitos, como la academia, las organizaciones, las empresas e instituciones en general, se busca formar ciudadanos comprometidos social e individualmente con la construcción de un mundo y una sociedad más justa; por ello, es fundamental que, desde la educación básica hasta el nivel universitario, las personas sean formadas como agentes de cambio, en colaboración con sus familias, escuelas y la sociedad. De

este modo, se fomentará y practicará el bien común, la igualdad y la justicia social, impulsando un entorno institucional que garantice la seguridad pública, la paz social y una vida democrática justa y equitativa.

Desde esta perspectiva, según Rentería (2021), el gobierno mexicano ha instado a las universidades del país a reflexionar sobre la importancia de implementar acciones que promuevan la cultura de paz. Al respecto, los Clubes UNESCO, a través de la Red de Escuelas Asociadas en distintos países, han desarrollado un enfoque basado en el aprendizaje experiencial, aplicado en aulas denominadas laboratorios creativos. En el estudio de Rentería (2021) se describe la fundación de los Clubes UNESCO y el impacto de uno de ellos en México, además de abordar la evolución de los conceptos de paz negativa y paz positiva. Destaca, asimismo, el papel esencial de los docentes como líderes en la implementación de metodologías que fomenten la construcción de la paz en la formación universitaria, impulsando a los estudiantes a convertirse en promotores de los derechos humanos y en agentes de una cultura de paz, generando condiciones para una convivencia pacífica y armoniosa.

Por su parte, la Universidad Juárez del Estado de Durango ha impulsado el Proyecto Nacional de Investigación e Incidencia (PRONAII) titulado "Intervención desde una cultura de paz para la edificación de comunidades saludables en el estado de Durango". Este proyecto tiene como propósito:

> formar estudiantes, docentes, padres de familia y personal de salud como multiplicadores y promotores de la cultura de paz, con habilidades en resolución de conflictos, manejo emocional, perspectiva de género, equidad e inclusión educativa, y en el respeto a los derechos humanos. (CONAHCYT, 2024, párr.1)

Con ello, se busca fomentar una intervención educativa que fortalezca las estrategias positivas de afrontamiento y su impacto en la construcción de entornos psicosocioeducativos saludables, en armonía y paz social, al desarrollar estrategias de regulación emocional cognitiva que impulsen factores protectores. El colectivo de la Universidad Juárez del Estado de Durango trabaja en la generación de una base documental para la difusión de los resultados y productos replicables, mediante la publicación de artículos, capítulos de libro,

libros, tesis de grado y otros materiales en redes y medios de comunicación (CONAHCYT, 2024).

Asimismo, desde 2020, el Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA) de la Universidad de Guadalajara ha implementado el Programa Integral de Cultura de Paz (PICP), que abarca 14 licenciaturas y 24 posgrados, principalmente en áreas como economía, negocios, administración, contabilidad y finanzas. Además de su formación académica, los estudiantes complementan su trayectoria con actividades integrales, participando en talleres de deporte, medio ambiente, sexualidad, artes y emprendimiento, respondiendo así a la diversidad de sus intereses (Nava et al., 2022). El PICP fue creado en 2019 con el propósito de establecer estrategias de colaboración con los estudiantes para erradicar las diversas formas de violencia naturalizadas en el CUCEA. Su objetivo es implementar acciones concretas y escalables que promuevan una nueva cultura de convivencia basada en el respeto a la dignidad de cada persona (Nava-Preciado, 2022).

El 11 de marzo de 2020, el Rector General de la Universidad de Guadalajara inauguró oficialmente el PICP; sin embargo, al día siguiente, se declaró el confinamiento obligatorio para toda la comunidad universitaria como medida preventiva ante la pandemia de COVID-19. Las restricciones impuestas afectaron profundamente la vida social y económica a nivel mundial, lo que llevó al PICP a una pausa temporal en su implementación (Nava et al., 2022).

Posteriormente, el programa logró consolidarse mediante diversas actividades impulsadas principalmente por los llamados “embajadores de paz”. Estos embajadores son un grupo de jóvenes comprometidos con la detección de conflictos entre sus compañeros, brindando escucha y orientación dentro de sus posibilidades; en casos más complejos, su labor consiste en canalizar la problemática a las instancias correspondientes del Centro Universitario para su resolución. Esta etapa comenzó el 1 de junio de 2020 con el lanzamiento de la convocatoria para integrar a los embajadores de paz (Nava-Preciado, 2022).

Por su parte, en la Universidad Autónoma de Querétaro, la Coordinación de Gestión Educativa para una Cultura de Paz estableció la iniciativa de crear comunidad para la paz a través de los lineamientos para registrar Comités de Comunidades Universitarias Agentes de Paz (CUAP). Estos comités están conformados por integrantes de la comunidad universitaria y tienen la facultad de

representar a la institución en acciones derivadas de la Estrategia Comunidades Universitarias Agentes de Paz y su propósito es fomentar la colaboración interinstitucional para impulsar acciones de formación, fortalecimiento, difusión y continuidad en favor de la cultura de paz y el bienestar de las comunidades educativas que forman parte de esta estrategia.

Además, desde la Coordinación de Gestión Educativa para una Cultura de Paz se creó el Área de Formación Académica para una Cultura de Paz, un espacio destinado a impulsar acciones académicas como un diplomado y un congreso sobre el tema. El diplomado, titulado "Construcción de la Cultura y Educación para la Paz" tuvo como objetivo brindar a los participantes un bagaje de conocimientos que les permitiera diseñar propuestas enfocadas en la cultura y educación para la paz, a partir del estudio de los fundamentos teóricos que explican los conflictos, las violencias y las formas de paz. Asimismo, se buscó acercarlos a metodologías de intervención para desarrollar prácticas que fomenten la gestión y atención de problemáticas que afectan el bienestar social, considerando las dimensiones individual, comunitaria y estructural (Universidad Autónoma de Querétaro, 2024).

Fundamentación teórica

Desde la UNESCO (2008), la paz se concibe a través de la educación como un pilar fundamental para construir una convivencia democrática y una cultura de paz. En este contexto, surge la pregunta: ¿Qué implica una educación para la democracia y la paz? La respuesta radica en la construcción de una experiencia escolar formativa que fomente valores, actitudes y habilidades socioemocionales y éticas. Esto permite generar una convivencia social en la que todos los individuos participen activamente, compartan espacios de respeto y se desarrollen plenamente en un entorno armónico (p.13).

Esta perspectiva inclusiva, democrática y pacífica promueve una educación que integra de manera equitativa a una diversidad de estudiantes que, históricamente, han sido excluidos por razones de condición social, raza, género u orientación sexual (UNESCO, 2008).

De acuerdo con Galtung (como se citó en Calderón, 2009), desde una perspectiva antropológica, el ser humano posee una "capacidad de paz" (p.64); para llegar a esta conclusión, el autor confrontó cuatro teorías de la evolución,

cuestionando si fue la cooperación o la competencia el motor del desarrollo humano. A partir de este análisis, surgió la idea de la capacidad de sentido, que integra conceptos como: "Paz negativa y paz positiva, paz con el entorno y con uno mismo (Imanishi), paz que maneja los conflictos (Darwin), paz como cooperación mutua para el desarrollo (Kropotkin), y paz con un enfoque y contenido antropocéntrico (diseño inteligente)" (Calderón, 2009, p.64).

Por lo tanto, el gran proyecto de Galtung (como se citó en Calderón, 2009) se sintetiza en la tesis: "Paz con medios pacíficos", que, como horizonte de las investigaciones y acciones orientadas a la paz, representa:

- Una antropología nueva y renovada que pone su confianza en el hombre (idealismo humanista).
- Un verdadero cambio de paradigma: de la paz por medios violentos a la paz por medios pacíficos.
- Convicción que la paz puede ser aprendida y enseñada.
- Gradualidad en el logro de la paz. "No hay camino para la paz, la paz es el camino" como lo afirmaba Gandhi o "En vez de mirar a la paz como el ideal distante, tenemos que actuar en modo que cada paso en su dirección represente la paz" (Galtung e Ikeda, 2007)
- Un proyecto no violento por su coherencia entre medios y fines. Para Gandhi los fines y los medios debían siempre coincidir y estar sujetos a los mismos principios éticos: la violencia solo puede generar violencia (la no violencia siempre generará no violencia) (Mohandas, 1973). (Como se citó en Calderón, 2009, p.65)

Según la visión de Galtung (como se citó en Calderón, 2009), la paz alcanzada por medios pacíficos debe sustentarse en la racionalidad y el respeto profundo hacia el ser humano y sus necesidades fundamentales: bienestar, libertad, identidad y supervivencia. Este enfoque sitúa a la persona en el centro, por encima de ideologías, credos, partidos políticos o naciones. En conclusión, la base epistemológica del proyecto de paz a través de medios pacíficos radica en la construcción de una concepción antropológica de la paz, transformándola en un concepto teórico aplicable a la realidad social.

A partir del análisis de la obra de Galtung, realizado por Calderón (2009), se concluye que los esfuerzos históricos hacia la paz han evolucionado en tres

etapas acumulativas. La primera se centró en la paz negativa, enfocándose en el estudio científico de la guerra. La segunda etapa abordó la paz positiva, con investigaciones sobre cooperación para el desarrollo, desarme y refugiados. Finalmente, la tercera etapa se orientó hacia la paz cultural y la cultura de paz, incorporando nuevas perspectivas culturales ante las transformaciones sociales y los desafíos contemporáneos.

La tesis de Galtung sobre la epistemología de la paz complementa las concepciones tradicionales de la ciencia al incorporar los valores y el constructivismo como elementos fundamentales del método; esto se refleja tanto en los componentes del método, como datos y teorías, como en su enfoque, que combina empirismo y criticismo (como se citó en Calderón, 2009).

Desde esta mirada, educar para la paz implica necesariamente educar sobre el conflicto, sin confundirlo con la violencia. Es fundamental aprender de nuestros propios conflictos, ya que la paz representa la "fase superior de los conflictos", esto es "el estadio en el que los conflictos son transformados por las personas y por las comunidades de forma positiva, creativa y no violenta" (Galtug, 1996, como se citó en Fisas, 1998, p.13).

Sobre este tema, Verona et al. (2002) definieron la violencia como una "agresión destructiva [que] implica imposición de daños físicos a personas o a objetos de su propiedad en cuanto que tales objetos son medios de vida para las personas agredidas o símbolos de ellas" (p.294).

Para Rentería (2021), la educación para la paz se fundamenta en la experiencia a largo plazo y en investigaciones que destacan su impacto positivo. Inicialmente, estuvo enfocada en la abolición de la guerra (paz negativa); sin embargo, con el avance de los estudios sobre la paz, su concepto ha evolucionado, adaptándose a contextos históricos, políticos e idiosincrásicos específicos.

En la década de los sesenta, la investigación para la paz amplió su enfoque, relacionándola con la justicia social, la igualdad y el diálogo (Lederach, 1995; 1998; Galtung, 1969, como se citó en Vásquez, 2020). Se pasó de la paz negativa, entendida como ausencia de violencia, a la paz positiva, que implica derechos humanos, desarrollo y respeto al medio ambiente. Como parte natural de la sociedad, el conflicto surge por metas, valores o intereses opuestos; en este sentido, el conflico no es positivo o negativo, pero es importante cómo se gestiona, de manera constructiva o destructiva (Vásquez, 2020).

La razón lleva al hombre a aceptar leyes que le permitan vivir en armonía, lo que exige la construcción de un pacto y un proyecto educativo basado en la cultura de paz. En el aula universitaria, este enfoque busca una paz inclusiva para todos, concebida como una utopía posible, aunque frágil y temporal en sus esfuerzos (Rentería, 2021).

Por ello, es fundamental una educación inclusiva que fomente la equidad y siente las bases para una convivencia social positiva, donde todos se sientan parte y dispuestos a colaborar. Una educación basada en la convivencia democrática no solo es relevante para el desarrollo de habilidades ciudadanas, sino que también contribuye a alcanzar la equidad entre los estudiantes (UNESCO, 2008).

En relación con este tema, Cortina (1996, como se citó en UNESCO, 2008) propuso que "la educación del hombre y el ciudadano ha de tener en cuenta, por tanto, la dimensión comunitaria de las personas, su proyecto personal y también su capacidad de universalización como un interlocutor con quien construir el mejor mundo posible" (p.16).

De esta manera, la violencia intraescolar no puede entenderse únicamente como un fenómeno individual, sino como parte de un contexto social en el que se desarrollan determinadas formas de convivencia. Todo lo que sucede en la escuela está vinculado con su entorno y las dinámicas relacionales que se establecen en ella. Sin embargo, aunque estas ideas parecen evidentes, los programas educativos rara vez enfocan la convivencia como un medio fundamental para mejorar el aprendizaje en todas sus dimensiones. Así, la convivencia suele asumirse de manera implícita en las iniciativas de mejora escolar, sin ser abordada de forma estructural y estratégica (UNESCO, 2008, p.16).

La formación para la vida democrática y la construcción de una cultura de paz requieren coherencia entre el estilo de convivencia escolar y el tipo de ciudadano que se desea formar. Según el Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana de México (como se citó en UNESCO, 2008), la democracia es una forma de vida que influye en nuestras relaciones familiares, escolares, laborales y comunitarias, y la educación para la convivencia democrática debe fomentar la participación en asuntos públicos. Un aspecto clave es la participación, entendida como la capacidad de tomar decisiones que impactan la vida personal y comunitaria; en el caso de los

niños, esto implica colaborar en el bienestar común, fortaleciendo su confianza e iniciativa. La participación es esencial para el desarrollo democrático y sostenible, basada en un diálogo constante entre generaciones. Sobre este tema, "se ha señalado que debiera existir coherencia entre el estilo de convivencia escolar que se privilegia en la escuela y el tipo de ciudadano que se quiere formar" (UNESCO, 2008, p.21).

Desde esta mirada, la inclusión educativa impulsa un cambio de valores que valora la diversidad humana y reconoce que una sociedad democrática no solo debe garantizar igualdad de oportunidades, sino también beneficiarse de la participación de todos sus miembros. Aunque inicialmente surgió en el ámbito de la educación especial, la inclusión ahora abarca a todos los estudiantes, con especial atención a los más vulnerables. Se entiende como una estrategia que transforma los sistemas educativos para adaptarse a la diversidad, convirtiendo las diferencias individuales en oportunidades para enriquecer el aprendizaje (UNESCO, 2008).

En el nivel superior, abordar temas sensibles presenta dificultades, lo que limita la posibilidad de entablar conversaciones con los estudiantes sobre cuestiones que van más allá de lo estrictamente académico. Esta situación se "complejiza toda vez que los estudiantes se ven confrontados con un panorama laboral incierto, una crisis climática que se vive con mayor proximidad y, en suma, márgenes de acción y esperanza cada vez más acotados" (Rojo & Fierro, 2024, p.162).

Metodología

Para el estudio se adoptó un enfoque cuantitativo con un diseño transversal y alcance descriptivo. La recolección de datos se realizó mediante un instrumento (Anexo 1) con escala tipo Likert, adaptado para educación superior, basado en la propuesta de Chaparro et al. (2015) e integrado en un formulario de *Google Forms.*

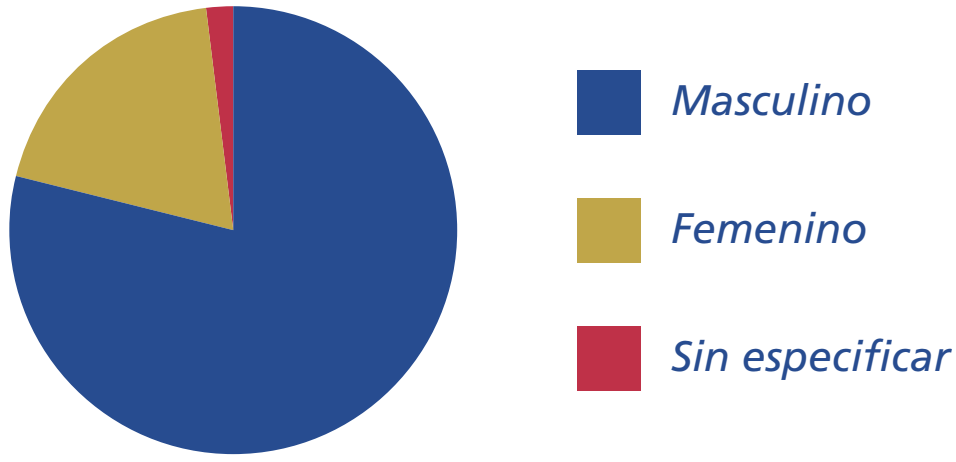
El estudio contó con la participación de 57 estudiantes del Benemérito Instituto Normal del Estado "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla", pertenecientes a cuatro programas: Licenciatura en Educación Inicial, Licenciatura en Educación Física, Licenciatura en Educación Primaria y Licenciatura en Inclusión Educativa. La muestra incluyó 45 mujeres, 11 hombres y una persona que prefirió no especificar su género; con edades entre 18 y 29 años. El análisis de los datos se llevó a cabo mediante la elaboración de gráficas y tablas.

Resultados

Para el estudio, se decidió incluir únicamente a los grupos de cuarto semestre de los programas educativos participantes. En cuanto a la respuesta a la invitación para contestar el cuestionario, se observó un mayor interés por parte de las mujeres en aportar su opinión sobre el tema de investigación; este comportamiento se refleja en la Figura 1.

Figura 1

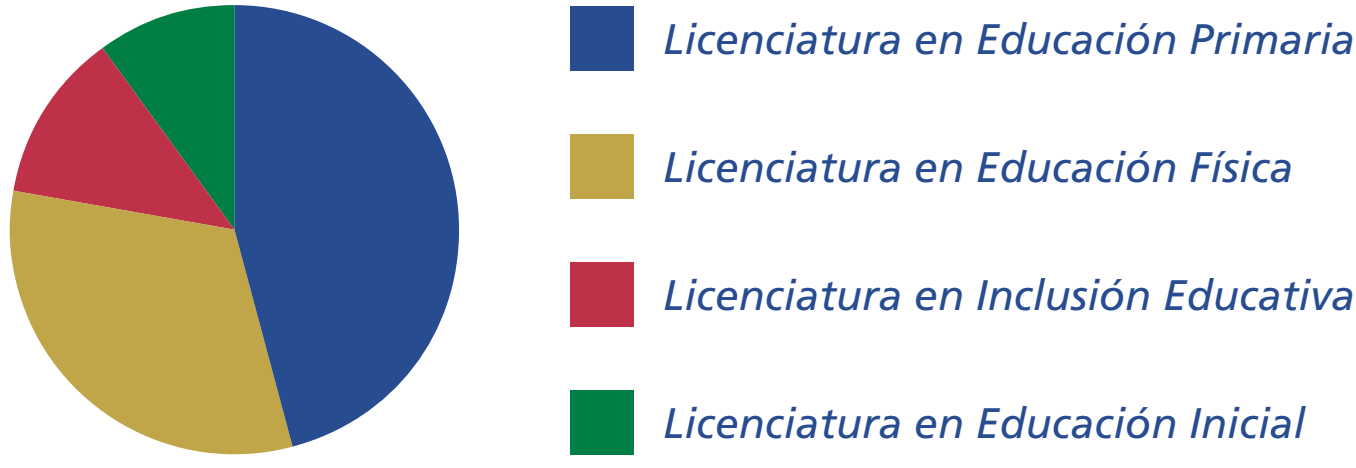
Género de los participantes (n = 57)



En el Benemérito Instituto Normal del Estado "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla" se ofertan seis programas: Licenciatura en Educación Inicial, Licenciatura en Educación Preescolar, Licenciatura en Educación Primaria, Licenciatura en Educación Física, Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria y Licenciatura en Inclusión Educativa; sin embargo, en el estudio solo participaron estudiantes de cuatro programas (Figura 2).

Figura 2

Programas educativos al que pertenecen los participantes (n = 57)



En la Tabla 1, se muestra el total de participantes por cada programa educativo, así como el género. Como se observa, la participación femenina fue mayor en todos los programas educativos. En el caso de la Licenciatura en Educación Inicial, la totalidad de los participantes fueron mujeres, dado que esta licenciatura está conformada exclusivamente por población femenina. Además, resulta destacable que un participante de la Licenciatura en Educación Primaria optó por no registrar su género. También se observa que el programa con mayor participación fue la Licenciatura en Educación Primaria, con 26 estudiantes, seguido por la Licenciatura en Educación Física, con 18 participantes. Es importante señalar que dos programas educativos del BINE no formaron parte del estudio: la Licenciatura en Educación Preescolar y la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria.

Tabla 1

Participantes y programa educativo al que pertenecen

	Programa educativo	*Total*	*Mujeres*	*Hombres*	*No dijo*
1	Licenciatura en Educación Primaria	26	19	5	1
2	Licenciatura en Educación Física	18	14	4	0
3	Licenciatura en Inclusión Educativa	7	5	2	0
4	Licenciatura en Educación Inicial	6	6	0	0
	Total	57	45	11	1

A continuación, en las Tablas 2, 3 y 4, se muestran los resultados más significativos del instrumento aplicado con el fin de identificar las percepciones de los estudiantes sobre la convivencia escolar inclusiva, democrática y pacífica. Con color verde se han resaltado los ítems con puntajes altos en aspectos favorables, mientras que aquellos que indican áreas de oportunidad aparecen en rojo.

En la dimensión inclusiva, como se muestra en la Tabla 2, hay tres ítems que destacan por requerir atención por parte de la institución: la necesidad de organizar actividades en las que los alumnos con mejores calificaciones apoyen a los rezagados (ítem 45), la dedicación de más tiempo por parte de los docentes a estudiantes con dificultades académicas (ítem 57) y la implementación de acciones con personal capacitado para atender a estudiantes con posibles problemas

de adicción (ítem 75). Por otro lado, en los aspectos positivos, los encuestados valoran el trato amable por parte de los directivos de sus programas educativos (ítem 10), reconocen la responsabilidad que se les inculca sobre su propio aprendizaje (ítem 29) y perciben equidad en la oportunidad de participación entre hombres y mujeres en las clases (ítem 42).

Tabla 2

Dimensión inclusiva

Programa educativo	*Nunca*	*Algunas veces*	*Frecuentemente*	*Siempre*
10. El director de mi escuela trata con amabilidad y respeto a los estudiantes	3	3	14	37
29. En esta escuela los profesores nos enseñan a ser responsables de nuestro propio aprendizaje	0	13	21	23
42. En el salón de clases los profesores dan la misma oportunidad de participar a hombres que a mujeres	1	9	20	27
45. En mi escuela los profesores organizan actividades para que los estudiantes con mejores calificaciones ayuden a otros compañeros	13	21	17	6
57. En mi escuela los profesores toman tiempo de la clase para apoyar a los compañeros que van más atrasados	12	20	17	8
75. En mi escuela hay personas capacitadas para apoyar a estudiantes con adicciones	19	20	11	7

En la dimensión democrática, como se muestra en la Tabla 3, los alumnos encuestados identifican áreas de oportunidad en la organización de debates sobre temas de su interés (ítem 13) y en la participación de los padres de familia en actividades escolares (ítem 33), especialmente aquellas que les permitan aprender a apoyarlos en su formación como futuros docentes (ítem 74). Por otro lado, destacan aspectos favorables, como el respeto entre alumnos y docentes (ítem 67), la apertura para participar en actividades organizadas por otros estudiantes (ítem 73) y la enseñanza sobre la importancia de asumir las consecuencias de sus actos (ítem 81).

Tabla 3

Dimensión democrática

Programa educativo	*Nunca*	*Algunas veces*	*Frecuentemente*	*Siempre*
13. Los profesores/as de mi escuela organizan debates sobre temas de nuestro interés	11	26	15	5
33. En mi escuela, se toma en cuenta la opinión de los padres de familia sobre lo que pasa en la escuela	20	19	14	4
74. En esta escuela se organizan pláticas para que los padres de familia aprendan a apoyarnos	27	15	12	3
67. En mi escuela existe respeto entre estudiantes y profesores/as	4	13	23	17
73. En esta escuela nos permiten participar en actividades organizadas por otros estudiantes	3	15	20	19
81. En esta escuela nos enseñan a asumir las consecuencias de lo que hacemos	0	16	18	23

En la dimensión pacífica, como se muestra en la Tabla 4, los estudiantes identifican áreas de oportunidad en la necesidad de establecer pláticas sobre el robo y sus consecuencias (ítem 18), así como en la organización de actividades por parte de la institución para mejorar la convivencia y la implementación de acciones de los mismos estudiantes para fortalecer la convivencia entre compañeros (ítems 41 y 78). No obstante, también destacan aspectos positivos, como la ausencia de apodos por parte de los profesores hacia los estudiantes (ítem 9), la falta de amenazas entre compañeros (ítem 32) y el respeto que los docentes manifiestan al dirigirse a los alumnos (ítem 72).

Tabla 4

Dimensión pacífica

Programa educativo	*Nunca*	*Algunas veces*	*Frecuen-temente*	*Siempre*
9. En mi escuela los profesores ponen apodos a los estudiantes	41	11	1	4
32. Dentro de mi escuela los estudiantes amena-zan a otros compañeros	30	17	7	3
72. En esta escuela los profesores nos hablan con respeto	2	9	23	23
18. Los profesores/as de mi escuela platican con los estudiantes sobre el robo y sus consecuencias	16	23	15	3
28. En mi escuela se realizan actividades deporti-vas que nos ayudan a llevarnos mejor	10	22	15	10
78. En el salón de clases los estudiantes hemos organizado actividades para llevarnos mejor entre compañeros	15	19	15	8

Análisis de los resultados

De los 57 estudiantes participantes en el estudio, se destaca un porcentaje amplio de mujeres (45 participantes), reflejando una mayor participación femenina en la encuesta. Este fenómeno puede explicarse por la alta proporción de mujeres matriculadas en las licenciaturas ofrecidas por el BINE, especialmente en programas como la Licenciatura en Educación Inicial, donde todas las estudiantes son mujeres. Cabe destacar que uno de los participantes prefirió no registrar su género, lo que también refleja un reconocimiento hacia la diversidad de identidades de género.

La distribución de los participantes por programa muestra que la Licenciatura en Educación Primaria fue la que aportó mayor número de respuestas (26), seguida por la Licenciatura en Educación Física con 18 participantes. Los programas de Licenciatura en Educación Preescolar y Enseñanza Aprendizaje en Telesecundaria no participaron en el estudio, lo que podría limitar la representatividad de los resultados en relación con la totalidad de los programas educativos del BINE.

A continuación, se mencionan los resultados más significativos de las tres dimensiones:

- *Dimensión inclusiva:* En términos de inclusión educativa, el análisis revela que existen áreas de oportunidad en relación con el apoyo que se brinda a los estudiantes que presentan dificultades académicas. Los ítems 45, 57 y 75, relacionados con actividades de apoyo entre estudiantes y la atención a alumnos con adicciones, obtuvieron puntuaciones bajas. Estos resultados indican que en el contexto del BINE, si bien existe conciencia sobre la necesidad de promover la inclusión, aún no se han logrado implementar de manera efectiva estrategias de apoyo para estudiantes rezagados o con problemas personales que interfieren en su desempeño académico. En contraste, se observa una percepción positiva en los ítems que evalúan el trato respetuoso y amable por parte de directivos y docentes, así como la equidad en las oportunidades de participación en clase, independientemente del género. Estos aspectos destacan la relevancia que tiene la creación de un ambiente de respeto y amabilidad, lo cual puede ser un primer paso hacia una inclusión más integral.
- *Dimensión democrática:* En cuanto a esta dimensión, los resultados evidencian áreas de mejora en la participación de estudiantes y padres de familia en el proceso educativo. Los ítems 13, 33 y 74, que abordan la organización de debates y el involucramiento de los padres en actividades escolares, presentaron puntuaciones bajas. Esto indica que los estudiantes consideran que existen pocas oportunidades para debatir temas de interés en el aula y que la escuela no toma suficientemente en cuenta la opinión de los padres en la toma de decisiones educativas. Por otro lado, los ítems 67, 73 y 81, que reflejan el respeto entre estudiantes y docentes, la participación estudiantil en actividades organizadas por sus compañeros y la enseñanza sobre las consecuencias de los actos, obtuvieron puntuaciones altas. Esto sugiere que, en términos de convivencia democrática, el BINE ha logrado consolidar un ambiente de respeto y responsabilidad, lo que contribuye a la formación de futuros docentes conscientes de su papel en la sociedad.
- *Dimensión pacífica:* En esta dimensión, los resultados muestran que hay aspectos críticos que necesitan atención. Los ítems 18, 41 y 78, relacionados con la organización de pláticas sobre el robo, actividades deportivas y la

mejora de la convivencia entre compañeros, fueron señalados como áreas de oportunidad. Estos hallazgos indican que las actividades diseñadas para fomentar la paz y la convivencia armónica no están siendo implementadas de manera consistente, lo que podría impactar negativamente en la formación integral de los estudiantes. Sin embargo, se observan resultados positivos en relación con el respeto entre estudiantes y profesores. Los ítems 9 y 32, que evalúan la incidencia de apodos y amenazas entre compañeros, arrojaron una baja frecuencia en este tipo de comportamientos negativos. Asimismo, los estudiantes reportan que los docentes se dirigen a ellos con respeto, lo que fortalece un ambiente pacífico y libre de violencia en el aula.

Los resultados del estudio muestran que el BINE ha logrado avances significativos en la creación de un ambiente de respeto y equidad entre estudiantes y profesores, lo que refleja un compromiso institucional con la educación inclusiva y democrática. No obstante, existen áreas de mejora importantes en relación con la atención a estudiantes rezagados, la participación de los padres en el proceso educativo y la promoción de la convivencia pacífica a través de actividades específicas.

Uno de los desafíos principales radica en la implementación de estrategias concretas para apoyar a estudiantes con dificultades académicas o personales. Los estudiantes identifican que los profesores no están organizando actividades para ayudar a sus compañeros más rezagados y que tampoco dedican tiempo suficiente para atender estos casos. Además, no se percibe que exista personal capacitado para brindar apoyo a aquellos estudiantes que enfrentan problemas de adicciones, lo cual representa un área de gran importancia para mejorar.

Asimismo, aunque los estudiantes reportan una convivencia pacífica en términos de respeto mutuo, el estudio revela la falta de actividades organizadas que fomenten la mejora de la convivencia entre compañeros. La creación de programas que involucren tanto a estudiantes como a sus familias en temas de convivencia, inclusión y resolución de conflictos, podría ser una estrategia clave para fortalecer los valores democráticos y pacíficos dentro de la comunidad educativa del BINE.

Discusión de los resultados

Nava-Preciado (2022) realizó la sistematización de la experiencia del Programa Integral de Cultura de Paz en la Universidad de Guadalajara con la participación de jóvenes universitarios involucrados en el diseño e implementación de acciones a favor de la paz, bajo la denominación "embajadores de paz". De acuerdo con el autor, las violencias son estructurales y no se pueden revertir fácilmente; sin embargo, el aula es un espacio adecuado para contrarrestar la supremacía de un modelo de pensamiento que incuba las violencias latentes en la sociedad y que se muestran de diferentes formas.

Desde esta perspectiva, según Nava-Preciado (2022), se busca que los estudiantes se comprometan en el diseño de acciones hacia la paz, comprendiendo con responsabilidad que educar para la paz no se limita a eliminar las violencias directas o estructurales. Su objetivo es desarrollar una forma de pensar, un estilo de vida y una intención moral, en el sentido aristotélico, donde el autoconocimiento se valore como el fundamento para un modo de ser y relacionarse con los demás en la vida cotidiana. "En suma, se trata de construir una filosofía en pro de la paz y por la paz" (p.19).

En este sentido, los resultados del estudio evidencian la necesidad de implementar acciones de apoyo por parte de los profesores para los alumnos con rezago académico. Asimismo, se identificó que los docentes no consideran los temas de interés de los estudiantes al abordar los debates y que existe una falta de actividades orientadas a fomentar la convivencia entre los alumnos.

Por su parte, en una investigación realizada por Rodríguez y Suárez (2016) respecto a las representaciones sociales sobre violencia en un grupo de estudiante, se evidenció que las construcciones que estos hacen en torno a la violencia pueden ser transformadas desde el contexto escolar. Esto permite avanzar hacia la configuración de una cultura de paz, fomentando nuevas formas de convivencia y resolución de conflictos.

Sánchez (2009), en su investigación, reveló cómo las personas "a través de la interacción consigo mismo y con los demás, construye relaciones de convivencia que van legitimando la cultura de la paz, lo que a su turno constituye un marco de referencia para la formación de concepciones de paz o violencia" (p.113).

Por lo tanto, las concepciones teóricas que una persona tenga sobre la paz son fundamentales, ya que guían su comportamiento y determinan el grado de compromiso con ella. La cultura de la paz busca, en última instancia, orientar las acciones sociales hacia la construcción de una sociedad más justa, solidaria y pluralista, eliminando las causas de la violencia mediante estrategias pacíficas (Sánchez, 2009, p.136).

Conclusiones

Los estudiantes que participaron en este estudio expresaron sus percepciones sobre la convivencia escolar democrática, inclusiva y pacífica, identificando áreas de oportunidad que requieren atención. Entre ellas, señalaron la falta de acciones institucionales para fortalecer la convivencia entre los alumnos, así como la necesidad de implementar estrategias que promuevan un avance académico equitativo, fomentando el apoyo entre estudiantes con diferentes niveles de desempeño.

A continuación, se enlistan los principales hallazgos y áreas de mejora en la convivencia escolar del BINE:

1. Ambiente de respeto y equidad: La institución ha logrado crear un ambiente de respeto entre estudiantes y docentes, lo que contribuye positivamente a la convivencia escolar. Este logro es clave en la formación de futuros docentes, quienes replicarán estos valores en sus propias prácticas pedagógicas.
2. Áreas de oportunidad en la inclusión educativa: Aunque se percibe una atención adecuada en términos de respeto y trato equitativo, los estudiantes identifican una falta de apoyo hacia aquellos que presentan dificultades académicas. Se requieren acciones concretas, como la organización de tutorías entre pares y la dedicación de tiempo por parte de los docentes para apoyar a estudiantes rezagados.
3. Participación estudiantil y familiar: Los resultados revelan que la participación de los estudiantes en debates sobre temas de interés es limitada. Asimismo, la participación de los padres en el proceso educativo en estudiantes de educación superior es un área de oportunidad que necesita ser reforzada mediante la organización de actividades que involucren a las familias.

4. Convivencia pacífica: Aunque no se reportan comportamientos violentos como apodos o amenazas entre compañeros, los estudiantes señalan la necesidad de organizar más actividades orientadas a fortalecer la convivencia pacífica y la cohesión social. Implementar programas deportivos o recreativos que promuevan el trabajo en equipo podría contribuir a mejorar este aspecto.
5. Fortalecimiento de la atención a problemas personales: La falta de personal capacitado para atender problemas de adicciones o dificultades personales representa una debilidad en el sistema de apoyo estudiantil. Es esencial implementar mecanismos de apoyo psicoeducativo para brindar asistencia a aquellos estudiantes que lo necesiten.

Al mismo tiempo, se percibe como una propuesta viable continuar promoviendo actividades académicas que fomenten una convivencia pacífica, inclusiva y democrática en el Benemérito Instituto Normal del Estado "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla". Es esencial aprovechar las experiencias exitosas de otras instituciones, como las Universidades de Durango, Querétaro y Guadalajara, que han implementado estrategias concretas para promover una cultura de paz en sus comunidades; estas universidades han demostrado que las acciones colaborativas entre estudiantes, docentes y autoridades pueden generar cambios significativos en la construcción de espacios educativos donde el respeto mutuo, la inclusión y el diálogo sean pilares fundamentales para la convivencia diaria. Tomar estas experiencias como modelo y adaptarlas a las particularidades del BINE podría constituir un referente valioso para fortalecer su propio entorno educativos.

En este sentido, la implementación de proyectos que involucren a toda la comunidad académica se presenta como una gran oportunidad para el BINE. Estos proyectos no solo contribuirían a la edificación de una cultura de paz, sino que también permitirían fortalecer los lazos de convivencia entre los distintos actores educativos, promoviendo una visión compartida de responsabilidad social. Esto no solo beneficiaría a los estudiantes en su desarrollo profesional como futuros docentes, sino que también les proporcionaría herramientas para emular estas prácticas en sus futuros entornos laborales, multiplicando el impacto positivo en diversas comunidades escolares.

Como señala Prieto (2022), es fundamental que desde temprana edad los estudiantes participen en experiencias de convivencia que reflejen la diversidad de miradas, formas y contextos presentes en la realidad educativa. Estas experiencias deben permitir que las voces de los propios actores educativos —estudiantes, docentes, directivos y familias— se escuchen y se tomen en cuenta en la construcción de propuestas de convivencia. Desde esta perspectiva, el diálogo abierto y la participación son esenciales para generar soluciones eficaces y eficientes que respondan a las necesidades específicas de cada escuela.

Así, el aprendizaje sobre la paz no se limita a la teoría, sino que debe estar intrínsecamente ligado a la práctica diaria, a través de actividades que promuevan el respeto, la inclusión y el diálogo constructivo. Esto se puede lograr mediante la organización de foros, talleres y debates que inviten a reflexionar sobre la convivencia pacífica y democrática, la resolución pacífica de conflictos y el reconocimiento de la diversidad en todas sus formas. Estas actividades deben permitir que los estudiantes no solo adquieran conocimientos sobre estos temas, sino que también desarrollen habilidades prácticas para implementarlos en su vida cotidiana, tanto dentro como fuera de las aulas.

Finalmente, la construcción de una cultura de paz en las escuelas, como lo menciona Prieto (2022), implica un esfuerzo consciente y constante por parte de toda la comunidad educativa; es un proceso en el que todos los actores tienen un papel fundamental y donde el aprendizaje se nutre del intercambio de experiencias, el diálogo y la colaboración. Solo a través de estas acciones se podrán consolidar las buenas prácticas de convivencia y paz, que serán las bases para formar ciudadanos comprometidos con la justicia, el respeto y la cohesión social. •

Referencias

Bahajim, S. (2018). La educación como instrumento de una cultura de paz. *Revista Innovación educativa, 18*(78), 92-112. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732018000300093

Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”. (2022). *Plan de Desarrollo Institucional 2022-0230 (PDI).* BINE.

Calderón, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista de paz y conflictos, 2*, 60-81. https://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/432

Chaparro, A. A., Caso, J., Fierro, C., & Díaz, C. (2015). Desarrollo de un instrumento de evaluación basado en indicadores convivencia escolar, democrática, inclusiva y pacífica. *Revista Perfiles Educativos, XXXVII*(149), 20-4. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13239889002

Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías. (2024). *Programas Nacionales Estratégicos. Seguridad Humana.* CONAHCYT https://conahcyt.mx/pronaces/pronaces-seguridad-humana/

Fierros, M. C., Carbajal, P., Rivero, E., Ochoa, A., Chávez, M. C., Perales, C., Vrito, T. E., Ramírez, P., & Cervantes, D. (2024). Convivencia escolar. Un tema en construcción. En A. J. Furlán, M. T. Prieto & N. E. Ochoa (Coords.), *Estado del conocimiento "Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2012-2021"* (pp.2 3-64). COMIE.

Fisas, V. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos.* UNESCO.

Fisas, V. (2011). Educar para una Cultura de Paz. *Quaderns de Construcció de Pau,* (20). https://escolapau.uab.cat/img/qcp/educar_cultura_paz.pdf

Furlan, A. J., Prieto, M. T., & Ochoa, N. E. (2024). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas en México. Estados del conocimiento 2012-2021.* Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). https://es.scribd.com/document/664426155/AT15

Nava, J. M., Gutiérrez, N. C., & Orozco, A. (2022). Cultura de paz: recuento de una estrategia de intervención en el ámbito universitario. En R. Rojas, & J. M. Nava (Eds.), *Cultura de paz: equidad y democracia*. Universidad de Guadalajara/Rayuela.

Nava-Preciado, J. M. (2022). Montados en la cultura de paz. Una experiencia con jóvenes universitarios. *Extensión en red*, (13), e027. https://doi.org/10.24215/18529569e027

Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina.* OREALC/UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162184

Prieto, M. T. (2022). Educación para la paz y convivencia sin violencia. una propuesta en el nivel básico desde la terapia narrativa. *Investigación y Desarrollo, 30*(1), 170-197. https://doi.org/10.14482/indes.30.1.370.114

Rentería, E. (2021). Aprendizaje experiencial para construir la cultura de paz en Educación Superior. *Espergesia, 8*(2), 42-51. https://doi.org/10.18050/rev.espergesia.v8i2.847

Rodríguez, N. E., & Suárez, D. C. (2016). *Hacia una cultura para la paz: las representaciones sociales de la violencia* [Trabajo de grado]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/3882

Rojo, A. G., & Fierro, M. C. (2024). Construir espacios de esperanza en contextos de violencia. Diálogos con estudiantes universitarios. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, LIV*(2), 159-192. https://rlee.ibero.mx/index.php/rlee/article/view/636/1873

Sánchez, M. (2009). La cultura de la paz: teorías y realidades. *Pensamiento jurídico,* (26), 113-142. https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/71587

Sandoval, E. A. (2012). Estudios para la Paz, la Interculturalidad y la Democracia. *Ra Ximhai, 8*(2), 17-37. https://www.redalyc.org/pdf/461/46123366002.pdf

Universidad Autónoma de Querétaro. (2024). *Diplomado en Construcción de la Cultura y Educación para la paz*. http://cucsh.udg.mx/sites/default/files/2024-08/VE-1085-2024%20Diplomado%20en%20Construccion%20de%20la%20Cultura%20y%20Educacioi%CC%80n%20para%20la%20Paz.pdf

Vásquez, A. M. (2020). *Una experiencia de trabajo por la paz: significados y sentidos de la participación en las iniciativas de paz en Barrancabermeja entre 1998-2008* [Tesis de maestría]. Universidad de Manizales. https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/5737/Aguilar_Margory_Yadira_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Verona, J. A. G., Pastor, J. F., De Paz, F., Barbosa, M., Macías, J. A., Maniega, M. A., Rami-González, L., Boget, T., & Picornell, I. (2002). Psicobiología de las conductas agresivas. *Anales de Psicología, 18*(2), 293-303. https://revistas.um.es/analesps/article/view/28511

Anexo 1

Dimensión inclusiva

1. Los profesores organizan actividades para que tanto los estudiantes adelantados como los que van atrasados aprendan.

2. En esta escuela los profesores organizan actividades para que nos apoyemos entre compañeros.

3. Todos los estudiantes tienen la misma oportunidad de participar en las actividades que organiza la escuela.

5. El director de mi escuela atiende a los estudiantes cuando lo solicitan.

6. Los profesores de mi escuela preparan actividades para que los compañeros más lentos puedan participar.

10. El director de mi escuela trata con amabilidad y respeto a los estudiantes.

12. Los profesores de mi escuela tratan de igual forma a alumnos y a alumnas.

15. El personal de mi escuela trata con amabilidad a los estudiantes.

21. Los profesores de mi escuela nos ayudan a ver lo que cada uno puede aportar al grupo.

26. En mi escuela los padres son atendidos cuando necesitan hablar con el director o los profesores.

29. En esta escuela los profesores nos enseñan a ser responsables de nuestro propio aprendizaje.

34. En mi escuela se organizan platicas de orientación sobre diferentes temas (sexualidad, adicciones, violencia, etc.).

35. En mi escuela el director/a apoya a los estudiantes con problemas de conducta.

36. En mi escuela apoyan a los estudiantes que tienen problemas académicos.

38. En el salón de clases los estudiantes tenemos oportunidad de preguntar lo que no entendemos.

42. En el salón de clases los profesores dan la misma oportunidad de participar a hombres que a mujeres.

43. En mi escuela el director felicita a los estudiantes que sacan buenas calificaciones.

44. En esta escuela los profesores nos dicen que tenemos la capacidad de sacar mejores calificaciones si nos esforzamos.

45. En mi escuela los profesores organizan actividades para que los estudiantes con mejores calificaciones ayuden a otros compañeros.

46. A los estudiantes de esta escuela se nos enseña que debemos respetar las formas de pensar y de sentir distintas a las nuestras.

49. En el salón de clases los estudiantes podemos dar opiniones diferentes a las de nuestros compañeros.
55. En esta escuela los profesores están al pendiente de que cuando trabajamos en equipo terminemos la actividad.
57. En mi escuela los profesores toman tiempo de la clase para apoyar a los compañeros que van más atrasados.
61. En mi escuela los profesores nos ayudan a integrarnos como grupo.
66. En esta escuela organizamos actividades de apoyo a nuestra comunidad.
68. En esta escuela, cuando los estudiantes tenemos problemas con algún profesor nuestro director nos atiende.
69. En esta escuela los profesores nos felicitan cuando mejoramos nuestras calificaciones.
71. En esta escuela los profesores nos felicitan cuando hacemos un buen trabajo.
75. En mi escuela hay personas capacitadas para apoyar a estudiantes con adicciones.
76. En mi escuela los profesores nos felicitan por nuestro esfuerzo, aunque las cosas no nos salgan bien.
82. En mi escuela hay personas capacitadas para apoyar a estudiantes con bajo rendimiento.
83. En mi escuela hay personas capacitadas para apoyar a estudiantes con problemas de conducta.
84. En mi escuela se da oportunidad para que cada estudiante avance a su propio ritmo.

Dimensión democrática

4. Los estudiantes platicamos con nuestros profesores cuando tenemos algún problema.
8. Cuando en mi escuela pasa algo malo se lo decimos a algún profesor.
13. Los profesores de mi escuela organizan debates sobre temas de nuestro interés.
14. Los profesores de mi escuela motivan a los estudiantes a expresar sus ideas.
19. Si los estudiantes tenemos algún problema, podemos platicarlo con cualquier profesor, aunque no nos dé clase.
20. Los profesores toman en cuenta la opinión de los estudiantes para la organización de pláticas sobre temas que nos interesan o preocupan.
23. Los profesores de mi salón confían en los estudiantes.
25. Los profesores de mi escuela toman en cuenta las necesidades de los estudiantes.
27. Los estudiantes de esta escuela confiamos en nuestros profesores.
30. En el salón de clases platicamos sobre las razones por las que es necesario tener reglas.
33. En mi escuela, se toma en cuenta la opinión de los padres de familia sobre lo que pasa en la escuela.

39. En mi escuela los profesores se apoyan en el reglamento escolar para resolver los problemas que se presentan en el salón de clases.
47. En esta escuela nuestro director resuelve de manera justa los problemas que se presentan entre los estudiantes.
67. En mi escuela existe respeto entre estudiantes y profesores.
73. En esta escuela nos permiten participar en actividades organizadas por otros estudiantes.
74. En esta escuela se organizan pláticas para que los padres de familia aprendan a apoyarnos.
77. Cuando se presenta algún problema en el salón de clases se lo comentamos a nuestros profesores.
81. En esta escuela nos enseñan a asumir las consecuencias de lo que hacemos.

Dimensión pacífica

7. Las actividades culturales de mi escuela ayudan a mejorar la convivencia entre estudiantes.
9. En mi escuela los profesores ponen apodos a los estudiantes.
11. En mi escuela se aseguran de que se repare el daño que pudiera causar algún estudiante a sus compañeros.
16. Los profesores de mi escuela nos ayudan a reflexionar sobre las consecuencias que tiene el uso de alcohol y drogas.
17. En nuestro salón de clases hay estudiantes que ayudan a que exista una buena relación entre compañeros.
18. Los profesores de mi escuela platican con los estudiantes sobre el robo y sus consecuencias.
22. Los profesores nos invitan a reflexionar sobre las consecuencias que tienen el acoso o la violencia escolar.
24. Hay compañerismo entre los estudiantes de mi escuela.
28. En mi escuela se realizan actividades deportivas que nos ayudan a llevarnos mejor.
31. Si los profesores de mi escuela comenten algún error o se equivocan, se disculpan con los estudiantes.
32. Dentro de mi escuela los estudiantes amenazan a otros compañeros.
37. En esta escuela podemos hablar y resolver los problemas que se presentan entre estudiantes.
40. En mi escuela, cuando alguien comete un robo se le pide que devuelva lo que se robó.
41. En mi escuela los profesores se portan sangrones con los estudiantes.
48. En esta escuela los profesores nos ayudan a darnos cuenta de qué cosas pueden llevarnos a la violencia.

50. En mi escuela se organizan actividades para prevenir la discriminación.
51. En esta escuela los estudiantes tenemos la confianza de expresar nuestros sentimientos frente a nuestros compañeros.
52. En esta escuela los estudiantes perdonamos a quienes nos agreden.
53. En mi escuela los profesores nos ayudan a evitar las burlas entre estudiantes.
54. En esta escuela los estudiantes reconocemos cuando lastimamos a otros compañeros.
56. En esta escuela podemos presentar una queja cuando un profesor trata injustamente a un estudiante.
58. Mi escuela es un espacio seguro.
59. En mi escuela los profesores piden a los estudiantes que lastiman a alguien que se disculpen.
60. En mi escuela, cuando los estudiantes tenemos problemas con los profesores podemos platicar en el grupo para resolverlos.
62. En esta escuela he recibido consejos de algún profesor para resolver mis problemas.
63. En mi escuela los profesores nos enseñan a jugar limpio cuando hacemos deporte.
64. En mi escuela los profesores nos ayudan a evitar las amenazas entre estudiantes.
65. En esta escuela nos enseñan a respetar los sentimientos de nuestros compañeros.
70. En esta escuela los profesores corrigen nuestros errores sin insultarnos u ofendernos.
72. En esta escuela los profesores nos hablan con respeto.
78. En el salón de clases los estudiantes hemos organizado actividades para llevarnos mejor entre compañeros.
79. Las actividades culturales que se organizan en esta escuela nos ayudan a llevarnos mejor entre compañeros.
80. En esta escuela los estudiantes cuidamos el material y equipo.
85. En esta escuela los profesores nos enseñan la importancia de tratar a todos por igual.
86. En mi escuela se realizan pláticas para prevenir que los estudiantes consuman tabaco, alcohol y otras drogas.
87. En esta escuela nos ayudan a reflexionar sobre el acoso que se da en las redes sociales como facebook, twitter, etc.

• Capítulo 8 •

Desarrollo de la inteligencia emocional en alumnos de primaria para la promoción de una cultura de paz

Guadalupe Badillo Márquez, Emiliano Sánchez Miralrío y Raymundo Murrieta Ortega

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo desarrollar la inteligencia emocional en estudiantes de cuarto grado de primaria en una escuela ubicada en la Sierra Negra del estado de Puebla, con el propósito de generar un impacto positivo en la cultura de paz dentro del entorno escolar. El concepto de inteligencia emocional se sustenta en el modelo propuesto por Bar-On (1997), quien la define como "un conjunto de habilidades emocionales, personales e interpersonales que influyen en nuestra habilidad general para afrontar las demandas y presiones del medio ambiente" (como se citó en Ugarriza & Pajares, 2005, p.17). Además, se reconoce como un *"conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales"* (Bisquerra & Pérez, 2007, p.69). La investigación adoptó un enfoque cuantitativo con un diseño cuasiexperimental pre y postest, acompañado de una intervención con alcance descriptivo. Como instrumento de medición se utilizó la versión abreviada del Inventario Emocional de Bar-On ICE, que proporciona información sobre la inteligencia emocional y social de los alumnos. Los hallazgos revelaron cambios en sus habilidades socioemocionales tras la implementación de actividades orientadas a la cultura de la paz, lo que promovió un ambiente educativo más inclusivo. Se concluye que los estudiantes lograron identificar y gestionar sus emociones con mayor eficacia, fortaleciendo sus relaciones interpersonales y contribuyendo a una convivencia armoniosa dentro del aula, basada en la inclusión y el respeto mutuo.

Palabras clave: competencias emocionales, contextos marginados, educación primaria, Sierra Negra

Introducción

Dos años después de la pandemia de COVID-19, los estudiantes de todos los niveles educativos retomaron las clases presenciales para continuar con su formación académica; sin embargo, este regreso representó un desafío particular para los niños de educación primaria, quienes forman parte de las generaciones que enfrentaron el confinamiento social y la implementación del programa "Aprende en Casa". Esta situación afectó significativamente el desarrollo de sus herramientas socioemocionales, lo que, a su vez, impactó en sus relaciones interpersonales; como consecuencia, se han generado dinámicas complejas dentro del aula, que han alterado la forma en que los estudiantes interactúan entre sí, dando lugar a escenarios de exclusión y discriminación dentro de los grupos.

Hoy en día, la implementación del nuevo plan y programa de estudios propuesto por la Nueva Escuela Mexicana (NEM) plantea nuevos retos para el sistema educativo (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022). Uno de los principales desafíos es el rezago escolar, especialmente en el desarrollo de habilidades fundamentales de los estudiantes, derivado de la educación a distancia durante la pandemia; este periodo dejó aprendizajes parciales y no consolidados, afectando particularmente la dimensión socioemocional. Esta realidad genera incertidumbre en los contextos educativos, particularmente en entornos rurales, donde las condiciones de enseñanza y aprendizaje pueden ser más limitadas. En este sentido, surgen preguntas como: ¿Tienen los niños la inteligencia emocional necesaria para enfrentar los retos del modelo educativo después de dos años de confinamiento social? ¿Están los alumnos de las comunidades de la Sierra Negra emocionalmente preparados para continuar su formación académica y afrontar los retos de la vida?

La educación socioemocional se aborda de manera transversal en la NEM a través de distintos proyectos educativos, ofreciendo una alternativa para fortalecer el desarrollo afectivo-social en la infancia. Estas herramientas tienen como propósito ayudar a los niños a enfrentar las secuelas de la pandemia, dotándolos de estrategias para gestionar sus emociones, fortalecer su autoestima y mejorar sus relaciones interpersonales. Cabe resaltar que es fundamental fomentar la inteligencia emocional en las aulas, especialmente en comunidades rurales, donde los desafíos educativos pueden ser mayores. Implementar actividades que promuevan la cultura de la paz en alumnos de cuarto grado no solo con-

tribuirá a su desarrollo emocional, sino que también favorecerá ambientes de aprendizaje más inclusivos, respetuosos y colaborativos.

Es urgente que en las aulas se implementen actividades y estrategias de educación para la paz, promoviendo el desarrollo de la inteligencia emocional a través de habilidades como la autorregulación de emociones y la empatía social. Fomentar estos aspectos permitirá a los estudiantes construir una identidad basada en la madurez emocional, acorde con su desarrollo evolutivo, y les proporcionará herramientas para enfrentar situaciones de conflicto; además, fortalecerá su capacidad para pedir ayuda cuando lo necesiten y para ser cuidadosos en sus acciones.

El desarrollo socioemocional, mediante actividades y estrategias, es un elemento esencial que debe integrarse en los proyectos educativos de la NEM; esto no solo refuerza las competencias emocionales de los estudiantes, sino que también estrecha los vínculos entre la escuela y la familia. Por ello, es crucial generar una sinergia entre ambos actores, garantizando que docentes y familias trabajen en conjunto para fomentar la inteligencia emocional en los estudiantes (Rojas, 2020).

Al respecto, Rodríguez (2023) propuso una serie de estrategias basadas en la inteligencia emocional para promover una cultura de paz dentro del entorno escolar. A partir de su investigación, el autor concluyó que los estudiantes que desarrollan la capacidad de identificar, manejar y expresar asertivamente sus emociones tienden a establecer relaciones sociales más saludables dentro del aula, contribuyendo así a la creación de una cultura de paz.

La escuela es un espacio fundamental para la formación de individuos críticos y reflexivos, cimentando valores éticos y morales que son esenciales para su desarrollo integral y para la construcción de una sociedad saludable. Sin embargo, en la actualidad, se evidencian climas de ruptura y desajuste normativo, donde los estudiantes manifiestan conductas disruptivas, desinterés o falta de compromiso, lo que dificulta su progreso académico y socioemocional.

Este estudio se desarrolla en un contexto rural, caracterizado por limitaciones económicas que impactan directamente en la vida escolar de los estudiantes. En esta comunidad, muchas familias dependen de la agricultura para su subsistencia, y los niños, desde edades tempranas, participan en estas labores, lo que con frecuencia afecta su asistencia y rendimiento académico, representando un desafío para los docentes.

De acuerdo con Martínez-Pinto et al. (2020), los estudiantes de menores recursos enfrentan desafíos adicionales en su trayectoria educativa, lo que subraya la urgente necesidad de políticas inclusivas que garanticen el acceso equitativo a la educación y reduzcan las brechas de desigualdad. Por su parte, Alonso et al. (2018) concluyeron en su estudio que, en el ámbito educativo, no existe un vínculo significativo entre la inteligencia emocional y factores contextuales como el lugar de residencia; este hallazgo sugiere que el desarrollo de habilidades socioemocionales no está determinado exclusivamente por el entorno, sino que puede ser impulsado a través de prácticas pedagógicas efectivas, independientemente del contexto en el que se encuentren los estudiantes.

El estudio de Browning y Hohenstein (2015) estableció una relación entre la situación económica familiar, la disponibilidad de recursos escolares y el acceso a libros en el hogar. Los autores concluyeron que un mayor nivel económico y una mayor cantidad de libros en casa están asociados con un mayor desarrollo de la inteligencia emocional en los estudiantes.

En la revisión de la literatura sobre las emociones en la infancia, se ha planteado que las emociones en la escuela favorecen un cambio de enfoque, pasando de un aprendizaje basado exclusivamente en lo cognitivo a uno que integra lo emocional, lo que permite un aprendizaje significativo y duradero a lo largo de la vida (Fernández-Abascal et al., 2003; Gordillo, 2015, como se citó en Rojas, 2020). De esta manera, fomentar la inteligencia emocional en los estudiantes de educación primaria contribuye al desarrollo de la autoconciencia, el reconocimiento de cada emoción y la adquisición de herramientas para gestionar adecuadamente lo que sienten, así como para expresarlo de manera asertiva en su entorno (Rojas, 2020).

Con base en estas premisas, esta investigación se llevó a cabo con un grupo de alumnos de cuarto grado de la Escuela Primaria “Ignacio Allende”, ubicada en la comunidad de Coyolapa, Zoquitlán, en la Sierra Negra de Puebla. Uno de los principales desafíos identificados en este grupo es la dificultad para regular sus emociones dentro del aula, lo que se relaciona con un desarrollo insuficiente de su inteligencia emocional; esta carencia impide que los estudiantes gestionen su estado anímico de manera positiva cuando enfrentan problemas dentro y fuera del aula.

Dada esta problemática, se planteó la siguiente pregunta general: ¿De qué manera la implementación de actividades para la cultura de la paz fortalece la inteligencia emocional en los alumnos de cuarto grado de la Escuela Primaria Ignacio Allende, ubicada en la comunidad de Coyolapa, Zoquitlán, en la Sierra Negra?

Por lo tanto, el objetivo general es implementar actividades que promuevan la cultura de la paz y el fortalecimiento de la inteligencia emocional en los alumnos de cuarto grado de la Escuela Primaria Ignacio Allende.

Marco teórico

En el desarrollo del fundamento del objeto de estudio, se llevó a cabo una revisión de los conceptos relacionados con la educación socioemocional, resaltando aportaciones significativas que permiten un entendimiento integral del tema. La educación socioemocional desempeña un papel fundamental en el desarrollo integral de los niños, ya que fortalece su capacidad para gestionar, canalizar y regular sus estados emocionales frente a diversas situaciones que puedan enfrentar en su vida diaria. Esta capacidad es clave para que los estudiantes puedan tomar decisiones asertivas y actuar de manera adecuada en circunstancias adversas, minimizando el impacto negativo que estas experiencias podrían tener en su bienestar personal y desempeño académico.

La educación socioemocional es definida como un:

> proceso de aprendizaje a través del cual los niños y adolescentes trabajan e integran en su vida conceptos, valores, actitudes y habilidades que les permiten comprender y manejar sus emociones, construir una identidad personal, mostrar atención y cuidado hacia los demás, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones retadoras de manera constructiva y ética. (SEP, 2017, p.434)

Esta definición subraya la importancia de la educación socioemocional como un proceso formativo integral que promueve el bienestar personal y la construcción de relaciones saludables y responsables.

En la misma línea, Bisquerra (2000) definió la educación emocional como un "proceso educativo, continuo y permanente, que busca potenciar el desarrollo de competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con el objetivo de capacitar a las personas para la vida y aumentar su bienestar personal y social" (como se citó en Bisquerra, 2009, p.158). Este enfoque sitúa a la educación emocional como una herramienta fundamental para el desarrollo de habilidades emocionales que impactan directamente en la calidad de vida y en la capacidad de adaptación de los individuos a su entorno.

Por tanto, el principal objetivo de la educación socioemocional es dotar a los estudiantes de herramientas que les permitan gestionar y regular sus emociones, lo que favorece su bienestar emocional y su capacidad para alcanzar un pleno desarrollo académico. Es importante comprender que las emociones no solo son reacciones pasajeras, sino que están conformadas por factores fisiológicos, cognitivos y socioculturales, los cuales se aprenden y modulan dentro de un contexto específico. Por lo tanto, las emociones no surgen de manera aislada, están estrechamente vinculadas con el entorno en el que se manifiestan, lo que refuerza la idea de que la educación emocional debe ser contextualizada y adaptada a las realidades de los estudiantes.

En relación con la clasificación de las emociones, Buceta (2019) propuso tres categorías principales: positivas, negativas y neutras. Las emociones positivas son aquellas que generan sensaciones agradables, generalmente experimentadas cuando se alcanza una meta o se vive una experiencia satisfactoria. Por otro lado, las emociones negativas surgen en situaciones de amenaza, pérdida o frustración, activando respuestas que requieren una mayor movilización de recursos cognitivos y comportamentales para afrontar la situación. Finalmente, las emociones neutras no pueden clasificarse de manera clara como positivas o negativas, ya que comparten características de ambas; aunque pueden provocar una movilización de recursos similar a las emociones negativas, suelen ser de corta duración, al igual que las positivas.

Otro concepto relevante en la educación socioemocional es el de competencias o habilidades emocionales, las cuales se refieren a la capacidad de las personas para gestionar y regular positivamente sus emociones frente a diversas experiencias y situaciones de la vida cotidiana. De acuerdo con Bisquerra y Pérez (2007), las competencias emocionales se definen como el "conjunto de co-

nocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma adecuada los fenómenos emocionales" (p.69). Esto se complementa con lo mencionado por Pérez y Filella (2019), quienes enfatizan que las competencias emocionales no solo implican la comprensión y expresión de las emociones, sino también su regulación, lo que resulta esencial para mantener un bienestar emocional sostenible.

Además de las competencias emocionales, el concepto de inteligencia emocional, introducido por BarOn (1997, como se citó en Ugarriza & Pajares, 2005), juega un papel relevante en la gestión y regulación de las emociones. Según este autor, la inteligencia emocional se define como un "conjunto de habilidades emocionales, personales e interpersonales" (p.17), las cuales permiten a las personas afrontar eficazmente las demandas y presiones del entorno, influyendo en su éxito personal y su bienestar emocional. Asimismo, señala que las personas con un alto nivel de inteligencia emocional poseen la capacidad de reconocer y expresar sus emociones, comprenderse a sí mismas, desarrollar su potencial y establecer relaciones interpersonales satisfactorias y responsables. Además, suelen caracterizarse por ser optimistas, flexibles y resilientes, lo que les permite afrontar el estrés y resolver problemas sin perder el control.

Para evaluar la inteligencia emocional, se utiliza el inventario de BarOn (1997, como se citó en Ugarriza & Pajares, 2005), que mide el coeficiente emocional a través de diversas dimensiones: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés, estado de ánimo general e impresión positiva. En este estudio, destacan las dimensiones intrapersonal e interpersonal, ya que están estrechamente relacionadas con la promoción de una cultura de paz y con el desarrollo de la inteligencia emocional en los estudiantes. La dimensión intrapersonal implica la capacidad de reconocer las emociones propias, expresarlas de manera clara y respetuosa, y comprender su impacto en el comportamiento propio y ajeno. Por su parte, la dimensión interpersonal está centrada en la empatía, fundamental para la construcción de relaciones saludables y enriquecedoras basadas en la solidaridad y la reciprocidad (Ugarriza & Pajares, 2005; SEP, 2017).

Por último, la dimensión de adaptabilidad se refiere a la capacidad de manejar cambios de manera efectiva y enfrentar los desafíos cotidianos con una actitud positiva. Según Ugarriza y Pajares (2004), esta dimensión permite a las

personas ajustar su entorno a sus propias necesidades y demandas. Otro aspecto clave de la inteligencia emocional es el manejo del estrés, que implica la habilidad para desempeñarse de manera eficiente bajo presión. Por su parte, la impresión positiva se relaciona con la capacidad de una persona para proyectar una imagen favorable de sí misma. Estos aspectos de la inteligencia emocional contribuyen de manera directa a la capacidad de los individuos para desenvolverse exitosamente en un entorno cambiante y demandante, lo que resulta esencial en la construcción de una cultura de paz. En la Tabla 1, se describen las dimensiones o escalas del Inventario del Cociente Emocional de BarOn (ICE), que son evaluadas en este estudio.

Tabla 1

Descripciones de las escalas del BarOn ICE: NA

Escalas	*Características de las personas con altos puntajes*
Escala Intrapersonal	Comprenden sus emociones. Son capaces de expresar y comunicar sus sentimientos y necesidades.
Escala Interpersonal	Mantienen relaciones interpersonales satisfactorias. Saben escuchar y son capaces de comprender y apreciar los sentimientos de los demás.
Adaptabilidad	Son flexibles, realistas y efectivas en el manejo de los cambios. Son buenas en hallar modos positivos de enfrentar los problemas cotidianos.
Escala del Manejo del estrés	Generalmente son calmadas y trabajan bien bajo presión, rara vez impulsivas y pueden responder usualmente a eventos estresantes sin un estallido emocional.
CE Total	Generalmente efectivas en enfrentar las demandas diarias. Son particularmente felices.
Escala de Estado de Ánimo General	Optimistas, tienen una apreciación positiva de las cosas o eventos y es particularmente placentero estar con ellas
Escala de Impresión Positiva	Intentan crear una impresión excesivamente positiva de sí misma

Nota. Tomado de Ugarriza y Pajares, 2004, p.10.

Metodología

Esta investigación se desarrolla dentro de un enfoque cuantitativo, cuyo propósito es "estimar magnitudes o cantidades y generalmente [...] probar hipótesis y teoría" (Hernández & Mendoza, 2018, p.40). El diseño adoptado es cuasiexperimental, caracterizado por la aplicación de un pretest y un postest tras una intervención, lo que permite evaluar cambios o mejoras en los participantes (Hernández & Mendoza, 2018, p.163). Asimismo, el estudio posee un alcance descriptivo, ya que tiene "como finalidad especificar propiedades y características de conceptos, fenómenos, variables o hechos en un contexto determinado" (Hernández & Mendoza, 2018, p.108).

En el estudio participaron 28 estudiantes de cuarto grado de la Escuela Primaria Ignacio Allende, con edades comprendidas entre 9 y 10 años. La muestra estuvo conformada por 11 niños y 17 niñas. Para la recolección de datos, se utilizó el Inventario del Cociente Emocional de BarOn (ICE), en su versión simplificada de 30 ítems, diseñado para medir habilidades emocionales y sociales. Este instrumento fue adaptado a las características y necesidades del grupo, permitiendo obtener una evaluación más precisa sobre el nivel de desarrollo emocional y social de los estudiantes. Un aspecto relevante respecto a la validez del instrumento es la posibilidad de que los participantes respondan de manera fortuita, lo que puede ocurrir cuando los individuos no están suficientemente motivados para responder con sinceridad.

Este inventario está estructurado en cinco dimensiones, que permiten evaluar distintos aspectos del desarrollo emocional y social de los estudiantes. Estas dimensiones son: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo en general. El instrumento se basa en una escala tipo Likert de cuatro puntos, donde cada ítem es evaluado de acuerdo con las siguientes opciones de respuesta: "muy rara vez", "rara vez", "a menudo" y "muy a menudo". Para la interpretación del cociente emocional de los alumnos, una vez aplicado el cuestionario, se siguen los criterios establecidos en el BarOn ICE: NA, los cuales se presentan detalladamente en la Tabla 2.

Tabla 2

Pautas para interpretar los puntajes estándares del BarOn ICE: NA

Pautas	*Pautas de interpretación*
130 y más	Capacidad emocional y social atípica. Excelentemente desarrollada.
120 a 129	Capacidad emocional y social muy alta. Muy bien desarrollada.
110 a 119	Capacidad emocional y social alta. Bien desarrollada.
90 a 109	Capacidad emocional y social adecuada. Promedio.
80 a 89	Capacidad emocional y social baja. Mal desarrollada. Necesita mejorarse.
70 a 79	Capacidad emocional y social muy baja. Necesita mejorarse considerablemente.
69 y menos	Capacidad emocional y social atípica y deficiente. Nivel de desarrollo marcadamente bajo.

Nota. Tomado de Ugarriza y Pajares, 2004, p.10.

Dentro del inventario de BarOn ICE: NA existen escalas que sirven de guía para interpretar los puntajes estándares de los dos inventarios propuestos (versión completa y simplificada) con el fin de obtener un mejor perfil de los sujetos; por ello, en la Tabla 1 se describen cada una de las escalas. Otro instrumento que se utilizó fue un "Fichero de actividades para promover la cultura de paz en y desde nuestra escuela" aplicado durante tres semanas (Tabla 3).

Tabla 3

Fichero de actividades para promover la cultura de paz en y desde nuestra escuela

#	*Nombre de la actividad*	*Objetivos*	*Materiales*
1	Semáforo de emociones	Que los alumnos identifiquen y reconozcan sus propias emociones mediante expresiones faciales.	Recortes de rostros que muestren diferentes emociones, cartulina, plumones, pegamento y hojas de papel bond.

#	Nombre de la actividad	Objetivos	Materiales
2	Inhalo y exhalo	Que los alumnos aprendan a regular sus emociones de miedo, tristeza y enojo.	Espacio o salón de usos múltiples, colchonetas o tapetes, piedras decoradas por el alumnado, un laberinto infantil impreso, por cada alumno, una mándala infantil impreso, por cada alumno, crayones o colores y el cuento "La tortuga".
3	Adivina qué siento	Que los alumnos identifiquen el concepto de empatía y aprendan a usarlo en su vida.	Objetos con diferentes texturas, alimentos con distintos sabores, 3 o 4 bufandas, videocuento "El enfado de Roqui".
4	La carita Sí y la carita No	Que los alumnos reconozcan la importancia de decir Sí o No, atendiendo a sus necesidades y dependiendo de las circunstancias en la que se encuentren.	Dos carteles, uno que diga "Sí" y otro que diga "No" (deberán tener un cordón para que se puedan colgar), los carteles se colgarán en un lugar visible del salón, al alcance de los alumnos.
5	Los cinco pasos para la paz	Que los alumnos reconozcan una situación de conflicto y utilicen el diálogo para resolverlo.	Cuaderno, lápiz y colores, ilustraciones con imágenes de personas involucradas en un conflicto, letrero con los pasos para resolver conflictos (opcional).
6	Expresando tus emociones	Que los alumnos identifiquen y reconozcan sus emociones con el uso de la mímica.	Tarjetas con emociones escritas en ellas, una tarjeta por emoción y hojas de papel bond.
7	Mi estrella	Que los alumnos fortalezcan su autoestima por medio de la opinión positiva hacia los demás, para valorar sus cualidades.	Lápices o colores, tijeras, dos hojas blancas por alumno y una cinta adhesiva por grupo.
8	El intercambio de siluetas	Que los alumnos conozcan el concepto de empatía y su importancia para el cuidado de sí mismos y del otro.	Patio escolar y gises de colores.
9	Un viaje por sí mismo	Que los alumnos reconozcan la forma de expresar sus emociones, sus características, por medio de la autorreflexión y de los comentarios de personas cercanas a ellos.	Hojas blancas.

#	*Nombre de la actividad*	*Objetivos*	*Materiales*
10	El árbol de mis logros y cualidades	Que los alumnos reflexionen sobre sus cualidades y valoren cómo influyen para conseguir sus logros.	Pizarrón u hojas de rotafolio, gises o marcadores, cinta adhesiva y hojas blancas.
11	Bájale dos rayitas	Que los alumnos reconozcan las situaciones en las que no logran expresar o regular sus emociones y practiquen la respiración como un medio para hacerlo.	Cuaderno u hoja y dos pelotas pequeñas y ligeras (papas calientes).
12	Espejito, espejito	Que los alumnos reconozcan el concepto de la empatía y su importancia para el desarrollo de mejores relaciones con los demás.	Patio escolar, cuadernos, plumas, hojas de color y cinta adhesiva.

Nota. Cada actividad con 60 minutos de duración. Elaborado con base en SEP, 2019, pp.21-68.

Como se mencionó, se aplicó el "Fichero de Actividades para promover la Cultura de Paz en y desde nuestra Escuela", utilizando un diseño de pretest y postest. Para medir posibles cambios en las habilidades socioemocionales de los estudiantes, se empleó el Inventario de Cociente Emocional BarOn ICE. El objetivo de esta comparación fue determinar si la implementación del fichero de actividades tuvo un impacto significativo en el desarrollo de la inteligencia emocional de los alumnos.

La aplicación del fichero de actividades se llevó a cabo del 10 de junio al 5 de julio de 2024, al finalizar el ciclo escolar 2023-2024. Durante este periodo, participaron los niños y niñas que lograron asistir a clase; sin embargo, se presentaron limitaciones en la asistencia del grupo completo, ya que algunos estudiantes trabajaban apoyando a sus familias, una situación que fue frecuente a lo largo del ciclo escolar. La intervención tuvo una duración de tres semanas, en las cuales se implementaron actividades diseñadas para fomentar la cultura de la paz. Cada semana se llevaron a cabo tres actividades de una hora, con la flexibilidad necesaria para ajustarse a los tiempos requeridos por los alumnos para completar cada dinámica.

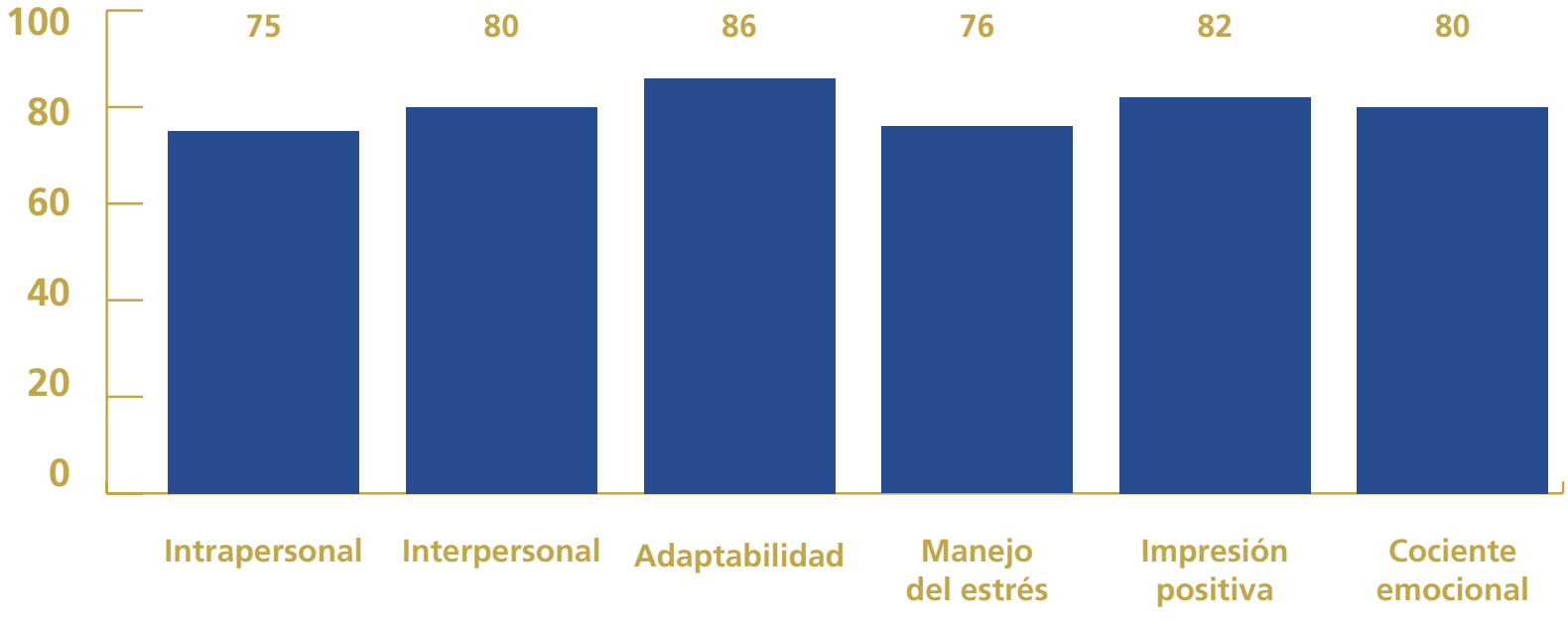
El pretest se aplicó el lunes 3 de junio de 2024 con el propósito de evaluar el nivel de competencias emocionales de los estudiantes. A través de esta evaluación inicial, se identificaron aquellas competencias emocionales que se encontraban en un nivel bajo o que requerían fortalecimiento. Con base en estos hallazgos, se llevó a cabo un proceso de investigación, análisis, selección, adaptación y diseño de estrategias socioemocionales, alineadas con las necesidades detectadas en los alumnos. Estas estrategias fueron implementadas a partir de las propuestas contenidas en el fichero de actividades para promover la cultura de la paz en y desde nuestra escuela. Al finalizar la intervención, se aplicó nuevamente el instrumento en forma de postest, con el objetivo de valorar los cambios y mejoras en las habilidades socioemocionales de los estudiantes.

Resultados

Los resultados del pretest y postest se presentan a continuación. En la Figura 1, se muestran los datos obtenidos en el pretest, los cuales permiten identificar tanto el cociente emocional como las dimensiones emocionales del grupo antes de la implementación del fichero de actividades. Este análisis inicial permitió reconocer las áreas de oportunidad en el desarrollo de habilidades socioemocionales, brindando una referencia clave para diseñar estrategias dirigidas a fortalecer la inteligencia emocional de los estudiantes.

Figura 1

Perfil de cociente emocional de los alumnos de 4to. de primaria (pretest)



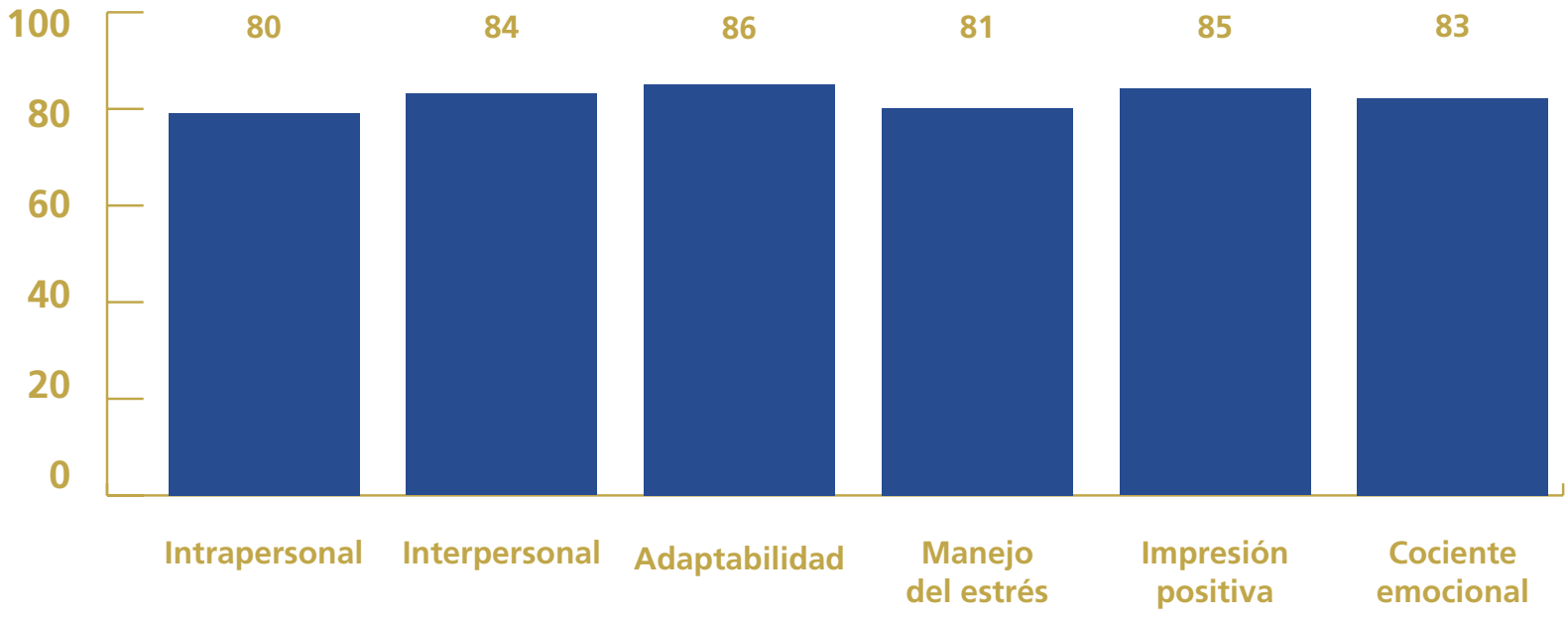
En el pretest, los resultados obtenidos reflejan el nivel del cociente emocional del grupo en cada una de sus dimensiones. En particular, la dimensión intrapersonal presentó un puntaje de 75 puntos, lo que indica una capacidad emocional y social muy baja, evidenciando la necesidad de una mejora considerable en esta área. Este resultado sugiere que los alumnos enfrentan dificultades para comprender, expresar y comunicar sus emociones y sentimientos de manera positiva, tanto en su relación consigo mismos como en la interacción con las personas de su entorno social y familiar.

De manera similar, la dimensión de manejo del estrés obtuvo un puntaje de 76 puntos, lo que indica una capacidad emocional y social muy baja, con una necesidad urgente de mejora; esto sugiere que los estudiantes pueden ser impulsivos o poco tolerantes ante situaciones de estrés. Por otro lado, en la dimensión interpersonal, los alumnos alcanzaron un puntaje de 80 puntos, lo que refleja una capacidad emocional que requiere fortalecimiento; esto implica que pueden tener dificultades para establecer relaciones interpersonales efectivas y demostrar empatía en la interacción con sus compañeros. En cuanto a la dimensión de impresión positiva, el grupo obtuvo un puntaje de 82, lo que indica un nivel bajo en la proyección de una imagen positiva de sí mismos, evidenciando la necesidad de mejorar su autopercepción y confianza personal. A pesar de que los puntajes en las dimensiones intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés e impresión positiva se encuentran en niveles bajos, la dimensión de adaptabilidad alcanzó un puntaje de 86 puntos, ubicándose en un nivel adecuado, lo cual sugiere que, a pesar de las dificultades emocionales identificadas, los alumnos han desarrollado herramientas para afrontar y ajustarse a su entorno inmediato, lo que representa una fortaleza en su desarrollo socioemocional.

El cociente emocional en el diagnóstico arrojó un resultado bajo de 80 puntos, lo que muestra su inteligencia emocional con una capacidad emocional y social baja; es decir, mal desarrollada y que necesita mejorarse. Este diagnóstico permitió considerar la aplicación del fichero de actividades para la construcción de la paz para fortalecer la inteligencia emocional específicamente en las habilidades socioemocionales que resultaron de bajo puntaje durante un periodo de cuatro semanas. Los resultados obtenidos en el postest se muestran en la Figura 2.

Figura 2

Perfil de conciencia emocional de los alumnos de 4to. de primaria (postest)



Como se muestra en la Figura 2, el cociente emocional presentó un ligero avance, alcanzando 83 puntos, lo que representa un incremento de 3 puntos en comparación con el puntaje obtenido en el pretest. A pesar de este aumento, el nivel de desarrollo emocional y social aún es bajo y requiere fortalecimiento continuo.

La aplicación del fichero de actividades tuvo como propósito mejorar las dimensiones y habilidades socioemocionales en los alumnos de cuarto grado de primaria. Si bien los resultados muestran un progreso, todavía es prematuro afirmar que el objetivo ha sido alcanzado, dado que los puntajes en las competencias a mejorar continúan dentro del rango "por mejorar". Sin embargo, el incremento en los puntajes indica que el proceso de fortalecimiento de la inteligencia emocional está en marcha, lo que sugiere una evolución positiva. Aunque el avance no ha sido tan significativo como se esperaba, la tendencia al incremento en las puntuaciones refleja que la intervención ha tenido un impacto favorable en el desarrollo socioemocional de los estudiantes.

Discusión y conclusiones

Los hallazgos indican que la implementación de actividades orientadas a la cultura de la paz tuvo un impacto positivo en el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes, favoreciendo un ambiente educativo inclusi-

vo. Además, los alumnos lograron identificar sus emociones, lo que les permitió construir relaciones sociales armoniosas dentro del aula y fortalecer una convivencia basada en la inclusión. A pesar de que los estudiantes no cuentan con los recursos necesarios, enfrentan desafíos adicionales que refuerzan la necesidad de políticas educativas inclusivas que garanticen el acceso equitativo a herramientas para el desarrollo socioemocional (Martínez-Pinto et al., 2020). En este sentido, se plantea la importancia de establecer políticas educativas que impulsen la disponibilidad de materiales bibliográficos sobre inteligencia emocional dentro de las escuelas, permitiendo que los alumnos puedan acceder a estos recursos sin depender de la capacidad económica de sus familias.

Como lo han señalado algunos autores (Fernández-Abascal et al., 2003; Gordillo, 2015, como se citó en Rojas, 2020), la escuela desempeña un papel fundamental en el desarrollo emocional, ya que favorece la transición de un enfoque meramente cognitivo hacia uno que integra las emociones, lo que facilita el aprendizaje a lo largo de la vida. El fomento de la inteligencia emocional en los estudiantes de educación primaria contribuye al desarrollo de la autoconciencia, permitiéndoles reconocer sus emociones, adquirir herramientas para gestionarlas de manera adecuada y expresarlas de forma asertiva dentro de su entorno (Rojas, 2020).

En este estudio, aunque se registró un avance positivo en el desarrollo de la inteligencia emocional, los resultados no alcanzaron el nivel esperado. Uno de los factores que influyó fue la asistencia irregular de los estudiantes a clase; muchos de ellos asumen responsabilidades laborales desde temprana edad, colaborando en las siembras para contribuir al sustento familiar, lo que los lleva a cuestionar la importancia de la educación formal y a plantearse interrogantes como “¿para qué ir a la escuela?”. Esta realidad dificultó la implementación de las actividades diseñadas por el maestro, ya que la asistencia al aula fue intermitente. A pesar de estos desafíos, se lograron avances en términos de inclusión y en el fortalecimiento de la inteligencia emocional dentro del marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la cual enfatiza la necesidad de generar entornos educativos inclusivos y contextualizados que atiendan la diversidad de realidades de los estudiantes y fomenten su desarrollo integral. •

Referencias

Alonso, M., Berrocal, E., & Jiménez, M. (2018). Estudio sobre la inteligencia emocional y los factores contextuales en estudiantes de cuarto de educación primaria de la provincia de Granada. *Revista de Investigación Educativa, 36*(1), 141-158.

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones.* Editorial Síntesis.

Buceta, R. (2019). *Propuesta de unidad didáctica sobre las emociones en Educación Infantil* [Tesis de licenciatura]. Universidad de Sevilla. https://idus.us.es/handle/11441/91159

Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1, 10,* 61-82. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601005

Martínez-Pinto, P., Ganga-Cotreras, F., & Brkoviv-Leighton, M. (2020). Pensamiento crítico pluralista: el reconocimiento intercultural en el proceso educativo. *Revista espacios, 41*(20), 309-317. https://www.revistaespacios.com/a20v41n20/a20v41n20p25.pdf

Rodríguez, R. (2023). Inteligencia emocional base para la cultura de paz en la Institución Educativa Tomas Santos, San Antero–Córdoba. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7*(2), 5791-5804.

Rojas, R., (2020). Construyendo Paz en las Aulas desde la Inteligencia Emocional. *Eirene estudios de paz y conflictos, 3*(5), 31-48.

Ugarriza N., & Pajares L. (2004). *Adaptación y estandarización del Inventario de Inteligencia Emocional de Baron-ICE: NA, en niños y adolescentes. Manual técnico.*

Ugarriza N., & Pajares L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona*, (8), 11-58. https://www.redalyc.org/pdf/1471/147112816001.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación Primaria 6°. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación.* SEP. https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/primaria/6grado/1LpM-Primaria6grado_Digital.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2019). *Promover la cultura de paz en y desde nuestra escuela.* SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de Estudio para la educación Preescolar, primaria y secundaria 2022.* SEP. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf

• Semblanza de los autores •

Josue Aportela Reyes

Licenciado en Educación Física por el Benemérito Instituto Normal del Estado (BINE) “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”. Diplomado en Lengua de Señas Mexicana (LSM) por parte de la Universidad Anáhuac, Puebla. Proceso de alineación de certificación de conferencia de LSM-Español EC1319 SEP CONOCER. Cursos desde nivel básico a avanzado en LSM por distintas asociaciones a nivel nacional. Interprete en LSM para la Comisión de Jóvenes Sordos del Estado de Puebla. Conferencista a nivel nacional e internacional. Líneas de investigación: Inclusión educativa.

Guadalupe Badillo Márquez

Doctora en Ecoeducación por el Instituto de Estudios Superiores en Puebla (IUP), Maestra en Psicología Clínica por la Universidad de las Américas Puebla (UDLA), Licenciada en Psicología. Docente de la Licenciatura en Educación Primaria del Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla. Integrante del Cuerpo Académico Consolidado “Transformación de la práctica profesional pedagógica” BINEJCB-CA-5. Perfil Deseable reconocida por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). Integrante Nivel 1 del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras del CONAHCYT.

María del Rosario Bringas Benavides

Doctora en Dirección e Innovación de Instituciones, Maestra en Ciencias de la Educación y Maestra en Educación Superior con especialidad en Herramientas Básicas para la Investigación Educativa, Licenciada en Español. Desde 1995, ha laborado en Instituciones Formadoras de Docentes Públicas, actualmente se desempeña en el Benemérito Instituto Normal del Estado donde ha realizado diversas actividades como: docente, lectora de documento recepcional, asesora de documento recepcional, asesora de documento de titulación, sinodal, jefa de la Unidad Gestión de la Calidad, Miembro de un Cuerpo Académico en Formación, coordinadora del Programa Institucional de Trayectoria Escolar, subdirectora de Investigación, representante del Sistema de Gestión de la Calidad en la Licenciatura en Educación Física, subdirectora general del BINE. Línea de investigación: Evaluación de la Calidad en la Educación Superior.

Osiel Isaac Díaz Hernández

Doctor en Educación por la Universidad Alfa y Omega, Maestro en Ciencias de la Educación por el Instituto de Estudios Universitarios de Puebla y Licenciado en Educación Física por la Escuela Normal de Educación Física "Pablo García Ávalos". Perfil Deseable reconocido por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). Integrante del Cuerpo Académico CAEF-ENPGA-2394 "Prácticas y Formación del Educador Físico".

Jorge Alberto Flores Sánchez

Licenciado en Educación Física por el Benemérito Instituto Normal del Estado "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla", con la tesis titulada "Promoviendo la convivencia escolar: los juegos cooperativos en la prevención y mitigación del acoso escolar" bajo la dirección de la Dra. Mónica Gutiérrez Damián y del Dr. Raymundo Murrieta Ortega. Egresado de la generación 2020-2024 de la LEF del BINE.

Verónica Gachupin Tlachi

Licenciada en Inclusión Educativa por el Benemérito Instituto Normal del Estado "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla". Realizó sus prácticas profesionales en la escuela primaria Emiliano Zapata que cuenta con La Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) 62, que atiende a niños que se identifican con retraso en el desarrollo, trastorno del espectro autista, dificultades severas de comunicación y problemas en el aprendizaje. De septiembre 2023 a marzo 2024 laboró en el centro de educación especial "Magi-ka-mente" especializado en trabajar con niños con síndrome Down.

Nallely González Pinacho

Doctora en Educación por la Universidad Alfa y Omega, Máster en Educación por el Centro de Formación Profesional de Chiapas "Maya", Licenciada en Derecho por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Docente de tiempo completo en la Escuela "Pablo García Ávalos" Licenciatura en Educación Física, Perfil Deseable reconocido por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), integrante del Cuerpo Académico ENPGA-CA-2394 Prácticas y Formación del Educador Físico.

Mónica Gutiérrez Damián

Doctora en Excelencia Docente por la Universidad de Los Ángeles, Maestra en Ciencias de la Educación por el Instituto de Estudios Universitarios, Licenciada en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Docente del Centro de Posgrado del Benemérito Instituto Normal del Estado "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla". Integrante del Cuerpo Académico "Transformación de la práctica profesional pedagógica" BINEJCB-CA-5. Perfil deseable reconocido por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). Ganadora del estímulo de la convocatoria 2023 para la investigación a doctoras y doctores por el Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Puebla (CONCYTEP).

Gloria Janett Hernández Blancas

Doctora en Investigación Educativa, Maestra en Ciencias de la Educación y Maestra en Docencia de la Educación Física, Licenciada en Educación Física. Desde el 2003 ha laborado en escuelas de educación básica desde preescolar hasta bachillerato. A partir del 2007 se desempeña en el Benemérito Instituto Normal del Estado de Puebla donde he realizado diversas actividades como: docente, tutora, lectora de documento recepcional, asesora de documento recepcional, asesora de documento de titulación, sinodal, responsable del programa de tutoría, responsable del trayecto de práctica, colaboradora de un Cuerpo Académico en Formación en la Licenciatura en Educación Física. Línea de investigación: Educación, sociedad y desarrollo humano.

Jacqueline Herrera Galicia

Maestra en Administración y Gestión de Instituciones Educativas por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), Licenciada en Administración Pública por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Docente de la Licenciatura en Educación Preescolar por el Benemérito Instituto Normal del Estado. Integrante del Cuerpo Académico Consolidado "Transformación de la práctica profesional pedagógica" BINEJCB-CA-5. Línea de investigación: Inclusión y atención a la diversidad.

María Elizabeth Luna Solano

Doctora en educación, Maestra en Docencia Universitaria y en Lectoescritura para la Educación Básica por la Universidad Iberoamericana Puebla. Docente investigadora en Benemérito Instituto Normal del Estado, en la Licenciatura en Inclusión Educativa. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII). Especialista en Literacidades Digitales y Práctica Docente. Fundadora del programa internacional de mediación lectora: Mujeres leyendo a mujeres.

Emilio Gerzaín Manzo Lozano

Doctor en Letras Modernas con especialidad en Hermenéutica por la Universidad Iberoamericana Campus Santa Fe. Profesor investigador de tiempo completo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Colima. Integrante del Cuerpo Académico CA UCOL 85 "Educación y Movimiento". Desarrolla investigaciones en el campo del movimiento, la metáfora y la cultura popular.

Elizabeth Meneses Valencia

Maestra en Ciencias de la Educación en el Instituto de Estudios Universitarios, Licenciada en Psicología en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Desde 2012 obtuvo el Reconocimiento a Perfil Deseable otorgado por PROMEP. Ha laborado en la Escuela Normal Oficial "Profr. Jesús Merino Nieto", como apoyo técnico pedagógico en la Dirección General de Formación Docente de la Secretaría de Educación Pública en Puebla y en el Benemérito Instituto Normal del Estado "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla". Los últimos tres años ha asesorado trabajos sobre inclusión educativa.

Raymundo Murrieta Ortega

Doctor en Pedagogía por la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), Maestro en Educación Superior por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), Licenciado en Educación Física por el Benemérito Instituto Normal del Estado (BINE). Docente de la Licenciatura en Educación Física del BINE. Líder del Cuerpo Académico Consolidado "Transformación de la práctica profesional pedagógica" BINEJCB-CA-5. Perfil Deseable reconocido por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). Candidato a investigador nacional por el Sistema Nacional de Investigadores del CONAHCYT.

José María Nava Preciado

Doctor en Educación. Profesor Titular adscrito al Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA) de la Universidad de Guadalajara. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) Nivel II. Perfil PRODEP. Líder del Cuerpo Académico: Adolescentes Mundo y Vida. Se ha desempeñado como Secretario Académico en dos Centros Temáticos de la Red Universitaria de la Universidad de Guadalajara, actualmente es Secretario Académico del CUCEA, y fungió como Director de Educación Superior en la Dirección General de Educación Superior, Investigación y Posgrado de la Secretaría de Innovación, Ciencia y Tecnología de Jalisco.

María Teresa Prieto Quezada

Doctora en Educación por la Universidad de Guadalajara, Maestra en Ciencias de la Investigación Educativa, Licenciada en Sociología. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 3. Profesora Investigadora de Tiempo Completo. Autora de 45 textos y 36 artículos a nivel nacional e internacional relacionados con el tema de violencia escolar, conflictos y acuerdos de convivencia, prevención y atención al maltrato en niños adolescentes, la función de la autoridad escolar y familiar en los conflictos.

Luis Ricardo Ramos Hernández

Doctor en Educación Especial, Maestro en Educación Superior, Licenciado en Cinematografía. Profesor investigador, afiliado a la primera Escuela Normal de México, conocida como BINE. Su pasión por el dibujo con bolígrafo y la creación de cartones de humor lo ha llevado a colaborar en la ilustración de nuevos libros de texto para la Secretaría de Educación Pública (SEP). Líneas de investigación: inclusión educativa, pedagogía cooperativa de Freinet y formación audiovisual.

Alexandra Rossano Ortega

Doctora en Educación por la Universidad Tolteca de México. Representante del Grupo Colegiado de Investigación "Temas emergentes en la formación docente". Integrante del Cuerpo Académico BINEJCB-CA-5: Transformación de la Práctica Profesional Pedagógica. Docente y asesora de documentos de titulación en la Licenciatura en Educación Preescolar del Benemérito Instituto Normal del Estado (BINE). Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) como candidata a investigadora nacional. Línea de investigación: Ciencia, tecnología, innovación y educación.

Ciria Margarita Salazar C.

Doctora en Educación Física y Artística por la Universidad de Extremadura, Maestra en Ciencias Sociales. Diplomada en alimentación saludable y Metodología de Investigación en Ciencias Sociales. Profesora Investigadora de Tiempo Completo de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Colima. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Coautora de tres libros y varios artículos científicos.

Emiliano Sánchez Miralrío

Licenciado en Educación Primaria. Profesor en la Escuela Primaria Federal América Latina. Colaborador en el Cuerpo Académico en Consolidación "Innovación y Trascendencia en la Formación Docente" BINEJCB-1-CA. Ha publicado en coautoría y autoría capítulos de libros; ha participado como ponente en congresos nacionales de investigación como en COMIE, CONISEN y CONCYTEP.

Qartuppi, S. de R.L. de C.V. está inscrita de forma definitiva en el Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas (RENIECYT) con el número 1600052.

Qartuppi, S. de R.L. de C.V. es miembro activo de la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana (CANIEM) con número de registro 3751.

Prácticas de inclusión y convivencia escolar
Cimientos para una cultura de paz

Esta obra se terminó de producir en mayo de 2025.
Su edición y diseño estuvieron a cargo de:

Qartuppi, S. de R.L. de C.V.
https://qartuppi.com

Esta obra es de acceso abierto y puede ser leída, descargada y compartida libremente, bajo los términos de la Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-Compartir Igual 4.0 Internacional.

Prácticas de inclusión y convivencia escolar. ***Cimientos para una cultura de paz*** es una obra colectiva que reúne las aportaciones de investigadores de Puebla, Tabasco, Colima y Jalisco (México), comprometidos con la transformación y la innovación educativa. En un entorno global marcado por la exclusión y la violencia, este libro plantea que la educación centrada en la empatía y el respeto es clave para la construcción de una cultura de paz. A lo largo de sus capítulos, se evidencia que la inclusión y la convivencia son fundamentos esenciales del quehacer escolar. La obra visibiliza experiencias que fortalecen climas educativos democráticos e invita a todos los actores del ámbito educativo a reflexionar y actuar colectivamente para consolidar escuelas más equitativas, humanas y socialmente transformadoras. •

ISBN 978-607-8694-69-3
DOI 10.29410/QTP.25.10

Qartuppi®