

ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN: DESARROLLO INCLUSIVO Y SOCIOEMOCIONAL EN EL TRABAJO DOCENTE

Griselda Márquez Higuera
Irma Cecilia Yocupicio Zazueta
Beatriz Elena Gómez Corral
Coordinadoras



**Estudios y experiencias
en educación: desarrollo
inclusivo y socioemocional
en el trabajo docente**

Estudios y experiencias en educación: desarrollo inclusivo y socioemocional en el trabajo docente

**Griselda Márquez Higuera
Irma Cecilia Yocupicio Zazueta
Beatriz Elena Gómez Corral**
Coordinadoras

Estudios y experiencias en educación: desarrollo inclusivo y socioemocional en el trabajo docente

Este libro es un proyecto revisado por un equipo de profesionales de la educación, quienes cuidaron que cumpliera con los lineamientos y estándares establecidos.

Todos los textos de este libro fueron evaluados por doble ciego.

Se privilegia con el aval de los dictámenes.

Publicación financiada con recursos de la Estrategia de Desarrollo para las Escuelas Normales (EDINEN) 2024-2025 para el Cuerpo Académico “Aprendizaje y Desarrollo” de la Escuela Normal Rural, “Gral. Plutarco Elías Calles”, y del Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora (CRESON).

Coordinadoras

Griselda Márquez Higuera

Irma Cecilia Yocupicio Zazueta

Beatriz Elena Gómez Corral

Derechos reservados Centro Regional de Formación Profesional
Docente de Sonora

Derechos reservados Escuela Normal Rural,
“Gral. Plutarco Elías Calles”

Primera edición, 2025

Para libro digital:
ISBN: 978-970-96897-3-0

México

Comité de arbitraje

Dr. Rubayath Gildebaro Escamilla Flores
Profesor investigador, miembro del Sistema Nacional de Investigadores, candidato
Centro Regional de Educación Normal,
México

Dra. María Guadalupe Siqueiros Quintana
Profesora investigadora, miembro del Sistema Nacional de Investigadores, candidata
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora, “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”
México

Dra. Militza Lourdes Urías Martínez
Profesora investigadora, miembro del Sistema Nacional de Investigadores, candidata
Escuela Normal Superior, Plantel Obregón,
México

Dr. Marco Antonio Gamboa Robles
Profesor investigador, miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Candidato
Escuela Normal Estatal de Especialización,
México

Dr. José Antonio Moscoso Canabal
Profesor investigador, miembro del Sistema Nacional de Investigadores, candidato
Escuela Normal Urbana de Balancán,
Tabasco, México

Dra. María Julieta Maldonado Figueroa
Profesora investigadora, miembro del Sistema Nacional de Investigadores, candidata
Escuela Normal de Especialidades, México

Dr. Diego René López Jacobo
Profesor investigador,
Universidad Pedagógica Nacional,
Plantel Navojoa
Docente de Posgrado en el Instituto Tecnológico de Sonora, México

Dra. Lizeth Armenta Zazueta
Coordinadora del Doctorado en Educación y Maestría en Educación, adscrita al
Sistema Nacional de Posgrados de SECIHTI
Instituto Tecnológico de Sonora, México

Dra. Susana Martínez Martínez
Profesora investigadora
Directora de la Benemérita Escuela Normal Estatal, “Prof. Jesús Prado Luna”, México

Dra. Jihan García-Poyato Falcón
Profesora investigadora, Coordinadora del Departamento de Formación Continua y Posgrado
Benemérita Escuela Normal Estatal, “Prof. Jesús Prado Luna” México

Dra. Martina Zazueta Yocupicio
Profesora investigadora, docente de posgrado de la Escuela Normal Superior, Plantel Navojoa, México

Mtra. María Angélica Quiroz Leyva
Profesora investigadora, Perfil PRODEP
Escuela Normal Estatal de Especialización,
México

Dr. Noé Vargas Betancourt
Profesor investigador
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora, “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”, México

Dr. Gamaliel Cleto Luis
Profesor investigador independiente educación rural
Centro Educativo Valles Virtual, sede los Altos, Jalisco
RIER Capítulo Noreste, México

Dra. Marisol Cota Reyes

Profesora investigadora,

Oficina de Publicaciones

Instituto Tecnológico de Sonora, México

Dra. Gloria Trinidad Parra Barrédez

Profesora investigadora, Centro Regional de Educación Normal “Rafael Ramírez Castañeda”, México

Dra. Mireya Josefina Zavala León

Profesora investigadora, Perfil PRODEP, Centro Regional de Educación Normal “Rafael Ramírez Castañeda”, México

Dra. Beatriz Elena Gómez Corral

Profesora investigadora, coordinadora del Departamento de Evaluación, Escuela Normal Rural “Gral. Plutarco Elías Calles”, México

Mtra. Irma Cecilia Yocupicio Zazueta

Profesora investigadora, Perfil PRODEP, Escuela Normal Rural “Gral. Plutarco Elías Calles”, Coordinadora del Departamento de Escuelas de Práctica Docente, México

Dra. María Teresa Hernández González

Profesora investigadora, asesora de la

Universidad Pedagógica Nacional, México

Dr. Danya López Ibarra

Profesora investigadora, Perfil PRODEP, Centro Regional de Educación Normal “Rafael Ramírez Castañeda”, México

Dra. María del Socorro Arvizu Arvizu

Directora de Posgrado e Investigación, Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora, México

Dra. Guadalupe María Sandoval Valenzuela

Profesora investigadora, Centro Regional de Educación Normal “Rafael Ramírez Castañeda”, México

Contenido

Prólogo

Parte I. Temática: estudios disciplinares orientados al fomento de la inclusión y el desarrollo socioemocional

1. Violencia socioemocional y dificultades académicas en estudiantes de nivel telesecundaria del sur de Sonora. <i>María Elena Pacheco Olguín, Josselyn Flores Leyva, Caissa Laurián Pacheco.</i>	17
2. Apreciación de las personas formadoras de docentes acerca del aprendizaje socioemocional de estudiantes normalistas: dominio emoción. <i>Eréndida Yasmín Mendoza Reyna, Irma Cuéllar González, Olga Báez Moreno.</i>	37
3. Barreras del aprendizaje y participación: influencia en el rendimiento académico de estudiantes de nivel universitario. <i>Arturo Parra Crespo, María Elena Pacheco Olguín, David Laurián Pacheco.</i>	57
4. Enseñar historia en una secundaria indígena rural: narrativa docente desde Los Altos de Chiapas. <i>Mario Ruddyart Bermúdez Pérez.</i>	77
5. Educación socioemocional: de la inexperiencia a la gratitud por su aprendizaje. <i>Edith Nallely Ramos García.</i>	91
6. Kamila, la niña en soledad: una historia de inclusión y de aprendizajes compartidos. <i>Luis Alfredo Morales Ortega, Fátima del Rocío Montoya, Irma Isadora Ortega Trujillo.</i>	107
Parte II. Temática: proyectos educativos que fomenten un clima escolar favorable a través de la inclusión y/o educación socioemocional	
7. Estudiante que no presenta problemas: ¿qué indica realmente su comportamiento sobre su aprendizaje? <i>María del Rosario Leyva Venegas, Lizeth Milagros García Cardoso, Norma Reyna Salas.</i>	127
8. Inclusión y educación socioemocional: estrategias para un clima escolar favorable. <i>Margarita Eduviges Mendivil Aragón.</i>	145
9. Habilidades socioemocionales y conductas agresivas en alumnado de 6 a 9 años. <i>Patricia Hernández Lobatón, Braulio Angulo Arjona, María Guadalupe Noriega Aguilar.</i>	161
10. Matemáticas en movimiento: una experiencia inclusiva con catapultas en geometría analítica. <i>Alejandro García Oaxaca.</i>	177
11. Educar desde las emociones: experiencia docente en la regulación emocional en la escuela primaria. <i>Dana Yasairy Cerino Borjas, Myrna Liliana Carrasco Guzmán, Marisa Uribe Cruz.</i>	195

Parte III. Temática: aportes teórico-metodológicos en la construcción de contextos inclusivos

12. Formación profesional y percepción de la feminización en los alumnos de la ByCENES: nuevas masculinidades. *Claudia Rocío Rivera Kisines, Ana Victoria Bermúdez Arellano, Luis Alfredo Contreras López.* 213

13. Dinámicas de aprendizaje colaborativo: impacto del trabajo entre pares en la lectura y escritura académica. *Mirián Adriana Noriega Jacob.* 229

14. Mi trayecto formativo como futura docente de inclusión educativa, aprendizajes desde una USAER. *Ana Lucía Viesca Limón, Cecilia Ayesihuatl Rodarte Acevedo, Mónica Paola de Anda García.* 251

Parte IV. Temática: aplicación y experiencias de políticas, programas y gestión en contextos escolares que favorecen la inclusión y el desarrollo socioemocional

15. Educación socioemocional en la formación docente: transformación institucional en la BYCENJ (2018-2025). *Víctor Alejandro Abarca Navarro, Diego Samuel Zepeda Acero.* 269

16. Entre normales y comunidades: experiencias que fortalecen la educación inclusiva en la formación docente. *Cynthia María Morán Favela, Anacary Guadalupe Castro Torres, Rodolfo Ríos Ochoa.* 285

17. La formación de docentes de inclusión educativa en la escuela normal. Encuentro entre dos miradas. *Cecilia Ayesihuatl Rodarte Acevedo, Adrián Ismael López Campos, Dora Alicia Villalobos Ontiveros.* 301

18. AJKJÚNO' B JINI MACH O TANKTNIJO' B O STS U PÁM TUBA UKTNÉ O'B TAN JUN, TAN KAJ TUBÁ AJ YOKOT' ANO'B. Estudiantes que enfrentan dificultades severas de aprendizaje en la zona indígena de Villa Tamulté de las Sabanas del estado de Tabasco. *Maribel Hernández Hernández, Rossana Aranda Roche, Querubín Falconi Bocanegra.* 315

19. El “autismo sin miedo”, abriendo el panorama para padres y madres de familia dentro de un preescolar. *Isaac Martínez Valdez, Cecilia Ayesihuatl Rodarte Acevedo, Hebert Erasmo Licona Rivera.* 337

Prólogo

La educación, en su esencia más profunda, es un acto de esperanza, de transformación y de encuentro humano. En tiempos donde los desafíos sociales, emocionales y culturales atraviesan las aulas, se vuelve urgente repensar las prácticas docentes desde una mirada inclusiva, sensible y comprometida con el bienestar integral de cada estudiante.

En una época donde la prisa se ha convertido en un valor socialmente asociado al desarrollo y al aprendizaje, esta obra propone una pausa necesaria: un espacio para reflexionar, compartir y aprender desde la calma y la profundidad. A través de estudios de investigación y narrativas de experiencia, se busca evidenciar la importancia de detenerse en el ámbito educativo para cultivar prácticas inclusivas y fortalecer el desarrollo socioemocional.

Con esta intención, la Escuela Normal Rural, “Gral. Plutarco Elías Calles”, en colaboración con el Cuerpo Académico ENR-PEC-CA2 “Aprendizaje y Desarrollo”, convocó a profesionales de la educación, de la investigación y estudiantes en formación docente de distintos niveles e instituciones para presentar sus aportaciones en torno a estos ejes fundamentales. El resultado es una obra colectiva que invita a repensar el quehacer educativo desde una mirada más humana, sensible y comprometida con la diversidad. A todas las personas que participaron en este encuentro extendemos nuestro agradecimiento.

Estudios y experiencias en educación: desarrollo inclusivo y socioemocional en el trabajo docente nació de esa urgencia y de una

convicción compartida: la certeza de que es posible construir entornos educativos donde todas las voces sean escuchadas, todas las emociones sean respetadas y todas las diferencias sean valoradas. Esta publicación reúne reflexiones, investigaciones y relatos que iluminan el camino hacia una educación más justa, más consciente y humana en profundidad.

La obra se compone de 19 capítulos: seis investigaciones académicas y trece narrativas de experiencias que abordan, desde distintos enfoques, los ejes temáticos de inclusión educativa y desarrollo socioemocional. Estos textos exploran tanto estudios disciplinares y proyectos escolares, como aportes teórico-metodológicos y experiencias de gestión educativa, todos orientados a fomentar climas escolares favorables para el bienestar y contextos inclusivos.

Cada contribución aquí reunida es testimonio de una práctica viva, de una inquietud pedagógica, de un compromiso ético con la formación de sujetos capaces de convivir, aprender y transformar. Quien lea encontrará en estas páginas no solo conocimiento, sino también inspiración, sensibilidad y una invitación a mirar la educación como un espacio de cuidado, respeto y construcción colectiva.

Este libro está dirigido a docentes, personas investigadoras, estudiantes y autoridades educativas que buscan herramientas, ideas y experiencias para enriquecer su labor cotidiana. Más que una compilación académica, es una base de referencia que aspira a motivar, orientar y acompañar a quienes creen que educar es también incluir, escuchar y emocionar.

Como escuela normal rural con modalidad de internado, sabemos que educar implica acompañar de manera cercana, constante y comprometida a nuestras y nuestros estudiantes en su formación integral. Vivimos de cotidiano los retos de construir espacios donde la inclusión y el desarrollo socioemocional no sean solo discursos, sino prácticas vivas que transformen realidades. Por ello, este libro no solo representa una aportación académica, sino tam-

bién un espejo y una guía para nuestro propio quehacer educativo.

Ser parte de este esfuerzo colectivo nos fortalece y nos recuerda que no estamos en soledad. Cada capítulo de investigación, cada experiencia compartida, nos confirman que en muchas otras escuelas –urbanas y rurales, de distintos niveles y contextos–, hay colegas que trabajan con pasión, creatividad y convicción por una educación más justa, más humana y más inclusiva. Este libro es, en ese sentido, una red de voces que se entrelazan para sostener la esperanza y renovar el compromiso que adoptamos profesionalmente para desarrollarnos en distintos espacios.

Griselda Márquez Higuera
Octubre de 2025

PARTE I

Temática:

Estudios disciplinares orientados al fomento
de la inclusión y el desarrollo socioemocional

CAPÍTULO 1

Violencia socioemocional y dificultades académicas en estudiantes de nivel telesecundaria del sur de Sonora

María Elena Pacheco Olguín

Instituto Tecnológico de Sonora

maria.pacheco72397@potros.itson.edu.mx

Josselyn Flores Leyva

Instituto Tecnológico de Sonora

josselyn.flores212359@potros.itson.edu.mx

Caissa Laurián Pacheco

Instituto Tecnológico de Sonora

caissa.laurian249647@potros.itson.edu.mx

Resumen

La violencia socioemocional afecta el bienestar emocional, psicológico y social de una persona, visto así, nuestro objetivo de investigación fue analizar la relación entre violencia socioemocional y las dificultades académicas que enfrentan estudiantes en el contexto escolar con el fin de elaborar una propuesta de intervención preventiva y correctiva. Tuvo enfoque cuantitativo, alcance descriptivo y muestreo no probabilístico por conveniencia. Participaron 30 estudiantes de nivel telesecundaria, respondieron un cuestionario de 20 ítems con respuestas escala Likert (siempre, a veces, nunca), valorando las dimensiones: Violencia Socioemocional (aislamiento, humillación, indiferencia y manipulación) y Dificultades Académicas (falta de concentración, disminución en rendimiento

académico, desmotivación, estrés académico). Los resultados mostraron que más de 70 % del estudiantado enfrenta humillación y manipulación emocional con frecuencia, el aislamiento social es recurrente y la indiferencia social incide en 90 % del grupo. Las dificultades académicas, además, conllevan falta de concentración (48.4 %), y bajo rendimiento académico (54.8 %), en tanto desmotivación y estrés académico afectan ocasionalmente a 83.9 % de la comunidad estudiantil, ello refleja una situación compartida por la mayoría del grupo. La prueba de Pearson evidenció una correlación positiva y significativa entre la violencia socioemocional y las dificultades académicas. Con base en lo anterior, se infiere que hace falta integrar el acompañamiento emocional en las estrategias educativas para mejorar el bienestar y el rendimiento académico.

Palabras clave: violencia socioemocional, dificultades académicas, salud emocional, educación telesecundaria.

Planteamiento del problema

La educación se reconoce como un derecho esencial de toda persona, por consiguiente, las escuelas deben proporcionar un entorno seguro y protector para todos los niños, niñas y adolescentes (NNA), sin embargo, suelen presentarse acciones que agreden y deterioran el bienestar emocional entre alumnado. Al ser poco visibles, tales acciones tienden a pasar desapercibidas, de modo que persisten y se normalizan.

En tal contexto, se debe reconocer que existe un área de oportunidad significativa para fortalecer la atención y comprensión de la violencia socioemocional entre adolescentes, abordándola no solo como una problemática disciplinaria, sino como una manifestación de factores psicosociales más profundos. Atender estas dinámicas implica desarrollar estrategias pedagógicas, emocionales e institucionales que promuevan el bienestar integral de estudiantes y prevengan efectos negativos en su desarrollo académico y emocional.

En este sentido, se plantea la siguiente interrogante como eje central del análisis: ¿cuál es la relación entre la violencia socioemocional experimentada en el entorno escolar y las dificultades académicas que enfrenta el estudiantado de nivel telesecundaria en el sur de Sonora?

Para dar respuesta a la pregunta de investigación se delimitaron los siguientes objetivos:

Objetivo general: analizar la relación entre la violencia socioemocional y las dificultades académicas que enfrentan estudiantes de nivel telesecundaria en el contexto escolar del sur de Sonora, mediante la aplicación de un instrumento estandarizado para diseñar propuestas de intervención preventivas y correctivas.

Objetivos específicos:

1. Caracterizar las formas de violencia socioemocional presentes en el entorno escolar de estudiantes de telesecundaria.
2. Analizar las principales dificultades académicas derivadas de situaciones de violencia socioemocional en el contexto escolar.
3. Examinar la relación entre las formas de violencia socioemocional y las dificultades académicas en estudiantes de telesecundaria.

Marco teórico

Violencia socioemocional

La violencia socioemocional es una forma de comportamiento hostil que daña a las personas, no deja marcas físicas visibles, pero sí cicatrices psicológicas que pueden perdurar toda la vida, por lo común es sutil o indirecta, lo que dificulta su identificación. Se manifiesta a través de comportamientos como la humillación, el aislamiento, la manipulación emocional, el rechazo o incluso el silencio como forma de castigo (Psicología-Online, s.f.).

Para Martínez-Pacheco (2016), la violencia emocional genera rechazo y aislamiento, afecta profundamente la autoestima y la percepción que la víctima tiene de sí misma. Mientras que Jiménez et al. (2023), sostienen que la violencia emocional puede desencadenar una amplia gama de consecuencias en la salud física y mental de quienes la padecen: deterioro de la autoestima, dificultades con la alimentación, problemas para dormir, padecimientos digestivos, como gastritis o úlceras, así como cefaleas y tensiones musculares.

Tipos de violencia socioemocional

Bourdieu y Passeron (1970) proponen el concepto de violencia simbólica para explicar cómo ciertas formas de violencia emocional, por ejemplo, el *gaslighting*, la exclusión o la agresión verbal afectan la salud mental y se reproducen sutilmente en distintos contextos. Al ser aceptadas como legítimas, estas prácticas perpetúan desigualdades y consolidan estructuras sociales injustas sin necesidad de coerción directa.

Saavedra Moya (2025) describe la manipulación emocional como una forma silenciosa de violencia socioemocional que induce culpa excesiva y dependencia afectiva en la víctima. Esta dinámica perjudica la autoestima y dificulta la identificación del maltrato, al tiempo que impide el establecimiento de límites saludables. En extenso, Portela y Machado (2022) señalan que el aislamiento social, como estrategia de control emocional, limita las relaciones de la víctima y fomenta su dependencia afectiva hacia la persona agresora. Esta forma de violencia se vincula con síntomas de estrés postraumático y deterioro del bienestar psicológico, de modo que evidencia su grave impacto en la salud mental.

Borrego-Ruiz y Fernández (2024) afirman que la humillación, expresada mediante burlas constantes, constituye una forma de violencia emocional que vulnera la dignidad y genera senti-

mientos de inferioridad, especialmente en contextos públicos. Al tratarse de una emoción autoconsciente, su impacto se intensifica ante la presencia de testigos, lo que refuerza la percepción de injusticia y desvalorización por parte de la persona afectada. Para Rubio (2025), se genera así una indiferencia emocional que es una forma sutil pero dañina de violencia emocional, donde se ignoran las necesidades afectivas de otra persona como mecanismo de castigo o control. Esta agresión silenciosa suele pasar desapercebida, pero tiene efectos profundos, ya que transfiere heridas emocionales no resueltas hacia vínculos actuales, perpetuando ciclos de daño psicológico.

La manipulación emocional es una forma de violencia psicológica que explota las vulnerabilidades afectivas para obtener beneficios personales. Según Sánchez (2024), la persona manipuladora establece una relación de poder encubierta mediante estrategias como la culpa, el miedo o la inseguridad, y utiliza hábilmente la comunicación para distorsionar la realidad y ejercer control.

Dificultades escolares derivadas de experiencias de violencia socioemocional

Maltrato emocional y rendimiento académico: Lucas-Zambrano et al. (2020) sostienen que el maltrato emocional genera desmotivación, dificultades cognitivas y bajo desempeño escolar. Martínez (2016) refuerza esta idea al afirmar que las víctimas presentan baja autoestima y escaso compromiso académico.

Manifestaciones psicológicas: Rigby (1996) identifica ansiedad, retraimiento y rechazo al entorno escolar entre estudiantes que sufren violencia. Lozada y Acle (2021) vinculan conductas como la agresividad, rebeldía o aislamiento con contextos familiares disfuncionales y falta de apoyo emocional.

Relaciones interpersonales afectadas: según Aguilar et al. (2015), la incapacidad de establecer vínculos saludables limita

el trabajo colaborativo, genera desconfianza y retraimiento entre compañeros y compañeras.

Bullying e inteligencia emocional: Nieves-Gutiérrez (2019) demuestra que el *bullying* reduce la inteligencia emocional y afecta el manejo del estrés académico al generar bloqueos mentales.

Autopercepción y autoestima: Albadalejo (2011) advierte que estudiantes tienden a interiorizar creencias como “No soy capaz”, y dichas creencias inciden en su autoestima. González (2012) indica que la inseguridad emocional limita la capacidad de aprendizaje.

Concentración y abandono escolar: la falta de atención sostenida dificulta la adquisición de conocimientos y eleva el riesgo de frustración, desmotivación y abandono escolar (Resett, 2021).

Entornos inseguros y desmotivación: Hermosillo Sáenz (2025) afirma que la desmotivación escolar se manifiesta en apatía y bajo esfuerzo, con énfasis en espacios sin apoyo emocional.

Estrés académico y relaciones conflictivas: Hernández-Arteaga y Sánchez (2024) aseguran que el estrés académico no solo proviene de la carga escolar, sino de interacciones negativas con docentes y compañeras/os.

Metodología

Tipo de estudio

Este trabajo se fundamenta en una investigación de enfoque cuantitativo y diseño no experimental, en la cual se analizan indicadores registrados y expresados estadísticamente. El estudio tiene un alcance descriptivo y correlacional, considerando la naturaleza de las variables y las relaciones que existen entre ellas.

Participantes

La población de estudio estuvo conformada por 30 estudiantes (20 hombres y 10 mujeres) de una institución pública de nivel telesecundaria, ubicada en el sur del estado de Sonora, México. La

muestra, correspondiente al total de la población, fue seleccionada mediante un muestreo por conveniencia de tipo no probabilístico. Participó alumnado de primero, segundo y tercer grado de telesecundaria, cuyas edades oscilan entre los 12 y 15 años. El estudiantado proviene de familias con niveles socioeconómicos medio y bajo, con predominio monoparental, extendido o reconstituido y, en menor medida, nucleares.

Instrumento

El instrumento titulado “Violencia socioemocional y Dificultades académicas” lo conforman 20 ítems, con tipo de respuesta escala Likert: nunca, a veces, siempre (Anexo 1), el cual fue aplicado con el propósito de valorar la presencia de la violencia socioemocional en el entorno escolar, así como identificar dificultades académicas ya presentes. La aplicación del instrumento se realizó a través de un formulario digital, lo que facilitó la participación a todas las personas encuestadas y permitió una recolección de datos ágil y sistematizada. El cuestionario se estructuró de la siguiente manera (Tabla 1).

Tabla 1

<i>Contenido del instrumento</i>			
<i>Dimensión</i>	<i>Indicador</i>	<i>Ítem</i>	<i>Escala</i>
Violencia socioemocional	Aislamiento social Humillación Indiferencia emocional Manipulación emocional	1, 9 2, 4 10 5, 6, 8 3,7	Nunca A veces Siempre
Dificultades Académicas	Falta de concentración Disminución rendimiento académico Desmotivación Estrés académico	11, 12 18 14 13, 15, 17 16, 19, 20	Nunca A veces Siempre

Nota. Se organizan los ítems por dimensión e indicador, utilizando escala Likert para evaluar la Violencia socioemocional y Dificultades académicas.

Se evaluó la consistencia interna del instrumento mediante el coeficiente de Alfa de Cronbach. El resultado obtenido fue de 0.890, lo cual se considera un valor excelente, según los criterios comúnmente aceptados en psicometría. Esto sugiere que los ítems del instrumento presentan una alta coherencia entre sí y miden de manera consistente los constructos de violencia socioemocional y las dificultades académicas.

Para establecer la validez de constructo del instrumento diseñado para evaluar la violencia socioemocional y las dificultades académicas, se realizó un Análisis Factorial Exploratorio (AFE). Este procedimiento estadístico permite identificar la estructura subyacente del instrumento y verificar si los ítems se agrupan con coherencia de acuerdo con los constructos teóricos propuestos.

El análisis se realizó mediante el método de componentes principales con rotación varimax, aplicado a una muestra representativa de estudiantes. Los resultados revelaron una estructura factorial clara, compuesta por dos dimensiones principales: violencia socioemocional (aislamiento, humillación, indiferencia y manipulación emocional) y dificultades académicas (falta de concentración, bajo rendimiento, desmotivación y estrés escolar). Estos factores explicaron una proporción significativa de la varianza, respaldando el modelo teórico propuesto.

Las cargas factoriales superiores a 0.50 en cada ítem evidencian una fuerte relación con su constructo, lo que confirma la validez de constructo del instrumento y su capacidad para evaluar con precisión las dimensiones establecidas.

Procedimiento

1. Autorización institucional. Se solicitó permiso a las autoridades educativas correspondientes para llevar a cabo la investigación y recopilar información de estudiantes.

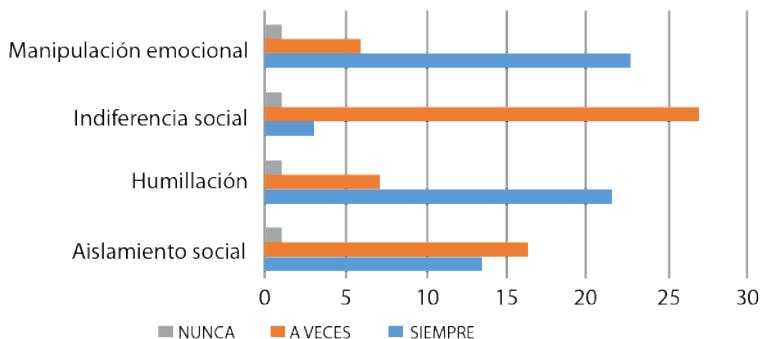
2. Digitalización del instrumento. El cuestionario fue adaptado a formato digital mediante la plataforma Google Forms, para facilitar así su accesibilidad y la recolección eficiente de datos.
3. Consentimiento informado. Se explicó a estudiantes el objetivo de la investigación y se garantizó su participación voluntaria, confidencialidad y el uso ético de la información.
4. Aplicación del cuestionario. Los y las estudiantes respondieron el instrumento que evalúa dos dimensiones principales: violencia socioemocional (aislamiento social, humillación, indiferencia emocional, manipulación emocional), y dificultades académicas (falta de concentración, bajo rendimiento, desmotivación, estrés académico). Cada ítem fue calificado con escala Likert de tres puntos: nunca (1), a veces (2), siempre (3).
5. Captura de datos. Una vez finalizada la aplicación, los datos fueron descargados desde Google Forms y organizados en Excel para su posterior análisis.
6. Codificación y agrupación. Se codificaron las respuestas y se agruparon según indicadores y dimensiones del instrumento.
7. Análisis estadístico. Se procesaron los datos, utilizando el programa Jamovi (versión 26.2.6), y aplicando la prueba estadística de correlación de Pearson, con el fin de evaluar las relaciones entre variables socioemocionales y académicas.
8. Interpretación de resultados. Se identificaron tendencias relevantes dentro de las respuestas, lo que permitió detectar niveles de afectación y riesgo emocional o académico.
9. Informe de hallazgos. Se elaboró un reporte detallado que incluye tablas comparativas, gráficos explicativos y una síntesis clara de los hallazgos obtenidos.

10. Conclusiones y propuestas. Con base en los resultados, se redactaron las conclusiones del estudio junto con propuestas para intervenciones preventivas y correctivas que fortalezcan el bienestar emocional y rendimiento académico del alumnado.

Resultados generales por cada variable

Figura 1

Variable: Violencia socioemocional



Nota. La figura refleja la frecuencia con que estudiantes experimentan distintos tipos de violencia socioemocional.

El análisis de los indicadores revela un entorno escolar marcado por experiencias frecuentes de agresión emocional, donde destacan tres grandes patrones:

La manipulación emocional (76.7 %) y la humillación (73.3 %) en la categoría *siempre*, evidencian que estas formas de violencia no son excepciones, sino dinámicas arraigadas con intensidad en la cotidianidad estudiantil. Su alta recurrencia exige acciones urgentes de intervención, protección emocional y transformación del clima escolar.

La indiferencia social, presente en 90 % del estudiantado bajo la categoría *a veces*, señala una violencia silenciosa y extendida, posiblemente normalizada. Aunque menos visible, su impacto emocional puede ser igual de corrosivo, lo que demanda estrate-

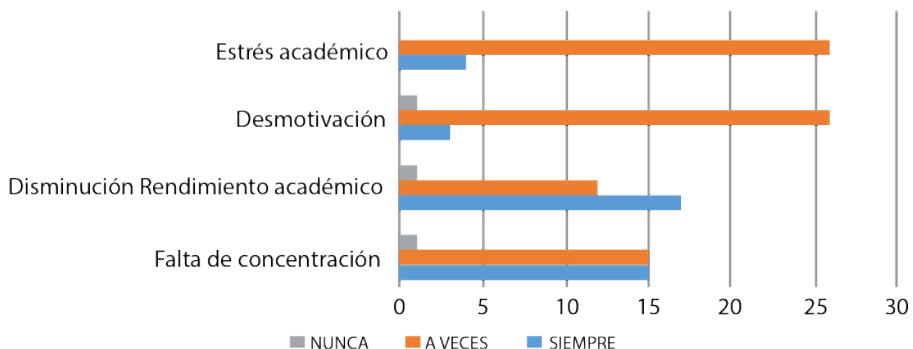
gias de sensibilización y educación afectiva orientadas al fomento del respeto y la inclusión.

El aislamiento social aparece con una distribución híbrida, y afecta tanto de forma constante como intermitente a estudiantes. Esta diversidad sugiere una vivencia emocional diferenciada dentro del grupo, que debe abordarse con enfoques flexibles y personalizados.

En conjunto, estos resultados reflejan un contexto educativo donde la violencia emocional es una preocupación estructural. Las manifestaciones varían en intensidad, frecuencia y forma, pero su presencia transversal exige una respuesta institucional decidida: crear espacios seguros, impulsar el bienestar emocional y fortalecer las relaciones positivas en el entorno escolar.

Figura 2

Variable: Dificultades académicas



Nota. Los datos reflejan la frecuencia con que estudiantes enfrentan distintas dificultades académicas.

En la categoría *siempre*, los problemas más persistentes son el bajo rendimiento académico (54.84 %) y la falta de concentración (48.39 %), con impacto en la mitad del grupo. También se presentan de forma constante, aunque con menor frecuencia, el estrés académico (12.90 %) y la desmotivación (9.68 %).

En la categoría *a veces*, el estrés y la desmotivación son los más comunes (83.87 % cada uno), por ende, reflejan un malestar emocional intermitente pero generalizado. También aparecen dificultades ocasionales en concentración (48.39 %) y rendimiento (38.71 %).

En la categoría *nunca*, solo 3.22 % del alumnado no reporta problemas, lo que confirma que las dificultades académicas son casi universales en el grupo. Por lo tanto, las dificultades académicas predominan en el grupo, especialmente el estrés y la desmotivación, que se presentan de forma ocasional pero extendida. Las dificultades persistentes en rendimiento y concentración reforzan la necesidad de estrategias educativas preventivas, apoyo emocional y acompañamiento individualizado.

Análisis de matriz de correlaciones

Para explorar la relación entre la violencia socioemocional y sus consecuencias en el ámbito académico, se elaboró una matriz de correlaciones utilizando el coeficiente de Pearson. El objetivo fue determinar si existía una asociación estadísticamente significativa entre ambas variables. La correlación de Pearson entre violencia socioemocional y dificultades académicas es 0.389, lo que sugiere una correlación positiva moderada, es decir, a medida que aumentan las experiencias de violencia socioemocional, también tienden a incrementarse las consecuencias académicas negativas, aunque no de manera perfectamente lineal. El valor de $p = 0.028$ es estadísticamente significativo (comúnmente si es menor a 0.05), lo que indica que esta correlación tiene una alta probabilidad de no deberse al azar. El gl (grados de libertad) = 30, se sugiere que la muestra probablemente estaba compuesta por 30 participantes ($gl = n - 2$).

Tabla 2*Correlación de Pearson*

		Violencia socioemocional	Dificultades académicas
Violencia socioemocional	R de Pearson	—	
	Gl	—	
	Valor p	—	
Dificultades académicas	R de Pearson	0.389	—
	Gl	30	—
	Valor p	0.028	—

Nota. Los datos sugieren que hay una relación significativa entre violencia socioemocional y dificultades académicas.

Discusión y conclusiones*Discusión*

El estudio confirma que la violencia socioemocional incide directamente en las dificultades académicas de estudiantes de telesecundaria en el sur de Sonora. Las formas más frecuentes, a saber, la manipulación emocional, la humillación y el aislamiento social, al no ser físicas, suelen pasar inadvertidas dentro del entorno escolar. Esta invisibilidad favorece su normalización y profundiza sus efectos negativos sobre la salud emocional del alumnado, al tiempo que condiciona su rendimiento académico y su proceso de aprendizaje.

Los altos reportes de manipulación emocional (23) y humillación (22), junto con la recurrencia del aislamiento social (13) y la indiferencia social ocasional (27), evidencian dinámicas persistentes que afectan el bienestar psicológico del alumnado. Estas situaciones inciden directamente en el ámbito académico y generan problemas como baja motivación, dificultad para concentrarse y deserción escolar.

En este contexto, la violencia socioemocional no solo representa un desafío para la convivencia escolar, sino una barrera real para el desarrollo cognitivo y el rendimiento académico, además,

subraya la necesidad de crear ambientes educativos emocionalmente seguros y contenedores.

Los resultados revelan que las dificultades académicas en estudiantes de nivel telesecundaria no se limitan al bajo rendimiento escolar, sino que se expresan en una desconexión progresiva con el proceso educativo. Esta desconexión incluye la pérdida de interés por el aprendizaje, la dificultad para sostener rutinas escolares y el deterioro de la percepción de autoeficacia. Estas manifestaciones sugieren que el entorno emocional inseguro funciona como un eje transversal que mina el compromiso y las capacidades cognitivas del alumnado.

La asociación entre la violencia socioemocional (con énfasis en la manipulación emocional, la exclusión social y el control psicológico), y las dificultades académicas es clara y preocupante. Estas formas de agresión no física están directamente relacionadas con alteraciones en funciones cognitivas como la atención, la concentración y la memoria. A medida que estas dinámicas se intensifican, se presentan signos de desregulación afectiva que agravan el bajo desempeño escolar y aumentan el riesgo de abandono. En este sentido, el clima emocional del aula y de la escuela se configura como un mediador fundamental en el desarrollo académico.

Estas conclusiones se vinculan con lo señalado por Yugcha et al. (2023), quienes evidencian que las dinámicas de exclusión y manipulación emocional afectan habilidades cognitivas esenciales. También coinciden con lo analizado por Alarcón et al. (2023), quienes destacan la importancia de formar al cuerpo docente en competencias emocionales y estrategias de contención afectiva como respuesta urgente a esta problemática.

Por lo tanto, es indispensable que las instituciones educativas amplíen su visión, más allá de la instrucción académica tradicional, e integren prácticas que promuevan entornos empáticos, emocionalmente seguros y receptivos. La violencia socioemocional, aunque con frecuencia invisibilizada, debe abordarse con la misma se-

riedad que las agresiones físicas, al tratarse de un factor crítico que puede comprometer el desarrollo integral del estudiantado.

Conclusión

El proceso educativo no puede desligarse del componente socioemocional que permea la convivencia escolar. La evidencia recopilada demuestra que el clima emocional influye de forma determinante en el desarrollo de habilidades cognitivas clave y en el rendimiento académico. Los datos reflejan dificultades persistentes, como la falta de concentración (48.4 %) y la disminución del rendimiento (54.8 %), así como afectaciones ocasionales por desmotivación y estrés académico (83.9 %), lo que confirma el impacto emocional en el desempeño estudiantil.

Ignorar dinámicas como la exclusión, la manipulación emocional y la violencia afectiva no solo perpetúa entornos poco saludables, sino que también limita el potencial de aprendizaje del alumnado. Frente a esta realidad, resulta imperativo que las instituciones educativas implementen programas de formación docente, orientados a la gestión emocional y la contención psicosocial, promoviendo espacios seguros donde el desarrollo académico y emocional estudiantil sea igualmente prioritario.

Propuestas de intervención preventiva:

1. Educación socioemocional transversal: integrar contenidos de educación emocional en todas las asignaturas, con actividades que fomenten la empatía, la autorregulación y la resolución pacífica de conflictos.
2. Protocolos de detección temprana: desarrollar herramientas de observación y encuestas diagnósticas para identificar señales de malestar emocional o violencia relacional entre el alumnado.
3. Formación docente especializada: capacitar continua-

mente al personal educativo en habilidades socioemocionales, manejo de crisis y estrategias de contención emocional.

4. Fomento del clima escolar positivo: implementar campañas permanentes de respeto, inclusión y buen trato, apoyadas por murales, dinámicas grupales y mediadores escolares.

Propuestas de intervención correctiva:

1. Atención psicológica personalizada: brindar acompañamiento terapéutico a estudiantes con afectación por violencia socioemocional, con planes de intervención individual y grupal.
2. Círculos restaurativos: aplicar metodologías de justicia restaurativa para abordar conflictos, promover el diálogo y la reparación del daño entre las partes involucradas.
3. Planes de mejora institucional: evaluar periódicamente las prácticas escolares y modificar aquellas que puedan estar reproduciendo dinámicas de exclusión o discriminación.
4. Vinculación con familias y comunidad: involucrar a madres, padres y personas tutoras en procesos de sensibilización y corresponsabilidad para fortalecer la red de apoyo del estudiantado.

Referencias

- Aguilar Montes de Oca, M., López, M., & Ramírez, J. (2015). *Factores psicosociales en la desmotivación escolar*. Universidad Autónoma de México.
- Alarcón Jaramillo, L. A., Rodríguez, M. A., & Cárdenas, J. F. (2023). Educación emocional en contextos escolares: una estrategia para la prevención de la violencia y el fortalecimiento del

- clima institucional. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 1-15. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5783
- Albadalejo, M. (2011). *Violencia escolar y autoestima en adolescentes*. Editorial Síntesis.
- Borrego-Ruiz, A., & Fernández, S. (2024). Humiliation and its relationship with bullying victimization: A narrative review. *Psychology, Society & Education*, 16(2), 42-51. <https://doi.org/10.21071/psye.v16i2.17067>
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1970). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Laia. <https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/reproduccion.pdf>
- González, M. (2012). Inseguridad emocional y aprendizaje en el aula. *Revista de Psicología Educativa*, 18(2), 45-59.
- Hermosillo Sáenz, J. F. (2025). Desmotivación estudiantil en secundaria: entorno inseguro, relevancia curricular y proyecto de vida. *Revista de Investigación Educativa Universidad Yaan*, (Edición especial febrero), 1-18. https://universidadayaan.mx/revista/2025/febrero/especial_1/articulo_3.pdf
- Hernández-Arteaga, L. G., & Sánchez Limón, M. L. (2024). Estrés y rendimiento académico en estudiantes universitarios. RIDE. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 15(29), e787. <https://doi.org/10.23913/ride.v15i29.2200>
- Jiménez Mendoza, A., Hernández Falcón, J., Tapia-Martínez, H., Morales Vázquez, M. U., & Pérez Cabrera, I. (2023). Violencia emocional en estudiantes universitarias. *Actas del Congreso Nacional de Tecnología Aplicada a Ciencias de la Salud*, 5, 1-12. https://www-optica.inaoep.mx/~tecnologia_salud/acontacs/articulos/2023/MyT2023-028-Violencia_emocional_en_estudiantes_universitarias.pdf
- Lozada García, M., & Acle Tomasin, G. (2021). *Conducta escolar y contexto familiar: Un enfoque psicoeducativo*. Fondo de Cultura Económica.

- Lucas-Zambrano, M., Pérez, A., & Torres, L. (2020). Maltrato emocional y rendimiento académico en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 52(1), 23-34.
- Martínez Pacheco, A. (2016). La violencia. Conceptualización y elementos para su estudio. *Política y Cultura*, (46), 7-31. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-77422016000200007
- Martínez, R. (2016). Autoestima y compromiso escolar en adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología*, 33(2), 89-102.
- Nieves-Gutiérrez, M. (2019). Bullying y ansiedad académica: Un estudio en secundaria. *Revista de Psicología Escolar*, 27(3), 112-125.
- Portela, M. A., & Machado, A. I. (2022). Consecuencias psicológicas del aislamiento social y su vinculación con el funcionamiento psicológico positivo. *Actualidades en Psicología*, 36(132), 72-87. <https://doi.org/10.15517/ap.v36i132.49584>
- Psicología-Online. (s.f.). *Qué es el maltrato emocional o psicológico*. <https://www.psicologia-online.com/que-es-el-maltrato-emocional-o-psicologico-3811.html>
- Resett, S. (2021). Relación entre la atención y el rendimiento escolar en niños y adolescentes. *Revista Costarricense de Psicología*, 40(1), 3-22. <https://doi.org/10.22544/rcps.v40i01.01>
- Rigby, K. (1996). *Bullying in schools and what to do about it*. Australian Council for Educational Research. <https://eric.ed.gov/?id=ED409116>
- Rubio Badillo, G. (2025). *Violencia emocional: actitudes que llevan desde el silencio y la indiferencia*. Grupo Milenio. <https://www.milenio.com/opinion/gabriel-rubio-badillo/semitillas-de-conciencia/violencia-emocional>
- Saavedra Moya, M. J. (2025). *Violencia emocional: la forma más sigilosa de control*. Psiquiatría.com. <https://psiquiatria.com/violencia-emocional-la-forma-mas-sigilosa-de-control>

- Sánchez Cuevas, G. (2024). Manipulación emocional y relaciones de poder: una mirada desde la psicología social. *Revista de Estudios Psicológicos Contemporáneos*, 12(1), 45-59. <https://doi.org/10.1234/repcon.v12i1.2024>
- Yugcha, M. C., Mayorga Tobar, A. D. C., Topón Gualotuña, S. M., Alarcón Jaramillo, D. F., & López López, C. E. (2023). La importancia del aprendizaje socioemocional para el éxito académico y la vida en general. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, 7(2), 6163-6179. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5782

CAPÍTULO 2

Apreciación de las personas formadoras de docentes acerca del aprendizaje socioemocional de estudiantes normalistas: dominio emoción

Eréndida Yasmín Mendoza Reyna

Escuela Normal Rural de Tamaulipas

“Maestro Lauro Aguirre”

erendidamendoza@enrt.edu.mx

Irma Cuéllar González

Escuela Normal Rural de Tamaulipas

“Maestro Lauro Aguirre”

irmacuellar@enrt.edu.mx

Olga Báez Moreno

Escuela Normal Rural de Tamaulipas

“Maestro Lauro Aguirre”

olgabaez@enrt.edu.mx

Resumen

Este estudio cuantitativo emplea un diseño no experimental y de alcance descriptivo, analiza la percepción de personas formadoras de docentes sobre el aprendizaje socioemocional de estudiantes de la Escuela Normal Rural de Tamaulipas “Maestro Lauro Aguirre”, en específico sobre el dominio emoción. A través de una encuesta aplicada a 43 docentes, se evaluaron tres componentes: conocimiento y expresión emocional, regulación emocional y conductual y empatía/toma de perspectiva. Los resultados muestran que estudiantes poseen una conciencia emocional moderadamente positiva y cierta destreza para reconocer y expresar emociones, sin embar-

go, se señalan algunas áreas de oportunidad en la regulación emocional ante situaciones adversas y en la manifestación activa de la empatía. Se expresan fortalezas en la identificación de emociones propias y ajena, pero también se evidencia la necesidad de fortalecer estrategias concretas para su regulación. El estudio destaca la importancia de integrar de manera sistemática la educación socioemocional en la formación inicial docente, en correspondencia con los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Se concluye que, aunque hay avances, es necesario robustecer el papel de las personas formadoras y consolidar estas habilidades en la praxis pedagógica cotidiana.

Palabras clave: aprendizaje socioemocional, estudiantes normalistas, personas formadoras de docentes.

Introducción

En el siglo XXI, la educación socioemocional ha adquirido reconocimiento como un factor fundamental en el desarrollo integral del estudiantado. Este enfoque se basa en comprender que las habilidades socioemocionales son vitales para el éxito académico, las relaciones interpersonales y el bienestar general de las personas (Durlak et al., 2011; Dusenbury et al., 2014; Fernández, & Extremera, 2005; Fernández-Poncela, 2016). En el contexto actual de México, la educación socioemocional y su implementación en todos los niveles educativos está alineada con los principios fundamentales de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la cual busca fomentar una educación inclusiva, equitativa y de excelencia (SEP, 2019, 2021, 2022).

La educación socioemocional se encarga de trabajar en el desarrollo de habilidades como la autoconciencia emocional, el autocontrol emocional, las habilidades para relacionarse, la conciencia social y la toma de decisiones responsables (CASEL, 2020). En el

contexto educativo, su preeminencia se vuelve aún más indiscutible y el cuerpo docente desempeña un papel crucial e incidente en el proceso de formación integral de las y los estudiantes, sin embargo, es común que la formación inicial de docentes en las escuelas normales se centre principalmente en aspectos académicos y pedagógicos, dejando de lado el desarrollo de estas habilidades.

Históricamente, en México las escuelas normales han sido las encargadas de formar docentes, que a su vez se encargan con predominancia del proceso educativo de niños, niñas y adolescentes de este país (INEE, 2018; SEP, 2018). Estas instituciones se rigen por los planes de estudio vigentes, emanados de la política educativa del gobierno federal. Si bien, es cierto que en la última década los planes de estudio permiten mayor flexibilidad curricular, el asunto del desarrollo de habilidades socioemocionales no ha sido ubicado en el lugar prioritario, trazado éste por el Artículo 3º Constitucional y la Ley General de Educación, su presencia ha sido vaga en los programas y aún menos en la praxis pedagógica (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2019; Ley General de Educación, 2019).

El aprendizaje socioemocional de las y los futuras/os docentes tiene implicaciones importantes que merecen ser evaluadas en las distintas áreas de su formación como profesionales de la docencia: capacitación para el mundo laboral, reflejo en el clima escolar, mejora del rendimiento y del bienestar docente. El objetivo de esta investigación es identificar las fortalezas y áreas de oportunidad, que presentan las y los estudiantes normalistas durante su formación inicial, concernientes al aprendizaje socioemocional en el dominio emoción, a través de la apreciación que las personas formadoras de docentes realizan al respecto.

Para alcanzar este objetivo, se plantearon las siguientes preguntas de investigación: ¿cómo aprecian las personas formadoras de docentes el nivel de desarrollo del aprendizaje socioemocional en sus estudiantes normalistas, específicamente en el dominio

emoción? ¿Qué fortalezas y áreas de oportunidad identifican las personas formadoras en conocimiento y expresión emocional, regulación emocional y conductual y empatía/toma de perspectiva de las y los futuros docentes?

Marco teórico

Dentro del desarrollo de la personalidad y la capacidad de adaptación social se reconocen las emociones como las funciones útiles que permiten al sujeto responder a los embates del ambiente y significar las vivencias. Como tales, dichas emociones se manifiestan, principalmente, ligadas a conductas, inclusive hasta las consideradas negativas o desagradables operan como recursos para ajustarse a la realidad (Goleman, 1995).

En este mismo sentido, Muñoz (2009) define las emociones como resultado o parte de un proceso emocional, movilizado con permanencia desde la persona y su medio ambiente, que se traducen en satisfacción o no satisfacción. Cada emoción tiene una función básica y todas las emociones pueden tornarse agradables o desagradables e impactar en el desenvolvimiento personal y social. Además, afirma que el entorno social, la mente y las emociones influyen en este proceso, pudiendo ayudar u obstaculizar el desarrollo satisfactorio de la vida. Desde esta definición, no existen emociones positivas o negativas, sino respuestas emocionales afectivas o no afectivas. Toda sensación desagradable es una señal de que alguna necesidad no está siendo satisfecha. Por el contrario, cada sensación agradable indica una necesidad que está siendo, o está a punto de ser, satisfecha.

En cuanto a las habilidades socioemocionales se refieren a la capacidad de entender, expresar y manejar las emociones de forma saludable. También engloban la destreza para construir y mantener relaciones positivas con las demás personas. Estas habilidades son esenciales para alcanzar el bienestar, fomentar la salud mental y lograr el éxito personal (Muñoz, 2009).

El bienestar socioemocional se asocia con el desarrollo y aplicación de capacidades socioemocionales, en especial las relacionadas con la autogestión y uso de los recursos emocionales necesarios para enfrentar situaciones desconocidas o retadoras, inclusive adversas; con la puesta en movimiento de emociones como la alegría, la calma y la generación de resiliencia, resultan en emociones positivas o agradables (Bisquerra, 2011).

Salovey y Mayer (1990), en su propuesta sobre la inteligencia emocional y las habilidades asociadas a ella, basan su enfoque principalmente en la capacidad de reconocer, evaluar y comunicar emociones de manera precisa; en la habilidad para acceder y generar sentimientos que faciliten el proceso cognitivo; en la capacidad de comprender las emociones y poseer un conocimiento emocional; y en la habilidad de regular las emociones, necesarias para el crecimiento, tanto emocional como intelectual a la par.

Bisquerra (2003), señala que el desarrollo socioemocional abarca diversas dimensiones, incluyendo la autoconciencia, la regulación emocional, la empatía, las habilidades sociales y la toma de decisiones en observancia de la ética, dichas habilidades se despliegan a lo largo de la vida y son fundamentales para el éxito personal y social. Este autor también recalca la importancia de propiciar el desarrollo socioemocional en las instituciones educativas, por su contribución al aprendizaje significativo, la convivencia positiva y la anticipación a problemas de conducta y salud mental (Bisquerra, 2011).

De acuerdo con Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL), organización dedicada a la generación de conocimiento sobre aprendizaje socioemocional, confiable, de alta calidad y basado en evidencia, se asevera que el aprendizaje socioemocional se centra en el desarrollo de capacidades como la conciencia emocional, la autorregulación, las habilidades sociales, la empatía y la toma de decisiones responsables (CASEL, 2020).

El aprendizaje social y emocional (SEL) es una parte integral de la educación y el desarrollo humano. SEL es el proceso mediante el cual todos los jóvenes y adultos adquieren y aplican los conocimientos, las habilidades y las actitudes para desarrollar identidades saludables, manejar las emociones y lograr metas personales y colectivas, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones de apoyo, y hacer decisiones responsables y afectuosas. (CASEL, 2020, p. 1)

El desarrollo integral de estudiantes se vincula con estas habilidades que determinan el desempeño académico y personal (Durlak et al., 2011). Integrar la educación socioemocional en el currículo escolar es útil para fortalecer la resiliencia del estudiante ante los desafíos emocionales y sociales presentes en su vida diaria (Jones et al., 2013).

El aprendizaje social y emocional (SEL, por sus siglas en inglés), incluye una diversidad de habilidades no académicas esenciales para que las personas puedan establecer propósitos y metas, gestionar su conducta, construir relaciones armoniosas y procesar y/o recordar información. Estas destrezas se desarrollan a lo largo de la vida y son fundamentalmente necesarias para el éxito en la escuela, el trabajo, el hogar y la comunidad. Por lo general, estas habilidades se clasifican en tres áreas conectadas: cognitiva, social y emocional, es importante señalar que se desarrollan activamente y están influenciadas por actitudes, creencias, mentalidades, valores, los cuales están estrechamente vinculados con las características del entorno social de desarrollo personal (Harvard University, 2024).

El campo del SEL ha sido pensado y caracterizado de diversas maneras en el transcurrir del tiempo. En la mayoría de los casos, el término SEL actúa como concepto unificador de varios subcampos familiares para personas educadoras, investigadoras y formuladoras de políticas, tales como la prevención del acoso escolar, la educación cívica y del carácter, la resolución de conflictos, la

formación en habilidades sociales, las habilidades “blandas”, “no académicas” o “no cognitivas” y las habilidades del siglo XXI. No obstante, este espacio no académico presenta discusiones sobre la definición exacta del concepto y genera disyuntivas acerca de la mejor manera de valorarlo y promoverlo. Esta falta de claridad se ve agravada por la presencia de numerosos sistemas o marcos organizativos que utilizan términos diferentes o, incluso, contrarios para describir un conjunto análogo de habilidades (Harvard University, 2024).

Metodología

A continuación, se presenta el primer resultado parcial de un proyecto de investigación de enfoque cuantitativo; en su planteamiento, para la recogida de datos se consideró un instrumento que arrojara información con su respectivo análisis estadístico. Se empleó un diseño no experimental y de alcance descriptivo, que se centra en observar y documentar cómo se manifiesta el aprendizaje socioemocional de estudiantes normalistas en el dominio emoción, a partir de la percepción de quienes les forman. No se manipulan variables ni se establecen relaciones causales, sino que se describe el fenómeno tal como ocurre en su contexto natural.

Las personas participantes de esta investigación fueron 43 formadoras de docentes de las 58 adscritas a la plantilla docente de la Escuela Normal Rural de Tamaulipas “Maestro Lauro Aguirre”, quienes representan 74.13 % de la muestra no probabilística por conveniencia.

El instrumento utilizado en la recogida de datos fue una encuesta aplicada en forma virtual, mediante un cuestionario en *Google Forms*, con la ventaja de tener los resultados al instante y concentrados *de facto* por el beneficio que ofrece esta aplicación. El cuestionario aplicado contenía 58 preguntas con respuestas cerradas, colocadas en una escala de Likert con cinco opciones: dos

opciones negativas, una opción neutra o intermedia y dos opciones positivas. Se comprobó la fiabilidad del instrumento a través del Alfa de Cronbach con resultado de 0.934 (excelente fiabilidad).

El instrumento de investigación se bosquejó con base en la clasificación de cuatro de los dominios señalados por la investigación de Explore SEL, producto derivado del Proyecto Taxonomía (proyecto en curso diseñado por la Universidad de Harvard con el objetivo de crear un sistema con base probada para establecer, representar y conectar marcos y capacidades en el ámbito no académico o del SEL). Los dominios se denominan emoción, social, perspectivas e identidad. En el caso de este reporte parcial, solo se presentarán los resultados referentes al dominio emoción; a su vez, se subdividió en conocimiento y expresión emocional, regulación emocional y conductual y empatía/toma de perspectiva. El dominio de las emociones incluye habilidades que le ayudan a comprender y empatizar con las demás personas, así como a reconocer, expresar y controlar sus emociones (Harvard University, 2024).

Se realizó un análisis de resultados con el fin de reflejar la valoración que las personas formadoras de docentes expresan, al definirse como unidades de análisis las nombradas a continuación: aprendizaje socioemocional (SEL), dominio emoción y formación inicial docente: fortalezas y áreas de oportunidad.

Resultados

Los resultados se presentan ordenados en tablas estadísticas del aprendizaje socioemocional (SEL) dominio emoción, subdividido éste en los componentes siguientes: conocimiento y expresión emocional; regulación emocional y conductual; y empatía/toma de perspectiva.

Conocimiento y expresión emocional. También llamado autoconciencia, dentro de este concepto se agrupan las habilidades que tienen las personas para reconocer, entender y manifestar sus emo-

ciones, sentimientos y valores, así como la capacidad de aceptar sus fortalezas y limitaciones propias con un sentido de confianza (CASEL, 2020).

Tabla 1

Conocimiento y expresión emocional

Cuestionamientos	Siempre (%)	Casi siempre (%)	Algunas veces (%)	Casi Nunca (%)	Nunca (%)
Sus alumnos saben reconocer cómo se sienten expresando emociones y sentimientos apropiados	11.60	48.80	37.20	2.40	0.00
Usan apropiadamente un rango de palabras de sentimiento de intensidad variable	9.30	30.20	53.50	7.00	0.00
Expresan emociones a los demás de manera efectiva (por ejemplo, ‘Yo me siento...’)	7.00	27.90	58.10	7.00	0.00
Identifican emociones en ellos y en los otros	16.30	34.90	34.90	14.00	0.00
Relacionan adecuadamente una situación y la manifestación de emoción	11.60	41.90	37.20	9.30	0.00
Son capaces de monitorear, predecir y manifestar emociones y sentimientos de sus compañeros	9.30	39.50	41.90	9.30	0.00

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 1, se muestran los resultados obtenidos de los cuestionamientos realizados a las personas formadoras respecto a su apreciación del conocimiento y expresión emocional. Los porcentajes más altos en el primer cuestionamiento: “¿Sus alumnos saben reconocer cómo se sienten expresando emociones y sentimientos apropiados?”, se obtuvo 48.80 % casi siempre, y el 37.20 %, algunas veces. En el segundo cuestionamiento: “¿Usan apropiadamente un rango de palabras de sentimiento de intensidad variable?”, 53.50 % indicó que algunas veces, y 30.20 %, casi siempre. Para el tercer cuestionamiento: “¿Expresan emociones a las demás personas de manera efectiva (por ejemplo, ‘Yo me siento...’)?”, 58.10 % expresó que algunas veces, y 27.90 %, casi siempre. En el cuarto cuestionamiento: “¿Identifican emociones en ellas o ellos y en las demás personas?”, 41.90 % dijo que casi siempre, y 34.90 %, algunas veces. El quinto cuestionamiento: “¿Relacionan

adecuadamente una situación y la manifestación de emoción (por ejemplo: identifican estar con enojo o alegría provocado por una situación particular)”, el 41.90% mencionó que casi siempre, y 37.20%, algunas veces. En el último cuestionamiento: “¿Son capaces de monitorear, predecir y manifestar emociones y sentimientos de sus compañeras y compañeros?”, 41.90% señaló que algunas veces, y 39.50%, casi siempre.

Los resultados de la encuesta revelan tendencia de respuesta hacia la neutralidad y una inclinación medianamente positiva. Los porcentajes más elevados se concentran en estas dos opciones, mientras que las respuestas totalmente positivas y medianamente negativas son significativamente bajas. Es importante destacar que ningún participante seleccionó la opción totalmente negativa en ninguna de las preguntas.

Este patrón sugiere que las personas formadoras de docentes perciben un nivel de apreciación que oscila entre lo neutral y lo medianamente positivo. Los valores más altos indican que las personas formadoras reconocen las habilidades de sus estudiantes para nombrar sus propias emociones y las de las demás personas y relacionar situaciones con emociones y sentimientos apropiados. Además, el análisis resalta el esfuerzo de quienes participaron por valorar los aspectos socioemocionales de las demás personas. Esto implica un compromiso con sus propias capacidades socioemocionales, particularmente en lo que respecta a la empatía y la conciencia sobre cómo las demás personas sienten y manifiestan sus emociones.

Regulación emocional y conductual. Aquí se agrupan las habilidades para manejar de manera efectiva las emociones, los pensamientos y los comportamientos en diferentes situaciones, así también, aquellas relacionadas con lograr metas y aspiraciones. Gómez y Calleja (2017), refieren la complejidad del constructo, indicando que la fisiología, la cognición y la motivación se conjugan entre otros aspectos psicosociales para desarrollar la capacidad de retra-

sar la gratificación, manejo de la frustración, controlar el estrés y lograr metas tanto personales como de grupo.

Tabla 2

Regulación emocional y conductual

Cuestionamientos	Siempre (%)	Casi siempre (%)	Algunas veces (%)	Casi Nunca (%)	Nunca (%)
Sus alumnos realicen estrategias reguladoras efectivas cuando están molestos (por ejemplo, hablar por sí mismos, respirar profundamente, alejarse, detenerse, salir del salón de clase a calmarse, etc.)	2.30	23.30	37.20	32.60	4.60
Usan palabras de sentimiento para explicar el comportamiento de los demás	4.60	34.90	41.90	18.60	0.00
Sus alumnos saben regular las emociones (incluyendo ansiedad, enojo y otras emociones).	4.60	37.30	46.50	11.60	0.00
Saben identificar expresiones de emoción apropiadas vs. inapropiadas	2.30	48.80	41.90	7.00	0.00

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 2 presenta los resultados de los cuestionamientos realizados respecto a regulación emocional y conductual. Los porcentajes más altos en el primer cuestionamiento: “¿Sus alumnos/as realizan estrategias reguladoras efectivas cuando están molestos (por ejemplo, hablar por sí mismos/as, respirar profundamente, alejarse, detenerse, salir del salón de clase a calmarse, etc.)?”, 37.20% respondió algunas veces, y 23.30%, casi siempre. En el segundo cuestionamiento: “¿Usan palabras de sentimiento para explicar el comportamiento de las demás personas?”, 41.90% indicó que algunas veces, y 34.90%, casi siempre. El tercer cuestionamiento: “¿Sus alumnos/as saben regular las emociones (incluyendo ansiedad, enojo y otras emociones)?”, 46.50% indicó que algunas veces, y 37.30% dijo que casi siempre. En el último cuestionamiento: “¿Sabén identificar expresiones de emoción apropiadas vs. Inapropiadas?”, 48.80% señaló que casi siempre, y 41.90%, algunas veces.

En tres de las respuestas los porcentajes más altos coinciden en elegir la opción de respuesta neutra. La opción totalmente positiva presenta porcentajes bajos y la opción totalmente negativa en tres cuestionamientos mostró cero elecciones, sin embargo, uno de los cuestionamientos sí muestra porcentaje, aunque vagamente bajo, rompe con la ausencia de elecciones. La opción medianamente positiva en tres de los cuatro cuestionamientos presenta porcentajes altos, mientras tanto, la opción de respuesta medianamente negativa en uno de los cuestionamientos obtuvo porcentaje alto y en otro cuestionamiento porcentaje medianamente alto. Como se observa, la tendencia a elegir opción de respuesta neutral y medianamente positiva sigue manifiesta, no obstante, es necesario hacer notar en este apartado sí hubo presencia notoria de la opción medianamente negativa en dos de los cuestionamientos.

Las y los docentes formadores señalan como un área de oportunidad las estrategias que sus estudiantes emplean para regular sus emociones en situaciones que les generan alteración o molestia. Asimismo, las y los estudiantes muestran cierta dificultad para definir el comportamiento de otras personas en términos de sentimiento.

El cuerpo docente considera como fortalezas que su alumnado sea capaz de regular sus emociones (incluyendo ansiedad, enojo y otras) y reconozca expresiones emocionales apropiadas frente a las inapropiadas. De esto se deduce que, si bien, pueden valorar las habilidades de sus estudiantes en la regulación de emociones, no logran apreciar con claridad las estrategias específicas que utilizan para lograrlo

Empatía/Toma de perspectiva. A este componente del dominio emoción también se le pudiere llamar conciencia social, se asocia con la capacidad de comprender y empatizar con personas de diversos orígenes, culturas y contextos. Esto encierra ser compasiva/o hacia las demás personas, comprender las normas de comportamiento históricas y sociales más amplias en diferentes entor-

nos, tomar perspectivas de otras personas, reconocer las fortalezas en ellas, identificar diversas normas sociales, evaluar demandas y oportunidades, así como comprender influencias de las organizaciones y sistemas de comportamiento (CASEL, 2020).

Tabla 3

Empatía/Toma de perspectiva

Cuestionamientos	Siempre (%)	Casi siempre (%)	Algunas veces (%)		
			Casi Nunca (%)	Nunca (%)	
<i>Identifican y reconocen las experiencias, sentimientos y puntos de vista de los demás (incluidas las de sus maestros)</i>	7.00	41.90	48.80	2.30	0.00
<i>Comparten momentos en los que tuvieron emociones o experiencias similares a las de otros</i>	11.60	39.50	37.20	11.60	0.00
<i>Saben escuchar atentamente y comprender los sentimientos y opiniones de los demás, incluyendo la suya</i>	2.30	41.90	46.50	11.60	2.30
<i>Reconocen cómo el punto de vista y los pensamientos de los demás difieren de los propios (esto incluye las opiniones que escuchan de sus maestros)</i>	7.00	44.20	39.50	9.30	0.00
<i>Demuestran un rol activo (se ponen en los zapatos de los demás)</i>	4.60	27.90	53.50	14.00	0.00
<i>Identifica la relación entre los comportamientos / emociones / situación de un individuo y los sentimientos de otro (por ejemplo, Susy está triste porque su madre está triste / enferma / llorando)</i>	9.30	39.50	44.20	2.30	4.70
<i>Considera que sus alumnos utilizan gestos físicos o expresiones verbales para consolar o proporcionar alivio</i>	16.30	41.90	34.90	7.00	0.00

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 3, se presentan los resultados obtenidos de los cuestionamientos realizados a las personas formadoras docentes respecto a su apreciación de empatía/toma de perspectiva. Los porcentajes más altos en el primer cuestionamiento: “¿Identifican y reconocen las experiencias, sentimientos y puntos de vista de las demás personas (incluidas las de sus maestras/os)?”, 48.80% contestó algunas veces, y 41.90%, casi siempre. En el segundo cuestionamiento: “¿Comparten momentos en los que tuvieron emociones o experiencias similares a las de otras personas?”, 37.20% dijo que algunas veces, y 39.50%, casi siempre. Para el tercer cuestiona-

miento: “¿Saben escuchar atentamente y comprender los sentimientos y opiniones de las demás personas, incluyendo la suya?”, 46.50% indicó que algunas veces, y 41.90%, casi siempre. En el cuarto cuestionamiento: “¿Reconocen cómo el punto de vista y los pensamientos de las demás personas difieren de los propios (esto incluye las opiniones que escuchan de sus maestras/os)?”, 44.20% indicó que casi siempre, y 39.50%, algunas veces. El quinto cuestionamiento: “¿Demuestran un rol activo (se ponen en los zapatos de las demás personas)?”, 53.50% dijo que algunas veces, y 27.90%, casi siempre. En el sexto cuestionamiento: “¿Identifica la relación entre los comportamientos/emociones/situación de un individuo y los sentimientos de otro (por ejemplo, Susy está triste porque su madre está triste/enferma/llorando)?”, 44.20% señaló que algunas veces, y 39.50%, casi siempre. En el último cuestionamiento: “¿Considera que sus alumnas/os utilizan gestos físicos o expresiones verbales para consolar o proporcionar alivio a otra persona en apuros (por ejemplo, abrazos, caricias, expresar preocupación, simpatía verbal)?”, 41.90% expresó que casi siempre, y 34.90%, algunas veces.

La tendencia a elegir opción de respuesta neutral y medianamente positiva permanece como lo señalan los porcentajes altos en todos los cuestionamientos, sin embargo, es necesario comentar que en este apartado hubo elecciones de la opción medianamente negativa en todos los cuestionamientos y totalmente negativa en dos de los cuestionamientos.

Las personas formadoras aprecian fortalezas en sus estudiantes en la capacidad de relacionar el comportamiento de otras personas con emociones o sentimientos. Además, notan que su alumnado se muestra empático y lo expresan tanto con palabras como con gestos físicos, y que aceptan puntos de vista divergentes. A la par, perciben áreas de oportunidad en cuanto a la empatía activa. Si bien las y los alumnos actúan con empatía, ésta no se traduce en acciones o demostraciones que acompañen su comprensión de ma-

nera consistente. En otras palabras, la empatía de las y los estudiantes no siempre se manifiesta en un rol de apoyo o acompañamiento activo. Se expone menor percepción en la autorregulación del estudiantado, lo que significa que requieren mejorar esta capacidad según la percepción docente.

Discusión y conclusiones

Desde la perspectiva de las personas formadoras de docentes, el estudiantado de la escuela normal mantiene un nivel moderadamente positivo respecto al dominio emoción en sus componentes: conocimiento y expresión emocional y empatía/toma de perspectiva. Excepto en regulación emocional y conductual, las y los docentes manifiestan una necesidad de mejora en este componente, en al menos una tercera parte de sus estudiantes.

Las y los estudiantes muestran algunas habilidades relacionadas con la conciencia emocional y el reconocimiento de emociones propias y ajena, asimismo, se observa lo que se puede interpretar como algunas limitaciones en la expresión emocional efectiva y en la utilización de estrategias concretas para la autorregulación en situaciones emocionalmente adversas.

Se manifiestan limitaciones en la aplicación activa de la empatía y en la autorregulación emocional frente a situaciones de conflicto o desafiantes. Las destrezas específicas para gestionar emociones aún no están suficientemente perfeccionadas ni aplicadas de manera sólida.

La formación en habilidades socioemocionales aún no ha sido sistematizada ni consolidada en la praxis pedagógica. Esto refleja un desacuerdo entre el marco normativo y curricular que promueve la NEM y la implementación práctica del aprendizaje socioemocional en la formación inicial docente.

La evidencia recogida refleja que los esfuerzos en este ámbito son incipientes, posiblemente derivados de la escasa presencia

en el currículo de los contenidos explícitos sobre educación socioemocional en los programas de estudio y en las experiencias formativas cotidianas. De igual manera, se observa la necesidad de fortalecer el papel de las personas formadoras como agentes activos en el desarrollo de estas capacidades, pues su propia comprensión y modelamiento es influencia directa en sus estudiantes.

Para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva, equitativa y humanista, como lo señalan los principios de la NEM, es necesario robustecer la integración sistemática del aprendizaje socioemocional en la formación inicial docente, tanto en los programas de estudio como en la práctica pedagógica cotidiana. Esto debe ir acompañado de la capacitación de las personas formadoras para que puedan modelar y promover de forma segura estas habilidades en sus estudiantes.

Referencias

- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/issue/view/8211>
- Bisquerra, R. (2011). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis. <https://sonria.com/wp-content/uploads/2020/03/Psicopedagogia-emociones-Bisquerra.pdf>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (30 de septiembre de 2019). Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- CASEL. (2020). *What is SEL?* <https://casel.org/what-is-sel/>
- Comisión Permanente del H. Congreso de la Unión. (15 de mayo de 2019). Decreto por el que se reforma el Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, DOF. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019&print=true

- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta analysis of school based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432. <https://library.bsl.org.au/jspui/bitstream/1/3563/1/Impact%20of%20enhancing%20students'%20social%20and%20emotional%20learning.pdf>
- Dusenbury, L., Weissberg, R. P., Goren, P., & Domitrovich, C. (2014). *Normas estatales para promover el aprendizaje social y emocional: Hallazgos del análisis estatal de CASEL sobre las normas de aprendizaje social y emocional, desde preescolar hasta secundaria, 2014*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). <https://casel.org/publications/sel-state-scan/>
- Fernández, B. P., & Extremera, P. N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/35428/01420073000724.pdf?sequence=1>
- Fernández-Poncela, A. (2016). Educación y emoción: algunas propuestas teórico prácticas. *Revista de Educación y Desarrollo*, 39, 109-120. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrolloanteriores/39/39_Poncela.pdf
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos. <http://LeLibros.org/>
- Gómez, O. P., & Calleja, N. B. (2017). Regulación emocional: definición, red nomológica y medición. *Revista mexicana de investigación en psicología*, 8(1), 96-117. <https://www.mediographic.com/pdfs/revmexinvpsi/mip-2016/mip161g.pdf>
- Harvard University. (2024). *Explore SEL: The domains of social-emotional learning*. <https://exploresel.gse.harvard.edu/domains>

- Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEE]. (2018). *Directrices para mejorar las políticas de formación y desarrollo profesional docente Cd. de México.* <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/11/P1F106.pdf>
- Jones, S. M., Bouffard, S. M., & Weissbourd, R. (2013). Educators' social and emotional skills vital to learning. *Phi Delta Kappan*, 94(8), 62-65. <https://centerforresilientchildren.org/wp-content/uploads/2014/03/Jones-et.-al-Teacher-Resilience.pdf>
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2000). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298. http://www.gruberpeplab.com/teaching/psych131_fall2013/documents/13.1_Mayer_2000_EmotionIntelligenceMeetsStandardsForTraditionalIntelligence.pdf
- Muñoz, P. M. (2009). *Emociones, sentimientos y necesidades. Una aproximación humanista.* México: IHPG. <https://es.scribd.com/document/529882644/EMOCIONES-SENTIMIENTOS-Y-NECESIDADES-Una-aproximacion-Humanista>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2018). *Modelo Educativo Escuelas Normales. Estrategia de fortalecimiento y transformación.* https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/333330/libro_normales.compressed.pdf
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas.* <https://dfa.edomex.gob.mx/sitesdfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADa.pdf>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2021). *Herramientas de Acompañamiento Socioemocional.* <https://educacion->

basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202108/202108-RSC-Herramientas%20para%20el%20acompanamiento%20socioemocional_19Ago21.pdf

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (19 de agosto de 2022).

Acuerdo 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. DOF. https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_DEL_ACUERDO_14_08_22.pdf

CAPÍTULO 3

Barreras del aprendizaje y participación: influencia en el rendimiento académico de estudiantes de nivel universitario

Arturo Parra Crespo

Instituto Tecnológico de Sonora

Arturo.parra56552@potros.itson.edu.mx

María Elena Pacheco Olguín

Instituto Tecnológico de Sonora

Maria.pacheco72397@potros.itson.edu.mx

David Laurián Pacheco

Instituto Tecnológico de Sonora

David.laurian20518@potros.itson.edu.mx

Resumen

Este estudio analizó las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) que enfrentan estudiantes de nivel universitario y su impacto en el rendimiento académico. Se trabajó con una muestra por conveniencia de 52 estudiantes de tercer semestre, pertenecientes a tres programas educativos: Ciencias de la Educación, Psicología y Educación Infantil, con edad de entre 17 y 22 años. Se aplicó un cuestionario adaptado con escala Likert y se evaluaron cuatro dimensiones de las BAP: estructurales, normativas, didácticas y actitudinales. La confiabilidad del instrumento fue alta, con coeficientes Alfa de Cronbach (0.866) y Omega de McDonald (0.887). Se utilizó pruebas no paramétricas para analizar la relación entre variables. Los resultados revelaron una correlación negati-

va y significativa entre las barreras estructurales y el rendimiento académico ($p = -0.275$, $p = 0.049$), con efecto moderado. Las otras dimensiones no mostraron influencia significativa ($p > 0.05$). Se concluyó que, pese a los obstáculos físicos y organizativos, el trabajo conjunto entre institución, docentes y estudiantes, así como el fortalecimiento de habilidades socioemocionales, permiten superar estas barreras y mantener un buen desempeño académico. Se destaca la importancia de promover entornos educativos inclusivos que favorezcan el éxito estudiantil.

Palabras clave: educación superior, Barreras del Aprendizaje y la Participación (BAP), rendimiento académico, educación emocional.

Planteamiento del problema

Montes y Gamboa (2018), en las Metas Educativas 2021 impulsadas por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), señalaron que es fundamental que la educación promueva la inclusión y la equidad. La idea principal es garantizar que nadie quede fuera del sistema educativo, combatiendo la desigualdad y asegurando que todas las personas tengan las mismas oportunidades para aprender y participar en el aula. En el ámbito internacional, se ha identificado el impacto significativo que las BAP tienen en el rendimiento académico. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2023) subraya que ciertos elementos pueden ser determinantes para disminuir el rezago académico y lograr una mejora entre 20% y 30 %.

Organismos internacionales, como la OCDE (2003), señalaron que las barreras educativas impactaron con mayor fuerza a estudiantes que provenían de zonas marginadas o que presentaban alguna discapacidad, ya sea física o cognitiva. Se estimó que uno de cada cinco estudiantes abandonó sus estudios por factores vinculados a las BAP. Asimismo, la Organización de las Naciones Unidas

para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2017) reportó que, en países en desarrollo, cerca de 40% de los estudiantes no alcanzó niveles básicos en lectura y matemáticas debido a condiciones socioeconómicas y culturales desfavorables. Esta realidad reflejó la necesidad de aplicar medidas eficaces para reducir dichos obstáculos, las cuales permitieron fortalecer el acceso a la educación, mejorar la permanencia escolar y avanzar hacia una formación equitativa. Las acciones emprendidas se alinearon con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), y se orientación hacia garantizar entornos inclusivos, sensibles a la diversidad estudiantil y capaces de responder a los desafíos sociales. Así, se reafirmó el compromiso de construir sistemas educativos más justos, donde cada estudiante tuviere la posibilidad real de desarrollarse en condiciones dignas y acordes a sus necesidades.

La situación de las BAP sigue siendo preocupante. Por un lado, según el Instituto Mexicano para la Competitividad (2019), aproximadamente 64 millones de niños y jóvenes, lo que equivale a casi 18 % de la población de 3 a 18 años, no asisten a la escuela, principalmente por pertenecer a grupos desfavorecidos, como comunidades indígenas y personas con discapacidad. Por otro lado, Lázaro (2024) señala que solo 1 de cada 3 jóvenes que inicia la educación primaria logra llegar a la universidad, y la situación es aún más crítica para ciertos sectores: solo 3 de cada 100 estudiantes de habla indígena acceden a la educación superior, solo 4 de cada 100 personas con discapacidad logran alcanzar niveles universitarios. Estos datos reflejan la gravedad de las BAP, que afectan de manera desproporcionada a los grupos vulnerables y limitan el acceso equitativo a la educación. La erradicación de estas barreras es fundamental para garantizar oportunidades educativas inclusivas y avanzar en los compromisos establecidos para el 2030.

Con el propósito de elevar la calidad en la enseñanza superior y de avanzar hacia un modelo formativo más incluyente, diversas instituciones analizaron las BAP y su efecto sobre el rendimiento

académico. No obstante, hasta ese momento se contaba con escasos estudios que exploraran esta relación de forma estructurada en los distintos niveles educativos. Frente a esta situación, la institución objeto de estudio emprendió una revisión interna para identificar las BAP presentes en su entorno escolar y examinar el grado en que estas afectaron el desempeño de sus estudiantes. El trabajo permitió establecer líneas de acción orientadas a mejorar continuamente sus prácticas pedagógicas, con miras a favorecer una formación más equitativa y accesible. La aplicación de dicho análisis ofreció herramientas para atender las condiciones que limitaban el aprendizaje y la participación, y permitió reconocer la necesidad de garantizar oportunidades similares para todo el alumnado, con independencia de su contexto. Al responder a estos retos, la institución avanzó en la adecuación de sus estrategias educativas y se encaminó hacia el cumplimiento de los compromisos internacionales, como los establecidos en la Agenda 2030, promueve una cultura institucional más comprometida con la equidad, la inclusión y el desarrollo académico de su comunidad.

A partir de lo discutido, se plantea la siguiente interrogante que guía esta investigación: ¿en qué medida las BAP afectan el rendimiento académico de estudiantes de tercer semestre en programas educativos de la institución bajo estudio? De igual forma, se analizó cómo las BAP inciden en el rendimiento académico en estudiantes de nivel universitario, con los siguientes objetivos específicos:

- Identificar las BAP presentes en el entorno académico de estudiantes de nivel universitario a través de un instrumento estandarizado.
- Identificar el rendimiento académico de estudiantes de nivel universitario a través de entrevistas estructuradas a las personas responsables de programa educativo.
- Determinar la relación entre las BAP y el rendimiento académico de las y los estudiantes universitarios.

Marco teórico

Unos de los investigadores a nivel internacional que desarrollaron el concepto de las BAP fueron en 1999 Booth y Ainscow (2015), y las denominaron como factores u obstáculos que impiden o retrasan el proceso de enseñanza; no solo se limitan al sector escolar, sino que se expanden a los entornos de las comunidades de distintas regiones geográficas como elementos de vital importancia para realizar clasificaciones. Unas de las más conocidas son las barreras políticas, de actitud y algunas prácticas educativas. En este sentido, las BAP representan los obstáculos que enfrenta el alumnado para acceder y aprovechar las oportunidades educativas, y su estudio se centra en la atención a la diversidad.

En este contexto y en concordancia con Jiménez y Figueroa (2023), los entornos sociales de cada región influyen tanto de manera positiva como negativa en el proceso educativo. La relevancia de sus estudios fue tal que influyó en la decisión de las instituciones de nivel superior para incluir en sus procesos mecanismos que favorecieran la inclusión para todos y todas desde la perspectiva de los modelos sociales y conductistas propios de cada región. En este sentido, Covarrubias (2019) destacó que existe una percepción equivocada acerca de la educación de las y los alumnos con discapacidad: se cree que es responsabilidad de especialistas, lo que genera barreras metodológicas para la personalización del aprendizaje. Como resultado, se configura un entorno donde las y los estudiantes no reciben el apoyo necesario para su desarrollo educativo.

En el ámbito regional, Ruiz-Ramírez et al. (2014) indicaron que en Sonora, 17.2 % del estudiantado que abandonó sus estudios señaló la falta de recursos económicos para la inscripción como un factor determinante que afectó su aprendizaje y participación. Esta barrera también tuvo un impacto directo en su rendimiento académico. En estudios más recientes, el Gobierno del Estado de Sonora (2023), informó que durante el ciclo escolar 2022-2023, la tasa de deserción en educación media superior alcanzó 34 %. A pesar de los

esfuerzos y apoyos que llegaron desde distintas iniciativas nacionales e internacionales, los datos dejaron claro que los problemas económicos seguían siendo un gran obstáculo para que muchos estudiantes continuaran en la escuela. Esto puso en evidencia la urgente necesidad de buscar estrategias más efectivas que realmente ayuden a que las juventudes puedan seguir con su educación.

Durante el desarrollo de esta investigación se retomaron aportaciones recientes formuladas por Covarrubias (2024), quien se enfoca en el análisis de las BAP dentro del nivel básico. Aunque el estudio se aplicó en el ámbito universitario, se consideró pertinente adaptar dicha propuesta conceptual para identificar los obstáculos que afectaron el rendimiento académico. La clasificación utilizada se centró en la vivencia del alumnado y permitió reconocer las limitaciones que enfrentó en su trayectoria educativa. Esta tipología agrupó las BAP en cuatro dimensiones clave: actitudinales, estructurales, normativas y didácticas, lo que facilitó una exploración más detallada de los factores que influyeron en el acceso, la permanencia y la participación en el entorno escolar. La incorporación de este enfoque resultó valiosa para orientar el diseño de estrategias que respondieran de manera efectiva a las condiciones reales del estudiantado y promovieran así prácticas educativas más equitativas e inclusivas en los programas académicos analizados (ver Tabla 1).

Tabla 1

Descripción de las dimensiones de las BAP

Dimensión	Propósito
Estructurales	Analizar el impacto de las barreras estructurales en el acceso y ejercicio del derecho a la educación de estudiantes de nivel universitario. Estas barreras comprenden la insuficiencia de personal capacitado, la falta de infraestructura adaptada —como rampas y accesorios inclusivos—, deficiencias en la organización del tiempo laboral, limitada coordinación entre los servicios educativos y la identificación tardía de las necesidades del alumnado. Todos estos factores limitan el acceso equitativo a los recursos y apoyos académicos necesarios para garantizar una educación inclusiva y de calidad.

Normativas	A partir de los ítems vinculados a esta dimensión, se analizarán los obstáculos normativos y las políticas que inciden en la atención educativa. Entre estos se incluyen: el desconocimiento de los marcos legales que regulan la educación inclusiva, la limitada comprensión normativa sobre el acceso y la equidad, la ausencia de programas o recursos específicos –como becas y apoyos dirigidos a estudiantes con necesidades particulares–, así como la falta de proyectos educativos que integren a toda la comunidad escolar. Asimismo, se evidencia la carencia de programas que adapten los contenidos y procesos de enseñanza para responder adecuadamente a la diversidad estudiantil.
Didácticas	Se analizarán las dificultades inherentes al proceso de enseñanza-aprendizaje que limitan la participación activa y plena del estudiantado en su formación académica. Entre los principales obstáculos identificados se encuentran la ausencia de recursos didácticos adecuados, la insuficiencia en la infraestructura escolar y el mobiliario disponible, la escasa variedad en las metodologías de enseñanza, el desconocimiento sobre los criterios y momentos pertinentes para la evaluación y la limitada promoción del trabajo colaborativo dentro del aula.
Actitudinales	Estas barreras están relacionadas con las actitudes y percepciones de las y los actores que interactúan dentro del entorno educativo, y que pueden afectar negativamente la inclusión y participación del estudiantado. Entre los principales obstáculos se encuentran la falta de aceptación hacia estudiantes con discapacidades o necesidades educativas especiales, la tendencia a etiquetarlos como “diferentes”, la sobreprotección, así como la persistencia de prejuicios y estereotipos negativos que limitan su desarrollo pleno en el ámbito académico.

Fuente: Elaboración Propia con base en Covarrubias (2024).

Las investigaciones realizadas por Gómara et al., (2021), abordaron la formación académica universitaria como un medio para explorar la veracidad de fenómenos mediante el estudio científico, empleando metodologías diversas –tanto rigurosas como flexibles– y apoyándose en tecnologías emergentes y estructuras sociales organizadas. Desde esta perspectiva, se entendió que las instituciones de educación superior desempeñaron un papel esencial en la transmisión y difusión del conocimiento, procuraron hacerlo de forma coherente y articulada, en beneficio del desarrollo social y en respuesta de las exigencias internacionales contemporáneas.

ráneas. En complemento, Benavides y López, (2020), coincidieron en que la formación académica trascendió el ámbito estrictamente educativo, al contribuir en demasía a la integración cultural del individuo. Esta visión permitió concebir el proceso formativo como una herramienta que fortaleció la identidad profesional y social de las y los estudiantes, además de promover valores como la integridad y el compromiso con su entorno. En conjunto, ambas posturas resaltaron la importancia de una educación universitaria que no solo generó conocimiento, sino que también formó ciudadanas/os conscientes y comprometidos con su realidad.

La etapa universitaria se convirtió en un espacio clave de aprendizaje, donde no solo se incorporaron saberes teóricos, sino también se puso en práctica lo aprendido y se reflexionó sobre distintas realidades sociales. Este proceso permitió que el estudiantado desarrollara habilidades para enfrentar los desafíos que plantea un mundo en constante transformación. Personas del ámbito de la investigación, como el Equipo de Expertos en Empresa (2016), señalaron que la formación académica favoreció la autonomía y la inclusión e impulsó el desarrollo de competencias en estudiantes y docentes, así como la actualización constante, lo que propició un entorno orientado a la investigación y al intercambio de ideas.

Metodología

El enfoque cuantitativo es ideal cuando se busca precisión en la medición y la identificación de patrones de comportamiento. Hernández-Sampieri y Fernández-Collado (2014) destacan que la solidez metodológica en una investigación depende en gran medida de su precisión y orden en cada etapa del proceso. Esta forma de trabajar permite que los resultados obtenidos puedan repetirse y validarse por otras investigaciones, lo que fortalece su utilidad dentro del campo científico y académico. Se optó por el diseño no experimental, dado que este estudio se realiza sin manipular

las variables (BAP), sino observando el fenómeno en su contexto natural. El estudio es de alcance correlacional, debido a que añade una capa de profundidad, al permitir el análisis de relaciones entre variables; dicha característica puede ser fundamental para la toma de decisiones informadas. De acuerdo con lo anterior, se buscó conocer si las BAP tienen influencia con el rendimiento académico y, en este caso, con el promedio general del alumnado en una sola fase, ello tiene un corte transversal y un muestreo no probabilístico por conveniencia.

La investigación se desarrolló en una institución de educación superior donde se seleccionó a estudiantes de tres planes de estudio, con vinculación directa al ámbito educativo: licenciatura en Ciencias de la Educación, Psicología y Educación Infantil, cuyos contenidos formativos estuvieron orientados a procesos de enseñanza-aprendizaje, atención psicológica y desarrollo infantil. La muestra se conformó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, integrada por 52 estudiantes del tercer semestre, etapa considerada pertinente por representar un punto intermedio en la trayectoria académica. Los criterios de inclusión contemplaron la inscripción activa en los planes de estudio seleccionados y en el semestre correspondiente. La muestra estuvo compuesta por 43 mujeres y 9 hombres, cuyas edades se distribuyeron en tres rangos: 17-19 años (65%), 20-22 años (33%) y más de 22 años (2%). Esta selección permitió analizar barreras reales en contextos formativos orientados a la docencia, considerando perfiles académicos representativos del área educativa.

Para llevar a cabo la recolección de datos, se aplicó una encuesta mediante un cuestionario digital, distribuido a través de un formulario en línea. El instrumento utilizado fue una adaptación del Instrumento de Registro de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), originalmente diseñado para el nivel básico por el Dr. P. Covarrubias Pizarro y validado oficialmente por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en septiembre de 2024.

Esta herramienta fue ajustada para el nivel superior, siguiendo las recomendaciones del autor, quien propuso transformar los ítems para que reflejaran la percepción directa del o la estudiante. El cuestionario incluyó 24 reactivos, agrupados en cuatro dimensiones: estructurales, normativas, didácticas y actitudinales. Las preguntas fueron cerradas y se presentaron en formato de escala tipo Likert, con tres opciones de respuesta: siempre (2 puntos), a veces (1 punto) y nunca (0 puntos). Esta estructura permitió identificar con mayor precisión los factores que obstaculizaron el aprendizaje y la participación, además de brindar una visión más clara del entorno educativo desde la experiencia estudiantil (ver Tabla 2).

Tabla 2

Configuración del instrumento

NP	Tipos de Barreras	Ítems	Confiabilidad		
			Alfa de Cronbach	Omega McDonald	Escala Likert
1	Estructurales	1 al 6	0.503	0.576	
2	Normativas	7 al 11	0.656	0.678	2. Siempre
3	Didácticas	12 al 16	0.705	0.716	1. A veces
4	Actitudinales	17 al 24	0.923	0.926	0. Nunca
Generales			0.866	0.887	

Fuente: Elaboración propia (2024).

Nota. En la tabla se describen tipos de barreras con sus ítems y así su confiabilidad y el tipo de escala.

El instrumento mostró un alto nivel de confiabilidad tras su aplicación a una muestra de 52 estudiantes. Los resultados permitieron determinar su consistencia interna, y se obtuvo un coeficiente Alfa de Cronbach de 0.866 y un coeficiente de McDonald de 0.887. Ambos indicadores fueron calculados mediante el análisis estadístico realizado en el software Jamovi, versión

2.6.26, lo que confirmó la solidez y fiabilidad del instrumento aplicado. Además, el cuestionario fue estructurado en cuatro constructos principales, denominados dimensiones, que permitieron organizar los ítems de forma coherente y facilitar su análisis: la dimensión estructural comprendió los ítems del 1 al 6; la normativa, del 7 al 12; la didáctica, del 13 al 18; y la actitudinal, del 19 al 24. Esta división respondió a la necesidad de identificar con mayor precisión las BAP desde distintas perspectivas del entorno educativo y fortalecer así la validez interna del instrumento y su utilidad para el estudio de las percepciones estudiantiles en contextos universitarios.

Para cumplir con los objetivos planteados en esta investigación y considerando las características de la población participante, se implementó un proceso estructurado de recolección de datos. En primer lugar, se estableció contacto con las personas responsables de programa educativo, a quienes se les presentó una descripción general del estudio y se les entrevistó con el fin de conocer su perspectiva institucional ante la investigación. Posteriormente, se dialogó con docentes que impartían clases a estudiantes de tercer semestre, a quienes se les explicó detalladamente el propósito del estudio, el procedimiento de aplicación (siendo 10 días naturales para responder y de forma individual) y los aspectos metodológicos. En esta etapa se atendieron las consideraciones éticas necesarias y se aseguró la participación voluntaria, el consentimiento informado, la confidencialidad de la información y el respeto a la autonomía del estudiantado, así como se informaron el propósito e instrucciones.

La aplicación del cuestionario se realizó entre el 11 y el 22 de noviembre de 2024, utilizando la plataforma digital Google Forms. Una vez recopilada la información, los datos fueron organizados en software Excel, codificados y analizados mediante el paquete estadístico Jamovi (versión 2.6.26). Además, se recabaron los promedios generales de aprovechamiento a través de entrevistas con

docentes, para finalmente con toda la información reunida, examinar la relación entre las BAP y el rendimiento académico, lo que permitió sustentar las conclusiones y recomendaciones del estudio.

Resultados

Según lo planteado por Flores y Flores, (2021), al realizar un análisis estadístico fue indispensable examinar con antelación la distribución de los datos, ya que este paso permitió seleccionar las pruebas más adecuadas para el estudio. Cuando los datos mostraron una distribución normal, se aplicaron pruebas paramétricas; en caso contrario, se recurrió a métodos no paramétricos. Omitir esta etapa pudo haber generado interpretaciones erróneas, al utilizar técnicas que no correspondían con las características reales de la información. Para determinar la normalidad, se emplearon pruebas específicas, según el tamaño de la muestra: la prueba de Shapiro-Wilk se utilizó en conjuntos de datos menores o iguales a 50 observaciones, mientras que la prueba de Kolmogórov-Smirnov se aplicó en muestras mayores. En ambos casos, si el valor de referencia era inferior al nivel de significancia establecido, se concluía que los datos no seguían una distribución normal y se clasificaban como no paramétricos. Este procedimiento permitió orientar el análisis hacia técnicas más apropiadas, para fortalecer la validez de los resultados obtenidos y asegurar la coherencia metodológica del estudio.

La estadística no paramétrica pertenece al campo de la inferencia y resulta especialmente útil cuando los datos no se ajustan a una distribución específica o no cumplen con los criterios de normalidad. En lugar de depender de supuestos rígidos, este tipo de análisis se apoya en la observación directa de los datos, lo que permite trabajar con variables categóricas u ordinales de manera más flexible. Como indica López (2019), estas técnicas representan una alternativa valiosa en investigaciones donde los métodos con-

vencionales no pueden aplicarse con precisión. Su adaptabilidad la convierte en una herramienta clave en contextos variados, ya que existen múltiples pruebas diseñadas para diferentes tipos de análisis, ofrecen múltiples herramientas según el tipo de variables y el enfoque del análisis. Para la presente investigación se realizará el coeficiente de correlación de Spearman, con el fin de conocer la influencia de las dos variables en el estudio (ver Tabla 3).

Tabla 3*Correlación de Spearman del promedio con las BAP*

	Estructural		Normativa		Didáctica		Actitudinal	
Correlación	Rho de Spearman	valor p						
Promedio	-0.275	0.049	-0.102	0.471	-0.084	0.553	0.022	0.88

Fuente: corrida de Jamovi, 2.6.26.

Nota. Correlación con el promedio y las dimensiones de las BAP.

En el ejercicio de análisis de los resultados obtenidos, se observa que el nivel de significancia (valor p) del promedio académico, en relación con tres de las dimensiones evaluadas: barreras normativas ($p = .471$), didácticas ($p = .553$) y actitudinales ($p = .88$), supera el umbral de 0.05 establecido para determinar correlaciones estadísticamente significativas. De acuerdo con los criterios señalados por McDonald, (2022), esto indica que no se identificó una asociación significativa entre estas barreras y el desempeño académico de las y los estudiantes, por lo que se valida la hipótesis nula: no existe correlación entre ambas variables. Sin embargo, la dimensión estructural presentó un valor p de .049, inferior al límite de significancia, por ende, sugiere la presencia de una relación estadísticamente significativa entre el promedio académico y este tipo de barreras. Pero ($p=-0.275$) indica que dicha relación es de naturaleza negativa, es decir, aunque existe un vínculo entre los

factores estructurales, como la infraestructura educativa, la gestión del tiempo y la articulación entre servicios y el rendimiento académico, estos elementos no actúan como limitantes directas para el aprovechamiento del alumnado, más bien, su impacto parece ser inversamente proporcional.

Discusión

Los resultados de esta investigación, obtenidos a través del análisis de correlación de Spearman, evidencian que no existe relación estadísticamente significativa entre el promedio académico y las barreras normativas, didácticas y actitudinales en las y los 52 estudiantes participantes de la institución evaluada. No obstante, las barreras estructurales sí presentaron una significancia estadística ($p < 0.05$), aunque con una correlación negativa y de magnitud moderada. Esto sugiere que, aunque existen deficiencias en aspectos como la infraestructura, los recursos institucionales y la organización, dichas limitaciones no inciden de forma directa o determinante en el rendimiento académico del estudiantado.

Este hallazgo coincide con lo expuesto por Haro y Deras (2024), quienes destacan que la mejora sostenida del rendimiento académico está vinculada de manera más estrecha con prácticas pedagógicas innovadoras. Entre éstas se incluyen el uso de grupos de aprendizaje, materiales didácticos variados, adaptación a ritmos individuales, incorporación de tecnologías educativas y estrategias de enseñanza creativas. Además, subrayan acciones específicas, como los cursos propedéuticos, el programa de tutorías y el fortalecimiento de competencias académicas y sociales, iniciativas que lograron incrementar la tasa de egreso de 53 % a 61 %.

Los resultados de esta investigación sugieren que un abordaje integral –que combine el desarrollo de habilidades socioemocionales, el apoyo institucional y el fortalecimiento de las expectativas educativas–, es esencial para mejorar el rendimiento

académico de estudiantes foráneas/os, provenientes de contextos vulnerables. En entornos de alta vulnerabilidad social, se ha observado que el rendimiento académico está influenciado con vehemencia por variables socioemocionales y cognitivas, más allá de los factores estructurales o económicos. Este hallazgo coincide con los resultados obtenidos en la institución bajo estudio, donde, al no encontrarse correlación entre el rendimiento académico y las BAP, se destaca la labor conjunta de la institución, el personal docente y el alumnado para superar dichas barreras.

Los estudios realizados por Vera et al. (2021) y por Pacheco et al. (2024) en México, respaldaron la relevancia del desarrollo socioemocional como un factor que influyó en el rendimiento académico de forma positiva. En el caso chileno, se evidenció que el autoconcepto académico y las estrategias de autorregulación mostraron una relación directa con las calificaciones, mientras que la indisciplina se asoció de forma inversa. Por su parte, el estudio mexicano reveló que las y los estudiantes con alto desempeño académico también destacaron en habilidades socioemocionales, especialmente las niñas, ello permitió identificar patrones de mejora en el aprendizaje. Estos hallazgos coincidieron con los resultados obtenidos en la presente investigación, donde se observó que el fortalecimiento de competencias socioemocionales contribuyó a disminuir las BAP. La mejora en aspectos como la motivación, la autoestima y la autorregulación emocional permitieron a las y los estudiantes enfrentar con mayor eficacia los desafíos académicos. En consecuencia, se concluyó que el desarrollo socioemocional no solo favoreció el bienestar personal, sino que también funcionó como un recurso clave para potenciar el rendimiento académico.

Conclusiones y recomendaciones

Los resultados obtenidos en esta investigación mostraron que, si bien las barreras estructurales vinculadas al aprendizaje y la participación presentaron significancia estadística, no representaron un

factor determinante en el rendimiento académico del alumnado. Este hallazgo puso en evidencia el valor del trabajo conjunto entre las y los distintos actores de la comunidad educativa: institución, docentes y estudiantes, quienes, mediante estrategias pedagógicas centradas en el fortalecimiento socioemocional, lograron enfrentar y minimizar dichas limitaciones, favoreciendo así un mejor desempeño escolar.

Asimismo, se reconoció que la confianza en las propias habilidades y la calidad del vínculo entre docentes y estudiantes desempeñaron un papel fundamental en la relación entre el desarrollo socioemocional y el logro académico. Estas interacciones positivas influyeron directamente en la motivación del estudiantado y generaron ambientes de aprendizaje más propicios y participativos. Se estimó que estas variables explicaron hasta 66.6 % del impacto global en el rendimiento académico, por consiguiente, se permitió concluir que el fortalecimiento de la autoconfianza y de las relaciones interpersonales resultó ser un componente esencial para alcanzar el éxito educativo. En conjunto, estos elementos contribuyeron a construir un entorno escolar más inclusivo, seguro en lo emocional y orientado al desarrollo integral del estudiante.

Con base en los resultados obtenidos, se sugirió ampliar el alcance de esta investigación en futuras etapas e incorporar a estudiantes de todos los semestres y programas educativos de la institución. Esta extensión permitiría obtener una visión más completa sobre la presencia de BAP que las y los alumnos enfrentan, para favorecer un diagnóstico institucional más preciso y representativo. Asimismo, se propuso desarrollar nuevas líneas de estudio, centradas en el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales, dado que éstas han demostrado ser una herramienta eficaz para mejorar el rendimiento académico, con énfasis en niveles de educación básica. En el contexto de la educación superior, su implementación se consideró pertinente y valiosa, ya que permite atender las necesidades individuales del estudiantado y promover ambientes

escolares más inclusivos, colaborativos y emocionalmente saludables. Esta perspectiva contribuiría no solo al logro académico, sino también al bienestar integral, al tiempo que consolidaría prácticas educativas que respondan a la diversidad y favorezcan el desarrollo personal y social dentro de la comunidad universitaria.

Referencias

- Benavides León, C. A., & López Rodríguez, N. M. (2020). Retos contemporáneos para la formación permanente del profesorado universitario. *Educación y Educadores*, 23(1), 71-88. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.1.4>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. <https://otrasvozeseneducacion.org/archivos/255797>
- Covarrubias, P. P. (2019). *Barreras para el aprendizaje y la participación: Una propuesta para su clasificación*. 2019, 1(1), 135-157. https://gestion.cte.sep.gob.mx/insumos/docs/2425_s0_insumos_docen_instrumento_registro_barreras_aprendizaje_participacion.pdf
- Covarrubias, P. P. (2024). Instrumento de Registro de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación [Software]. Secretaría de Educación Pública. https://gestion.cte.sep.gob.mx/insumos/docs/2425_s0_insumos_docen_instrumento_registro_barreras_aprendizaje_participacion.pdf?fbclid=IwY2xjawGGcMVleHRuA2FlbQIxMAABHSH-9j1-54CL-rA1-aSYhvtKFabWys_withHYeE7H7
- Equipo de Expertos en Empresa. (2016). La formación universitaria y su función social [Software]. <https://www.universidad-viu.com/es/actualidad/nuestros-expertos/la-formacion-universitaria-y-su-funcion-social>
- Flores Tapia, C. E., & Flores Cevallos, K. L. (2021). Pruebas para Comprobar la Normalidad de Datos en Procesos Produc-

- tivos: Anderson-Darling, Ryan-Joiner, Shapiro-Wilk y Kolmogórov-Smirnov (Versión 23) [Software]. Societas. <https://revistas.up.ac.pa/index.php/societas/article/view/2302>
- Gómara, F. E., Concepción, D. N., González S., E., & de Armas, A. C. (2023). La Investigación Científica: En la *Formación del Estudiante Universitario Mediante el Vínculo Universidad-Empresa*. Marzo-Abril, 2021, 13(2), 383-388. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202021000200383
- Haro, M. A., & Deras, J. R. (2024). *Principios de Rendimiento Escolar de Alumnos Foráneos de Contextos Vulnerables en Nivel Superior* (16). redie.org.mx/posts/Praxis%20educativa%20Vol%2030.pdf
- Hernández, R., & Fernández-Collado, C. F. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^{ta} edición). McGraw-Hill Education.
- Instituto Mexicano para la Competitividad, I. (2019). Inasistencias escolares. Instituto Mexicano para la Competitividad A. C. <https://imco.org.mx/area/educacion/>
- Jiménez, N., & Figueroa-Céspedes, I. (2023). Barreras actitudinales en el trabajo pedagógico con las diferencias cognitivas: Un abordaje desde las Representaciones Sociales de Docentes. *Revista Enfoques Educacionales*, 20(1), 76-100. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2023.70232>
- Lázaro, E. (2024). El 18% de niñas, niños y adolescentes en México no asiste a la escuela [Software]. *El Economista*. <https://www.economista.com.mx/politica/El-18-de-ninas-ninos-y-adolescentes-no-asiste-a-la-escuela-en-Mexico-20240123-0132.html>
- López, J. F. (2019). Estadística no paramétrica [Software].
- McDonald, J. H. (2022). Correlación de rango de Spearman [Software]. [https://espanol.libretexts.org/Estadisticas/Estadistica_Aplicada/Libro:_Estadisticas_Biologicas_\(McDonald\)/05:_Pruebas_para_m%C3%BAltiples_variables_de_medici%C3%BN/5.02:_Correlaci%C3%BDn_de_rango_de_Spearman](https://espanol.libretexts.org/Estadisticas/Estadistica_Aplicada/Libro:_Estadisticas_Biologicas_(McDonald)/05:_Pruebas_para_m%C3%BAltiples_variables_de_medici%C3%BN/5.02:_Correlaci%C3%BDn_de_rango_de_Spearman)

- Montes, A. J., & Gamboa, A. A. (2018). Miradas sobre la calidad de la educación básica en Iberoamérica: Visiones de España y Colombia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 20(31). <https://doi.org/10.19053/01227238.8721>
- OCDE. (2023). *Propuestas para un plan de acción para reducir el abandono escolar temprano en España*. 2023, 2(71), 4-8. https://www.oecd.org/es/publications/2023/06/proposal-for-an-action-plan-to-reduce-early-school-leaving-in-spain_5991b19e.html
- Pacheco, M. E., Velazco, F. N., Machiria, D. R., Valenzuela., O., & Laurian, D. (2024). Las habilidades socioemocionales y su influencia en el rendimiento académico en estudiantes de educación primaria. *Concordia Revista de Administración y Educación*, 4(4), 10-19. <https://doi.org/10.62319/concordia.v4i7.25>
- Ruiz-Ramírez, R., García-Cué, J. L., & Pérez-Olvera, M. A. (2014). *Causas u Consecuencias de la Deserción Escolar en el Bachillerato: Caso Universidad Autónoma de Sinaloa*, 10(5), 51-74. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46132134004>
- UNESCO. (2017). UNESCO cifra en 617 millones a los niños y adolescentes sin conocimientos mínimos en lectura y matemáticas [Software]. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2017/09/10923/>
- Vera, A., Cerdá, G., Aragón, E., & Pérez, C. (2021). Rendimiento académico y su relación con variables socioemocionales en estudiantes chilenos de contextos vulnerables. *Educación XXI*, 24(2). <https://doi.org/10.5944/educxx1.28269>

CAPÍTULO 4

Enseñar historia en una secundaria indígena rural: narrativa docente desde Los Altos de Chiapas

Mario Ruddyart Bermúdez Pérez

Escuela Secundaria Técnica Número 155

mariobd46@gmail.com

Resumen

Esta narrativa docente presenta una reflexión sobre la enseñanza de la historia en una escuela secundaria técnica, ubicada en la localidad de Tzunun, dentro del municipio indígena de Oxchuc, Chiapas. En un contexto rural caracterizado por la carencia de infraestructura, servicios básicos limitados y una población estudiantil mayoritariamente hablante de la lengua maya tseltal, entiéndase tseltal como la lengua originaria más hablada en el estado de Chiapas y una de las más representativas a nivel nacional por su número de hablantes, se exploran los retos y estrategias para fomentar la inclusión educativa. La enseñanza de la historia enfrenta la barrera del idioma, la falta de interés y la exclusión cultural al basarse en relatos oficiales y monolingües que no reflejan las realidades

locales. A través de actividades lúdicas, lecturas en voz alta y la incorporación de narrativas locales, se busca resignificar los contenidos para lograr una educación intercultural que reconozca y valore las lenguas y cosmovisiones indígenas. La experiencia muestra que la inclusión va más allá del acceso físico, implica un diálogo intercultural que permita a las y los estudiantes leer el mundo y la palabra desde su contexto. Esta reflexión contribuye a visibilizar la importancia de adaptar la enseñanza de la historia en comunidades indígenas y propone un camino hacia una escuela más justa y culturalmente pertinente.

Palabras clave: enseñanza de la historia, inclusión educativa, educación intercultural, lengua indígena, secundaria indígena.

Introducción

En un rincón de Los Altos de Chiapas, entre cerros escarpados, caminos de tierra y piedra, cafetales y neblina densa, donde el pozol es la bebida que brinda energía a las personas y el maíz el motor del alimento, se encuentra la escuela secundaria técnica, ubicada en la comunidad de Tzunun, municipio de Oxchuc. Durante el presente ciclo escolar 2024-2025 fui desplazado de una ciudad a una comunidad indígena por ser docente de nuevo ingreso. Radico en la ciudad de San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, en Los Altos de Chiapas, ahora llamada región socioeconómica Altos Tsotsil-Tzeltal, ya que en ella existe una importante concentración de grupos indígenas tsotsiles y tzeltales. A diario viajo desde muy temprano para llegar a tiempo a la escuela que se localiza a más de 7 kilómetros de la cabecera que corresponde al municipio Tzeltal de Oxchuc, Chiapas, ubicado en la misma región socioeconómica a más de una hora de distancia de la ciudad. La ruta para llegar a la comunidad es accidentada, el transporte es un dilema, a veces hay y muchas más no, la distancia en tiempo es de 45 minutos en camioneta, pero caminando lleva una hora con cuarenta minutos, lo cual hace que entrar y salir de la comunidad sea complejo.

Esta institución rural, sin edificio propio y con aulas improvisadas al borde de un peñasco, es el espacio donde se desarrolla mi labor como docente de historia. A diario, comparto el aula con adolescentes hablantes de tseltal, una variante de la lengua originaria profundamente enraizada en las cosmovisiones y formas de vida de la región. En las instalaciones hay una cárcel de la comunidad, hay un salón de usos múltiples y otros edificios que emplea la primaria rural de esta comunidad. En época de frío, la neblina cubre los salones y gran parte de la escuela, lo que imposibilita dar clases o explicar alguna lección; ello contrasta con épocas de calor, cuando el clima se torna algo insopportable por el techo de lámina de los salones.

Enseñar en este contexto no se parece a lo que se enseña en las escuelas normales. Aquí, la historia no solo debe ser enseñada: debe ser traducida, encarnada, explicada desde una lengua que no hablo, hacia alumnado que apenas comienza a dominar el español, y para quien los conceptos de “revolución”, “conquista” o “democracia” están tan lejanos como los libros de texto que no lee. A diferencia de las que considero escuelas normales, se desconocen conceptos como “investigación”, “tarea”, “no le entiendo”, para lo cual requiero de un alumno que les indique a sus compañeras/os en lengua originaria qué es lo que realizarán, ya que aunque como docente frente a grupo, desde que inicié mi andar en esta institución me he visto en la necesidad de disminuir la exigencia; no es lo mismo enseñar y hablar de historia en una escuela indígena a una ubicada en una cabecera municipal o en una ciudad.

Esta narrativa tiene como propósito compartir una experiencia docente concreta, atravesada por la desigualdad estructural, el choque cultural y la búsqueda constante de estrategias inclusivas. Además, busca reflexionar sobre el papel de la historia como una herramienta posible, aunque no sencilla, para fomentar inclusión, diálogo intercultural y alfabetización crítica en la secundaria rural indígena, es decir, exponer mi experiencia como profesor novel

para brindar apoyo a aquellos que se estén enfrentando a una situación similar o para quienes estén a punto de irse a una comunidad con los rasgos que abordaré a continuación.

La historia es una disciplina teórica, en consecuencia, como docente se requiere mayor atención en el tipo de lenguaje a emplear, el tipo de actividades a realizar y, ¡claro!, se debe detectar a estudiantes que no hablan el español ni pueden escribirlo, en este sentido, además de enseñar la disciplina, también se hace la labor de alfabetización.

Desarrollo

Las aulas de la escuela no son solo espacios físicos deteriorados, son también símbolos de un sistema que ha marginado históricamente a los pueblos originarios. Sin acceso a servicios básicos, con infraestructura precaria y materiales insuficientes, el trabajo docente se convierte en una empresa de resistencia diaria. No se trata solo de cumplir con planes y programas, sino de abrir posibilidades de sentido en medio de la incomprendición mutua: nosotros no hablamos tseltal, ellos apenas comprenden el español. Y sin lengua compartida, la educación tropieza desde el primer paso.

Una de las características muy marcadas es la mediación de palabra con estudiantes, no puedes exigirles más de lo que pueden dar y prueba de ello son los usos y costumbres de la comunidad, donde la difamación puede ser crucial. Siguiendo esta línea de sentido, es menester detectar cómo es cada grupo, no solo en lo emocional sino en la manera en la que han venido trabajando con anteriores docentes, por ejemplo, el primer grado apenas inicia y por consiguiente es muy participativo, preguntan sus dudas, platican, lo cual en mi caso aprovecho para formar a futuros estudiantes críticos de fuentes y creadores de autobiografías y relatos de su lugar de origen. El segundo grado es todo lo contrario, no se puede ver a los ojos a las y los estudiantes aunque por inercia mi vista choque

con la de ellas/os, ni siquiera tocarles por error alguna parte del cuerpo (manos, brazos, espalda, cabeza), ni tampoco decirles qué hacer porque todo se tergiversa, es un grupo complicado, ya que un sector de alumnas es quien maneja el actuar de sus compañeras/os y me preocupa porque situaciones como esta son las que forjan las difamaciones dentro de la escuela y de la propia comunidad. A diferencia del tercer grado, las y los de segundo están pensando en salir de la secundaria sin importar sus calificaciones o si logran los aprendizajes esperados, participan, pero no demuestran interés en prepararse.

Las y los alumnos de primer grado llegan con escasas habilidades de lectoescritura y sin hábitos de estudio. Muchas/os no han sido alfabetizadas/os adecuadamente en su lengua materna, y menos aún en español. En segundo grado, la situación se complica: el desinterés es generalizado, hay conflictos constantes y, como ya indiqué, hay ciertas alumnas que influyen en la desorganización del grupo. Tercer grado, en sí, ofrece una ligera mejora: las exposiciones orales y la lectura en voz alta parecen generar alguna motivación. A pesar de ello, la brecha lingüística, cultural y social es enorme. La historia, disciplina que debiera permitir la reflexión sobre el pasado común, se percibe como lejana e irrelevante o como ellos lo mencionan cuando estoy frente a grupo: “No eres tú, es que no nos interesa la materia”.

Historia como relato impuesto

Uno de los principales obstáculos en la enseñanza de la historia en contextos indígenas es su carácter monolingüe, monocultural y urbano. No hay un enfoque hacia los pueblos originarios o un manual que explique cómo enseñar la historia en una comunidad no hablante del español. Los libros de texto oficiales, diseñados desde una visión mestiza y centralista, presentan un relato hegemónico que silencia o minimiza las voces originarias (Dietz, & Mateos,

2011). En Tzunun, hablar de “la conquista” de México sin nombrar las resistencias mayas, enseñar la Independencia sin explicar cómo afectó a los pueblos indígenas, o celebrar la Revolución sin discutir los despojos territoriales, es continuar una narrativa excluyente. No se puede hablar de los viajes de Colón porque no conocen la geografía básica, no se puede hablar de la Segunda Guerra Mundial porque no conocen dónde está Europa o Asia.

Desde mi experiencia, enseñar historia en este contexto sin adaptación pedagógica ni mediación cultural resulta ineficaz. No basta con traducir palabras, hay que resignificar conceptos. Por eso, he intentado, en la medida de lo posible, incorporar elementos del contexto: identificar figuras locales de resistencia, asociar los temas con acontecimientos familiares o rituales comunitarios, vincular fechas históricas nacionales con celebraciones tseltales. A veces funciona; muchas otras, no. Incluso he implementado un acercamiento más íntegro con el alumnado a través de la lectura de un libro bilingüe titulado *Historias de Animales Increíbles*, cuya variante del tseltal es precisamente de Oxchuc, sin tener éxito, ya que para muchas/os de ellas/os “ya no son unos niños”.

Inclusión: más allá del acceso

Hablar de inclusión en educación no debe limitarse al acceso físico a la escuela. Como señala Booth y Ainscow (2002), la inclusión implica crear culturas, políticas y prácticas que fomenten la participación de todo el alumnado y reduzcan las barreras para el aprendizaje y la participación. En Tzunun, esto significa reconocer que las y los estudiantes aprenden desde otra lengua, otro marco epistemológico y otra relación con el conocimiento. En este caso, la comunicación asertiva con ellos es a través de su lengua materna, muy pocos comprenden en español o entienden al revés.

Uno de los aprendizajes más importantes en mi práctica ha sido que no puedo exigir participación si no creo primero condi-

ciones para que el alumnado pueda hablar. Muchas/os no participan porque no comprenden lo que digo. Por eso, con primer grado, he trabajado con lecturas en voz alta, usando imágenes, gestos y palabras clave en español sencillo. Las actividades lúdicas también han sido útiles: juegos de memoria, dramatizaciones y mapas didácticos han permitido, en algunas ocasiones, que se aproximen a los contenidos históricos de manera significativa.

Con tercer grado, las exposiciones han resultado eficaces en algunos casos, sobre todo cuando se permite que el alumnado trabaje en equipo y preparación de sus presentaciones con tiempo. Sin embargo, la falta de materiales, libros adecuados o acceso a internet hace difícil profundizar, además, muchas/os de las y los estudiantes deben ayudar en casa o trabajar, lo cual reduce su tiempo de estudio. Del segundo grado no me expreso con el mismo ímpetu, ya que considero que su caso debe tratarse de una manera más delicada, debido a las problemáticas que presentan.

El papel de la historia en una educación intercultural

A pesar de todos los obstáculos, sigo creyendo que la historia puede ser una vía para la inclusión. Pero no cualquier historia: una que escuche, que cuestione y que se abra a múltiples voces. En un contexto como el de Oxchuc, la enseñanza de la historia debe ser necesariamente intercultural. Esto implica, como dice López (2010), no solo enseñar sobre las culturas indígenas, sino con ellas y desde ellas. Es aquí donde la autobiografía cobra vital relevancia porque se logra conocer al alumnado, claro, no como uno quisiera, pero su manera de expresarse resulta importante para saber y conocer de sus inquietudes, obstáculos, metas.

Incorporar relatos locales, recuperar la memoria oral, invitar a personas mayores a compartir su visión del pasado, son estrategias que pueden fortalecer la identidad cultural y vincular a las y los alumnos con los contenidos. He intentado, en más de una

ocasión, que preguntarles sobre la historia de su comunidad, sobre sus abuelos o sobre cómo celebran ciertos rituales. Esas conversaciones, aunque breves, abren puertas que los libros no ofrecen. A veces sonríen, a veces se muestran extrañadas/os. Pero siempre algo se mueve, como ejemplo el siguiente: en el mes de octubre y noviembre, con el primer grado platiqué de las costumbres y tradiciones no del municipio, sino de la comunidad, cómo celebran a los muertos y la respuesta por escrito fue fascinante, fueron relatos íntimos y algunas ocurrencias que motivan. A mí como profesor me llenó de alegría leer lo que mis estudiantes piensan, todo lo que hacen en casa con sus familiares y cómo perciben la muerte y la vida desde su contexto indígena.

Profesor hablante vs. profesor no hablante

En esta escuela, la diferencia entre ser docente hablante del tseltal y no serlo marca una profunda brecha en la relación con las y los estudiantes y con la comunidad. La directora encargada y el docente de geografía, ambos hablantes del tseltal, tienen una notable ventaja para establecer vínculos de confianza, resolver conflictos escolares y facilitar el aprendizaje en el aula. Su dominio del idioma no solo les permite traducir palabras, sino también interpretar gestos culturales, entender contextos familiares y transmitir los contenidos escolares con mayor eficacia.

Para quienes no hablamos la lengua originaria, la comunicación con el estudiantado implica un esfuerzo adicional, desde aprender palabras clave hasta desarrollar estrategias visuales o gestuales para poder interactuar. El desconocimiento del idioma a veces provoca malentendidos y aumenta la percepción de lejanía entre docente y alumnado. Además, frente al comité de educación, las madres y los padres de familia, quienes, en la mayoría de los casos tampoco dominan completamente el español, dependemos del apoyo de colegas bilingües para hacer llegar nuestras observa-

ciones académicas o inquietudes, en esta línea de sentido, la población estudiantil guarda mayor apego con los profesores hablantes y con quienes ya tienen una antigüedad dentro de la institución, sin embargo, cualquier tipo de información que el o la alumna quiere o necesita se dirige a quien le entiende y pasa de largo al resto del colectivo docente.

Esta realidad evidencia que la lengua no es solo un vehículo de comunicación, sino también un elemento de poder e inclusión dentro del espacio educativo. Reconocerlo es el primer paso para exigir formación lingüística adecuada para docentes foráneas/os y, sobre todo, para fortalecer una educación verdaderamente intercultural. En este caso también reluce la exigencia del profesorado no hablante para prepararse en el contexto indígena, pero surge la detonante: ¿a qué me enfrento si la propia población me excluye? Esto debido a que la propia población, partiendo desde la estudiantil, puede malinterpretar algún gesto del profesorado y decírselo a sus padres, madres o personas tutoras y lo dicho puede llegar a las autoridades tradicionales de la comunidad, quienes pueden juzgar indebidamente a alguien que solo intenta realizar su labor en la escuela. El profesorado no hablante tiene un reto muy importante para realizar sus actividades, es decir, integrarse a la comunidad y hacer su trabajo del mejor modo posible.

Comparativa: educación monolingüe vs. educación indígena

Durante el ciclo escolar 2023-2024, trabajé en una escuela secundaria técnica industrial de la ciudad de San Cristóbal de las Casas. Ahí, el contexto era opuesto: en un entorno urbano, con acceso a internet, libros, laboratorios, espacios dignos y estudiantes hispanohablantes con una minoría de origen humilde; la enseñanza de la historia fluía de manera más natural. Las y los alumnos comprendían los textos, participaban en debates, proponían líneas del tiempo y se apropiaban del conocimiento histórico, ya que les gustaba

mucho la manera en la que les impartía la clase, muy probablemente por tener ideas innovadoras para la enseñanza de la historia.

En la escuela actual, en contraste, el alumnado llega sin alfabetización completa, sin contacto frecuente con el español y con muy pocas oportunidades para desarrollar habilidades cognitivas en su lengua materna o en la nacional. Los recursos son mínimos y la actitud frente a la escuela está marcada por la desconfianza o la indiferencia. Esta diferencia educativa evidencia la urgencia de políticas diferenciadas, que no traten por igual a quienes viven desigualdad estructural. Además, un aspecto que afecta indirectamente es el tipo de vías de comunicación que hay para llegar a la escuela, hablamos de caminos de tierra o piedra donde el transporte demora y donde el alumnado camina una hora o a veces más para llegar a la escuela. Incluso cuando llueve ahí están, y parece irónico, porque a pesar de su indiferencia, en estas circunstancias han expresado lo siguiente: “Prefiero venir aquí porque no quiero ir a trabajar la milpa.”

Desarrollo socioemocional en la escuela indígena

Uno de los aspectos más descuidados en este contexto es el desarrollo socioemocional de las y los estudiantes. Muchos enfrentan situaciones familiares complejas, falta de apoyo afectivo y experiencias escolares previas que refuerzan sentimientos de incapacidad o exclusión. Alumnas/os que no participan, que se aíslan o que expresan su frustración a través del conflicto o el alcoholismo son evidencia de heridas más profundas o, inclusive, quienes prefieren buscar pareja y formar su familia para tener una aprobación afectiva.

Enseñar historia también se convierte aquí en una vía para sanar, para dar voz, para revalorarse. Cuando se le permite al alumnado contar su historia, reconocerse en los relatos de su comunidad, comprender procesos de lucha o resistencia, se fortalece su autoestima y su sentido de pertenencia. Por ello, incluir el com-

ponente socioemocional en la planificación docente no es opcional, sino esencial.

Alternativas para una historia más inclusiva

Ante este panorama, propongo algunas alternativas para hacer de la enseñanza de la historia una práctica más inclusiva en el nivel secundaria técnica indígena:

- Incorporar contenidos locales y regionales en el currículo, incluyendo relatos orales, prácticas comunitarias y personajes relevantes.
- Diseñar materiales bilingües, incluso si el cuerpo docente no habla la lengua indígena, debe trabajar con hablantes de la comunidad.
- Fomentar el trabajo colaborativo entre escuelas rurales para compartir recursos y estrategias.
- Incluir metodologías participativas y proyectos integradores, donde las y los estudiantes puedan investigar y exponer desde su realidad.
- Recibir formación docente intercultural y lingüística, pertinente para el contexto en que se trabaja.
- Realizar trabajo en equipo con el colectivo docente, ya que actuando en grupo se logran mayores objetivos que trabajando de manera individual.
- Realizar pequeños recorridos dentro de la comunidad con las y los alumnos, es decir, iniciar con el primer grado, después el segundo y concluir con el tercero, en horas y días específicos, para no entorpecer su proceso académico en la escuela.
- Alfabetizar al estudiantado desde el inicio de cada ciclo escolar para lograr avances significativos en el plan y programa de estudios; en este caso, si las y los alumnos logran comprender lo que se les dice y articular palabras

verbales o escritas, seguramente habrá éxito en lo que reste del ciclo escolar, todo es cuestión de iniciativa.

Reflexiones finales: alfabetizar sin borrar

Otro dilema constante es la tensión entre enseñar en español –idioma oficial del currículo– y no borrar la lengua originaria. Como docente no hablante del tseltal, muchas veces me siento culpable de forzarles a expresarse en una lengua que no dominan. Y, sin embargo, no tengo otra herramienta. Este es el conflicto permanente: ¿cómo alfabetizar sin castellanizar? ¿Cómo incluir sin asimilar?

Las prácticas de alfabetización crítica que propone Freire (1970) pueden ofrecer claves fundamentales: leer el mundo antes que la palabra, partir de la realidad concreta del educando, y construir conocimiento en diálogo. En este sentido, la historia debe servir para leer las estructuras de opresión, las resistencias y las luchas, incluidas las de los pueblos originarios. Que las y los alumnos de Tzunun comprendan que sus vidas también son parte de la historia nacional; que su lengua, aunque excluida del libro de texto, es portadora de saber; que su memoria vale, aunque no esté en archivos oficiales.

Reflexiones

Enseñar historia en una secundaria indígena rural como la de Tzunun es una práctica de doble traducción: entre lenguas y entre mundos. No basta con querer enseñar bien, es necesario desaprender muchas lógicas pedagógicas tradicionales, escuchar, observar, adaptarse y, sobre todo, resistir. Esta narrativa no pretende romantizar la adversidad, sino evidenciar que la inclusión educativa real en contextos indígenas exige mucho más que buenas intenciones.

Desde el aula al borde del peñasco, con estudiantes que no leen libros, pero que conocen el monte, con recursos escasos, pero con voluntad persistente, sigo buscando formas de enseñar

una historia que no excluya. Quizá aún no hemos logrado una pedagogía plenamente intercultural, pero cada lectura compartida, cada pregunta hecha, cada palabra comprendida, es un paso hacia una escuela más justa.

Referencias

- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index for Inclusion*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Dietz, G., & Mateos Cortés, L. S. (2011). La educación intercultural en México: un balance crítico. *Perfiles Educativos*, 33(134), 66-92.
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2011.134.25230>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- López, L. E. (2010). Replanteando la educación intercultural en América Latina. *Revista de Educación*, 352, 219-246.

CAPÍTULO 5

Educación socioemocional: de la inexperiencia a la gratitud por su aprendizaje

Edith Nallely Ramos García

Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas

edith.ramos@benft.edu.mx

Resumen

La educación socioemocional ha cobrado auge en los últimos años y se le han atribuido una serie de beneficios en el ámbito personal, escolar y laboral, razón por la cual, ha sido incluida en los currículos de los diferentes niveles educativos, desde preescolar hasta superior. En esta narrativa, una formadora de docentes de educación normal relata su experiencia como maestra del curso Estrategias para el Desarrollo Socioemocional, dirigido a estudiantes del sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, Plan 2018. Comparte las dificultades enfrentadas desde el inicio, al preparar el curso en solitario, a falta de docentes pares que pudieran coordinarse con ella, el proceso que siguió para adentrarse en un contenido extenso y con fundamentos teóricos y prácticos. Expresa

los aprendizajes generados en lo profesional y personal, así como enfatiza la conciencia desarrollada en sus estudiantes y en ella en cuanto a la trascendencia de la educación emocional. Identifica y valora la importancia de la educación socioemocional a medida que transcurre la preparación, implementación y cierre del curso.

Palabras clave: emociones, competencias emocionales, educación emocional, educación normalista, formación docente.

Introducción

Las nuevas tareas tienden a generar en mí una mezcla de angustia y entusiasmo por igual, en consecuencia, suelo prepararme tanto como las circunstancias me lo permitan. En el momento de esta experiencia, se vivían tiempos pandémicos. Trabajo en una escuela normal, en aquel entonces, mi coordinadora académica me comunicó que el curso que impartiría el siguiente semestre era nuevo. Se trataba de Estrategias para el Desarrollo Socioemocional, del Plan de Estudios 2018, de la Licenciatura en Educación Primaria. Me indicó que debía ponerme en contacto con mi colega para preparar juntos el curso. Así lo hice. Bajé el programa, lo leí y me comuniqueé con la persona en cuestión para comentarle las inquietudes que me habían surgido y preguntarle cuáles eran las suyas, pero no tuve respuesta, al menos no una favorable, por lo que acepté que recorrería ese camino sola. Era enero del año 2021 y mi objetivo en esta narrativa, es dejar constancia del trabajo hecho en este curso al ser la primera vez que se impartía, así como de los contratiempos que se presentaron y cómo los fui resolviendo, además de dar cuenta de los aprendizajes y las satisfacciones generadas con su desarrollo.

Desarrollo

Sin mayor preámbulo, puse manos a la obra. Seguí leyendo el programa, recopilando información, empecé a hacer la planeación y,

en apariencia, todo estaba bien, sin embargo, no me sentía así. La verdad es que muchas veces me sentí abrumada, primero, porque en verdad hubiera apreciado tener a alguien con quien compartir el compromiso de preparar un curso sin precedente. Asimismo, me preocupaba que había fuentes de información que no encontraba por ningún lado, pero, de la misma forma y aunque parezca contradictorio, me estresaba cierta información que ya había localizado, ya que al ser la primera vez que tenía contacto con esos textos y sin tener antecedente alguno, con humildad reconozco que no los entendía lo suficiente como para estar en posibilidad de enseñarlos, lo que me demandó volver a leerlos varias veces antes de encontrarles sentido. Eso último fue lo que representó mi más grande barrera en esta primera parte, ya que estaba, y estoy consciente, de que nadie puede enseñar lo que no sabe. Además, en este punto advertí que el programa resultaba tan extenso como ambicioso.

Por tanto, decidí calmarme, aludiendo al principio general de derecho de que “nadie está obligado a lo imposible”. En mi experiencia, suelo encontrar los programas de estudios rebosantes de contenidos, de bibliografía y actividades sugeridas, lo que se omite es el sinnúmero de vicisitudes que sorteamos las y los maestros para cumplir a cabalidad con ellos: días inhábiles, ceremonias cívicas, culturales y deportivas por cumplir, la preparación de la práctica, así como los períodos de esta última, todas estas actividades que merman el tiempo efectivo de clases. De tal forma que después de leer varias veces el programa, me concentré no tanto en el despiadado número de contenidos y fuentes, sino en el cumplimiento del propósito y desarrollo de una competencia por cada una de las tres unidades que conformaban el curso, así como en seguir las recomendaciones para su evaluación.

Fue así como para la unidad I: “Fundamentos teóricos del desarrollo socioemocional de la persona de la niña y el niño de nivel primaria”, me guíe por su propósito:

Sustenta teóricamente las etapas por las que atraviesa la persona de la niña y el niño en su desarrollo socioemocional, explicadas por diferentes pensadores desde la visión psicológica, cognitiva, social-relacional y pedagógica, para que cada estudiante identifique de una manera holística, la etapa por la que atraviesa el estudiante. (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2021, p. 15)

En un santiamén inició el semestre y, en primer término, presenté el curso, así como los rasgos de evaluación y le informé al estudiantado que las evidencias de trabajo tendrían que subirlas a la clase que se abrió en Google Classroom para ser evaluadas, donde además encontrarían material e instrucciones para la elaboración de las mismas. También, a manera de introducción, revisamos en plenaria, una parte del documento titulado “Educar en equilibrio. Habilidades Socioemocionales para el desarrollo personal y la mejora laboral del docente” y se revisó el sitio electrónico “Atlas of emotions”, con el propósito de concientizarles sobre la importancia del desarrollo de habilidades socioemocionales. Una vez hecho esto, participaron de un foro en Google Classroom. Aquel sitio resultó ser de su agrado, ya que es interactivo, además, les llamó la atención que detrás de éste, se encontrara el Dr. Paul Ekman, reconocido estudioso de las emociones y consultor de la película “Intensamente”, que tanto les había gustado.

De acuerdo con el programa, la competencia del perfil de egreso a la que contribuye esta unidad es la siguiente: “Emplea los medios tecnológicos y las fuentes de información científica disponibles para mantenerse actualizado respecto a los diversos campos de conocimiento que intervienen en su trabajo docente” (SEP, 2021, p. 15), y para desarrollarla y lograr su propósito, llevé a cabo la actividad propuesta por el programa: organizar a los grupos por equipos, para la construcción de un cuadro de múltiple entrada, en el cual se identificó cada etapa por las que atraviesa la persona, vistas desde las perspectivas psicológica, cognitiva, social-relacional

y pedagógica. Todas ellas integradas por diversas teorías, como la psicosexual de Freud, la cognitiva de Piaget, la del aprendizaje de Bandura y la paidología de Decroly, solo por mencionar algunas. Este cuadro se convirtió en el producto integrador de la primera unidad.

Además, las teorías fueron expuestas de forma individual, con ayuda de una presentación digital; en ello se invirtió la primera parte de las sesiones, tomando en cuenta que teníamos tres a la semana, de dos horas cada una. Se inició con estas exposiciones, se exemplificó el modo de presentar la información y se precisó qué buscar durante las indagaciones. El resto del alumnado, a quienes no les correspondía exponer, tomaba nota para realizar un organizador gráfico, actividad en la cual se ocupaba el resto de la sesión.

Solicité que se limitaran, para incluir en su presentación, a la estructura epistémica fundamental de cada teoría, concentrándose en responder las preguntas básicas, a saber, qué, quién, cómo, cuándo, dónde, por qué, para qué, contestadas a partir de la teoría que se les había asignado. Esta exposición ofreció la oportunidad de comentar y contrastar teorías con los comportamientos y emociones que presenta la niñez que se atiende en la primaria durante la práctica. Me fue grato que se evidenciara a partir de esta dinámica de trabajo, la capacidad de observación, reflexión y análisis que mostraron mis estudiantes. Tuve el temor de que las exposiciones se hicieran mecánicas y sin mayor significado, no obstante, las y los estudiantes fueron abundantes en participación cuando lograron conectar las diferentes teorías, con su bagaje experiencial como maestras/os practicantes, ya que “las prácticas educativas en condiciones reales de trabajo son un espacio que permite que las participantes generen nuevos conocimientos sobre la docencia” (Hernández, 2021, p. 179). De igual manera, la búsqueda de información para preparar su exposición implicó medios tecnológicos y fuentes de información científica para sustentar teóricamente las etapas por las que atraviesa la persona en su desarrollo socioemocional.

cional, lo que demandó en las y los estudiantes habilidad para la discriminación y selección de información.

Para la segunda unidad, llamada: “Evaluación de las competencias socioemocionales en la persona de la niña y el niño del nivel primaria”, el propósito fue que las y los normalistas aprendieran a diagnosticar el estatus actual del desarrollo de las competencias socioemocionales de la niñez, usando estrategias y herramientas acordes a la visión de la evaluación auténtica para lograr un diagnóstico holístico y conseguir una mirada total de la persona de niñas y niños bajo el marco de la educación inclusiva (SEP, 2021). En este contexto, la competencia a desarrollar era la siguiente: “Evalúa el aprendizaje de sus alumnas y alumnos mediante la aplicación de distintas teorías, métodos e instrumentos considerando las áreas, campos y ámbitos de conocimiento, así como los saberes correspondientes al grado y nivel educativo” (SEP, 2021, p. 19).

Esta unidad se abrió con una exposición por mi parte acerca de las competencias y microcompetencias emocionales. Les hice cuestionamientos, hubo abundante participación por parte del estudiantado y fue motivador en gran medida observar su nivel de involucramiento, ya que este tema sería de gran relevancia para el desarrollo de su producto integrador. En clase observamos el video de *Las emociones* de Rafael Bisquerra. Fui haciendo pausas para hacer preguntas, comentarios y reflexiones sobre su contenido y así seguir teniendo presente el tema principal del curso. La participación para esta actividad resultó nutrida y enriquecedora.

A pesar de estos logros, no todo fue miel sobre hojuelas. La principal dificultad para el desarrollo y consecución de la competencia y propósito de esta unidad, fue la falta de sincronización, ya que no coincidieron los contenidos previstos por el programa con la fecha de la primera jornada de práctica intensa de las y los estudiantes normalistas en la primaria, para la cual, era necesario que con antelación ellas y ellos tuvieran preparados los instrumentos de evaluación para realizar el diagnóstico de su alumnado.

Por tal situación, ya que el tiempo se vio reducido con severidad, a partir de los equipos organizados, distribuí los temas relativos a las herramientas iniciales para la evaluación, como guías de observación, entrevistas, cuestionarios, inventarios e historias de vida y pruebas de inteligencia, personalidad, valoración emocional y maduración social, para que se hiciera una aproximación conceptual, así como para que se brindaran ejemplos que sirvieran de referentes para elaborar los propios.

Si bien se realizó esta adecuación, terminó resultando infructuosa, ya que el tiempo nunca fue suficiente para agotar las temáticas, en consecuencia, decidí hacer una introducción de los mismos y usar la experiencia y conocimiento previo del estudiantado, que al ser normalista de sexto semestre, ya había hecho uso de los mencionados instrumentos desde otras asignaturas. Así decidimos preparar una guía de observación, un cuestionario para estudiante y el Test de Koppitz, todos proporcionados por mí, pero discutidos y editados en plenaria por todo el grupo.

Ya de regreso de la primera jornada de práctica, posterior al periodo vacacional de Semana Santa, se expusieron los temas que se habían organizado con antelación acerca de las herramientas para la evaluación. Lo anterior permitió perfilar un marco conceptual más amplio de lo que se había puesto en práctica, es decir, la aplicación de los instrumentos elegidos.

Una vez aplicados los instrumentos durante la primera jornada de práctica, fue elaborada por cada una/o de las y los estudiantes, la evidencia final de esta segunda unidad: el diagnóstico integrado, donde se incluían todos los elementos sugeridos por el programa: datos generales de las competencias socioemocionales, descripción del contexto educativo, comentarios por parte de las y los agentes de la comunidad educativa, estrategias, técnicas y herramientas que se utilizaron para la evaluación, análisis de resultados (triangulación de resultados), diagnóstico integrado y sugerencias para la intervención docente.

Para el desarrollo de la tercera y última unidad llamada: “Estrategias para favorecer el desarrollo de las competencias socioemocionales en la persona de la niña y el niño del nivel primaria”, de nueva cuenta las principales directrices fueron su propósito y competencia. Las actividades iban encaminadas a gestionar estrategias de intervención con distintas intenciones, por ejemplo, que tuvieran sustento teórico y tomara en cuenta el diagnóstico integrado que se obtuvo, asimismo, se debía implementar la estrategia didáctica adecuada, cuya aplicación colaborara en la creación de ambientes sanos y favorecedores de paz, como en la construcción de escenarios y experiencias de aprendizaje utilizando diversos recursos metodológicos y tecnológicos para favorecer la educación inclusiva (SEP, 2021).

Al igual que en la unidad anterior, el mayor reto fue el tiempo, se logró abordar gran parte de los contenidos programados antes de iniciar la segunda jornada de práctica intensiva, esto permitió tomar en cuenta las estrategias socioemocionales, sin embargo, implicó preparar y ajustar la estrategia de intervención para la implementación en solo una semana.

Durante las sesiones, previo a la práctica, las y los estudiantes prepararon su planeación didáctica, partiendo del diagnóstico elaborado en la unidad anterior. Gran cantidad usaron alguna de las sugerencias de intervención docente para desarrollarla y precisar tiempos y materiales. Fue importante ofrecer un espacio para comentar en equipo la estrategia que tenían pensado aplicar, dando así la oportunidad para reflexionar sobre la pertinencia de la misma. Durante la práctica, aplicaron su estrategia.

En clases regulares en la escuela normal, ya de regreso de la práctica intensiva, se pudieron abordar más contenidos, previstos en la unidad tres, sobre estrategias favorecedoras para el desarrollo de habilidades socioemocionales, por ejemplo: el reconocimiento de sí misma/o, el reconocimiento de la otra persona, la identificación y valoración de las emociones y los sentimientos, la descripción

y responsabilidad de las emociones y los sentimientos y actitudes, el respeto incondicional a la dignidad de la persona, la escucha sólita ante la otredad, así como modelos didácticos favorecedores, como el círculo mágico, el psicodrama para la niñez, el juego y el arte como acciones propiciadoras para la expresión de emociones y sentimientos, a través de exposiciones por equipos. Además, cada equipo aplicó al grupo una actividad en la que se ponía en práctica el tema expuesto. Las y los estudiantes se mostraron entusiastas durante su desarrollo, lo que derribó mi temor respecto a la apatía que pudieran mostrar con las actividades de sus compañeras/os.

Al concluir con las exposiciones, cada estudiante elaboró su producto integrador del curso, consistente en un informe de intervención docente, donde se fundamentara de manera teórica la aplicación de la estrategia elegida que responde al “caso” del diagnóstico integrado. Esta evidencia final estuvo compuesta por cinco partes: la descripción de la estrategia, su justificación, sustento teórico, evaluación y propuestas de la intervención, así como la argumentación sobre la importancia de la educación socioemocional, sin dejar de lado las referencias bibliográficas, que todo trabajo académico debe incluir.

Reflexiones

A través de estas actividades, considero, las y los estudiantes lograron llevar a cabo los propósitos y desarrollaron las competencias mencionadas, aunque es importante mencionar que no tuvieron igual nivel. A pesar de ello, elaborar las evidencias para cada unidad, les demandó poner en práctica conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas tanto en su trayectoria normalista previa, como en este curso.

Por fin terminaba el semestre y de alguna forma me sentí aliviada, ya que tuve la tranquilidad de quien hizo su mayor esfuerzo, de quien, aun con las limitaciones de haberlo trabajado en soledad, sin

experiencia en el tema y sin contar con el perfil deseado que el mismo programa proponía, de tener la Licenciatura en Psicología y contar actualización profesional en el área socioemocional, considero lo concluí con éxito. No obstante, mi reflexión apenas comenzaba.

Algo significativo tuvo lugar: escuché a un colega hablar sobre los trabajos de titulación que las y los estudiantes estaban a punto de comenzar y mencionó algo así como Ya le dije a fulanita que es muy buena alumna, que no desperdicie su tesis con un tema de socioemocional”. Guardé silencio. En ese momento, no estuve preparada para hacer ningún comentario. No puedo decir que me enojé, pero tampoco me pasó desapercibido el comentario, hubo algo en mí que me inquietó. Hoy sé que las teorías de las que tanto hablé en mi curso de Estrategias para el Desarrollo Socioemocional se estaban haciendo presentes para darme una lección práctica. Lo que experimenté fue una emoción, que de acuerdo con Goleman (2010), “son impulsos que nos llevan a actuar, programas de reacción automática” (p. 14). Emoción es un impulso o excitación que se manifiesta en el cuerpo y en la mente a partir de un suceso ocurrido en el presente, cuyo suceder provoca acción o reacción. En este caso, la detonó un comentario directamente involucrado con mi clase, a la que le había tomado tanto cariño, y cómo no, sí costó y mucho, y al sentir que la estaban denostando, tuve una reacción de incomodidad. Eso, por una parte, y por otra, la misma clase había desarrollado una concientización real, y en primera persona, acerca de la importancia y trascendencia que representa aplicar las competencias emocionales en la vida de cualquiera.

Traté de entender su postura y me pareció válida desde cierta perspectiva, aludía a que debido a la pandemia los niños presentaban un considerable rezago educativo, ocasionado en principio, por el desconocimiento de la lectoescritura y de las matemáticas básicas, derivado del confinamiento obligado por el COVID 19. Yo consideré en ese contexto que la salud mental y emocional de igual forma se vieron afectadas, por ende, para mí resultaba igual-

mente o incluso más importante estudiarla y contribuir en algo a su recuperación y fortalecimiento.

Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) “las habilidades sociales y emocionales no solo promueven una vida satisfactoria y relaciones positivas, sino que también son fundamentales para el éxito académico y profesional” (OCDE, 2015, p. 14). Para González et al. (2019):

La educación emocional mejora el rendimiento académico, la autoestima, la empatía y la resolución de conflictos de los estudiantes. Argumentan que la educación emocional debe ser implementada en el ámbito educativo para mejorar la calidad de vida y el rendimiento académico de los estudiantes. (p. 35)

Por si fuera poco, para reafirmar la importancia de la educación socioemocional en el presente, la ley de mayor jerarquía en México, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en su artículo 3º, establece como parte de los criterios que orientarán la educación, que será integral, es decir, que educará para la vida, “con el objeto de desarrollar en las personas capacidades cognitivas, socioemocionales y físicas que les permitan alcanzar su bienestar”. Además, está la Ley General de Educación (LGE), en su artículo 18 fracción VI, establece que:

La orientación integral, en la formación de la mexicana y el mexicano dentro del Sistema Educativo Nacional, considerará lo siguiente: VI. Las habilidades socioemocionales, como el desarrollo de la imaginación y la creatividad de contenidos y formas; el respeto por los otros; la colaboración y el trabajo en equipo; la comunicación; el aprendizaje informal; la productividad; capacidad de iniciativa, resiliencia, responsabilidad; trabajo en red y empatía; gestión y organización.

Yo no necesité mayor argumento, para mí lo anterior era más que suficiente para darle al área socioemocional la importancia que

merece, y con orgullo escribo que, en mis estudiantes de este curso, también se generó esta conciencia. Lo afirmo, primero, porque estuve ahí durante las clases, fui testigo de sus participaciones, de sus reflexiones, de su entusiasmo al integrarse en diferentes dinámicas, evalué sus evidencias, y segundo, porque todas/os ellas/os fueron promovidas/os en esta clase y la mayoría se desempeñó con esfuerzo y calidad.

Lo que más satisfacción me generó fue que varias/os estudiantes se acercaron a mí al final del semestre, y me externaron que gracias a mi clase se habían decidido por un tema de socioemocional para su trabajo de tesis y me agradecían que les hubiera dado ese curso, me manifestaron que les había resultado muy grato. Otras personas más osadas, incluso me dijeron: “Maestra, voy a hacer mi tesis en socioemocional y quiero que usted sea mi asesora”. Desafortunadamente (o afortunadamente, no lo sé), no nos asignaron como personas asesoras-asesoradas, sin embargo, algunas de ellas, durante el desarrollo de su trabajo de titulación, se acercaron a mí para tener alguna orientación.

Gracias a este curso, aprendí –a la par con mis estudiantes–, que las emociones no son positivas ni negativas, simplemente funcionales y, por tanto, de alta relevancia al jugar un papel medular en la supervivencia humana, al ayudarnos a actuar y responder dependiendo de la situación que se nos presente. Solo al finalizar el semestre, percibí de la trascendencia de lo que se decía en clase, tomando en cuenta que había estudiantes que vivían situaciones complicadas, e hice memoria cuando en alguna sesión me encontré diciendo algo así como “Está bien enojarse, lo que no es correcto es pegarle a otro porque estoy enojado, está bien sentir y también está bien, no sentirse bien todo el tiempo, lo importante, es qué hacemos con eso que sentimos, cómo actuamos”. Recuerdo haber insistido en que estaba bien pedir ayuda, yo les preguntaba: “Si les duele una muela, ¿qué hacen?”, y todos contestaban, “Vamos al dentista”, “Así de obvio ¿verdad, así de común?”, les replicaba

y continuaba diciendo, “Bueno, pues es lo mismo cuando se trata de una maraña de emociones que no sé qué hacer con ellas, busco ayuda con un profesional”.

Y entonces entran en escena las competencias emocionales, que también se abordaron en el curso y se refieren al “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra, & Pérez, 2007, p. 69).

La buena noticia es que a partir de las competencias emocionales podemos regular las emociones y estas competencias, a su vez, se pueden aprender. Ahí radica la importancia de la educación socioemocional, que tiene como propósito “el reconocimiento de las emociones propias y de los demás, así como la gestión asertiva de las respuestas a partir de una adecuada autorregulación, lo que favorece las relaciones sociales e interpersonales, además de la colaboración con otros” (Álvarez, 2020, p. 388).

Sin duda, preparar e impartir esta clase fue un camino cuesta arriba, sin saberlo, mi aprendizaje socioemocional estuvo a prueba desde el inicio con esta experiencia académica, pero estoy agradecida por haber tenido la oportunidad de conocerla y aprenderla, además me siento satisfecha por el deber bien cumplido. Hoy, ya cambió el plan de estudios 2018 para la Licenciatura en Educación Primaria y está egresando la última generación que llevó esta clase como parte de su formación. Por un lado, esta circunstancia me deja triste, pues considero que es un curso maravilloso y a pesar de no impartirse más adelante como estuvo programado, la experiencia seguirá siendo útil en lo profesional y personal, pero me quedo esperanzada, o más que eso, tengo la certeza de que mis estudiantes lograron ver el alcance que puede tener la educación socioemocional y replicarán todo lo aprendido con su pequeño alumnado de educación primaria, cambiando así para bien, la vida de innumerables generaciones venideras.

¡Larga vida a la educación socioemocional!

Referencias

- Álvarez, E. (2020). Educación socioemocional. *Controversias y Cuestiones Latinoamericanas*, 11(20), 388-408. <https://www.redalyc.org/journal/5886/588663787023/588663787023.pdf>
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <https://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [CPEUM]. Reformada, Diario Oficial de la Federación [DOF]. (6 de junio de 2023). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Goleman, D. (2010). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós. http://www.cotonala.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/inteligencia_emocional_daniel_goleman.pdf
- González-Pérez, T., González Pienda, J. A., & Fernández Cueili, M. (2019). *La importancia del aprendizaje socioemocional para el éxito académico y la vida en general: Una revisión teórica y empírica*. https://www.researchgate.net/publication/370672350_La_Importancia_del_Aprendizaje_Socioemocional_para_el_exito_Academico_y_la_Vida_en_general
- Hernández, L. (2021). La formación del profesorado como técnico y reproductor social. La práctica docente de Ana. En L. A. López, *Ser profesor y doctorante en tiempos de incertidumbre. Aportes al desarrollo profesional desde y sobre la pandemia*. Taberna Libraria Editores. https://www.academia.edu/59684374/La_formaci%C3%B3n_del_profesorado_como_t%C3%A9cnico_y_reproductor_social_La_pr%C3%A1ctica_docente_de_An
- Ley General de Educación [LGE]. Reformada, Diario Oficial de la Federación [DOF]. (30 de septiembre de 2019). https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_original_30sep19.pdf

- OCDE. (2015). *Habilidades para el progreso social El poder de las habilidades sociales y emocionales.* <https://www.oecd.org/education/skills-for-social-progress-9789264226159-en.htm>
- SEP. (2021). *Programa del curso Estrategias para el Desarrollo Socioemocional.* Sexto semestre. México: SEP. <https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/Planes%202018/LePri/uJp-0FiOwHk-LePri602.pdf>

CAPÍTULO 6

Kamila, la niña en soledad: una historia de inclusión y de aprendizajes compartidos

Luis Alfredo Morales Ortega

Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”

moolamo71@gmail.com

Fátima del Rocío Montoya

Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”

lamo22003@yahoo.com.mx

Irma Isadora Ortega Trujillo

Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos”

Isadora_170991@outlook.com

Resumen

Ante la limitada participación de Kamila, una alumna con síndrome de Down, identificamos que las prácticas docentes tradicionales y el entorno escolar de educación primaria actuaban como barreras para su aprendizaje y desarrollo. Inicialmente, se le asignaban actividades repetitivas, se le mantenía aislada del grupo y su voz no era considerada. Al reconocer esta exclusión, nos propusimos transformar nuestras estrategias para favorecer una inclusión real. Con apoyo del equipo de USAER, se realizó un diagnóstico integral que permitió conocer sus intereses, habilidades y necesidades. A partir de ello, se diseñaron e implementaron actividades didácticas accesibles, adaptadas a su nivel y grupo. Se promovió el trabajo colaborativo, se reorganizó el aula para favorecer su interacción

y se ofrecieron apoyos específicos para facilitar su participación en actividades colectivas. La finalidad fue que Kamila aprendiera y que se sintiera parte del grupo. Como resultado, logró integrarse a los equipos de trabajo, expresar sus ideas, participar en juegos y actividades y establecer vínculos con sus compañeras/os. Esta experiencia evidenció que, al eliminar las barreras desde la práctica docente, se favorece una educación inclusiva, asimismo, se reafirmó nuestro compromiso de generar entornos donde cada estudiante tenga un lugar y una voz.

Palabras clave: inclusión educativa, Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), necesidades educativas, aprendizaje.

A manera de inicio

Durante mucho tiempo tuvimos la creencia –como otras muchas personas docentes– de que cuando un/a estudiante tiene dificultad para aprender es por alguna Necesidad Educativa Especial (NEE). La palabra “especial” está tan arraigada en nuestro vocabulario que al escuchar que estudiantes tienen alguna discapacidad, pensamos: *es especial*. Ese término lo hemos escuchado innumerables veces en nuestras prácticas, en conversaciones informales entre docentes y hasta en cursos de actualización.

Gran número de docentes con los que hemos compartido experiencias hablaban de “niña/os especiales” como si fuera un término preciso para explicar por qué alguien no aprende al mismo ritmo que las demás personas. Si son especiales –decían–, entonces tienen necesidades especiales. Todo parecía encajar. Pero pronto descubrimos que esa visión estaba incompleta, e incluso, era equivocada.

Según el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021), las NEE son las dificultades que ciertas/os estudiantes enfrentan para acceder al aprendizaje debido a características perso-

nales que requieren apoyos específicos. Aunque esta definición parece clara, sitúa el origen del problema únicamente en el alumnado. Rara vez se consideran otros factores: el currículum inflexible, una infraestructura deficiente, metodologías rígidas, discriminación social, la práctica didáctica docente o el abandono que sufren estos infantes en el aula. Es entonces cuando la aparente claridad del concepto comienza a desvanecerse.

Lo que hacíamos era canalizar de inmediato a estudiante con el equipo de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), como si eso bastara para resolver la situación. Resultaba más sencillo dejarlo en manos de “especialistas” que cuestionar el entorno o nuestra práctica docente. Si el problema estaba la niñez, nuestra responsabilidad se reducía a identificarlo y delegarlo. Así, sin notarlo, lo excluimos del grupo y, a veces, de la escuela.

Con el tiempo, comenzamos a cuestionarnos: ¿realmente el problema está en la niñez o en las condiciones que le rodean y limitan su aprendizaje? Fue entonces cuando conocimos un concepto más amplio: las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP). A diferencia de las NEE, las BAP reconocen que pueden existir condiciones individuales que dificultan aprender, pero incorporan una visión más amplia, contextual y transformadora, abarcan factores sociales, institucionales, políticos, culturales y familiares. No se trata solo de la o el infante, sino del entramado en el que vive y aprende (Booth, & Ainscow, 2015; Covarrubias, 2019).

Fue revelador comprender que, muchas veces, la barrera puede ser la persona docente. También, un aula sin recursos ni conectividad, un currículo que ignora la diversidad o un entorno escolar que estigmatiza a quienes aprenden de forma diferente. Con esta nueva perspectiva, entendimos que no es el alumnado quien debe cambiar de escuela para adaptarse, sino la escuela la que debe transformarse para garantizar el derecho a la educación

de todas las personas. Ahí radica la gran diferencia entre NEE y BAP: mientras las NEE buscan ajustar a la o el infante, las BAP exigen ajustar el sistema.

Para narrar la experiencia que compartiremos, no debemos seguir hablando en términos de NEE. No sería justo, ni riguroso, ni honesto. La protagonista de esta historia no tenía necesidades especiales, tenía barreras. Muchas de ellas surgieron del contexto en el que nos encontrábamos: la escuela, los recursos, los tiempos, y también, nosotros mismas/os, como docentes. Reconocer las BAP no es solo un ejercicio teórico, sino una postura ética y profesional. Supone realizar diagnósticos integrales, diseñar estrategias inclusivas desde el inicio del ciclo escolar, escuchar a las y los estudiantes, observar críticamente el entorno y reorganizar la enseñanza para que nadie quede excluido. Solo así es posible avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva.

¿Quién es Kamila: la niña en soledad?

Kamila cursa quinto grado y tiene síndrome de Down, diagnóstico realizado por USAER. Su trayectoria escolar ha estado marcada por el aislamiento, la exclusión y la ausencia de atención adecuada a sus necesidades individuales. Durante nuestro trabajo docente en el ciclo escolar 2023-2024, la observamos siempre apartada del grupo: no participaba en actividades colectivas, no establecía interacciones con compañeras/os ni docentes y permanecía en un rincón del salón, en un espacio desde el cual no podía ver el pizarrón ni integrarse a la dinámica del aula.

De acuerdo a Chapman (2003), algunas de las características que muestra una persona diagnosticada con síndrome de Down son discapacidad intelectual leve a moderada; dificultades en el razonamiento, resolución de problemas y juicio; demora en la adquisición del lenguaje expresivo y receptivo y problemas en la articulación y la fluidez verbal.



Figura 1. Kamila, aislada, en soledad.

En la Figura 1, se aprecia el lugar donde permanecía siempre sola, alejada de todas las personas y sin alcance visual al pintarrón. Cuando no estaba en esa mesa era porque salía del salón debido al aburrimiento. Prefería aislarse, o quizás no lo prefería, pero era lo único que le quedaba por hacer, pues no sabía –ni podía– integrarse al grupo por sí misma, y nadie le brindaba apoyo para lograrlo.

Su exclusión no respondía a la falta de espacio en el aula, sino a prácticas pedagógicas que no favorecían su inclusión ni se adaptaban a sus necesidades. Se le asignaban actividades repetitivas y mecánicas, como colorear sílabas, que no fomentaban el desarrollo de habilidades cognitivas ni sociales, contraviniendo los enfoques actuales de la educación inclusiva (ver Figura 2).

Buckley y Bird (2001), señalan que “las actividades educativas deben ser significativas y contextualizadas para facilitar el aprendizaje efectivo en niños con síndrome de Down, evitando enfoques excesivamente mecanizados que pueden resultar desmotivadores y poco efectivos” (p. 215). Entonces, lo que hacía Kamila no favorecía su avance en la apropiación de la lengua

escrita ni en el desarrollo de habilidades sociales, aspectos que requerían atención urgente.

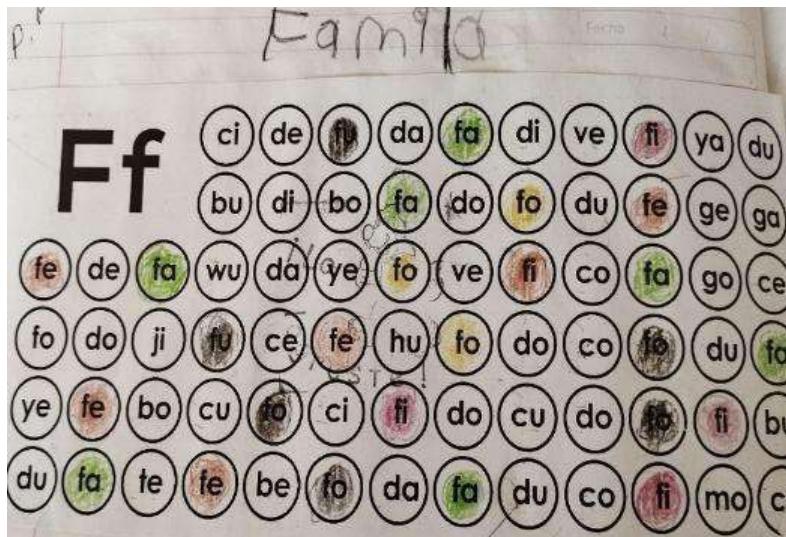


Figura 2. Actividades de Kamila.

Reconocemos que nuestro trabajo didáctico no se correspondía con los planteamientos de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), respecto al enfoque inclusivo y diversificado para garantizar que la niñez, incluida aquella con BAP, tenga acceso a la educación (SEP, 2023). Asimismo, a causa de que el trabajo propuesto para la alumna no era integral, no la preparó en cuanto a conocimientos y competencias para la vida. Carecía de sentido, pues ignoraba su entorno, desde el cual se podrían abordar aspectos socioemocionales para atender sus necesidades formativas. Afirmamos que el trabajo con Kamila no era acorde con la NEM, ni con necesidades.

Admitimos que, como docentes, fuimos parte de las BAP de Kamila, al no contar con las herramientas didácticas necesarias para atenderla. Ante sus condiciones, nos sentimos limitadas/os profesionalmente, lo que nos hizo evidente la necesidad de fortalecer nuestra formación y adquirir las habilidades docentes su-

ficientes para atender la diversidad y favorecer la inclusión. Esta reflexión nos llevó a transformar nuestra práctica, iniciando con un diagnóstico que consideró su condición y el contexto que limitaba su participación.

Decidimos elaborar un diagnóstico sobre Kamila para identificar sus necesidades. Ya no queríamos repetir la historia de prácticas pasadas, en las que, de haber estado Kamila en todos los grupos en los que hemos trabajado, siempre la hubiéramos diagnosticado como una niña con síndrome de Down, atendida por el equipo de USAER. A continuación, presentamos un fragmento del informe que se generó del diagnóstico.

Presenta deficiencias en el desarrollo de habilidades sociales: se aparta de sus compañeros, prefiere sentarse sola alejada de todos, se esconde debajo de la mesa para que nadie la vea, no atiende si le llaman, no quiere ni le interesa trabajar en equipo, pide que el maestro trabaje con ella sola. No expresa de manera clara sus ideas y sentimientos, no le gusta hablar con nadie. No quiere entablar conversaciones con sus compañeros, no le gusta escuchar. Todo esto ha tenido como consecuencia que ya no la incluyan en las diferentes actividades grupales.

Según el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (MECCyT, 2019), el diagnóstico es fundamental para orientar estrategias educativas pertinentes, ya que permite conocer de manera integral al alumnado con BAP. En educación inclusiva, diagnosticar no es etiquetar, sino comprender para incluir y favorecer su desarrollo. El primer paso para promover su aprendizaje fue identificar sus necesidades formativas mediante el diagnóstico. El segundo, consistió en planificar su proceso de desarrollo y aprendizaje: solicitamos recomendaciones a la maestra de USAER, quien sugirió iniciar su integración con actividades donde tuviera contacto con los demás, sin que necesariamente tuviera que entablar una conversación con el grupo. Un tercer paso consistió en solicitar la colaboración de la familia, a través de acciones concre-

tas, como tratar de que no faltara a clase constantemente, favorecer rutinas para fortalecer su autonomía, usar los apoyos visuales proporcionados de manera regular en casa y fomentar la interacción con otras y otros infantes.

En los primeros meses del ciclo escolar, el grupo de Kamila se cambió a un salón recién construido. La maestra de USAER sugirió aprovechar este cambio para favorecer su desarrollo en el ámbito social. Reconocemos que llegamos a pensar que la alumna no estaba cerca de sus compañeras/os porque le gustaba la mesa en la que siempre trabajaba, pues la tenía para ella sola. Pero cuando llegó el día de mudarnos de salón, se repitió la historia.



Figura 3. Kamila nuevamente sola.

En la Figura 3, se observa a Kamila, la niña de gris, sentada sola, alejada de sus compañeras/os, con expresión seria y la mirada baja, enfocada en sus manos en lugar de participar en la actividad grupal. En ese momento, se estaba trabajando en la elaboración de carteles sobre animales en peligro de extinción. Aunque desde el inicio la integraron a un equipo y la animamos a recortar, colorear o escribir según sus posibilidades, se negó a participar. Mientras las demás personas trabajaban en conjunto, ella permaneció aislada.

Esta evidencia confirmó algo que ya habíamos identificado: Kamila tenía necesidades formativas importantes, y el diagnóstico lo confirmó. Ya no podíamos atribuir su situación a las condiciones del salón anterior; comprendimos que su realidad trascendía las paredes del aula. Arrastraba vacíos que no habían sido atendidos en el pasado ni en el presente. Al reconocerlo, también volteamos la mirada hacia nosotras/os, quizás como docentes nos habíamos convertido en una barrera para su aprendizaje y participación.

Para confirmar que el problema no radica en el espacio físico, sino en factores sociales, la Figura 4 muestra un momento en la clase de educación física, Kamila está presente, pero no participa. Permanece al margen, ausente de la dinámica grupal, aislada, sin ser mirada ni reconocida, sin un lugar definido. Su presencia pasaba inadvertida, como si no tuviera valor. Solo observaba en silencio, esperando una invitación que nunca llegó.



Figura 4. Kamila en clases de educación física.

La educación física no solo favorece la salud y el desarrollo corporal, juega un papel crucial en el fortalecimiento de las habilidades sociales, al ofrecer espacios para la interacción entre pares mediante el juego y la actividad física. Estas clases parecían la oportunidad ideal para integrar a Kamila. Lo intentamos con entusiasmo, confiando en que el juego y el movimiento facilitarían su participación, sin embargo, comprendimos que no bastaba la buena voluntad; su inclusión requería un trabajo planificado, con estrategias organizadas y progresivas que despertaran su interés y atención. Sin esos elementos, nuestros esfuerzos resultaban infructuosos, como si faltara algo esencial para conectarlos con ella.

Comenzamos a construir un camino distinto para Kamila. Al principio, seguimos las recomendaciones de la maestra de USAER, pequeñas luces que nos orientaron en medio de la incertidumbre. Luego, fuimos ajustando nuestras estrategias, apoyándonos en enfoques y metodologías actuales, buscando tanto su participación como su inclusión. Buscábamos que se sintiera integrada al grupo, derribando las barreras que el espacio, la escuela, la sociedad –y nosotras/os mismas/os como docentes– habíamos levantado frente a ella.

Antes de compartir los avances de Kamila y nuestra mejora docente, es necesario revisar algunos aspectos de su historia. Conocer sus antecedentes facilita entender los desafíos enfrentados y el propósito de cada paso en el proceso.

Lo que pasó con Kamila: de la soledad a la compañía

Integrar a Kamila al grupo fue un proceso lento y de aprendizajes para ella, sus compañeras/os y nosotras/os. Comenzó con la identificación de sus necesidades formativas mediante el diagnóstico, pero lo más desafiante fue replantear nuestra práctica y diseñar estrategias integrales que promovieran sus habilidades sociales, redujeran barreras y garantizaran su aprendizaje, participación e inclusión. Comprendimos que la teníamos que incluir en las ac-

tividades de los proyectos, ya no pensar en actividades aisladas y mecánicas, sino derivadas de los temas y PDA de los campos formativos.

Lo primero que hicimos fue involucrarla en actividades simples que la acercaran con sus compañeras/os: repartir las hojas de trabajo, borrar el pizarrón, encender la pantalla, pasar las diapositivas o dar el timbre. Cada tarea fue una oportunidad para que se hiciera visible y participara, aunque brevemente. Paso a paso avanzamos, y con el tiempo empezó a integrarse en las actividades grupales, como muestra la Figura 5.

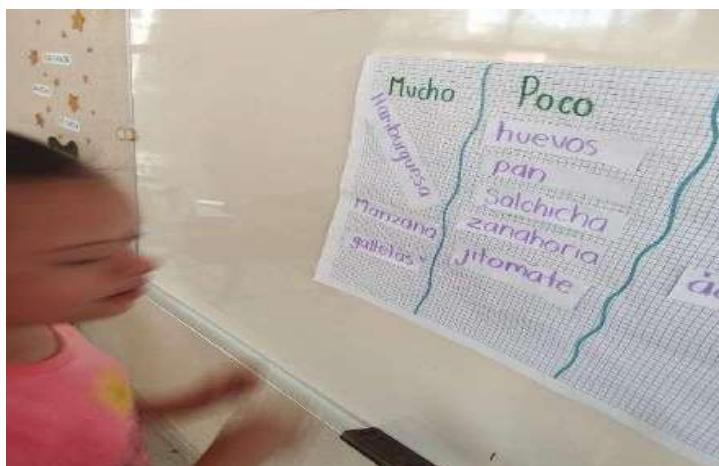


Figura 5. Kamila pega palabras como sus compañeras/os.

Pedir su participación no fue improvisado ni casual. Diseñamos acciones para fomentar en Kamila las habilidades sociales necesarias, organizando actividades que consideraban tanto sus capacidades como las dinámicas del grupo. Por eso, en la imagen se le ve pegando una palabra en la tabla, un pequeño pero significativo avance en este proceso.

Detrás de la fotografía, la tabla y las palabras que muestra, hay una historia sencilla pero significativa. La actividad buscaba explorar los conocimientos previos sobre la buena alimentación, a

la vez, las y los alumnos debían clasificar recortes con nombres de alimentos, según la frecuencia con que los consumían. Para Kamila fue una oportunidad valiosa que le permitió participar activamente y vivir un momento de aprendizaje real.

Le entregamos un recorte con un alimento que sabíamos que le gustaba: jitomate. Dialogamos sobre por qué le agradaba. Se le leyó en voz alta lo que decía el papelito, se le pidió que lo señalara, se colocó el nombre entre los demás papelitos y se le pidió que tomara el que decía jitomate. Luego se le solicitó que lo pegara en la categoría correspondiente, según la cantidad de jitomate que comía. Para guiarla, se leyó cada una de las opciones de la tabla para que ubicara dónde lo colocaría. Esta dinámica facilitó su participación e integración en el trabajo grupal.

Fue una actividad pertinente, no solo por su contenido, sino por cómo se trabajó con Kamila. Sabíamos que pegar una palabra carecería de sentido si no comprendía qué decía o por qué lo hacía. Por eso, antes de colocar el recorte, se le leyó “jitomate” y se le explicó el propósito de la tarea. Así, su participación adquirió significado y, lo más valioso, pudo reconocerse en una dinámica compartida, descubrió que tenía algo en común con sus compañeras/os, no solo por realizar la misma actividad, sino por intercambiar ideas, gustos y experiencias sobre los alimentos.

Su participación no terminaba con pegar una palabra en la tabla. Se extendía hasta la puesta en común, ese momento en que las voces del grupo se encontraban. Allí, su aportación se retomaba como punto de partida, preguntando, por ejemplo, quién más comía jitomate como ella. Surgían así conexiones: algunas personas compartían su gusto, otras no, y todas respetaban las diferencias. Porque, más allá de lo que las separaba, las unía la oportunidad de participar, ser escuchadas y reconocerse mutuamente.

Seguimos explorando estrategias para integrarla, sin conformarnos con los primeros logros. Queríamos ir más allá de acciones puntuales, como repartir hojas o pegar una palabra; buscábamos que su participación implicara verdadera interacción con el grupo. Por ello, diseñamos actividades en las que todas las personas pudieran involucrarse activamente, compartiendo experiencias y colaborando en su realización. La Figura 6 muestra una actividad que mejor favoreció su participación.



Figura 6. Kamila trabajando con sus compañeras/os.

El proceso de aprendizaje tomó forma aquel día en que salimos al patio con gises en mano. La consigna era sencilla: trazar figuras en el suelo y dibujar sus ejes de simetría. Kamila no miraba desde la puerta ni permanecía sentada a la distancia; estaba ahí, junto a sus compañeras/os, dibujando y participando activamente. Ya no era espectadora, sino parte del grupo, aprendiendo a su ritmo y según sus posibilidades. Lo valioso fue que sus compañeras/os comenzaron a verla de otra manera, la reconocían, la incluían y la sentían cercana, tanto por su presencia física, como por lo que compartían en la experiencia de aprender. Kamila dejó

de ser “la que no participaba”, para convertirse en una integrante más, con su propio lugar y su propia voz.

Queríamos dejar claro que Kamila ya no solo estaba presente, sino verdaderamente incluida. Ya no realizaba tareas aparte; ahora aprendía junto a sus compañeras/os, en igualdad de condiciones, mediante actividades diseñadas para integrarla. En la Figura 7 se muestra el trabajo de su compañera Jany y, en la Figura 8, el de Kamila, dos formas distintas de participar en una misma actividad, y una misma evidencia de que aprender también es pertenecer.

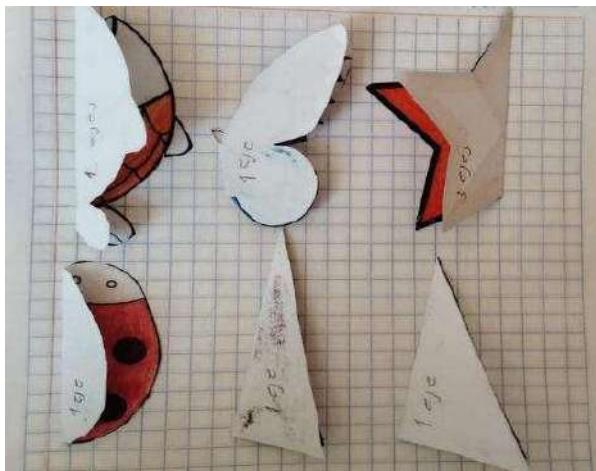


Figura 7. Actividad de Jany.

En el trabajo de Jany se aprecia cómo coloreó, trazó, dobló y pegó las figuras según sus ejes de simetría. Tal vez cometió algunos errores o no identificó todos, pero eso, en esta ocasión, no era lo esencial. Lo valioso de esta evidencia no está en los aciertos o fallos matemáticos, sino en el vínculo que una actividad sencilla logró tejer entre dos alumnas. Porque, más allá de la geometría, esta experiencia trataba de inclusión, cercanía y pertenencia. Y para no solo contarlo, sino mostrarlo, observemos la Figura 8: el trabajo de Kamila.



Figura 8. Actividad realizada por Kamila.

Este es el trabajo de Kamila. Como Jany, coloreó, recortó, dobló y pegó las figuras siguiendo los ejes de simetría. Más allá de las diferencias en estilo o precisión, ambas compartieron el mismo proceso, el mismo fin: aprender juntas. Ya no había tareas aparte, ni espacios que la alejaban. Kamila ahora estaba integrada, haciendo lo mismo, con sentido. La Figura 9 lo muestra.



Figura 9. Kamila en compañía, sin soledad.

Las evidencias del trabajo de Kamila y de su progreso no alcanzan a reflejar la complejidad del camino recorrido. No muestran las dudas, los ajustes ni los momentos difíciles que implicó dejar atrás su marginación en el grupo, sin embargo, gracias a las estrategias diseñadas –pensadas no solo para ella, sino también para el conjunto de sus compañeras/os–, se avanzó con pasos firmes hacia la inclusión.

Estrategias que fueron pertinentes, porque respondieron a sus necesidades formativas y ayudaron a reducir las BAP que tanto la limitaban. Por eso afirmamos que funcionaron: hoy la evidencia muestra a Kamila haciendo lo mismo que sus compañeras/os, sentada junto a ellas/os, involucrada, parte de ese pequeño universo que al inicio parecía tan lejano. En ese cambio, silencioso pero profundo, reside el verdadero sentido de enseñar para incluir.

Este logro solo fue posible al comprender primero las necesidades de Kamila. Ese entendimiento transformó nuestra enseñanza. Al atender sus requerimientos, dejamos de ser un obstáculo y nos convertimos en docentes más conscientes y preparadas/os. Su inclusión representó un avance en su aprendizaje y también en el nuestro. Mientras ella crecía, nosotras/os también. Kamila avanzó y nosotras/os con ella.

Reflexiones

Kamila no solo nos hizo ver el aula desde una nueva perspectiva, sino que también nos enfrentó a nuestras creencias, limitaciones y prácticas docentes. Durante mucho tiempo, pensamos que las dificultades para aprender eran “problemas de la o el niño” que debían ser atendidas/os por especialistas. Sin embargo, la experiencia con Kamila demostró que no basta con etiquetar; era necesario revisar el entorno escolar, las metodologías, los materiales, el clima del aula y nuestro propio papel.

Lo que comenzó como una historia de exclusión –una niña en soledad, alejada física y simbólicamente de sus compañeras/os– se convirtió en un camino de aprendizaje compartido. Kamila dejó de ser vista como “el caso especial” y se convirtió en una alumna con derecho a aprender y participar. El cambio no fue inmediato ni fácil. Requirió detenernos, observar, diagnosticar, planear y comprometernos a cambiar nuestra práctica.

Una de las reflexiones que nos deja esta experiencia es que las BAP no están en el alumnado, sino en el ámbito social, en la escuela y en prácticas que no toman en cuenta la diversidad. Como docentes, fuimos parte de esas barreras, pero también capaces de transformarnos en parte de la solución.

Kamila no requería actividades “especiales”, sino oportunidades reales para aprender junto a sus compañeras/os. Cuando se le ofrecieron tareas con sentido, diseñadas según sus intereses y capacidades, respondió plenamente. Su progreso trascendió lo académico, fue social, emocional y humano. Pasó de estar al margen a ocupar un lugar central en una experiencia compartida.

Al final, la transformación no fue de Kamila. Como docentes, aprendimos a observar con otros ojos, a escuchar más allá de lo evidente, a diseñar prácticas inclusivas. Aprendimos que diagnosticar no es etiquetar, sino comprender. Que incluir no es permitir que alguien esté en el aula, sino garantizar que participe activamente. Y que no hay mejor aprendizaje que el que se construye en comunidad.

Kamila nos enseñó que la inclusión no es solo un discurso, sino una práctica diaria. No basta con la buena voluntad, es necesario tomar decisiones didácticas que abran caminos donde antes solo había obstáculos. Su historia es también la nuestra, porque al incluirla, nos incluimos como educadoras/es más conscientes, críticas/os y, sobre todo, humanas. Su mirada, antes baja y distante, hoy nos enfrenta directamente. Con ella, avanzamos hacia una educación más justa, digna e inclusiva para todas las personas.

En esta narrativa presentamos el caso de Kamila, pero en cada grupo hay más niñas/os que necesitan ser incluidas/os. Por ello, es fundamental trabajar desde el inicio del ciclo escolar con un enfoque de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que beneficie a todo el alumnado, no solo a quienes tienen necesidades específicas.

Referencias

- Booth, T. & Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. (Adaptación de la 3^a edición revisada del Index for Inclusion). <https://downgalicia.org/wp-content/uploads/2018/01/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva.pdf>
- Buckley, S., & Bird, G. (2001). Teaching children with Down syndrome to read. *Down syndrome research and practice*, 7(3), 112-116. <https://doi.org/https://doi.org/10.3104/reviews.156>
- Chapman, R. S. (2003). Language development in children and adolescents with Down syndrome. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 9(3), 141-146. <https://doi.org/10.1002/mrdd.10064>
- Covarrubias, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J. A. Trujillo, J. L. Ríos, & L. García, *Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana*, 135-157. Escuela Normal Superior “Prof. José E. Medrano R.”.
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología [MEC-CyT]. (2019). *Educación inclusiva: fundamentos y prácticas para la inclusión*. Autor.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2021). *Marco general de atención a la diversidad en el sistema educativo español*. Autor.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2023). *Un libro sin receñas, para la maestra y el maestro. Fase 3*. Autor.

PARTE II

Temática:

Proyectos educativos que fomenten un clima escolar favorable a través de la inclusión y/o educación socioemocional

CAPÍTULO 7

Estudiante que no presenta problemas: ¿qué indica realmente su comportamiento sobre su aprendizaje?

María del Rosario Leyva Venegas

Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato

mr_leyvav@bcenog.edu.mx

Lizeth Milagros García Cardoso

Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato

lm_garciac@bcenog.edu.mx

Norma Reyna Salas

Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato

n_reynas@bcenog.edu.mx

Resumen

El estudio presentado es de corte cualitativo y transversal, basado en un diseño de estudio de caso, que se desarrolla mediante entrevistas en profundidad a cuatro docentes. Su propósito es analizar la dinámica de aquel alumnado que, pese a mantener un comportamiento ejemplar y pasar desapercibido, no alcanza aprendizajes significativos.

Se indaga en el rendimiento de las y los estudiantes “promedio”, cuyas habilidades y conocimientos permanecen difusos para ellas/os mismas/os y para sus docentes; aunque su disciplina en el aula sea inobjetable se identifican dos fenómenos principales: primero, la tendencia a otorgar calificaciones aprobatorias a quienes “se portan bien” sin evaluar realmente su proceso de aprendizaje, y

segundo, el desconocimiento docente sobre las necesidades y progresos de este alumnado invisibilizado.

Este diagnóstico se enmarca en la crisis de la filosofía y las políticas de inclusión educativa, tal como están consagradas en la Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU, 1948) y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), junto con los principios de integración escolar. Visto así, el informe expresa las inquietudes y limitaciones de docentes frente a una reforma educativa aún no interiorizada por la mayoría y la urgencia de consolidar prácticas pedagógicas inclusivas en el aula.

Palabras clave: inclusión educativa, estudiante normalista, formación docente.

Planteamiento del problema

Este estudio tiene como objetivo explorar el enfoque educativo de una escuela inclusiva e innovadora que permite la inscripción de la niñez, incluyendo aquellas personas con discapacidades o capacidades diferentes. Se analiza un modelo educativo que se compromete a cubrir las necesidades de todas las personas, a fomentar la convivencia con personas que enfrentan barreras para el aprendizaje y que beneficia a toda la comunidad educativa, incluyendo a la o el docente del grupo; este trabajo busca profundizar en la valoración de los beneficios que ofrece este tipo de escuelas.

Los resultados obtenidos en este estudio apuntan a la necesidad de reflexionar sobre la realidad educativa en muchas de las aulas de la escuela mexicana, las cuales requieren una transformación profunda en su estructura y en sus prácticas educativas para lograr una verdadera inclusión de toda la niñez inscrita. Es esencial que se preste atención a todo el estudiantado, que sea visto y valorado y que la inclusión educativa vaya más allá de la lista de asistencia. Su

objetivo principal debe ser atender las necesidades educativas, de aprendizaje y socialización del estudiantado de educación básica.

Las necesidades de preparación de algunas/os docentes de educación básica es una necesidad apremiante, sobre todo en el aspecto personal se resalta la autoestima, la empatía y las habilidades de comunicación, todo esto se refleja en el trato a las/os estudiantes, en su relación con colegas y con madres y padres de familia.

Otro aspecto que resalta es lo que pasa con el estudiantado que siempre se portan bien, quienes nunca hablan, nunca llaman la atención, pero que no aprenden. Y con ello se hacen visibles dos fenómenos que ocurren casi de manera simultánea: el hecho de calificar de manera aprobatoria a estudiantes que “se portan bien” y desconocer sus procesos de aprendizaje, pues no hay análisis sobre las competencias esperadas en el grado que cursaron.

Es esperable que las políticas que regulan la atención de los niños, niñas y jóvenes en la educación básica se creen con la mejor intención. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019), ha asumido la responsabilidad de liderar y coordinar la Agenda de Educación para el 2030, cuyo objetivo específico es garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todas las personas, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida. El propósito de esta agenda es asegurar el pleno disfrute del derecho a la educación como un catalizador para lograr un desarrollo sostenible (UNESCO, 2017).

La UNESCO (2019), como organismo que garantiza los derechos universales de la humanidad, ha anunciado que el centro mismo de su misión es velar por ellos, ligado a la Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU, 1948), y a muchos otros organismos internacionales que los defienden y que se han ratificado en instrumentos tanto vinculantes como no vinculantes desde el punto de vista jurídico. Por consiguiente, los Estados tienen la obligación de respetar, proteger y cumplir el derecho de todo

el alumnado a la educación (UNESCO, 2016). Estos incluyen la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006).

La Educación para Todos (EPT). Es un movimiento mundial para garantizar la educación básica de calidad para todos los niños, las niñas, jóvenes y personas adultas, que especifica el tipo de educación que se necesita en el mundo de hoy, que exhorta a los países a “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida” para todas las personas (UNESCO, 2016). Esto incluye los esfuerzos para permitir que los sistemas educativos estén al servicio de todo el estudiantado, especialmente del que tradicionalmente ha sido excluido de las oportunidades educativas, como quienes provienen de los hogares más pobres, de las minorías étnicas y lingüísticas, de los pueblos indígenas y las personas con necesidades especiales y discapacidades.

Como respuesta surge la necesidad de una educación inclusiva y de calidad, que ayude a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros del estudiantado, que garantice la procuración de la justicia, de tal forma que la educación de todas las personas se considere de igual importancia y oportunidad.

Durante el ciclo escolar 2023-2024, muchas escuelas del sistema educativo mexicano han puesto en marcha estrategias para implementar la integración educativa de niñas, niños y jóvenes con barreras para acceder al currículo regular. Estas estrategias van desde el apoyo de las Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación regular (USAER), hasta la modificación de algunos aspectos del currículo regular o el acceso a ciertos lugares de la institución. Aunque esto representa un avance en la implementación de la inclusión educativa, en muchas instituciones, independientemente de su organización (unitaria, multigrado, completa), se deben ofrecer estos derechos educativos sin que necesariamente se hagan los ajustes necesarios para asegurar su implementación efectiva.

La realidad de algunas personas docentes de educación básica es diferente a lo prescrito en los documentos, algunas señalan la falta de formación para trabajar con niñas/os con barreras de aprendizaje, de modo que se perciben limitados para atender de la mejor manera al estudiantado que más lo necesita y se lamentan de esa situación.

Marco teórico

La inclusión educativa, respaldada por marcos internacionales como la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) y la Agenda Educación 2030 (UNESCO, 2015), se concibe como un proceso orientado a responder a la diversidad de las necesidades de todo el estudiantado, reduciendo la exclusión dentro y fuera del sistema educativo (UNESCO, 2017). Este enfoque implica garantizar que todo el estudiantado, incluidas aquellas personas con comportamiento ejemplar, pero con bajo rendimiento académico, reciban una atención equitativa.

Autores como Booth y Ainscow (2011) y Florian y Black-Hawkins (2011) advierten que el alumnado con necesidades educativas menos visibles suele quedar rezagado. Tales estudiantes, al cumplir con las normas sin destacar académicamente, corren el riesgo de atravesar el sistema escolar sin desarrollar plenamente sus competencias, debido a la ausencia de seguimiento pedagógico real.

Black y William (1998) destacan la necesidad de una evaluación continua y formativa, orientada a retroalimentar y mejorar el aprendizaje. En contextos inclusivos, la evaluación debe contemplar tanto los resultados como los procesos (UNESCO, 2014), debe evitar calificar solo por conducta y asegurar la justicia educativa.

Darling-Hammond, Hyler y Gardner (2017, citados en Trillo et al., 2017), subrayan que la atención a estudiantes “promedio” requiere formación docente integral, incluyendo competencias

socioemocionales, habilidades de observación y estrategias diferenciadas. Esto permite detectar y atender el bajo aprendizaje de alumnado que no manifiesta problemas visibles.

Metodología de investigación

Este estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, dado que busca comprender en profundidad las percepciones, experiencias y prácticas docentes relacionadas con estudiantes que, a pesar de mostrar un comportamiento ejemplar, no logran aprendizajes significativos. El alcance es de tipo exploratorio-descriptivo, pues pretende identificar y caracterizar los factores que inciden en la invisibilización de este tipo de alumnado dentro del aula.

El diseño corresponde a un estudio de caso, lo que permite un análisis detallado y contextualizado de la problemática en una institución educativa específica. La selección del caso se realizó bajo un muestreo intencional (Patton, 2015); se eligió una escuela de educación básica que implementa políticas de inclusión y que cuenta con estudiantes que cumplen las características de “alumno/o promedio con bajo rendimiento académico no detectado”.

Se entrevistó a cuatro docentes de educación básica, con distintos niveles de experiencia profesional, quienes han trabajado con estudiantes que cumplen con las normas de convivencia escolar, pero presentan rezagos o vacíos en sus aprendizajes. La participación fue voluntaria y se garantizó la confidencialidad de la información, asignando pseudónimos para preservar la identidad de las personas participantes y de la institución.

Sobre las técnicas e instrumentos para la recolección de datos, se usó la entrevista en profundidad como técnica principal, diseñada con base en una guía semiestructurada que incluyó preguntas abiertas relacionadas con:

1. Prácticas de evaluación utilizadas con estudiantes “promedio”.

2. Percepción docente sobre los aprendizajes logrados por este tipo de alumnado.
3. Estrategias implementadas para su atención.
4. Retos y necesidades formativas del profesorado para fortalecer la inclusión educativa.

Todas las entrevistas fueron grabadas en audio, previo consentimiento informado, y posteriormente transcritas de forma literal para su análisis. Para el análisis de la información se realizó análisis temático (Braun, & Clarke, 2006), siguiendo las fases de:

- Lectura exploratoria de las transcripciones.
- Codificación inicial de las unidades de significado.
- Agrupación de códigos en categorías temáticas (por ejemplo: “evaluación basada en conducta”, “dificultad para detectar rezago en alumnas/os promedio”, “falta de seguimiento individualizado”).
- Interpretación y triangulación de la información con el marco teórico y documentos normativos sobre inclusión educativa.

Entrevistas

Como se expresó en párrafos anteriores, las personas participantes fueron cuatro docentes de educación primaria, todas con más de veinte años de servicio y que trabajan en la educación pública que ofrece el Estado, exponen las situaciones siguientes:

Docente 1. Trabaja en una escuela con doce grupos, desde hace diez años, ubicada en el primer cuadro de la ciudad y cuentan con equipo USAER. Cursó Maestría en Innovación Educativa.

Docente 2. Tiene cinco años en la actual escuela primaria, no cuenta con apoyo del grupo USAER, ubicada en último cuadro de la ciudad, con tres grupos de primero y sexto año. Ha trabajado en cuatro escuelas primarias, dos rurales y dos urbanas, incluyendo esta última. Es titulada de la Maestría en Ciencias de la Educación.

Docente 3. Ha trabajado en distintas comunidades, en una escuela de organización completa, otra multigrado y actualmente en una escuela de organización completa. En ninguna de las instituciones han contado con grupo USAER. Su grado máximo de estudios es de Maestría en Gestión Educativa.

Docente 4. Trabaja en una escuela oficial de turno vespertino; en el turno matutino ofrece sus servicios en una escuela particular dirigida por religiosas católicas, desde hace veintisiete años. Ha trabajado solamente en dos escuelas oficiales, ambas en la cabecera municipal. Estudió la Licenciatura en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), está titulada desde hace doce años, los mismos que tiene trabajando en la escuela pública.

A las y los docentes se les plantearon las siguientes preguntas y estas fueron sus respuestas:

¿Cuáles son las actividades que realizan para integrar a las y los niños con barreras para el aprendizaje?

Docente 1. En mi escuela contamos con grupo USAER, que sólo atienden a algunos niños, los que ocasionan mayores problemas y de acuerdo con la especialidad que tienen los especialistas. Recomiendan algunas actividades a las maestras, hacen entrevistas a los padres de familia y les sugieren la manera de convivir en familia y algunas tareas para realizar en casa.

Docente 2. Lo que podemos, porque no contamos con apoyo del grupo USAER. En el ciclo escolar pasado tuvimos a una niña de 13 años con síndrome de Down. Les pegaba a los niños más pequeños apenas nos descuidábamos. Un día la directora la encontró encerrada por dentro en uno de los baños con dos niñas de 6 años, las más pequeñas, y ella estaba golpeándoles la cabeza contra la pared, las sujetaba y las aventaba. La directora al escuchar llorar a las pequeñas le pidió que abriera y se negó por más que se lo pidió, hasta que llegó el intendente y se metió como pudo para abrir el baño.

Luego levantó un acta, con algunas de nosotras como testigos para solicitar una atención especializada, argumentando que la niña no sabía convivir con niños más pequeños. Cuando le informó a la mamá se enojó muchísimo y fue a quejar a las oficinas centrales, al otro día le impidió entrar a la escuela y llevó a unos reporteros para exponer a la directora, la supervisora y la jefa de sector no la apoyaron y se tuvo que ir de la institución. Fue una situación muy difícil, en lo personal me da miedo que lleguen al jardín ese tipo de niños porque no sabemos cómo van a reaccionar los padres o si nos van a atacar sino los tratamos como ellos quieren.

Docente 3. En las escuelas en donde he trabajado nunca hemos tenido equipo de apoyo. Hemos tenido algunos niños con berreras, uno con síndrome de Down y otro con las orejas deformes que le obstruían la audición, el niño era muy tranquilo, le costaba terminar sus trabajos, me tenía que quedar con él para que terminara, salió de sexto con bajas calificaciones y ya no siguió la secundaria. Me dijo su mamá que ella no quería que se burlaran de su hijo, así que mejor se fue a trabajar a la ladrillera con su papá.

Docente 4. Afortunadamente nunca he tenido niños con berreras graves para aprender. Solo en el colegio he tenido algunos niños “flojillos” que no quieren trabajar, pero con el apoyo de sus papás estamos a “duro y dale” para que avancen. En la escuela del gobierno llamamos a los papás, los dejamos a la hora del recreo a que repasen, muchos avanzan poco, sobre todo cuando te toca primero y segundo, que es cuando tienen que aprender a leer, escribir, las sumas, las restas y multiplicaciones. Es muy difícil para que aprendan, pero a “duro y dale”, es como se avanza y no dejarlos porque se van atrasando y luego uno es el que la lleva.

Como se puede observar, las y los docentes no hacen alusión al diseño de estrategias que les permitan ofrecer la prometida inclusión educativa, que de acuerdo con la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI) significa que todos los niños, las niñas

y jóvenes, con y sin discapacidad o dificultades, aprenden juntas/os en las diversas instituciones educativas regulares (preescolar, colegio/escuela, postsecundaria y universidades), con un área de soportes apropiada.

¿Consideras que las y los niños inscritas/os en la escuela regular realmente están integradas/os?

Docente 1. Pues en mi escuela le echamos muchas ganas. El grupo USAER ha sido de mucha ayuda, los años que hemos trabajado juntas han servido para tener confianza y trabajar juntas. Mira, actualmente está inscrita una niña sorda y aunque ninguno de los del equipo de apoyo maneja el lenguaje de señas, la directora, dos docentes y yo estamos aprendiendo el lenguaje, y la verdad creo que hasta la niña está más tranquila y se nos acerca más, se ve dispuesta a convivir con nosotros.

Docente 2. Pues la verdad, ¿quién sabe? Creo que depende mucho de lo que realmente quieren los padres y la manera como apoyan. Mira, ahora al inicio del ciclo escolar recibimos a un niño con sordera lateral, los primeros días llegaba muy formal con su auxiliar auditivo. Luego me di cuenta de que usaba pañal, porque me pidió que se lo quitara y ya estaba hecho del baño. Al hablar con la mamá me insistió en que yo lo cambiara, que no quería que tuviera problemas por eso. La convencí de que lo animara a dejarlo, pero el niño se orinaba atrás de la puerta y un día hizo “popo”. Le pedí a la mamá que limpiara y dejó de mandarlo y a los pocos días lo dio de baja. Yo la verdad hasta descansé, ¿qué tal que me pasa como lo que te platicué de mi directora? Que hasta me corran de mi trabajo, ya ves, con eso de los derechos de los niños.

Docente 3. Sí, creo que es un gran avance que los niños con barreras para el aprendizaje asistan a la escuela regular y más los niños de las comunidades, ¿imagínate qué sería de esos niños en las comunidades? Lo único que les queda es que se integren a una banda para que sean aceptados en algún lugar, en cambio, si asisten a la

escuela es posible que puedan entusiasmarse por seguir aprendiendo y que estudien.

Docente 4. Yo creo que sí, en el colegio es lo que más hacemos y procuramos, que todos se lleven bien, que convivan y que traten de ayudarse uno con otro. Y como solamente tengo veintiún niños pues es fácil integrarlos. En cambio, en la escuela de gobierno es más difícil, lo bueno es que en la tarde se me va bien rápido y también procuro que los treinta niños que en promedio asisten, de los treinta y cinco que son, convivan de la mejor manera.

Parece ser que ciertas/os docentes tienen un concepto más cercano a lo que es la inclusión educativa, así como mayor sensibilidad para entender las características del ambiente en el que viven. Tal y como lo menciona López y Parages (2004), quienes afirma que ser diferente es un derecho y un valor que hace más humano al ser humano; por eso, la intervención educativa para las personas con capacidades y necesidades diferentes, no se centra en ellas, sino en los contextos donde conviven, como posible origen de sus condiciones peculiares.

De lo recuperado hasta aquí surgió la duda sobre si toda y todo niña/o estarán integradas/os, sobre lo que pasa con los que siempre están tranquilas/os y que pasan desapercibidas/os porque siempre se portan bien.

La o el niño promedio, el que siempre se porta “bien” y que en muchas ocasiones no domina los contenidos como el resto de sus compañeras/os, ¿realmente está integrada/o?

Docente 1. Creo que casi no pensamos en eso, con que los niños quieran asistir a la escuela y no lloren con eso nos conformamos. Y, por otra parte, como solo describimos su aprendizaje, si no lo conocemos a ciencia cierta no lo imaginamos y con base en nuestra experiencia lo describimos, nadie que yo sepa, ha escrito que no conoce a algún niño. Es triste pero así pasa, ¿qué podemos hacer con treinta y cinco niños? Muchas veces, y al menos yo, trato de que sean felices y que estén en lo posible seguros.

Docente 2. Pues realmente me dejas pensando. La realidad es que la mayoría de los niños están en ese promedio, conocemos al que da más lata que ninguno, al tímido que en ocasiones llora. Pero de los treinta y cinco que tenemos es difícil conocerlos a todos, conocer su proceso de desarrollo, lo que les gusta y lo que prefieren. Y además cumplir con todo lo que nos piden, ahora ya no puedo disfrutar de todas mis tardes y a veces ni de mis fines de semana. Pobres de los niños que no son vistos por nosotros, y pobres de nosotros, que cada día nos dedicamos más a trabajar con papeles y disfrutamos menos a los niños, que se supone son nuestra razón de ser.

Docente 3. En mi escuela animamos mucho a los chamacos para que se sientan a gusto, creo que es por las horas que pasamos en la escuela, sino los conocemos en clases los conocemos en el comedor o en otras actividades. Yo creo que sí conozco a todos mis alumnos y sé cuáles son sus áreas de oportunidad. Y hasta eso que me tocaron unos chavos muy nobles, porque les pido que estudien más algo y lo hacen. Son de quinto grado y creo que todos quieren seguir estudiando y se apoyan unos con otros -piensa por unos instantes y agrega-: Aunque creo que sí, siempre hay alguien que se nos pasa y estoy pensando en dos niñas, hay otro chavo, que falta seguido y que a veces me sorprende con sus respuestas, pero no sé si son 'chiripadas', respuestas que 'se pesca en el aire' o si realmente sabe. De las niñas, me doy cuenta de que casi no las conozco porque se juntan con otras que hablan por todo el grupo. Creo que tengo una buena oportunidad para conocerlas, ahora que tiene poco que inició el ciclo escolar.

Docente 4. Yo creo que sí, al menos en los dos grupos que tengo. En el colegio estamos obligadas a cada mes darles reportes precisos y argumentados a los padres de familia, los primeros son difíciles, luego solo veriflico si avanzaron y en qué campo. En cambio, en la oficial, sí que se pone difícil. Son tantos, luego algunos faltan tanto, y por más que les pedimos que no falten lo siguen y lo siguen haciendo, así que, aunque yo quiera y me lo proponga

es imposible conocerlos a todos. Y sí, tengo que reconocer que no tengo ni idea de cómo se llaman algunos. Lo que me consuela es que, en otros grupos que he tenido, esos que casi no conozco o que van atrasados, de buenas a primeras despegan y se emparejan o hasta sobresalen. No sé por qué será, tal vez porque se acomodan más con otras maestras. Tenemos que aceptar que no somos buenas maestras para todos los niños y que con otras maestras pueden aprender mejor que con uno.

Como se puede apreciar, algunos confunden tener juntos a las y los niños en la escuela con una verdadera inclusión educativa; en el Marco Internacional de la Educación Inclusiva, la inclusión significa la posibilidad de que todo el estudiantado participe de lleno en la vida y el trabajo dentro de las escuelas, sin importar sus necesidades. Es el proceso de mayor participación en la escuela y la reducción de la exclusión de las culturas, el currículo y la comunidad de los colegios locales.

En las prácticas, la inclusión tal parece que ocurre como lo afirma Corsi et al. (1996):

La escolarización en masa puede definirse como la inclusión generalizada de la población en el sistema educativo, lo cual si se generaliza en nuestro sistema educativo mexicano sería amenazante para los estudiantes. Lo destacable es, cómo algunos alumnos se pierden en un salón de clases. (p. 93)

Dyson (2001) destaca que la inclusión educativa simplemente denota una serie de amplios principios de justicia social, equidad educativa y respuesta escolar. Y se podría agregar que la sensibilidad, empatía y actitudes prosociales de las y los docentes frente a grupo contribuyen de manera significativa en el logro de la inclusión educativa.

Discusión y conclusiones

La inclusión educativa, para muchas personas, se ha implementado en condiciones que no la han favorecido. Después de revisar las disposiciones de los diferentes organismos, se destaca a los niños, niñas y jóvenes con barreras para acceder al currículo, así como a quienes pertenecen a minorías étnicas, indígenas y en situación de pobreza, pero no se considera a la o el estudiante promedio, aquel que no presenta ninguna de esas características, pero que no logra desarrollar las competencias educativas esperadas para su grado escolar y, por tanto, no puede desempeñarse al mismo nivel que sus compañeras/os de grupo.

Un hallazgo que surge de las respuestas de las y los docentes es cómo algunas/os estudiantes se vuelven invisibles en el salón de clases, lo cual es difícil de describir. Al cuestionar al grupo docente sobre estudiantes que siempre se portan bien, se logró que, al menos por un momento, reflexionara sobre este hecho. Se evidencia que el número de estudiantes en el grupo incide en la efectividad de la atención y en la capacidad de dar seguimiento al desempeño y desarrollo de estudiantes.

En cuanto al ejercicio de la inclusión, es necesario considerar la falta de información y formación de algunas/os docentes. Como se mencionó al inicio de este trabajo, la empatía, la sensibilidad y el diseño de estrategias son necesarios para atender de manera intencionada al estudiantado.

Morín (2001), nos invita a reflexionar sobre la realidad de la inclusión educativa en la mayoría de los centros educativos en México, porque la educación debe contribuir a la autoformación de la persona, a asumir la condición humana y aprender a convertirse en ciudadano, con pleno uso de sus derechos y obligaciones. Y en este marco de inclusión, de derechos humanos y de innovación, ¿quién aboga por la o el estudiante que se porta bien y es olvidada/o, por quien no accede al currículo regular? ¿Y a qué obedece el retraso en su aprendizaje? ¿A su autoestima? ¿A su manera de aprender?

¿A sus barreras intelectuales? En la revisión de investigaciones sobre el tema, no se encontraron trabajos al respecto, lo que constituye un tema importante y necesario de estudiar.

El compromiso por parte de los gobiernos y organismos internacionales es evidente en cuanto a la promoción de la educación inclusiva como un derecho humano fundamental. Sin embargo, aún queda mucho por hacer en cuanto a la implementación efectiva de políticas y estrategias que garanticen la inclusión real de todo el estudiantado, especialmente de aquel que es invisible o que no puede acceder al currículo regular. Es necesario continuar investigando sobre el tema y desarrollar prácticas educativas inclusivas que se adapten a las necesidades de cada estudiante, para garantizar su derecho a una educación de calidad y equidad.

Referencias

- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148. <https://doi.org/10.1177/003172171009200119>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). Index for inclusion: *Developing learning and participation in schools* (3.^a ed.). Centre for Studies on Inclusive Education. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Corsi, G., Esposito, E., & Baraldi, C. (1996). *GLU: Glosario sobre la teoría social de Niklas Luhmann* (1.^a ed.). Universidad Iberoamericana. <https://ceducativa.weebly.com/uploads/1/5/0/9/15091428/glosario-sobre-teoria-social-de-luhmann.pdf>.
- Dyson, A. (2001). *Dilemas, Contradicciones y variedades en la inclusión*. Universidad de New Castle Educación inclusiva. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3400213>

- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828.
- López Melero, M., & Parages López, M. (2004). *Diversidad y desarrollo Humano: Construyendo una escuela sin exclusiones*. Málaga: Aljibe.
- Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/CPP-DC-Morin-Los-siete-saberes-necesarios.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Naciones Unidas. ONU <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). Sage Publications. [https://ia800500.us.archive.org/30/items/michael-quinn-patton-qualitative-research-evaluation-methods-integrating-theory-/Michael%20Quinn%20Patton%20-%20Qualitative%20Research%20&%20Evaluation%20Methods_%20Integrating%20Theory%20and%20Practice-Sage%20Publications,%20Inc%20\(2014\).pdf](https://ia800500.us.archive.org/30/items/michael-quinn-patton-qualitative-research-evaluation-methods-integrating-theory-/Michael%20Quinn%20Patton%20-%20Qualitative%20Research%20&%20Evaluation%20Methods_%20Integrating%20Theory%20and%20Practice-Sage%20Publications,%20Inc%20(2014).pdf)
- Trillo Alonso, F., Nieto Cano, J. M., Martínez Domínguez, B., & Escudero Muñoz, J. M. (2017). El Desarrollo Profesional y la Colaboración Docente: Un Análisis Situado en el Contexto Español de las Tensiones y Fracturas Entre la Teoría y la Práctica. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25, 1-29. <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275050047093.pdf>
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa

- UNESCO. (2014). *Right to education: Scope and implementation*. UNESCO. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/UNSR_Assessment_Educational_Attainment_of_Students_2014.pdf
- UNESCO. (2015). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action*. UNESCO.
- UNESCO. (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all (HRE/ED/40)*. Paris: UNESCO. https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>
- UNESCO. (2019). *State obligations and responsibilities on the right to education*. In *Right to Education Handbook*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000366556>

CAPÍTULO 8

Inclusión y educación socioemocional: estrategias para un clima escolar favorable

Margarita Eduviges Mendívil Aragón

Universidad Pedagógica Nacional. Plantel Navojoa

meam17077@gmail.com

Resumen

Los proyectos educativos que promueven un clima escolar favorable a través de la inclusión y la educación socioemocional buscan crear entornos donde todo el estudiantado se sienta valorado, seguro y apoyado en su desarrollo integral. La inclusión educativa garantiza la participación activa y la valoración de la diversidad en sus dimensiones personales, sociales y culturales, eliminando barreras y previniendo la discriminación. La educación socioemocional, integrada transversalmente en el currículo, prioriza competencias como autoconciencia, empatía, gestión emocional, colaboración y toma de decisiones responsables, fundamentales para el bienestar individual y colectivo. Las estrategias aplicadas incluyen metodologías activas, actividades colaborativas, espacios de diálogo, reco-

nocimiento de talentos y participación familiar. Las y los docentes desempeñan un papel clave como modelos de actitudes inclusivas y facilitadores del apoyo emocional y la convivencia armónica. El clima escolar positivo, entendido como un ambiente de respeto, confianza y colaboración, es esencial para el aprendizaje, la cohesión social y la prevención del acoso, además de favorecer contextos educativos inclusivos y socioemocionalmente saludables.

Palabras clave: inclusión, educación socioemocional, clima escolar, diversidad, convivencia.

Introducción

La formación docente en educación superior enfrenta el desafío de preparar profesionales capaces de gestionar entornos educativos complejos, donde la inclusión y la educación socioemocional son pilares para construir un clima escolar favorable. Este trabajo se desarrolla en el contexto de un programa académico de educación superior, orientado a la formación inicial docente, durante el ciclo escolar 2024-2025, y tiene como objetivo describir estrategias formativas que fortalezcan la práctica docente bajo un enfoque inclusivo-socioemocional, alineado con la Nueva Escuela Mexicana (NEM, SEP, 2024) y el modelo CASEL (2020).

Este enfoque reconoce la diversidad como un valor fundamental en el proceso educativo y promueve la convivencia armónica, al garantizar que cada estudiante reciba las condiciones necesarias para alcanzar su máximo desarrollo, considerando sus circunstancias y eliminando desigualdades. La inclusión educativa trasciende el acceso físico para asegurar la participación activa y valoración de las diferencias individuales, socioeconómicas y cognitivas, al tiempo que exige de los docentes prevenir prácticas discriminatorias.

Paralelamente, la educación socioemocional fortalece habilidades como autoconciencia, empatía y gestión emocional, esen-

ciales para la adaptación a contextos diversos (Calderón, 2024). La empatía, entendida como la capacidad de comprender y compartir las emociones de las demás personas, es fundamental para establecer relaciones positivas, prevenir conflictos y promover la inclusión. Estas competencias se integran en la formación docente mediante modelos como el de Formación Socioemocional de la SEP (2024), que vincula teoría y práctica en escenarios reales.

La NEM enfatiza que la diversidad y la convivencia son interdependientes: un clima escolar positivo surge de interacciones basadas en respeto mutuo y colaboración, donde las y los futuros docentes aprenden a diseñar estrategias pedagógicas que fomenten justicia social (Monroy, & Mercado, 2021). Investigaciones confirman que este enfoque reduce el acoso escolar y mejora el bienestar emocional, además de vincular el desarrollo socioemocional docente con la creación de entornos seguros (Fuentes, 2024). El éxito de la educación socioemocional depende en gran medida de la preparación emocional y pedagógica de docentes, quienes actúan como agentes de cambio social y promotoras/es de un clima escolar positivo (Patiño, 2021). Por tanto, la educación socioemocional se consolida como una herramienta clave para transformar la práctica educativa y fortalecer la convivencia y el desarrollo integral en las instituciones educativas.

Desarrollo

La presente narrativa documenta una experiencia pedagógica centrada en estrategias socioemocionales dentro del aula, como parte de un compromiso por humanizar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. Esta experiencia se llevó a cabo en una institución educativa de nivel superior dedicada a la formación docente.

Para el desarrollo de un proyecto educativo que fomente la educación socioemocional en este contexto, se propone un

conjunto de estrategias alineadas con el modelo de CASEL (2020), un referente internacional ampliamente reconocido en el campo del aprendizaje socioemocional. Este modelo identifica cinco competencias clave para el desarrollo integral del estudiantado, esenciales para vivir y aprender de manera efectiva dentro y fuera del ámbito escolar:

1. Autoconciencia: capacidad de reconocer emociones, pensamientos y valores, y comprender como influyen en la conducta. Implica un sentido claro de identidad y autoeficacia.
2. Autogestión: habilidad para regular emociones, pensamientos y comportamientos, manejar el estrés, controlar impulsos y perseverar ante desafíos para alcanzar metas.
3. Conciencia social: capacidad de entender y empatizar con las demás personas, especialmente con personas de diversos orígenes y culturas, con reconocimiento de normas sociales y ética interpersonal.
4. Habilidades de relación: competencia para establecer y mantener relaciones saludables, comunicarse efectivamente, escuchar, cooperar y resolver conflictos de forma constructiva.
5. Toma de decisiones responsables: capacidad de elegir conductas éticas y seguras considerando el bienestar propio y el de las demás personas.

El modelo CASEL (2020) sostiene que estas competencias están interrelacionadas y son fundamentales para el éxito académico, por ello, su integración en la formación docente resulta indispensable, ya que permite a los futuros profesionales de la educación diseñar e implementar ambientes de aprendizaje inclusivos y emocionalmente seguros, favoreciendo un clima escolar positivo que potencia el desarrollo integral de todo el estudiantado.

En este sentido, para favorecer el desarrollo de dichas competencias, se recomienda iniciar cada sesión con ejercicios de aten-

ción plena y reconocimiento emocional, que permitan a las y los futuros docentes identificar sus propias emociones y las del grupo, para crear un ambiente seguro y de expresión abierta. Asimismo, se pueden emplear dinámicas de lenguaje emocional y actividades de autorreflexión, como diarios emocionales o debates guiados, que promuevan la autoconciencia y la autorregulación.

La implementación de metodologías activas como el aprendizaje colaborativo y el análisis de casos contribuye al desarrollo de la empatía, el trabajo en equipo y la resolución de conflictos, competencias esenciales para la conciencia social y las habilidades de relación (SEP-DGESuM, 2020). En este trabajo, el aprendizaje colaborativo facilitó la inclusión y el respeto a la diversidad mediante actividades grupales que promovieron la comunicación assertiva. Paralelamente, el análisis de casos permitió a las y los estudiantes enfrentar situaciones reales de diversidad y conflictos, desarrollando habilidades para gestionarlos desde la empatía y la reflexión crítica. Así, ambas metodologías se integraron estratégicamente para atender los objetivos del trabajo educativo y fortalecer la convivencia en contextos escolares.

Para potenciar este enfoque, se sugiere la creación de acuerdos de convivencia construidos por el grupo, que establezcan normas claras para el respeto, la participación y el sentido de pertenencia, favoreciendo un clima escolar positivo y la responsabilidad compartida en la toma de decisiones. Complementariamente, la incorporación de la tutoría como espacio de reflexión y diálogo facilita la expresión emocional y el acompañamiento, aspectos fundamentales para el bienestar socioemocional en la formación inicial docente.

La asignatura de Comunicación y Procesos Educativos ofreció un marco ideal para propiciar actividades que permitieran el desarrollo académico y el fortalecimiento emocional y la integración grupal. Una de las estrategias clave consistió en aprovechar las fechas representativas de cada mes, que funcionaron como mo-

mentos simbólicos para trabajar diversas dimensiones de la educación socioemocional.

Durante enero, al inicio del semestre, se aprovechó el retorno a clases para promover el autoconocimiento y favorecer la construcción de vínculos significativos entre estudiantes. El objetivo fue crear un ambiente de confianza, apertura y respeto mutuo desde las primeras sesiones. Una de las actividades clave fue “Me presento como un emoji”, en la que estudiantes reflexionaron sobre su estado emocional presente. En una hoja en blanco, cada uno dibujó un emoji que representara cómo se sentía en ese momento. La consigna fue sencilla: representar con sinceridad lo que experimentaban emocionalmente al iniciar el nuevo semestre.

Al finalizar la elaboración de su emoji, cada estudiante se presentó al grupo utilizando su dibujo como recurso expresivo. Esta dinámica permitió a las y los estudiantes identificarse emocionalmente, validar las emociones de sus compañeras/os y reconocer diferentes estados de ánimo, lo que dio paso a una conversación empática y enriquecedora.

La actividad contribuyó a establecer un clima de aula basado en la escucha activa, el reconocimiento emocional y el respeto por la diversidad emocional. Sentó las bases para que, durante el semestre, se abordaran otras estrategias socioemocionales de forma cada vez más profunda y reflexiva.

Otra de las actividades implementadas de forma transversal fue la dinámica “Un corazón lleno de palabras que abrazan”, desarrollada durante febrero, aprovechando el contexto simbólico del Día del Amor y la Amistad. Se buscó que el estudiantado compartieran afecto hacia las demás personas y también se regalaran palabras de aprecio a sí mismas/os.

La dinámica consistió en entregar a cada estudiante una hoja para dibujar un corazón. En el anverso, debían realizar un autorretrato que representara su estado emocional y escribir una frase de afecto dirigida a sí mismas/os, como un gesto simbólico de amor

propio. Frases como “Confío en mí”, “Eres fuerte y vales mucho” o “Estoy aprendiendo a cuidarme” surgieron espontáneamente. Luego cada estudiante pasó su corazón al resto de su grupo, quien escribió en la parte posterior una frase motivacional anónima. Al finalizar, cada persona recibió su corazón original, enriquecido con mensajes positivos y afectuosos del grupo.

El resultado fue emotivo, el estudiantado valoró el ejercicio como un momento reflexivo y significativo, donde la autoestima, la gratitud y el respeto mutuo fueron protagonistas. Esta estrategia favoreció la construcción de un clima escolar emocionalmente seguro, reforzando los vínculos afectivos y fomentando una convivencia basada en la empatía, la solidaridad y el reconocimiento positivo de la otredad.

Durante marzo, en conmemoración del Día Internacional de la Mujer, se creó un espacio reflexivo con intencionalidad pedagógica y emocional, dirigido a abordar temáticas como la equidad, el respeto y la diversidad de experiencias emocionales. Esta conmemoración fue concebida como una oportunidad educativa para desarrollar la conciencia social y fortalecer los valores democráticos y de justicia, pilares esenciales en la formación inicial docente.

Como parte de la estrategia, se diseñó una actividad grupal que buscó la participación activa y la implicación emocional y crítica de las y los estudiantes. Utilizando papel kraft y pintura lila, el estudiantado trabajó en la construcción colectiva de un cartel conmemorativo denominado “Manos que pintan igualdad y construyen conciencia emocional”.

La actividad inició con una breve investigación sobre la historia del 8 de marzo y la importancia de visibilizar las desigualdades de género. Posteriormente, las y los estudiantes redactaron una frase significativa que resumiera su reflexión. Mientras se definía el mensaje central, los varones plasmaron sus manos en color lila en el centro del cartel, como un acto simbólico de reconocimiento y acompañamiento hacia las mujeres y sus causas.

Una vez seca la pintura, se invitó al estudiantado a intervenir cada dedo de las manos plasmadas, transformándolos en ilustraciones de mujeres significativas: madres, hermanas, abuelas, compañeras de aula, y mujeres históricas que han contribuido a la transformación educativa. Esta intervención artística dio lugar a un cartel profundamente expresivo, cargado de sentido social, afectivo y educativo.

Durante el proceso, emergieron palabras clave, como sorderidad, igualdad, respeto y autocuidado, conceptos incorporados visualmente al cartel y discutidos en plenaria. La disposición del grupo a colaborar con respeto, sensibilidad y compromiso evidenció una notable evolución en el desarrollo de competencias emocionales y sociales. Esta experiencia consolidó un clima de aula emocionalmente seguro y representó una oportunidad invaluable para reflexionar sobre el rol de la o el futuro docente como agente de transformación social.

Integrar actividades con perspectiva de género y enfoque emocional en la formación inicial permite a las futuras personas profesionales de la educación reconocer el impacto que pueden tener en la construcción de comunidades más empáticas, incluyentes y justas. En este sentido, la educación socioemocional se convierte en una herramienta formativa indispensable que trasciende los contenidos académicos y potencia la formación integral docente.

El mes de abril trajo consigo una oportunidad única para resignificar el valor de la niñez dentro del proceso educativo, especialmente en el marco de la semana del Día del Niñ@, donde se propuso un ambiente de aula centrado en el juego, la expresión emocional y el trabajo colaborativo. En ese contexto, las actividades realizadas se diseñaron con una intención clara: fortalecer las competencias socioemocionales de las y los futuros docentes, a través de experiencias lúdicas, reflexivas y profundamente humanas, en sintonía con los propósitos de la asignatura Comunicación y Procesos Educativos.

Como primera actividad, se propuso la creación de una prenda didáctica denominada “Mi playera enseña”, en la que cada estudiante debía plasmar, a través de frases, símbolos y dibujos, un mensaje relacionado con el proceso de enseñanza-aprendizaje, el juego, las emociones y la vocación docente. La creatividad y el compromiso fueron evidentes, al ver cada estudiante portar con orgullo su camiseta, la cual se convirtió en un medio para expresar su identidad pedagógica y reafirmar los valores que desean transmitir en su futura práctica profesional.

Para complementar esta propuesta, se organizó una dinámica denominada “El tiro emocional”, donde se integraron diversos elementos: la competencia lúdica, la expresión afectiva, el trabajo en equipo y el pensamiento crítico. Se dividió al grupo en dos equipos, se asignó a un integrante de cada equipo como interventor/a, encargado/a de garantizar el desarrollo justo y honesto de la actividad. Los equipos alineados en fila, alternaban turnos para lanzar un tiro emocional, representado por una pelotita con velcro que dirigían a un tablero con puntajes, sostenido éste por un integrante de cada equipo; tras cada tiro, la o el jugador debía reflexionar en voz alta sobre una emoción, una experiencia positiva o un reconocimiento hacia algún/a compañero/a.

Una vez finalizados los lanzamientos, se realizó la sumatoria de los puntos alcanzados por cada equipo, de esta manera, se desarrollaron habilidades de razonamiento matemático y trabajo colaborativo. El equipo con mayor puntaje fue declarado ganador, pero la dinámica continuó con un reto académico significativo: ambos equipos debían analizar el tema “Procesos de comunicación en los procesos educativos”, el cual habían leído previamente. En plenaria, el equipo con menor puntaje fue el responsable de responder cada pregunta con argumentos claros y fundamentados.

Esta secuencia de actividades permitió al estudiantado experimentar diversas formas de participación, desde la expresión emocional, hasta la argumentación académica, y consolidó una visión

integral del aprendizaje donde el juego, la creatividad, el conocimiento y la afectividad se entrelazan. Lo más valioso fue observar cómo la juventud disfrutaba el aula, compartía sus ideas con libertad y se sentía segura para expresarse.

Sin duda, este tipo de dinámicas representan una estrategia formativa profundamente humana en la educación socioemocional, pues fortalecen competencias como la autoconciencia, la autorregulación, la empatía, la toma de decisiones responsables y la conciencia social, componentes fundamentales en la formación docente, según el modelo CASEL (2020). Además, permiten transformar fechas simbólicas en experiencias significativas que contribuyen a la construcción de ambientes escolares emocionalmente sanos y pedagógicamente sólidos, en coherencia con los principios de la NEM.

En el tránsito hacia el cierre del semestre, mayo ofreció una valiosa oportunidad para reforzar el sentido de pertenencia, la expresión emocional y la vocación docente, coincidiendo con la conmemoración del Día de la o el Estudiante. Las actividades diseñadas no solo tuvieron un enfoque lúdico, sino que estuvieron cuidadosamente articuladas con los propósitos de la educación socioemocional, permitiendo a las y los futuros docentes vivenciar el aprendizaje en un clima afectivo, seguro y colaborativo.

Uno de los momentos más significativos del mes fue la presentación de playeras personalizadas con temática libre, creadas por el propio estudiantado con total libertad creativa. A diferencia de la actividad del mes anterior, en esta ocasión cada equipo de estudiantes eligió representar personajes de caricaturas o películas de su preferencia, lo cual promovió no solo la creatividad y el trabajo en equipo, sino también la remembranza de experiencias emocionales positivas. Algunas de las playeras representaron películas como *Huevocartoon* y *Los Ositos Cariñositos*, en colores vibrantes y símbolos afectivos.

Lo más valioso de esta dinámica fue la capacidad de organización y cooperación que mostró el estudiantado, quien no solo diseñó y elaboró sus playeras, sino que también mostró una disposición alegre y empática hacia sus compañeras/os. Esta actividad permitió observar un fortalecimiento claro de los vínculos afectivos, el respeto mutuo y la valoración de la diversidad en el aula.

En el mismo marco de celebración, se desarrolló una estrategia didáctica centrada en el análisis del tema “El proceso de la comunicación en la enseñanza”, mediante la implementación de la dinámica “El sombrero preguntón”, una variante de la clásica “papa caliente”. Previamente, se había asignado a estudiantes la tarea de investigar el artículo científico mencionado, con base en el uso de herramientas de Inteligencia Artificial (IA) como ChatGPT. A partir de dicha investigación, completaron en sus cuadernos una plantilla de análisis crítico que se les compartió a través de WhatsApp.

Más tarde, y al ritmo de la música –controlada por un estudiante que no podía ver a quién se dirigía el sombrero–, debía responder una vez que la música se detenía, una de las preguntas contenidas en su análisis y guiadas por la docente. Esta metodología permitió crear un espacio lúdico, activo y altamente participativo, guiado en todo momento por la docente, quien garantizó la intervención formativa, la orientación emocional y el respeto al ritmo de aprendizaje de cada estudiante.

Esta experiencia, diseñada con base en los principios del modelo de CASEL (2020), promovió múltiples competencias socioemocionales: la autogestión, la toma de decisiones responsables, la empatía, la conciencia social y las habilidades de relación. Al mismo tiempo, se reforzaron aprendizajes académicos significativos, demostrando que el conocimiento no está reñido con la alegría, y que un ambiente escolar afectivo y creativo potencia la formación docente integral, como lo sugieren los principios de la NEM, estas estrategias no solo preparan al estudiantado para enseñar, sino también para acompañar emocionalmente a las futuras generaciones.

La última etapa del semestre fue concebida como un espacio de cierre, tanto académico como emocional. En consonancia con los principios de una formación docente integral, se implementaron actividades orientadas a consolidar aprendizajes, fortalecer la autorregulación emocional y fomentar la reflexión crítica en torno a las vivencias compartidas durante el curso.

Una de las experiencias también significativas fue la presentación de una conferencia sobre el acoso escolar, impartida por una estudiante de octavo semestre de la misma institución. Esta intervención estratégica, como parte del proceso del cierre del curso, buscó sensibilizar al estudiantado sobre una problemática persistente en los contextos escolares. Tras la exposición, se organizó un círculo de la palabra, donde las y los estudiantes expresaron de manera voluntaria situaciones personales relacionadas con formas de acoso vividas en diferentes etapas de su trayectoria académica. Se alimentó así la reflexión sobre cómo enfrentar en el presente dichas situaciones desde una perspectiva más informada, empática y profesional.

La actividad culminó con un ejercicio simbólico altamente significativo: se entregó a cada estudiante un globo que debería inflar y escribir sobre él una frase o palabras hirientes que hubiera recibido en algún momento de su vida escolar. Al final, al reventar el globo, cada participante realizó un acto consciente de liberación emocional, al reconocer que esas palabras recibidas en algún momento de su vida ya no le definían o representaban y reafirmar que ahora posee recursos emocionales válidos para afrontar de forma constructiva los desafíos interpersonales.

Otra de las dinámicas que se implementó fue la de “Figuras que comunican”, diseñada como objetivo para destacar la relevancia de la comunicación clara, la escucha activa y la cooperación, competencias fundamentales en la labor docente. A cada estudiante se le proporcionaron cuatro hojas blancas tamaño carta, con la indicación de construir un triángulo por hoja. Enseguida,

mediante consignas orales emitidas, el estudiantado debía formar figuras geométricas, utilizando los cuatro triángulos. Algunas de las consignas utilizadas fueron las siguientes: “Ahora construyan un rectángulo o formen un rombo”, sin apoyos visuales ni explicaciones adicionales, las y los estudiantes ejecutaban cada figura geométrica solicitada; en total, cada estudiante logró representar cinco figuras geométricas de una forma lúdica. Esta restricción pedagógica fomentó el desarrollo de habilidades como la interpretación precisa de mensajes verbales, el pensamiento espacial y la creatividad, además de reforzar la necesidad de claridad comunicativa dentro del aula.

Lejos de ser simples dinámicas lúdicas, las propuestas contribuyeron de manera activa a fortalecer las competencias socioemocionales y comunicativas de las y los futuros docentes, al articularse con enfoques prácticos, como los propuestos por López et al. (2025), quienes destacan la necesidad de integrar la educación socioemocional como un pilar fundamental para el desarrollo integral del alumnado y, en este caso, en la formación inicial del profesorado para generar ambientes de aprendizaje sanos y eficaces. A su vez, este tipo de actividades se alinea con las recomendaciones de la UNESCO (2021), que subraya la importancia de crear ambientes educativos seguros en las emociones, donde las y los estudiantes puedan expresarse con libertad y desarrollar herramientas para una convivencia pacífica y respetuosa, y a partir de ahí generar impactos positivos en el clima escolar, la autorregulación emocional y la reducción de barreras para la enseñanza-aprendizaje.

Reflexiones

Los resultados tras la intervención muestran que el uso del calendario escolar como recurso pedagógico para trabajar dimensiones socioemocionales impactó de manera positiva en la actitud y participación de estudiantes, y evidenció una mayor autorregulación emocional y comunicación asertiva en actividades grupales. Así-

mismo, dinámicas vivenciales y proyectos colaborativos con perspectiva de género facilitaron la construcción de un clima de respeto y empatía que favoreció la cohesión grupal y el reconocimiento de la diversidad como fortaleza. Estos hallazgos confirman la efectividad de integrar estrategias socioemocionales en la formación docente para promover competencias clave que trasciendan el aula y fortalezcan el compromiso social y ético del futuro profesional.

Aprovechar las fechas especiales del calendario escolar permitió articular momentos académicos con procesos emocionales. Así se reafirmó el compromiso de formar profesionales que no solo dominen contenidos curriculares, sino que estén emocionalmente preparadas/os para acompañar y educar con empatía y ética. La educación socioemocional, integrada en la formación inicial docente, transciende la transmisión de contenidos académicos para convertirse en un proceso transformador que fortalece la identidad profesional y el compromiso social.

Las experiencias en una institución educativa enfocada en la formación de profesionales de la educación evidencian que la implementación de estrategias vivenciales –como dinámicas de autorreflexión, actividades lúdicas y proyectos colaborativos con perspectiva de género– favorecen la autoconciencia, la empatía y la gestión emocional, competencias fundamentales del modelo CASEL (2020).

Reflexionar sobre estos resultados permite afirmar que la educación socioemocional no solo contribuye a un clima escolar positivo, sino que habilita a futuros docentes para reconocer y valorar la diversidad, gestionar la convivencia y actuar como agentes de cambio en contextos educativos diversos. Actividades que promueven expresión emocional, reconocimiento mutuo y participación fortalecen el sentido de pertenencia y cohesión grupal, indispensables para comunidades educativas inclusivas y resilientes. En suma, la educación socioemocional requiere un enfoque integral,

innovador y adaptativo que asegure el bienestar de todo el alumnado y promueva una educación inclusiva y equitativa.

Referencias

- Calderón, A. C. (2024). Desarrollo de habilidades socioemocionales en la formación de educadores en la sociedad actual. *Sophia*, 37, 283-309. <https://doi.org/10.17163/soph.n37.2024.09>
- CASEL. (2020). *Marco de competencias de aprendizaje social y emocional*. Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning. <https://casel.s3.us-east-2.amazonaws.com/SEL-Wheel-Spanish.pdf>
- Fuentes Tapia, F. I. (2024). Educación socioemocional en la Nueva Escuela Mexicana: un análisis documental. *Formación Estratégica*, 12(1), 117-130. <https://formacionestrategica.com/index.php/foes/article/download/117/86/165>
- López Villamar, N. I., Alvarado Murillo, M. M., Plúas Berruz, M. I., & Ortiz Pérez, K. A. (2025). Educación socioemocional en la escuela del futuro: innovación pedagógica para el bienestar y la inclusión. *Sage Sphere International Journal*, 2(2), 1-23. <https://sagespherejournal.com/index.php/SSIJ/article/view/59/128>
- Monroy Dávila, F., & Mercado Bautista, R. (2021). *Formación docente en el marco de la Nueva Escuela Mexicana* (1.^a ed.). Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio. <https://fomentoeditorialdgenam.aefcm.gob.mx/index.php/fomentoeditorial/catalog/book/15>
- Patiño Domínguez, H. (2021). *Educación socioemocional necesita de docentes bien formados*. Universidad Iberoamericana Ciudad de México <https://ibero.mx/prensa/educacion-socioemocional-necesita-de-docentes-bien-formados-expertosas>
- Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (SEP-DGE-

- SuM). (2020). Licenciatura en inclusión educativa. Plan de estudios 2018: Programa del curso estrategias para el desarrollo socioemocional. <https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/Planes%202018/LIE/6IkLWI3ouz-LIE502.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2024). *Educación socioemocional en el marco de la Nueva Escuela Mexicana*. Gobierno de México. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/08/Educacion-socioemocional-en-el-Marco-de-la-NEM.pdf>
- UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>

CAPÍTULO 9

Habilidades socioemocionales y conductas agresivas en alumnado de 6 a 9 años

Patricia Hernández Lobatón

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

paty20march@gmail.com

Braulio Angulo Arjona

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

braulio.arjona@gmail.com

María Guadalupe Noriega Aguilar

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

citaconelpsicologo@hotmail.com

Resumen

El desarrollo integral de las y los educandos en el contexto escolar enfrenta diversos desafíos. Analizar qué ocurre cuando un grupo de infantes con características heterogéneas y contextos familiares diversos, concurre en un centro escolar de educación primaria resulta relevante para la práctica docente. De la multiplicidad de conductas que manifiesta, las agresivas destacan entre la niñez de los primeros grados; como medio de defensa o resolución de conflictos en el proceso de aprendizaje es una de las más frecuentes. En dicho contexto, el objeto de estudio es abatir las conductas agresivas en alumnado de 6 a 9 años, a través del desarrollo de habilidades socioemocionales, a saber, la autorregulación, tolerancia

a la frustración, asertividad y empatía, para mejorar las relaciones interpersonales y evitar un ambiente desfavorable para el aprendizaje y el bienestar.

La investigación utilizó un enfoque cualitativo y un diseño de investigación acción. Se realizaron observaciones, entrevistas y encuestas para recolectar datos sobre las conductas agresivas y las habilidades socioemocionales del alumnado. Algunos resultados fueron: a) los participantes mostraron mayor frecuencia de conductas que reflejan habilidades socioemocionales en desarrollo; b) es posible estimular el desarrollo de estas habilidades a través del juego; c) se observó una disminución considerable de las conductas agresivas en las relaciones interpersonales; y d) las evaluaciones en el aprendizaje mejoraron sustancialmente.

Palabras clave: habilidades socioemocionales, educación primaria, agresividad, aprendizaje, juego.

Introducción

La formación integral de la niñez es una tarea que empieza en el hogar, se valida y se fortalece en el entorno escolar y se enriquece a través de sus vivencias escolares y en la sociedad, por ello, la educación como derecho fundamental reconocido en el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos señala que se deben desarrollar en armonía todas las facultades del ser humano y fomentar el amor a la patria, el respeto a los derechos y la cultura de paz con el fin de alcanzar el bienestar de todas las personas. No obstante, en cada ciclo escolar se presentan índices preocupantes en el nivel básico de estudiantes con conductas agresivas, dificultades en la resolución de conflictos escolares de manera pacífica, incluso *bullying*, que se sabe impactan el rendimiento escolar. Ante esta realidad, el cuerpo docente realiza múltiples esfuerzos para asegurar el bienestar de niños, niñas y adolescentes,

y asume el proceso de enseñar a través del desarrollo de actividades propias de las áreas o disciplinas correspondientes al grado escolar, atendiendo valores, promoviendo actitudes que contribuyan a la formación de ciudadanos responsables y comprometidos con su comunidad y país.

A pesar de dicho esfuerzo, la problemática de la niñez con conductas agresivas continua latente, por ende, en este trabajo se propone el desarrollo de habilidades socioemocionales para abatir estas conductas agresivas en alumnado de 6 a 9 años de educación primaria, a través de un proyecto de intervención con enfoque lúdico, titulado: “Rincón de los juegos”, que se ha desarrollado en la Maestría en Intervención e Innovación de la Práctica Educativa (MIIPE), en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. El presente estudio se realiza en la Escuela Primaria Rural Federal “Gral. Emiliano Zapata”, con CCT. 27DPR0098E, turno matutino, de la zona escolar No. 12, sector No. 2, ubicada en Ría. Estancia, sobre la carretera principal a la Villa Tamulté de Las Sabanas, aproximadamente en el kilómetro 3, del municipio de Centro Tabasco.

Desarrollo

En la Agenda 2030, el objetivo 16: “Paz, justicia e instituciones sólidas”, se refiere a la promoción de sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible. En este contexto, el Plan y programas de estudio para la educación básica: Aprendizajes Clave para la educación integral (SEP, 2017) acoge estas disposiciones previstas desde la Organización de las Naciones Unidas (ONU), mediante la integración de las habilidades socioemocionales y proyecto de vida, como uno de los ámbitos del perfil de egreso, para promover en el estudiantado el respeto a sí mismo y a las demás personas, reconocer y autorregular emociones, así como establecer normas y acuerdos que faciliten el manejo y la resolución de conflictos de forma asertiva. Por su parte, el modelo educativo de la Nueva

Escuela Mexicana (NEM) promueve “La cultura de paz” como uno de sus principios fundamentales (SEP, 2019), considerando además los trabajos del Decenio Internacional de una cultura de paz y no violencia para las y los niños del mundo por la UNESCO de 2001 a 2010.

En el año 2022, la SEP emitió el documento “Resolución de conflictos en los Centros escolares”, haciendo énfasis en la importancia del desarrollo de habilidades socioemocionales para generar un clima de compañerismo, cooperación y participación que propicie la solidaridad entre pares, tanto en el aula y la escuela, como en los hogares. Para conceptualizar las habilidades socioemocionales es necesario puntualizar que la inteligencia emocional es un constructo que se origina desde las aportaciones de Howard Gardner con la teoría de las inteligencias múltiples (1995), en la que distingue siete inteligencias: musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal e intrapersonal.

Al respecto, Galvis (1999) expresa:

Para Gardner, esa comprensión de uno mismo y de los demás para dirigir la propia vida, y llevarse bien con los demás, se manifiesta de una forma que va más allá de lo verbal, se extiende más allá del alcance del lenguaje y la cognición, pero sus estudios no profundizan en el rico mar de las emociones que hace que la vida interior y las relaciones sean tan complejas. (p. 25)

Este autor, considera que la teoría de Gardner vino a revolucionar el concepto de inteligencia, el cual se limitaba al cociente intelectual y habilidades como el razonamiento lógico-matemático y la capacidad verbal. En 1990, Salovey y Meyer refieren sobre la inteligencia emocional como un conjunto complejo de destrezas, actitudes, habilidades y competencias que determinan la conducta individual y hacen una aportación interesante sobre cuatro componentes del coeficiente emocional; dentro de tal conjunto, dos

elementos tienen que ver con capacidades de la persona: la autoconciencia o conocimiento de las propias emociones, el autocontrol o capacidad para cambiar, en tanto los otros dos componentes incluyen la capacidad para reconocer las emociones de las otras personas y la asertividad, es decir, la forma oportuna con que se enfrentan diferentes situaciones, bien sean acciones o palabras.

El concepto de inteligencia emocional difundido por Goleman (1995) fue un aporte significativo al generar un contraste entre la inteligencia emocional y la inteligencia general, concluyendo que la primera puede ser tan poderosa o más que la segunda y que el cociente emocional en un futuro sustituirá al cociente intelectual, en consecuencia, asegura que las competencias emocionales se pueden aprender, es decir, se puede aprender inteligencia emocional.

El estudio de las emociones y de los mecanismos por los que éstas se producen son importantes y se debe tener en cuenta el punto de vista educativo, más aún cuando se ha demostrado que se puede educar al individuo en el manejo y regulación de su respuesta emocional. Bisquerra (2019) afirma que “la educación emocional tiene como objetivo el desarrollo de competencias emocionales, las cuales son el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que conllevan la toma de conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 11). La educación emocional, desde las investigaciones de este autor, tiene un impacto positivo en el estudiantado, cambia el clima de la clase, disminuye los problemas de comportamiento, la agresividad y la violencia, y mejora el rendimiento académico.

La educación socioemocional es un proceso de aprendizaje a través del cual la niñez y las adolescencias trabajan e integran en su vida los conceptos, valores, actitudes y habilidades que les permiten comprender y manejar sus emociones, construir una identidad personal, mostrar atención y cuidado hacia las demás personas, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones res-

ponsables y aprender a manejar situaciones retadoras, de manera constructiva y ética (SEP, 2017, p. 518).

Las habilidades socioemocionales son definidas por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017) como: “Herramientas mediante las cuales las personas pueden entender y regular las emociones; establecer y alcanzar metas positivas; sentir y mostrar empatía hacia los demás; establecer y mantener relaciones positivas; y tomar decisiones responsablemente” (p. 665).

La agresividad se define como “conducta agresiva (del latín *aggredi*, atacar), o simplemente agresión, a aquella conducta que se lleva a cabo con el objetivo consciente o inconsciente de causar daño a alguien, o también a uno mismo” (Enciclopedia Herder, 2017, definición 1). Además, profesionales están de acuerdo en que las múltiples clases de conductas agresivas y el hecho de que no exista una conducta que específicamente pueda llamarse agresiva hace difícil que se dé una única definición de agresividad.

Autores como Bandura y Walters, en su obra Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad (1963) afirman que la agresividad es una respuesta socialmente aprendida, como resultado de un condicionamiento instrumental. Montagu (1976) asegura: “La agresividad humana no es innata, ningún ser humano ha nacido nunca con impulsos agresivos u hostiles, y ninguno se hace agresivo u hostil sin aprenderlo... la agresión no aparece espontáneamente en ningún ser humano” (p. 253).

Es evidente que las conductas agresivas no son accidentales, sino que la influencia del entorno es significativa; experiencias de violencia que la niñez vive en el hogar o en la comunidad pueden llegar a normalizar la agresión como una forma de resolver conflictos. Asimismo, la cultura en algunos grupos sociales promueve la violencia o el enfrentamiento como métodos de resolución de disputas.

La escuela es un espacio que sufre el impacto de las problemáticas generadas en los contextos sociales cercanos a ella, por consiguiente, es primordial atender tanto al desarrollo de la dimen-

sión sociocognitiva del estudiantado como la socioemocional. De esta manera, las conductas agresivas se minimizarán a través de la intervención temprana y la creación de ambientes que favorezcan las conductas de paz. En el trabajo realizado, los ejes problematizadores (Tabla 1), dan evidencia de las situaciones que detonan conductas agresivas en alumnado, con énfasis en aquellas donde se trata de defender algo: un objeto, espacio, grupo de amistades e, inclusive, ideas propias, ante ello, es necesaria la promoción de ambientes de aprendizaje que fomenten un ambiente de paz y desarrollo de habilidades socioemocionales.

La propuesta se implementó en la escuela primaria “Gral. Emiliano Zapata” y contó con la participación de 15 estudiantes de entre 6 y 9 años. El programa se desarrolló en 4 etapas, integradas en un lapso de 3 meses (12 semanas). Cada una de las temáticas de atención se articularon a través de las etapas y ejes problematizadores; las actividades no se desarrollaron de forma aislada, fueron secuenciales y contemplaron un tipo de atención integral.

Aplicación. El objetivo general del proyecto de intervención se centró en estimular el desarrollo de habilidades socioemocionales: autorregulación, tolerancia a la frustración, asertividad y empatía, a través de la creación de situaciones de aprendizaje en un escenario lúdico para reducir las conductas agresivas.

Tabla 1

Ejes problematizadores y proyecto “Rincón de los juegos”

Proyecto: “Rincón de los juegos”		Fecha de inicio: 23/septiembre/2024 Fecha de cierre: 8/noviembre/2024
Participantes: 15 estudiantes de 6 a 9 años	Metodología: Gamificación	Espacios: Aula USAER y plaza cívica

Objetivo general	Estimular el desarrollo de habilidades socioemocionales: la autorregulación, la tolerancia a la frustración, la asertividad y la empatía, a través de la creación de situaciones de aprendizajes en un escenario lúdico para reducir las conductas agresivas		
Eje problematizador	Temática abordada		
Estudiantes con conductas agresivas muestran carencia de habilidades socioemocionales, tales como la autorregulación, la tolerancia a la frustración, la asertividad y la empatía	ETAPA 1. SENSIBILIZACIÓN Sesión 1. “Reconozco mis emociones”	La etapa 1 pretende desarrollar actividades que sensibilicen al alumnado en el reconocimiento de sus emociones, la premisa de esta es que NO HAY EMOCIONES BUENAS O MALAS, PERO ES IMPORTANTE IDENTIFICARLAS, para practicarlas en el diario vivir de manera positiva	
Estudiantes presentan conductas agresivas con mayor frecuencia de tipo verbal y físico, lo cual genera un ambiente hostil e inseguro para la comunidad estudiantil	ETAPA 2. HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES Sesión 2. Habilidades socioemocionales (Empatía) Sesión 3. Habilidades socioemocionales (autorregulación y empatía) Sesión 4. Habilidades socioemocionales (autorregulación) Sesión 5. Habilidades socioemocionales (tolerancia a la frustración) Sesión 6. Habilidades socioemocionales (asertividad)	Durante 5 sesiones, el trabajo con las personas participantes se centró en fomentar el desarrollo de cada habilidad desde interacciones sociales generadas a través del aprendizaje situado; las actividades estuvieron diseñadas para que las y los niños reflexionaran sobre las emociones y pensamientos de otros infantes, especialmente en situaciones de conflicto, promoviendo la capacidad de “ponerse en los zapatos de la otra persona” mediante juegos de roles y dinámicas gamificadas	

<p>Como consecuencia de estas conductas en el patio escolar y en las aulas de clase; se afectan las relaciones interpersonales, se complica el cumplimiento de la labor docente y se genera un ambiente desfavorable para el bienestar y el aprendizaje</p>	<p>ETAPA 3. HABILIDADES PARA EL BIENESTAR Y LA VIDA</p> <p>Sesión 7. Escuchar Sesión 8. Hablar</p>	<p>Esta última etapa dividida en dos sesiones para facilitar el abordaje de la temática, profundizando en el desarrollo de habilidades de escucha activa mediante juegos dinámicos y actividades en equipo. La reflexión sobre la importancia de escuchar para mejorar la comunicación y las relaciones interpersonales</p> <p>Se considera trabajar el uso adecuado del volumen de voz, ubicándolo de acuerdo con la situación</p> <p>Regular el volumen de voz a través de situaciones reales</p>
---	---	---

Fuente: Elaboración propia.

Acceso al campo

Para formalizar el acceso al campo de intervención se realizó la gestión correspondiente:

1. Autorización de la persona supervisora escolar de la zona núm. 12 para la implementación del proyecto en la escuela primaria “Gral. Emiliano Zapata” C. C. T. 27DPR0098E, ubicada en la Ría. Estancia Centro Tabasco, adscrita a la zona escolar antes mencionada.

2. Presentación del proyecto “Rincón de los juegos” al cuerpo docente de dicho plantel con el objetivo de proporcionar información clara y comprensible del proyecto, destacando la importancia del desarrollo de habilidades socioemocionales en los entornos escolares y, a la vez, persuadirles a colaborar en la implementación del proyecto.

3. Presentación del proyecto “Rincón de los juegos” a los padres y las madres de familia de estudiantado seleccionado con el fin de sensibilizarles sobre la importancia de éste para el desarrollo de habilidades socioemocionales en sus hijas e hijos, así como obtener su consentimiento para la participación y uso responsable de datos sensibles.

Implementación

Etapa 1. Sensibilización. La primera etapa de desarrollo del Proyecto de Intervención fue la sesión de sensibilización.

Sesión 1. Objetivo: que los participantes reconozcan las emociones como procesos que nos ayudan a sobrevivir y que detonan cambios en el cuerpo, mente y en la conducta, a través del desarrollo de actividades, principalmente el juego de roles.

Etapa 2. Habilidades socioemocionales. Se incluyeron 5 sesiones organizadas de la siguiente manera:

Sesión 2. Empatía. Esta sesión se centró en fomentar el desarrollo de la empatía como una habilidad clave para las interacciones sociales, las actividades estuvieron diseñadas para que las y los niños reflexionaran sobre las emociones y pensamientos de otras personas, especialmente en situaciones de conflicto, para promover la capacidad de “ponerse en los zapatos de la otra persona” mediante juegos de roles y dinámicas gamificadas.

Objetivos: reconocer las emociones que se producen en situaciones específicas a través de la presentación de situaciones reales; y reflexionar sobre la importancia de la empatía en situaciones de conflicto a través del juego de roles.

Sesión 3. Autorregulación y empatía. Estuvo enfocada en fortalecer la empatía y la autorregulación emocional a través de dinámicas con enfoque lúdico y el uso del recurso “semáforo de la paz”. Las personas participantes reflexionaron sobre cómo las

emociones influyen en su comportamiento y aprendieron herramientas prácticas para gestionar sus emociones en situaciones de conflicto.

Objetivos: reconocer las emociones que se producen en situaciones específicas a través de la presentación de situaciones reales; identificar las conductas y acciones que se generan al experimentar determinadas emociones a través del semáforo de la paz; y reflexionar sobre la importancia de la empatía en situaciones de conflicto a través del juego de roles.

Sesión 4. Autorregulación. Se promovió el desarrollo de la autorregulación emocional y se destacó la importancia de identificar emociones, relacionarlas con acciones y aplicar estrategias para manejarlas en situaciones de conflicto.

Objetivos: reconocer las emociones que se producen en situaciones específicas a través de la presentación de situaciones reales; identificar las conductas y acciones que se generan al experimentar determinadas emociones a través del semáforo de la paz; y reflexionar sobre la importancia de la autorregulación: los 3 pasos que ayudan (respiro, pienso y actúo) en situaciones de conflicto a través del juego de roles.

Sesión 5. Tolerancia a la frustración

Objetivos: reconocer las situaciones que generan frustración a través de retos que impliquen competir dentro del “Rincón de los juegos”; y facilitar el desarrollo de resiliencia a través de la reflexión y análisis de experiencias propias.

Sesión 6. Asertividad

Objetivos: expresar sus sentimientos, gustos e ideas de manera asertiva a través de situaciones comunes; y desarrollar asertividad al comunicarse con las demás personas a través del juego de roles.

Etapa 3. Habilidades para el bienestar y la vida, integrada por 2 sesiones.

Sesión 7. “Aprendo a Escuchar”

Objetivos: desarrollar habilidades de escucha activa mediante juegos dinámicos y actividades en equipo; y reflexionar sobre la

importancia de escuchar para mejorar la comunicación y las relaciones interpersonales.

Sesión 8. "Aprendo a hablar"

Objetivos: utilizar el volumen de voz de acuerdo con la situación en la que se encuentren; y regular el volumen de voz a través de situaciones reales.

Sesión de Cierre y evaluación. Se utilizó una ficha de trabajo diseñada con fines evaluativos y para involucrar a los padres y las madres de familia al momento de la evaluación del proyecto.

Resultados

A continuación, se muestran algunos resultados del estudio en los que se nota una disminución significativa en las conductas agresivas y una mejora en las habilidades socioemocionales del alumnado. La actividad del “semáforo de la paz” (Figura 1) ayudó a los niños a identificar y regular sus emociones, mientras que los juegos de roles les permitieron practicar y desarrollar estas habilidades en un entorno seguro y controlado, fomentando la empatía y la resolución pacífica de conflictos.

Figura 1

Semáforo de la paz



Fuente: Ek Editores.

Otro de los instrumentos de evaluación implementado fue la escala estimativa, la cual permitió verificar el cumplimiento de los objetivos planteados y los aprendizajes alcanzados a lo largo del proyecto de intervención. Los instrumentos de evaluación en el ámbito educativo permiten obtener una visión integral del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que cada tipo de evaluación se enfoca en momentos específicos y persigue objetivos particulares (Cooper, 1993). Por ello, los resultados se analizan de manera descriptiva, identificando el nivel de desarrollo de cada habilidad socioemocional en el alumnado; en las tablas 2 y 3 se muestra el concentrado en porcentajes de frecuencias, donde los más altos indican un mayor dominio de la habilidad evaluada, mientras que las respuestas de menor frecuencia pueden señalar áreas que requieren más atención dentro del programa.

Al comparar los resultados de las tablas 3 y 4 se identifica que la mayoría de estudiantes mostró mejora en su conducta, lo que permitirá a las y los niños manejar sus emociones y comportamientos en situaciones desafiantes. Los porcentajes con menor frecuencia son un referente para continuar implementando proyectos, actividades y acciones que aseguren una educación emocional constante.

La teoría piagetana sustenta la comprensión de dichos resultados, por un lado, en la eficacia del enfoque lúdico de la intervención realizada, y por otro, la etapa de desarrollo infantil de las personas participantes (operaciones concretas), cuando empiezan a comprender y controlar mejor sus emociones. En la sesión 6, la pertinencia del “Rincón de los juegos” con juegos de espera y turnos efectivos para enseñar paciencia y control emocional, o el trabajo en binas con los retos interactivos realizados en las computadoras de la escuela, son algunos ejemplos.

Tabla 2*Indicadores de logro. Sesión 3*

Indicador	Siempre (%)	Casi Siempre (%)	A Veces (%)	Casi Nunca (%)	Nunca (%)
Autorregulación	26.7	20.0	13.3	20.0	20.0
Asertividad	20.0	13.3	20.0	20.0	26.7
Tolerancia a la frustración	33.3	26.7	20.0	13.3	6.7
Empatía	26.7	20.0	13.3	20.0	20.0

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3*Indicadores de logro. Sesión 6*

Indicador	Siempre (%)	Casi Siempre (%)	A Veces (%)	Casi Nunca (%)	Nunca (%)
Autorregulación	33.3	26.7	20.0	13.3	6.7
Asertividad	26.7	20.0	20.0	20.0	13.3
Tolerancia a la frustración	40.0	33.3	13.3	6.7	6.7
Empatía	33.3	26.7	20.0	13.3	6.7

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4*Porcentajes de mejora por indicador*

Indicador	Mejora promedio (%)
Autorregulación	6.7
Asertividad	6.7
Tolerancia a la frustración	10.0
Empatía	6.7

Fuente: Elaboración propia.

Reflexiones

La intervención destaca la importancia de las habilidades socioemocionales para ayudar a reducir las conductas agresivas y mejorar el rendimiento académico, así como el bienestar general del alumnado. La intervención educativa propuesta en este estudio es un referente sobre cómo, desde estas intervenciones, los programas educativos de posgrado de la UJAT-DAEA abordan problemas en las escuelas, a la vez que se gesta un modelo de actuación frente a las problemáticas, de modo que las y los docentes de los planteles pueden replicarlos y adaptarlos siempre con un enfoque preventivo y formativo.

Con la información contextualizada sobre la forma en que el desarrollo de habilidades socioemocionales contribuye en la disminución de conductas agresivas en niñas y niños de 6 a 9 años se encontraron hallazgos que plantean la necesidad de seguir innovando en la práctica educativa desde la investigación. Uno de éstos fue la motivación que sintió el alumnado al presenciar la participación de padres y madres de familia en actividades escolares, algo que no es muy común en el medio en el que se desarrollan. Esto fue decisivo y reconfortante para niñas y niños.

La escuela que funciona cumple su fin social, pero está comprobado que cuando escuela y familia participan unidas en la formación del educando, esta formación es más sólida. La capacitación docente en temas relacionados con la inteligencia emocional, habilidades socioemocionales y otros temas relacionados es determinante como paso previo a la implementación de proyectos de intervención para la educación socio-emocional. La impartición de cursos o talleres a padres y madres de familia en estos temas, es decisiva, pues son el modelo o referente más significativo para la niñez, su impacto positivo alcanza su contexto escolar.

Referencias

- Bandura, A., & Walters, R. H. (1963). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Alianza Editorial. <http://www.soya.com.mx>

- nalistaconductual.org/aprendizaje_social_desarrollo_de_la_personaliad_albert_bandura_richard_h_walters.pdf
- Bisquerra, R. (Coord.). (2019). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Desclée de Brouwer. <https://otrasvozeseneducacion.org/wp-content/uploads/2019/04/Educaci%C3%B3n-Emocional.-Propuestas-para-educadores-y-familias-Rafael-Bisquerra-Alzina-2.pdf>
- Cooper, J. M. (1993). *Estrategias de enseñanza. Guía para una mejor instrucción*. México: Limusa.
- Enciclopedia Herder. (2017). *Agresividad. Enciclopedia Herder. Una gran base de conocimiento en humanidades*. <https://encyclopaedia.herdeeditorial.com/wiki/Agresividad>
- Galvis Leal, P. (1999). *Inteligencia Emocional. Punto de partida*. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Goleman, D. (1995). Emotional Intelligence. New York: Bantam Books. *Revista Americana de Salud Pública*, 2283-2290.
- Montagu, A. (1976). *La naturaleza de la agresividad humana*. Alianza, Madrid.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. doi: 10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017). Aprendizajes clave para la Educación Integral. *Plan y Programas de estudio para la Educación Básica*. <https://bit.ly/3rf6YYp>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. Subsecretaría Educación Media Superior. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADcica.pdf>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022). *Resolución de Conflictos en los Centros Escolares ¿cómo mejorar la convivencia en su centro escolar?* https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/03/Documento-Resolucion-de-conflictos_25_OCT_2022_21_X_27-ALTA.pdf

CAPÍTULO 10

Matemáticas en movimiento: una experiencia inclusiva con catapultas en geometría analítica

Alejandro García Oaxaca

Escuela Normal de Ixtlahuaca

alejandro.garcia_d@normalixtlahuaca.edu.mx

Resumen

Este capítulo narra una experiencia educativa realizada en una escuela preparatoria del Estado de México, con estudiantes de segundo grado en la asignatura de Geometría Analítica. Frente al desafío de integrar al estudiantado con distintos niveles de comprensión matemática, se diseñó e implementó un proyecto basado en la construcción y análisis de catapultas para enseñar conceptos como ángulos, trayectorias, distancias, funciones y parábola. La actividad permitió que las y los alumnos trabajaran de forma colaborativa en equipos y desempeñaran roles acordes a sus habilidades e intereses, ello promovió un ambiente de inclusión y participación. A través de esta metodología práctica y contextualizada, el estudiantado fortaleció sus conocimientos matemáticos y sus habilidades socioe-

mocionales, a saber, la empatía, el respeto y el trabajo en equipo. Lo anterior se interpretó a partir de los resultados y de las propias voces de estudiantiles. La experiencia demostró que el aprendizaje puede ser significativo, colaborativo y accesible cuando se abordan los contenidos desde un enfoque inclusivo y creativo.

Palabras clave: inclusión, geometría analítica, catapultas, educación colaborativa, bachillerato.

Introducción

Durante varios ciclos escolares como docente de matemáticas en nivel medio superior, observé una constante: un considerable número de estudiantes se sentía ajeno al lenguaje matemático, ya que, para muchas/os, esta disciplina representa un muro infranqueable, un código inaccesible que les hace sentirse incapaces, excluidas/os y, en ocasiones, desmotivadas/os. Esta percepción se acentúa en asignaturas como Geometría Analítica, cuyo contenido: vectores, funciones y coordenadas, entre otros conceptos, suelen resultar abstractos y desconectados de su realidad cotidiana.

Dado lo anterior, se manifiesta una resistencia persistente del alumnado hacia el aprendizaje de estos temas, con énfasis en segundo grado de preparatoria. Además de la dificultad conceptual, también es visible la falta de estrategias pedagógicas que permitan vincular dichos contenidos con experiencias significativas y de interés para fomentar la comprensión del estudiantado.

Frente a este panorama, ha sido necesario replantear la estrategia pedagógica, de tal forma que, mediante el diseño e implementación de un proyecto integrador, sea posible resignificar el aprendizaje matemático a través de una experiencia inclusiva y colaborativa, en la que cada estudiante tenga un rol activo y relevante. Así entonces, ante ese panorama emergió el proyecto titulado “Catapultas matemáticas: lanzando ideas, construyendo apren-

dizajes”, el cual se configuró a partir de la construcción y análisis de catapultas como recurso didáctico.

Bajo tales argumentos, este capítulo presenta una narrativa detallada de dicha experiencia, gracias a la cual se logró articular la teoría matemática con el trabajo manual, la creatividad y la convivencia en el aula. La propuesta partió del principio de inclusión educativa, entendida como el derecho de toda la comunidad estudiantil a participar plenamente en procesos educativos equitativos y de excelencia.

Es importante argumentar que este trabajo se conformó como una narrativa pedagógica, “al utilizar la forma narrativa asignamos un sentido a los acontecimientos y los investimos de coherencia, integridad, amplitud y conclusión” (McEwan, & Egan, 1998, p. 62).

Desarrollo

La experiencia pedagógica se llevó a cabo en una escuela preparatoria del Estado de México, dentro de un grupo de segundo grado, compuesto por 52 estudiantes con perfiles diversos en cuanto a habilidades académicas, intereses personales y actitudes hacia las matemáticas. Ante tal diversidad, el reto consistió en crear un proyecto que permitiera vincular los contenidos de la geometría analítica con una actividad práctica, retadora y lúdica, así surgió la idea de hacer que las y los estudiantes construyeran sus catapultas y las pusieran en práctica.

El proceso de aprendizaje se fundamentó en el Aprendizaje Basado en Proyectos, (Vergara, 2016), con una combinación con el Aprendizaje Basado en Retos (Arboleda et al, 2022). En la primera parte del proyecto, se argumentó la necesidad de establecer una dinámica en la que participara toda la comunidad estudiantil con base en el reconocimiento de sus propias habilidades, pues es necesario que estudiantes realicen un autoconocimiento y descubran el “¿para qué soy bueno?”.

Esta pregunta se la hacen constantemente, y aunque pareciera simplista, es una realidad por la que atraviesa el alumnado de las preparatorias del Estado de México. En algunos casos, esta interrogante les afecta emocionalmente, pues no se consideran lo suficientemente buenas/os en algo, por lo que en ocasiones terminan el bachillerato sin mayores pretensiones o aspiraciones académicas, así que, inmediatamente se enrolan en el comercio ambulante, el negocio familiar o en cualquier otro ámbito laboral que no les represente mayor esfuerzo.

El proyecto se basó en el principio de que la inclusión educativa implica ofrecer a todo el estudiantado oportunidades significativas de aprendizaje, al eliminar las barreras que limitan su participación:

La educación inclusiva pretende mejorar la calidad educativa a partir del respeto, de la diversidad y las necesidades, aptitudes, expectativas y características particulares de los niños y jóvenes de educación básica, media superior y superior. Esto implica para los involucrados, realizar cambios que van desde el acondicionamiento físico de las instalaciones educativas, hasta los cambios curriculares y didácticos que tengan que ver con la aplicación de estrategias metodológicas que respondan al contexto del aula, al tipo de alumnos que asisten a clases, a sus necesidades educativas, a sus problemas de aprendizaje y a un sin fin de aspectos que dada su complejidad obstaculizan la inclusión educativa y social que tanto se persigue en la educación básica. (Espinoza et al., 2021, p. 115)

Al pensar en un proyecto inclusivo, también se pensó en el aspecto socioemocional del estudiantado, pues es necesario hacer denotar que cada estudiante es buena/o en algo, y la elaboración de las catapultas dará la posibilidad de que descubran alguna habilidad o conocimiento que tal vez no consideraron tener, de tal manera que, con base en el desarrollo del proyecto, puedan valorar sus propios alcances y limitaciones.

Así se diseñó una dinámica de trabajo colaborativo en equipos heterogéneos, en la que cada estudiante desempeña un rol específico de acuerdo con sus fortalezas, de tal forma que se necesitaron distintas habilidades; algunas labores fueron el diseño, la construcción, la medición, la redacción y la coordinación. Durante las primeras sesiones, el estudiantado realizó una autovaloración de sus principales habilidades y conocimientos, lo cual fue fundamental para detectar sus fortalezas y sus áreas de oportunidad; varias/os reconocieron no tener mucha habilidad matemática, pero sí mucha destreza para dibujar, diseñar, construir con materiales diversos (madera, cartón, etc.). Posteriormente, se les pidió que investigaran sobre los diferentes tipos y el funcionamiento de las catapultas, mediante un recorrido histórico. Con el fin de que, al conformar sus equipos, en conjunto seleccionaran aquella catapulta que les hubiese parecido la más adecuada para su construcción.

Una vez realizadas estas dos acciones, se les propuso que en sus diseños emplearan materiales reciclables; al hablar de esta tercera parte del proyecto, es importante recalcar que debe existir un diseño previo, el cual lo pudieron hacer en computadora o en sus libretas, es aquí donde las habilidades, destrezas y conocimientos del estudiantado marcarán una sustancial diferencia, pues habrá jóvenes que tengan mucha habilidad para dibujar, ya sea a mano o de manera digital.

Al tener el diseño con sus dimensiones, el siguiente paso es la construcción de sus dispositivos. En este momento del proyecto, se procuró que el trabajo lo desarrollaran en el salón de clase, para ello, lo que tenían de tarea era conseguir los materiales y herramientas necesarios para la construcción en el aula. Esta parte del proyecto es muy importante, dado que, en ella, se puede realizar la observación directa en el desarrollo de la catapulta. El docente puede evaluar el desempeño del equipo y cómo va avanzando el proyecto, para tal situación, la clase se divide en una parte teórica para continuar con el programa y otra parte de la clase para el de-

sarrollo del proyecto.

Al terminar con la construcción de su catapulta, comenzaron las pruebas de lanzamiento. En el proceso, se registraron datos, como el ángulo de tiro, la distancia alcanzada por el proyectil y la altura máxima, lo cual permitió aplicar conocimientos matemáticos en un contexto real y estimulante. Cabe señalar que este proyecto tuvo mucha relación con la asignatura de Física, al abordar el tema de tiro parabólico, de tal manera que este proyecto fue considerado también como evaluación final para dicha asignatura.

El estudiantado utilizó el plano cartesiano para representar gráficamente las trayectorias de los proyectiles. Aplicó ecuaciones cuadráticas para modelar el movimiento parabólico y calculó vértices, máximos, mínimos y puntos de intersección. Esta fase resultó clave para resignificar los conceptos abstractos de la geometría analítica, pues al ver reflejadas sus propias experiencias en las gráficas y cálculos, el estudiantado comprendió mejor la utilidad de las funciones matemáticas. En este caso, la principal función utilizada fue la de parábola:

Para culminar, se estableció un concurso de catapultas, ello estimuló el sentido competitivo entre los equipos. Con dicho propósito, tenían diferentes retos por cumplir, desde calcular los ángulos para alcanzar mayor elevación o para alcanzar mayor distancia, debían considerar también el peso y la masa del proyectil, de tal manera que tuvieran la oportunidad de aprender por medio de la práctica lo que son dichos conceptos y cálculos.

Se finalizó con una competencia entre catapultas, se debía derribar una muralla de un equipo contrincante. Fue indispensable considerar los cálculos realizados en sus pruebas y en los retos anteriores, porque de ello dependía el conocimiento adquirido, al valorar la distancia que debe recorrer su proyectil, así como, el sentido de equipo. Se buscó que cada equipo hiciera un tiro diferido, hasta que alguno de ellos lograra derribar la muralla del contrincante.

Uno a uno, los equipos se fueron eliminando, hasta que se tuvo al ganador de la competencia. El equipo ganador fue distinguido con un premio, sin embargo, todos los equipos obtuvieron una constancia y una medalla de participación, lo cual genera un sentido de igualdad y reconocimiento a la labor realizada, pues se buscó que la competencia fuera un símbolo de deportivismo y unión en el salón de clase.

Además de los aprendizajes académicos, el proyecto favoreció el desarrollo inclusivo, así como el de sus habilidades socioemocionales. La dinámica colaborativa potenció la comunicación, la empatía y la toma de decisiones conjuntas. Los y las estudiantes expresaron sentirse útiles dentro del equipo, independientemente de su nivel previo en matemáticas. Esta sensación de pertenencia y reconocimiento fue crucial para fortalecer su autoestima y motivación. Cabe señalar que al final de cada sesión se daba un espacio para que el estudiantado comentara y expresara sus opiniones, reflexiones, sentires y puntos de vista. Información que fui documentando y que sirvió para la realización de este escrito, en consecuencia, esta narrativa se fortalece a partir de las voces de algunas/os estudiantes:

El equipo en el que trabajé para este proyecto dio buenos resultados porque todos colaboramos. (Estudiante 3)

Antes de las catapultas yo no les hablaba mucho a los que me tocaron en mi equipo, pero sí me incluyeron y con algunos hice buena amistad. (Estudiante 14)

En mi equipo todos sabían que yo dibujo bien, así que todos votaron para que yo me encargara del diseño. (Estudiante 36)

En ese sentido, la inclusión educativa no solo requiere adecuaciones físicas o curriculares, sino una transformación profunda de las prácticas pedagógicas que reconozcan y valoren la diversidad:

Hablar de inclusión es posibilitar la aceptación a las diferencias individuales y a la diversidad de las personas, quienes también deben tener

una participación importante en el desarrollo de la sociedad; lo cual contribuye favorablemente al enriquecimiento del pensamiento de todos los seres humanos, puesto que de esta manera hay oportunidad de mejorar el equilibrio y la equidad en la aportación de nuevas ideas, en el trabajo en general, en el desarrollo de la cultura, en sus lugares de vivienda y otros espacios. (Espinosa et al., 2021, p. 96)

Así, desde esa perspectiva de mirar las matemáticas desde la inclusión, esta experiencia ofrece a docentes y estudiantes un entorno donde todas y todos pueden aportar, logrando que las diferencias dejen de ser un obstáculo para convertirse en espacios de riqueza y crecimiento.

Finalmente, cada equipo elaboró una presentación en la que expuso los resultados obtenidos, la gráfica de la trayectoria de su catapulta, y una reflexión colectiva sobre lo aprendido. Se organizó también una jornada de lanzamientos precisos con fines recreativos y didácticos. Durante la evaluación, además de valorarse los conocimientos matemáticos, también se tomó en cuenta el trabajo en equipo, la creatividad y la capacidad de comunicar ideas de manera clara y efectiva.

El éxito del proyecto radicó en la posibilidad de enseñar geometría analítica desde una perspectiva experiencial e inclusiva. Esta práctica refuerza la premisa de que es posible transformar el aula en un espacio en el que todo el estudiantado aprenda, colabore y se sienta parte de un proceso educativo justo y equitativo.

Reflexiones

La implementación del proyecto “Catapultas matemáticas: lanzando ideas, construyendo aprendizajes”, en primera instancia representó un espacio de reflexión sobre una experiencia transformadora en la práctica docente, pero también en la vida académica del estudiantado de segundo grado de bachillerato. En retrospectiva, se evidenció que el aprendizaje matemático puede dejar de ser una

experiencia abstracta y excluyente cuando se contextualiza, se vivencia y se acompaña de dinámicas colaborativas e inclusivas.

Uno de los hallazgos más relevantes fue poder observar y reflexionar sobre cómo las y los estudiantes respondieron a los proyectos basados en problemas y retos. Ante tal situación, se observan alcances importantes cuando el alumnado se desenvuelve con entusiasmo y compromiso debido al reconocimiento de su talento individual; la asignación de roles funcionales dentro de los equipos permitió visibilizar fortalezas no siempre valoradas en el aula, como la creatividad, la destreza manual, la capacidad organizativa o la habilidad para comunicar ideas de forma clara. Así entonces, la inclusión comienza por el reconocimiento de la diversidad como un valor y no como una dificultad. Muestra de ello fueron en primera instancia los resultados obtenidos, tanto numéricos (en sus calificaciones), como actitudinales en la presentación de sus proyectos. En segunda instancia están los comentarios de estudiantes participantes:

El proyecto de las catapultas fue muy interesante, descubrí habilidades que no conocía de mí. (Estudiante 15)

Yo no soy muy bueno para las matemáticas, pero visualizarlas de forma práctica me ayudó mucho. (Estudiante 24)

Con este proyecto me divertí mucho, a veces hasta quería que la clase no se acabara. (Estudiante 7)

No teníamos todos los materiales y recursos para hacer lo que habíamos planeado así que fue necesario que pusiéramos a trabajar nuestra imaginación y creatividad. (Estudiante 32)

Al analizar y reflexionar sobre lo ocurrido a lo largo del proceso, se pudo observar que la falta de infraestructura o recursos no fue un impedimento determinante para generar una experiencia significativa. Al utilizar materiales accesibles, considerados desde un inicio dentro de la planeación didáctica, fue posible generar ambientes inclusivos en condiciones ordinarias. No obstante, tam-

bien se hizo evidente que el sistema educativo enfrenta desafíos estructurales importantes, como la necesidad de reducir el número de estudiantes por grupo, mejorar la capacitación docente en estrategias inclusivas, y sensibilizar a la comunidad educativa sobre la importancia de eliminar las barreras al aprendizaje. Ellos son puntos esenciales que se deben tomar en cuenta para “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (CED-HNL, 2016, p. 16).

Esta experiencia me permitió como docente valorar la importancia de planear desde una visión crítica y humanista de la educación, porque enseñar no es transferir conocimientos, sino crear las condiciones para que el estudiantado pueda producir su propio aprendizaje en diálogo con el mundo. “El diálogo, que es siempre comunicación, sostiene la colaboración” (Freire, 2005, p. 219). El uso de las catapultas como recurso didáctico fue un pretexto para ese diálogo, para ese trabajo colaborativo que se objetiva a través del encuentro entre la teoría y la práctica, entre el sujeto que aprende y la realidad que lo rodea.

Finalmente, esta experiencia dejó como legado un modelo replicable y escalable en otras asignaturas del bachillerato. La enseñanza de las matemáticas puede y debe ser transformada para responder a los desafíos del siglo XXI. Esto implica la necesidad de actualizar los contenidos y repensar las metodologías, reconociendo que la inclusión educativa es un proceso continuo que requiere cambios en la cultura, la política y la práctica de las escuelas; situación en la que todas las personas involucradas debemos participar:

Los que de forma directa tenemos que ver con el sistema educativo en el país (legisladores, directivos, profesores, personal administrativo, estudiantes) estamos ante un gran desafío: el de conformar una sociedad digna del siglo XXI en donde la inclusión desde su forma más amplia sea una forma de vida cotidiana. (Espinosa et al., 2021, p. 114)

Si tenemos esta aseveración como referencia, afirmamos que este proyecto no resolvió todos los retos de la enseñanza de las matemáticas, pero sí abrió una ventana de posibilidad. Una ventana hacia una educación más justa, más humana e incluyente, digna de una sociedad vertiginosa y en constante cambio. Cabe señalar que algunas/os estudiantes del grupo presentaban antecedentes de bajo rendimiento académico en matemáticas, y otras/os, si bien mostraban interés, manifestaban ansiedad al enfrentarse a ejercicios tradicionales de geometría analítica. Esta situación abre la posibilidad de plantear la idea de que muchas barreras al aprendizaje se originan no en las capacidades del estudiante, sino en la rigidez de las metodologías y en las percepciones de los docentes:

El reto que tienes como docente es provocar una experiencia educativa en tus alumnos. ¿Por qué te hablo de experiencia educativa? Poner el acento en el concepto de experiencia compromete algunas condiciones del proyecto que vas a liderar con tus alumnos. (Vergara, 2016, p. 33)

Ante esta realidad, la participación de nosotras/os como docentes debe enfocarse en las fortalezas, redefiniendo el éxito como colaboración activa, compromiso y construcción de sentido, más allá de los aciertos numéricos.

Otro aspecto importante por destacar fue que, durante la realización del proyecto, surgieron diversos momentos en los que la dimensión afectiva fue clave. Por ejemplo, uno de los estudiantes que anteriormente había sido señalado como “problemático” por su baja participación, asumió con entusiasmo el rol de coordinador del equipo, organizando las tareas y asegurando que todas/os sus compañeras/os contribuyeran de alguna forma. Este tipo de transformaciones, pequeñas pero significativas, ejemplifican cómo los entornos inclusivos pueden reconfigurar la identidad académica del estudiantado.

También es importante mencionar que los productos del proyecto no se limitaron a cálculos matemáticos. Cada equipo entregó un portafolio de evidencias con fotografías, gráficas manuales y digitales, reflexiones escritas por cada integrante, y un cartel explicativo. Esto permitió diversificar los modos de expresión y evaluación, alineándose con el principio de equidad que propone la inclusión, ofreciendo a cada quien lo que necesita para alcanzar su máximo potencial, de modo que en la vida cotidiana y de forma más evidente dentro de la escuela:

La inclusión debe ser considerada como una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a convivir con la diferencia y de aprender a aprender de la diferencia. De este modo la diferencia es un factor más positivo y un estímulo para el aprendizaje de menores y adultos. (Ainscow, 2003, p. 12)

La experiencia mostró que el desarrollo de proyectos integradores fomenta aprendizajes duraderos. Al conectar la teoría con la acción, el estudiantado comprendió que las matemáticas no son una serie de reglas descontextualizadas, son una herramienta para explicar, interpretar y transformar la realidad. Una educación matemática crítica (Skovsmose, 1999), orientada a empoderar a los sujetos mediante la reflexión sobre su entorno.

Este enfoque permitió que el estudiantado asumiera un rol activo en su proceso formativo, apropiándose del conocimiento de manera significativa. Al resolver problemas reales, desarrolló habilidades de análisis, interpretación y toma de decisiones fundamentadas. Se evidenció un cambio en la percepción de las matemáticas: pasaron de ser un contenido abstracto a convertirse en una práctica social situada.

La realización de este proyecto estimuló el trabajo colaborativo, la creatividad y la argumentación lógica. Además, se fortaleció la autonomía y la capacidad de cuestionar y proponer soluciones, en consecuencia, el proceso favoreció su pensamiento crítico y la

disposición para enfrentar situaciones nuevas con flexibilidad e iniciativa. Los y las estudiantes aprendieron a escuchar y valorar diferentes perspectivas, a negociar significados y a construir consensos. La resolución de problemas reales les permitió conectar saberes previos con nuevos conocimientos, ampliando su comprensión del mundo.

La práctica docente también se transformó, asumió un papel más dialógico y reflexivo. Se promovió un aprendizaje situado, crítico y transformador. La matematización se vivió como una herramienta para leer el mundo y actuar sobre él. La experiencia resignificó el aula como un espacio de construcción colectiva del saber. Así, el aprendizaje dejó de ser una actividad pasiva para convertirse en una práctica activa, comprometida y socialmente relevante.

Matematizar significa formular, sistematizar y elaborar juicios acerca de las formas de comprender la realidad y, en consecuencia, esta actividad debe llevarse a cabo como una parte integral del proceso de aprendizaje. Tanto los niños como el profesor deben involucrarse en el control de este proceso. (Skovsmose, 1999, p. 100)

En este sentido, las ideas de Skovsmose (1999) enriquecen y dan sustento a la transformación vivida en la práctica docente. Cuando afirma que “matematizar significa formular, sistematizar y elaborar juicios acerca de las formas de comprender la realidad” (p. 100), nos invita a entender la matemática no como un fin en sí mismo, sino como un medio para interpretar críticamente el mundo. Esta perspectiva dialoga con la experiencia en el aula de manera directa, donde la matematización dejó de ser una simple técnica de resolución de problemas para convertirse en una herramienta de reflexión y acción. Coincidimos con el autor en que este proceso debe involucrar tanto a docente como a estudiante en una construcción conjunta del conocimiento, tal como se vivió en la práctica descrita, donde el aula se resignificó como un espacio de participación y sentido colectivo.

Visto así, entre los conocimientos matemáticos y el despliegue de diversas habilidades, las clases se convirtieron en una práctica inclusiva donde se reconoció a cada estudiante como un individuo, capaz de aprender, crear y transformar su realidad en un entorno que le brinda las condiciones necesarias para hacerlo. De ahí que la inclusión educativa no debe limitarse a la integración física de estudiantes con necesidades específicas, se trata de repensar toda la cultura escolar, desde los contenidos hasta la evaluación, para garantizar la participación plena de todas las personas.

En este sentido, la planificación del proyecto también incluyó sesiones de metacognición, donde alumnado compartía sus experiencias de aprendizaje, evaluaba su desempeño dentro del equipo y proponía mejoras para futuras actividades. Es importante acudir al concepto de metacognición desde la idea de Flavell (citado por Guerra, 2003), quien señala que “la mayoría de los conocimientos metacognitivos involucran las interacciones de las características de las personas, las tareas y las estrategias” (párr. 8). Esto lleva a una toma de conciencia sobre los procesos por los que cada estudiante pasa a la hora de aprender.

Cabe señalar que no obstante los buenos resultados, se enfrentaron retos importantes. Uno de los principales desafíos fue el tiempo. Adaptar el currículo tradicional para incorporar una experiencia práctica como ésta, requirió ajustar temporalidades, coordinar espacios comunes y dialogar con docentes. Sin embargo, el impacto positivo en la motivación y en los resultados del estudiantado justificó plenamente el esfuerzo. A futuro, se recomienda institucionalizar este tipo de estrategias para fortalecer la cultura de colaboración y respeto a la diversidad en todos los niveles escolares. Es conveniente que se entienda que cuando se hace referencia a currículo tradicional se alude a la idea de Rodríguez (2024), cuando asevera que dicho currículo se encuentra “caducado, enajenado, lleno de violencia epistémica en todo sentido; y tantas veces alineado a las tecnologías promoviendo el no hacer en el discente a favor del hacer del instrumento” (p. 13).

En virtud de lo anterior, la narrativa pedagógica a través de la cual se conformó este capítulo fortaleció la idea de que una enseñanza de las matemáticas con sentido, contextualizada y colaborativa, puede transformar no solo los aprendizajes, sino también las relaciones y percepciones dentro del aula. El proyecto de las catapultas permitió resignificar contenidos abstractos de la geometría analítica: cúspide o vértice, que es la parte más alta que alcanzó el proyectil antes de su descenso; foco, parte media de la distancia recorrida por el proyectil; abertura de la parábola, la cual en este caso se vinculó con la distancia recorrida por el proyectil. Estos contenidos se vincularon a través de situaciones prácticas y significativas de la física, por lo que incidió significativamente en el estudiantado, quien pasó de ser receptor/a pasivo/a a sujetos activos de su aprendizaje.

Se constató que la inclusión educativa no se limita a adaptaciones físicas o curriculares, sino que implica una transformación profunda de la cultura escolar, en la que se reconoce la diversidad como un valor y se construyen condiciones para que todo el estudiantado participe de manera plena. Al asignar roles diversos y valorar las distintas formas de aportar al trabajo colectivo, se promovió el respeto, la empatía y la equidad en el proceso educativo.

La estrategia permitió fortalecer habilidades matemáticas, socioemocionales y metacognitivas, así como generar aprendizajes duraderos y relevantes. A pesar de las limitaciones estructurales del sistema educativo, quedó demostrado que es posible generar espacios inclusivos y de calidad cuando hay voluntad pedagógica, creatividad y compromiso docente.

Se puede señalar entonces que este proyecto enriqueció la práctica docente, al mismo tiempo que se deja un precedente susceptible de ser incorporado en otras asignaturas y contextos; obviamente con sus adecuaciones y ajustes respectivos con base

en el nivel y el entorno. Un aporte significativo fue mostrar que la educación inclusiva y crítica no es una utopía, sino una posibilidad concreta cuando se coloca a las y los jóvenes estudiantes en el centro del proceso y se concibe la diferencia como una oportunidad para aprender en unidad, considerando a la comunidad como un núcleo integrador.

Dado lo anterior, colocar a la o el estudiante en el centro del proceso también implicó fortalecer la noción de comunidad dentro del aula, entendida no solo como un grupo que comparte un espacio, sino como un colectivo que construye saberes de manera colaborativa. Desde esta perspectiva, la comunidad estudiantil se manifestó en la toma de decisiones compartidas, el respeto por los saberes diversos y la corresponsabilidad en el aprendizaje. Este enfoque permitió transformar la dinámica tradicional, fomentar vínculos más horizontales y una participación que dio sentido al aprendizaje como una experiencia colectiva y significativa.

A continuación, se presenta la catapulta ganadora, en cuanto a diseño, precisión en los tiros, materiales utilizados y en la competencia para derribar la muralla del equipo contrario.

Figura 1

Fundíbulo o lanza piedras



Nota. Es un tipo de catapulta que se utilizó en la Edad Media, perspectiva horizontal. Elaboración equipo de trabajo No. 4 de la asignatura de Geometría Analítica.

Figura 2

Fundíbulo o lanza piedras



Nota. Perspectiva de $\frac{3}{4}$ de perfil de la catapulta ganadora. Elaboración equipo de trabajo No. 4 de la asignatura de Geometría Analítica.

Referencias

- Arboleda, W., Niño, F., & Bolaños, N. (2022). *Metodología Activa Aprendizaje Basado en Retos. Estrategias Pedagógicas e Innovadoras*. ISBN: 978-958-53658-8-9. https://www.researchgate.net/publication/368413256_Estrategias_Pedagogicas_Innovadoras.
- Ainscow, M. (2003). *Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos*. The University of Manchester. https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/FDO6565/mel_ainscow.pdf
- Comisión Estatal de Derechos Humanos de Nuevo León [CEDHNL]. (2016). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. CEDHNL. <https://www.cedhnl.org.mx/bs/vih/secciones/planes-y-programas/Agenda-2030-y-los-ODS.pdf>
- Espinosa, A., García, V., & Martínez, P. (2021). Inclusión educativa: un asunto pendiente. En A. del C. Espinosa Zárate

- (Coord.), *Análisis y perspectivas de la educación física y la inclusión educativa en el siglo XXI* (pp. 95-115). Escuela Normal de Educación Física del Estado de México.
- Freire, P. (2005). *La teoría de la acción dialógica y sus características. Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. <https://fhcv.files.wordpress.com/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>
- Guerra, J. (2003). Metacognición: Definición y Enfoques Teóricos que la explican. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 6(2). UNAM. <https://revistas.unam.mx/index.php/repi/article/download/21698/20433?inline=1>
- McEwan, H., & Egan, K. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu Editores.
- Rodríguez, M. (2024). Rupturas a-significantes del currículo tradicional: re-ligajes en el aula mente-social-espíritu. *Revista nuestrAmérica* (24). <https://nuestramerica.cl/ref:e13127314>
- Skovsmose, O. (1999). *Hacia una filosofía de la educación matemática crítica*. Colombia: Una empresa docente. <https://core.ac.uk/download/pdf/12341266.pdf>
- Vergara, J. J. (2016). *Aprendo porque quiero. El aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) paso a paso*. SM de Ediciones.

CAPÍTULO 11

Educar desde las emociones: experiencia docente en la regulación emocional en la escuela primaria

Dana Yasairy Cerino Borjas

Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo

danayasairycerino@enpcac.edu.mx

Myrna Liliana Carrasco Guzmán

Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo

myrnalilianacarrasco@enpcac.edu.mx

Marisa Uribe Cruz

Escuela Normal Profesor Carlos A. Carrillo

marisauribe@enpcac.edu.mx

Resumen

El presente trabajo narra una experiencia de prácticas profesionales en la Escuela Primaria Club Activo 20-30, centrada en la implementación de estrategias para la regulación de emociones básicas en un grupo de segundo grado. Se adoptó un enfoque cualitativo con la metodología de investigación-acción, basado en la observación sistemática y la reflexión docente a través del diario de campo. La intervención surgió de la necesidad de atender las dificultades emocionales que afectaban la convivencia y el aprendizaje en el aula. A través de actividades lúdicas, cuentos, dinámicas y recursos visuales, se fomentó el reconocimiento, la expresión y el control de emociones como la ira, el miedo, la tristeza y la alegría. Los resultados muestran que trabajar las emociones de manera transversal

favorece el clima escolar y promueve aprendizajes significativos. La experiencia confirma la relevancia de la educación socioemocional como eje clave para la formación integral del alumnado, y destaca el papel docente como guía sensible y reflexivo. Esta narrativa busca contribuir al fortalecimiento de prácticas educativas centradas en el bienestar emocional del estudiantado desde una perspectiva humanista.

Palabras clave: educación emocional, práctica docente, estrategias didácticas, reflexión pedagógica, convivencia, regulación emocional.

Introducción

La formación docente es un proceso complejo y transformador que implica no sólo la adquisición de saberes pedagógicos y disciplinares, sino también el desarrollo de una sensibilidad ética, emocional y social. En este contexto, las prácticas profesionales representan un espacio privilegiado de aprendizaje situado, donde las y los futuros docentes se enfrentan a realidades escolares concretas y ponen a prueba sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Esta experiencia, en constante diálogo entre la teoría y la práctica, permite reconocer los desafíos cotidianos de la docencia y construir respuestas pedagógicas pertinentes a las necesidades del alumnado.

Una de las preocupaciones más urgentes en el ámbito educativo es el abordaje de la dimensión emocional del aprendizaje. Numerosos estudios han demostrado que el reconocimiento, la expresión y la regulación de las emociones son componentes fundamentales del desarrollo integral del ser humano, y que su descuido puede afectar profundamente el rendimiento académico, la convivencia escolar y el bienestar psicológico de niñas y niños.

Para García (2012):

La cognición y la emoción constituyen un todo dialéctico, de manera tal que la modificación de uno irremediablemente influye en el otro y en el

todo del que forman parte. Por ello, en el aula muchas veces el aprender depende más de la emoción que de la razón con que se trabajan los objetivos del aprendizaje, y se actúa sobre los mismos. (p. 20)

No obstante, la educación emocional sigue siendo una dimensión poco atendida en muchas escuelas, donde prevalece una visión centrada en lo cognitivo y en la enseñanza de contenidos.

Por otra parte, Bisquerra (2020), menciona que:

La educación emocional nos invita, como formadores, a repensar el aprendizaje y la construcción del conocimiento desde una visión integradora, en la cual quien aprende se acerca a la información y al acto de aprender desde los filtros emocionales que acompañan a los procesos cognitivos, y en la cual la construcción del conocimiento se convierte en un acto que emociona y contribuye a la generación, o no, de bienestar subjetivo y colectivo. Desde esta óptica, la escuela y los espacios educativos se conciben como espacios dialógicos para el intercambio de información y la construcción de inteligencia disciplinar, pero, y sobre todo, para el intercambio y construcción de información e inteligencia emocional.

La importancia del tema y lo enriquecedor de esta experiencia tienen razón de ser en la necesidad real de un grupo de estudiantes y la intención de su maestra de fortalecer la regulación de emociones básicasa través de estrategias didácticas diseñadas especialmente para ello.

Para Cassà, 2005 (como se citó en Peña, 2024):

A la hora de trabajar las emociones en Educación Infantil es importante tener en cuenta que se debe favorecer el desarrollo integral de los niños, se deben proporcionar estrategias para el desarrollo de las competencias emocionales para la adquisición de la autoestima, hay que potenciar la capacidad de esfuerzo y motivación ante el trabajo. (p. 18)

El presente trabajo surge a partir de las prácticas profesionales realizadas por una docente en formación de la Licenciatura

en Educación Primaria de la Escuela Normal “Prof. Carlos A. Carrillo” de Santa María del Oro y muestra la experiencia docente desarrollada en la Escuela Primaria Club Activo 20-30, ambas del municipio de El Oro, Durango, específicamente con un grupo de segundo grado. Durante las observaciones iniciales se detectaron dificultades recurrentes en el manejo emocional del estudiantado: expresiones de enojo desmedido, llanto frecuente, conflictos entre pares y escasa empatía entre compañeras/os. Ante esta realidad, se decidió intervenir con una serie de estrategias didácticas, orientadas a la regulación de emociones básicas, como la ira, el miedo, la tristeza, la alegría y la sorpresa, con el objetivo de favorecer una convivencia armónica y un mejor ambiente de aprendizaje.

Esta narrativa da cuenta del proceso vivido: desde el diagnóstico del grupo hasta la planificación, implementación y evaluación de las estrategias, pasando por la reflexión crítica sobre la práctica docente. Se retoman referentes teóricos sobre educación emocional y didáctica, así como experiencias previas de otras investigaciones, con el fin de fundamentar las decisiones tomadas. La experiencia se enmarca en la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), que promueve una educación con sentido humano, comunitario y emocionalmente consciente (SEP, 2024).

A través de esta sistematización, se busca no sólo compartir una experiencia significativa de formación profesional, sino también visibilizar la importancia de integrar la educación emocional como un componente esencial del currículo escolar, para contribuir al bienestar y desarrollo pleno del alumnado desde los primeros años de escolaridad.

Desarrollo

Diagnóstico del grupo y contexto escolar

La intervención se desarrolló en la Escuela Primaria Club Activo 20-30, ubicada en Santa María del Oro, El Oro, Durango. La

institución es de organización completa, cuenta con una plantilla docente sólida y un ambiente laboral colaborativo. El grupo de segundo grado sección “C”, con el que se realizó la intervención, está conformado por doce estudiantes: seis niñas y seis niños, cuyas edades oscilan entre los siete y ocho años. Durante las primeras semanas de observación, se detectaron comportamientos recurrentes: llanto repentino, conflictos verbales, dificultad para seguir instrucciones y escasa empatía entre compañeras/os. Estos indicios apuntaban a una deficiente autorregulación emocional.

Además, se identificaron diferentes estilos de aprendizaje (predominantemente kinestésico y visual), así como un marcado desinterés por actividades rutinarias, lo que generaba inquietud constante y falta de concentración. La relación docente-estudiante era positiva, caracterizada por el respeto y el afecto, además, las relaciones estudiante-estudiante eran positivas en lo general, con algunos conflictos a lo largo de las jornadas de clase, pero nada que no pudiera ser atendido por la o el docente, sin embargo, para lograr resultados favorecedores en todas las asignaturas del currículo, se requerían herramientas didácticas más enfocadas en la educación emocional para mejorar el clima grupal y favorecer el aprendizaje.

Justificación de la intervención

Como plantea Bisquerra (2000), la educación emocional debe ser entendida como un proceso continuo y permanente con presencia desde edades tempranas, ya que favorece el desarrollo de habilidades personales como la empatía, el autocontrol, la autoestima y la toma de decisiones responsables. A pesar de los avances curriculares que propone la NEM, como la inclusión de campos formativos y ejes articuladores, por ejemplo: de lo humano y lo comunitario, en la práctica escolar cotidiana la educación emocional sigue siendo un tema pendiente.

No ha sido posible recuperar de manera efectiva la educación socioemocional como parte fundamental del currículo en educación básica, lo que ha llevado a las escuelas y a sus docentes a incluirla como parte complementaria de las actividades que se emprenden, y no como parte fundamental del trabajo, un error que está cobrando factura con las nuevas generaciones de individuos que cada vez requieren más apoyo emocional para ser personas funcionales en un mundo que día a día se torna más hostil para la niñez y la juventud.

Tomando en cuenta la edad de niños y niñas, así como su desarrollo cognitivo y emocional, se decidió centrar la intervención en cinco emociones básicas: ira, miedo, tristeza, alegría y sorpresa, por ser las más observables en el comportamiento estudiantil. La propuesta buscó generar espacios de expresión, autorreflexión y control emocional que permitieran mejorar la convivencia en el aula y facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Diseño e implementación de estrategias

El diseño e implementación de estrategias para impulsar la gestión de las emociones en el alumnado se organizó en dos ciclos de intervención, cada uno de cinco días de trabajo efectivo en clase, con acciones bien planificadas, realizadas de manera individual y con la intención de que niños y niñas no lo vieran como una actividad más del día a día, sino que disfrutaran y a la vez adquirieran herramientas emocionales para usar en su vida cotidiana, tanto en la escuela como en los otros contextos en los que se desenvuelven.

Los ciclos de intervención que se mencionan tienen relación con la investigación-acción, la cual permitió el desarrollo de actividades innovadoras de beneficio para el estudiantado, así como acciones investigativas para la mejora de los saberes de la o el docente en formación. En este sentido, y retomando a Suárez et al. (como se citó en Ávila, 2015), es fundamental aplicar estrategias didácticas

novedosas, motivantes y creativas, que sitúen a la o el estudiante como protagonista del aprendizaje, promuevan el desarrollo de esquemas de conocimiento y potencien sus habilidades emocionales. Para el desarrollo de las estrategias, se recurrió al diseño de actividades lúdicas y participativas que integraran narraciones, juegos, dinámicas, recursos visuales y audiovisuales.

Algunas de las actividades destacadas fueron: “El memoria de las emociones”, donde el alumnado debía identificar rostros y nombrar las emociones correspondientes; “El rincón del sentimiento”, un espacio del aula donde las y los estudiantes podían escribir o dibujar cómo se sentían; lectura de cuentos como El monstruo de colores para fomentar el reconocimiento emocional; y sesiones de pintura libre para expresar estados de ánimo.

Cada actividad fue acompañada por momentos de diálogo, guiado por la docente en formación, esto permitió que las y los niños reflexionaran sobre cómo se sentían, qué les hacía sentir así, y cómo podrían actuar de manera asertiva. Se promovieron valores como la empatía, la solidaridad y el respeto. El trabajo se realizó de manera transversal, aprovechando contenidos de los campos de Lenguajes, Ética, Naturaleza y Sociedad y De lo Humano y lo Comunitario.

Resultados observados

De acuerdo con Bisquerra y Pérez (2007), la regulación emocional implica no sólo agenciar reacciones impulsivas, sino también generar emociones positivas y utilizar estrategias de afrontamiento adecuadas ante situaciones desafiantes. A lo largo de los ciclos de intervención, se evidenciaron mejoras importantes. Las y los estudiantes comenzaron a utilizar el vocabulario emocional con mayor frecuencia y precisión. Disminuyeron los conflictos entre pares y se observó una mayor disposición a dialogar antes de reaccionar impulsivamente.

sivamente. Los momentos de reflexión colectiva ayudaron a fortalecer el sentido de grupo y el clima del aula se volvió más armónico.

Asimismo, se notó un incremento en la participación durante las actividades escolares, una mayor atención a las instrucciones y un ambiente más propicio para el aprendizaje. Aunque algunas/os estudiantes continuaron mostrando dificultades en el manejo de ciertas emociones, la mayoría logró avances significativos en su autoconocimiento y expresión emocional.

La participación de las familias también resultó relevante, ya que, a través de reuniones informativas, se sensibilizó a madres y padres sobre la importancia de la educación emocional, motivándoles a continuar el trabajo desde casa. En estas reuniones, se trataron asuntos relacionados con la temática de las emociones, la docente titular permitió el trabajo con los padres y las madres durante unos minutos, a fin de apoyar el desarrollo de los ciclos de intervención; cabe señalar que la interacción con padres y madres de familia fue de gran valor para el desarrollo y avance de la práctica docente, pues lograron entender la necesidad de priorizar las emociones en sus hijas e hijos durante el aprendizaje, así como en las actividades realizadas en el hogar, tanto las escolares como las familiares.

Reflexiones

La experiencia vivida durante la realización de esta intervención didáctica no solo aportó herramientas útiles para la atención emocional del alumnado, sino que también fortaleció profundamente mi identidad profesional como docente en formación. Trabajar de manera intencionada la regulación de emociones me permitió reconocer que el bienestar emocional es una condición esencial para el aprendizaje y que, muchas veces, las dificultades académicas tienen raíces en conflictos internos que las y los niños aún no saben identificar ni expresar adecuadamente.

Uno de los aprendizajes más significativos fue comprender que el aula no es únicamente un espacio de transmisión de conocimientos, sino un entorno vivo y complejo en el que cada estudiante lleva su historia, sus emociones y sus propias maneras de afrontar la vida. Las estrategias implementadas me enseñaron que escuchar con atención, validar sentimientos y ofrecer espacios de expresión, puede ser tan poderoso como enseñar matemáticas o lectoescritura. A través del juego, el arte y la palabra, las niñas y niños comenzaron a descubrirse a sí mismas/os, a identificar lo que sentían y a encontrar maneras más sanas de relacionarse con sus pares.

También pude reconocer que enseñar desde la emoción implica una transformación en el rol del docente, se requiere sensibilidad, empatía, apertura y una actitud de constante aprendizaje. No basta con conocer teorías o aplicar actividades, es necesario mirar al estudiantado desde una perspectiva integral, reconocer sus necesidades y acompañarle de forma respetuosa en su desarrollo emocional. Esta postura exige, además, que como docentes podamos identificar y trabajar nuestras propias emociones, para actuar con mayor conciencia y coherencia frente al grupo.

Las y los docentes nos hemos ocupado de las emociones de nuestros estudiantes, con actividades planeadas y otras que, sin planearse, han de desarrollarse a lo largo de las jornadas de trabajo para mejorar la situación emocional del grupo en general y de cada estudiante en particular, sin embargo, nadie o casi nadie ha considerado nuestras emociones, generadas a partir de las experiencias laborales donde quedamos indefensos emocionalmente, afrontando los problemas con recursos propios que, muchas veces, no son los suficientes ni los adecuados.

Durante el trabajo con el grupo, se afrontaron diversos desafíos: desde la planeación de actividades atractivas y significativas hasta la gestión de momentos difíciles en el aula, como discusiones entre compañeras/os o llanto incontrolado. Sin embargo, cada obstáculo se convirtió en una oportunidad para crecer profesional

y personalmente. Aprendí que el error es parte del camino, y que la capacidad de reflexionar sobre la práctica es uno de los pilares fundamentales del quehacer educativo.

Finalmente, esta experiencia reafirmó mi convicción de que la educación emocional debe ocupar un lugar prioritario en las escuelas, no como un contenido adicional o accesorio, sino como un componente transversal de todas las áreas y momentos de la vida escolar. Formar personas emocionalmente sanas es también formar ciudadanos más empáticos, críticos y comprometidos con su entorno. En este sentido, la labor docente adquiere una dimensión profundamente humana y transformadora, que va más allá del aula y deja huella en la vida de cada estudiante.

Al término del trabajo realizado, se llegó a las siguientes conclusiones, producto del análisis exhaustivo de la práctica docente realizada:

Considero que he mejorado la empatía, ya que antes de investigar y diseñar estrategias quizás no comprendía el porqué del comportamiento de mis estudiantes y, en ocasiones, tendía a enojarme fácilmente, sin embargo, después de investigar acerca del tema y darme a la tarea de conocerles un poco más, descubrí los aspectos que les hacían tener comportamientos que no favorecían la convivencia, los cuales la mayoría de las veces provenía desde las familias, por lo que decidí desarrollar más la empatía y mejorar como docente para el bien de ellas/os y mío.

El balance con respecto al desarrollo de los aprendizajes de mis estudiantes fue satisfactorio, porque al iniciar la práctica docente con el grupo de segundo grado, las y los niños mayormente mostraban un comportamiento atento y amable, sin embargo, en otras era casi imposible lograr que gestionaran sus emociones y el aprendizaje y concentración fluyeran, había gritos, llantos, aventaban las cosas, ofendían verbalmente a compañeras/os e, incluso, había ocasiones en las que llegaban a los golpes porque no lograban detener sus impulsos de agresión.

El hecho de tomar la decisión de fomentar la regulación emocional para buscar su mejora fue un acierto, porque en la observación me percaté de esa necesidad y afectaba el clima grupal, entonces, después de haber trabajado con ellas/os durante este lapso de práctica docente, me di cuenta de que fue la mejor decisión que pude haber tomado. Hubo un cambio muy notable en ellas/os a partir de la primera sesión de la intervención, el trabajar con emociones funcionó, primero aprendieron a conocerlas y a saber principalmente de qué trataban, luego comenzaron a comprender la importancia que tenían en la vida diaria dentro y fuera de la escuela y cómo éstas afectaban a su desarrollo y crecimiento personal, con el transcurso de las sesiones fueron descubriendo técnicas que les ayudarían a regular y reconocer sus emociones de una mejor manera. Fui observando el cambio, comenzaron a ser más comprensibles, empáticas/os y respetuosas/os a la hora de que se les presentaba alguna situación que les hacía enojarse, enfadarse o frustrarse.

La mayor parte de las estrategias utilizadas ayudó al estudiantado a mejorar su comportamiento, porque aprendió a conocerse y saber cómo es posible manejar las emociones, por ejemplo, los berrinches, aquellos que siempre querían tener la razón, los que presentaban episodios de ira y les era muy difícil poder lidiar, sin embargo, cuando las y los niños comenzaron a trabajar con algunas estrategias en mi primer ciclo de intervención, se empezaron a dar cuenta de qué podían hacer cuando se presentara una situación de esas, entonces cada vez que se desencadenaba una actitud negativa, las niñas y los niños recurrían a las herramientas emocionales aprendidas, como la respiración profunda, el Stop: ¿qué problema tengo?, ¿cómo me siento?, ¿qué haré?, las cuales iba realizando una por una y al mismo tiempo platicaban su problema y le encontrábamos una solución, la cual hacía que se sintiera mejor sin la necesidad de llegar a situaciones más problemáticas.

En general y como observadora e investigadora, puedo decir que mis estudiantes mejoraron sin duda en todos los aspectos, aho-

ra tienen menos problemas, toman mejores decisiones, piensan con mayor claridad, saben mantener o llegar a la calma, se les facilita más expresar sus emociones, son más empáticas/os y demuestran haber mejorado su autoestima. Al ver los resultados después del trabajo realizado, me siento orgullosa de sus logros, ya que esto mejora su vida cotidiana y les hace ser mejores personas.

El resultado de la intervención realizada durante la práctica docente considero que fue favorable, es posible que las estrategias sean factibles de aplicarse en otras escuelas realizándole ciertas adecuaciones dependiendo de las características de cada grupo, en niñas/os de diferentes grados y otros contextos. Puedo constatar que las estrategias utilizadas o trabajadas con el estudiantado ayudaron a ver realmente cambios en la población, tanto en quienes necesitan más apoyo como en quienes no. Siempre es importante aplicar actividades de regulación emocional, porque en cualquier grupo las emociones están presentes y muchas de las veces no sabemos cómo manejarlas.

La investigación realizada permite reconocer algunos desafíos en la práctica docente, porque mediante ella se pueden observar factores que la afectan, a saber, poco conocimiento del tema, así como herramientas emocionales débiles para aplicar en mi persona, esto me causó frustración, sin embargo, al momento de empezar a investigar del tema fui conociendo a varios/as autores/as, los cuales me ayudaron a tener más dominio de la temática y enriquecerme para saber cómo actuar asertivamente ante las y los niños.

Conforme se fue realizando la práctica docente se enfrentaron distintos retos, justo al momento de poner en práctica el primer ciclo de intervención, porque advertí que la mayoría de las y los niños desconocían sobre el tema de las emociones y nunca lo habían abordado directamente, entonces comencé desde un principio explicando un poco sobre ellas y después pasé a realizar mis ciclos de intervención. Otro desafío fue el comprender y desarrollar la empatía ante el comportamiento de cada uno de las y los

niños, porque todas/os son diferentes y tienen necesidades distintas. En particular, tuve un reto muy específico: poder lidiar con el comportamiento de una alumna que hacía muchos berrinches y en ocasiones presentaba comportamientos muy desfavorables, afectando todo el clima del aula. Sin duda fue un caso muy complejo y de mejorar poco a poco con ayuda de estrategias didácticas.

Finalmente, se reconoce que un desafío muy importante fue la falta de tiempo, pues las múltiples suspensiones de clases por diversas razones, impidieron que se realizaran las actividades como estaban planeadas originalmente. Además de lo ya mencionado, puedo señalar las siguientes ideas, las cuales refuerzan la importancia de reflexionar la práctica docente y compartirla con otras personas:

En el nuevo modelo educativo se incorporan las emociones y se reconoce la importancia de las mismas, sin embargo, se suelen trabajar de forma indirecta.

La ausencia espacios para atender la educación socioemocional es un problema muy común en las escuelas y derivado de esto el estudiantado no posee la información necesaria y habilidades para poder identificar sus propias emociones.

El apoyo de padres y madres de familia es uno de los factores más importantes para el avance y logro de mejores resultados de aprendizaje en el alumnado, ya que es un actor importante de corresponsabilidad para el desarrollo integral.

Es fundamental desarrollar conciencia y empatía cuando se trabaja algún tema respecto a las emociones, porque expresa la compasión y contribuye a un mundo equitativo y pacífico. El regular las emociones nos ayuda a evitar comentarios o conflictos innecesarios y nos permite hacer frente a las distintas situaciones que se nos presentan día con día, promoviendo nuestro bienestar.

Lograr expresar las emociones fomenta la libre expresión, porque el sujeto está inmerso a un contexto incluyente, de equidad y respeto, además, ayuda a construir mejores relaciones y mejorar la comunicación con las personas.

Aplicar estrategias didácticas encaminadas a la gestión de las emociones, favorece los ambientes de aprendizaje en la medida que éstos se van relacionando con el entorno.

Los ambientes de aprendizaje favorables garantizan una educación de calidad, equitativa e incluyente.

El identificar la manifestación de emociones negativas siempre tiene una razón detrás, es necesario conocerlas para poder intervenir y trabajar estrategias de acuerdo a lo que necesita la persona para gestionarlas a su favor.

Nunca se deben minimizar las emociones que sienta alguna persona, ya sean positivas o negativas, es fundamental tomarles la importancia debida porque se pueden evitar conflictos a futuro.

Las y los alumnos con falta de desarrollo madurativo pueden tener dificultades para comprender conceptos complejos o procesar información relacionada a la educación socioemocional, por eso, es necesario que se implementen actividades tomando en cuenta el grado de desarrollo cognitivo de cada uno.

Con respecto a lo mencionado, cabe recalcar que las estrategias didácticas innovadoras favorecen indudablemente en la regulación emocional, ya que a través de éstas se logra crear un ambiente áulico favorable y al tener conocimiento y control de las emociones se evitan problemas a futuro. El desarrollo de acciones de este tipo con un grupo de práctica, fue fundamental para el mejoramiento de los saberes docentes, pues los conflictos, producto del mal manejo de las emociones, suelen ser difíciles de trabajar con niñas/os pequeñas/os que carecen de las herramientas socioemocionales básicas

Lo más significativo de esta investigación en mi desarrollo personal es que, al trabajar con las y los niños, crecí como persona y como docente, porque mejoré mi potencial de trabajo, durante la aplicación de cada una de las estrategias puse el empeño necesario a cada actividad que realizaba con el fin de dejar aprendizajes significativos en mis alumnas/os, además, tuve la oportunidad de abordar un área muy humana, en donde conocí otra faceta de mis

estudiantes, los cuales me brindaron la confianza al platicarme temas delicados e importantes. Así comprendí a cada uno desde diferentes puntos de vista y siempre tratando de ayudarles a sentirse bien y desarrollar una conducta positiva. Además, también avancé mucho en la gestión de mis emociones para poder regularlas, porque si yo quería lograr un cambio en ellas/os, primero lo debía trabajar en mi persona. Y así fue.

Referencias

- Ávila, R. M. (2015). *Competencias docentes para el desarrollo de habilidades socioemocionales*. Trillas.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar. Praxis*. <https://corporacionlaudelinaaraneda.cl/wp-content/uploads/2020/11/Educacion-emocional-y-bienestar.pdf>
- Bisquerra, R. (2020). Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada. *Revista International de Educación Emocional y Bienestar*. <https://rieb.ibero.mx/index.php/rieb/article/view/4>
- Bisquerra, A. R., & Pérez, E. N. (2007). Las competencias emocionales. *Revista Educación XXI*, 10, 61-82. ISSN: 1139-613X. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601005>
- García Retana, J. Á. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1), 1-24. ISSN: 0379-7082 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44023984007>
- Peña, S. (2024). *La Importancia de las Emociones en Educación Infantil: Una Propuesta Didáctica para la Primera Infancia*. [Trabajo de fin de Grado. Facultad de Educación de Palencia. Universidad de Valladolid.] <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/70139/TFG-L4003.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2024). *Plan de estudios para la educación básica*. México: SEP. [https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Esto](https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf)duo-ISBN-ELECTRONICO.pdf

PARTE III

Temática:

Aportes teórico-metodológicos en la construcción de
contextos inclusivos

CAPÍTULO 12

Formación profesional y percepción de la feminización en los alumnos de la ByCENES: nuevas masculinidades

Claudia Rocío Rivera Kisines

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora

“Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

c.rivera@ceson.edu.mx

Ana Victoria Bermúdez Arellano

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora

“Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

a.bermudez@ceson.edu.mx

Luis Alfredo Contreras López

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora

“Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

l.contreras@ceson.edu.mx

Resumen

El elegir una carrera universitaria se convierte en una de las decisiones más relevantes que se toman en el trayecto de vida de los jóvenes. Los nuevos desafíos replantean el trasfondo cultural que determina esta y otras decisiones y posturas frente a las pautas sociales. En el contexto normalista, la presencia de alumnado auto-identificado con el género masculino permite analizar la autopercepción que se tiene respecto a la incorporación en un ambiente históricamente feminizado. Este estudio se diseñó con un enfoque cualitativo, con alcance descriptivo y diseño fenomenológico; los participantes fueron 10 varones de los diferentes semestres de las

licenciaturas que se ofertan en esta institución, a quienes se organizó en un grupo focal, donde se recuperaron sus participaciones de manera sistematizada. El análisis de las masculinidades desde la perspectiva de los estudiantes hombres de la ByCENES constituye una oportunidad para reflexionar sobre cómo se construyen sus motivaciones, expectativas y resistencias en un espacio marcado por la feminización del magisterio. Este estudio busca aportar a la construcción de un conocimiento plural, justo y crítico en torno al género en la formación docente.

Palabras clave: autopercepción, concepciones del estudiante, educación normalista, estereotipos sexuales, identidad de género.

Planteamiento del problema

En las últimas décadas, la formación docente ha experimentado una transformación significativa en relación con los enfoques de equidad, inclusión y perspectiva de género, sin embargo, persisten estructuras simbólicas, culturales e institucionales que reproducen estereotipos de género en el ámbito educativo, limitando el desarrollo integral de los futuros docentes y reproduciendo desigualdades. La docencia, históricamente feminizada, ha sido percibida como un espacio natural para las mujeres, mientras que los hombres que ingresan a esta profesión enfrentan tensiones relacionadas con las expectativas sociales sobre la masculinidad y el rol docente.

En este contexto, las escuelas normales se configuran como espacios estratégicos para analizar cómo se construyen las identidades de género en la formación profesional. La presencia minoritaria de hombres en estos entornos abre interrogantes fundamentales: ¿cómo experimentan su proceso formativo los hombres en un espacio feminizado?, ¿cómo influyen los discursos de género en su identidad profesional?, ¿y qué apoyos institucionales, formativos o emocionales reciben para enfrentar los estigmas asociados con su elección vocacional?

Aunque existen investigaciones sobre la feminización del magisterio, son escasos los estudios que abordan de manera crítica las experiencias masculinas en la formación inicial docente, lo cual contribuye a su invisibilización y limita la construcción de propuestas pedagógicas verdaderamente inclusivas.

En el contexto internacional, Sargent (2000), en su investigación *Real Men or Real Teachers? Contradictions in the Lives of Men Elementary Teachers*, se analiza cómo los maestros varones de nivel primario enfrentan tensiones entre los modelos de masculinidad tradicional y las expectativas sociales sobre la docencia. A partir de entrevistas cualitativas, el autor identifica que los docentes hombres deben negociar constantemente entre ser reconocidos como “hombres reales” y como “buenos maestros”, lo que genera contradicciones, resistencias y estrategias de legitimación profesional. Este estudio evidencia la manera en que los estereotipos de género influyen en la autopercepción y en la práctica docente de los hombres en un campo altamente feminizado.

Por su parte, en el Reino Unido, Cameron et al. (1999), en su obra *Men in the Nursery: Gender and Caring Work*, aborda la experiencia de hombres que se desempeñan en la educación preescolar, un ámbito dominado históricamente por mujeres. A través de entrevistas y estudios de caso, la investigación muestra cómo los varones enfrentan estigmas sociales asociados al cuidado infantil, así como sospechas y prejuicios respecto a su presencia en estos espacios, tradicionalmente vinculados con el rol materno de la mujer. No obstante, también se resaltan sus motivaciones, compromisos éticos y aportaciones a la construcción de una docencia más diversa e inclusiva.

Estos antecedentes permiten establecer un marco comparativo, ya que en todos los contextos se observa que los hombres en la formación y ejercicio docente deben negociar su identidad de género frente a estereotipos y discursos normativos, lo que abre la

posibilidad de repensar el papel de las masculinidades en la transformación educativa.

Asimismo, este estudio tiene como propósito visibilizar las voces de los estudiantes varones de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora (ByCENES), explorando las dinámicas socioculturales que atraviesa su formación. Más allá de su participación numérica, interesa comprender cómo construyen su identidad docente, enfrentan los discursos normativos de género y se posicionan frente al compromiso ético de educar desde la equidad. Reconocer estas experiencias es clave para fortalecer la formación docente y avanzar hacia comunidades escolares más justas, diversas y democráticas.

Marco teórico

El análisis de las masculinidades y su articulación con los discursos de género en el ámbito educativo ha emergido como una línea de estudio indispensable para comprender las complejidades de la formación docente en contextos contemporáneos, marcados por la diversidad, la equidad y la transformación social. Este marco teórico se fundamenta en aportes de los estudios de género, pedagogías críticas y teorías sobre masculinidades, con el fin de proporcionar herramientas conceptuales y analíticas que orienten la reflexión sobre las experiencias de los varones en las escuelas normales.

La elección de la docencia por parte de hombres en un contexto predominantemente feminizado, como el de las escuelas normales, plantea interrogantes relevantes desde una perspectiva de género. Para comprender las motivaciones, tensiones y resignificaciones que experimentan los varones en estos espacios, es fundamental articular aportes provenientes de los estudios de género, el análisis de los discursos de género, las teorías sobre masculinidades y los enfoques de inclusión en la formación docente.

Estudios de género

Los estudios de género conforman un campo interdisciplinario que analiza las relaciones de poder inscritas en las diferencias sexuales, entendiendo el género como una construcción histórica, cultural y política (De Barbieri, 2020; Scott, 2016). Esta perspectiva crítica evidencia que la escuela no es un espacio neutro, sino un lugar donde se reproducen jerarquías y normas de género (Lamas, 2018). En este marco, la formación docente se convierte en un espacio clave para cuestionar y transformar estas normas, así como para promover prácticas pedagógicas con enfoque de equidad (González, & Ramírez, 2017). Esta mirada permite visibilizar cómo se posiciona a las mujeres como figuras “naturales” del cuidado y la docencia, mientras que los hombres son vistos como excepcionales en estos ámbitos.

Las pedagogías feministas aportan herramientas metodológicas y epistemológicas que integran críticamente el cuerpo, las emociones y las identidades en el proceso educativo (Molloy, 2014), y resultan fundamentales para desnaturalizar los modelos hegemónicos de masculinidad en el espacio escolar (González, & Ramírez, 2017).

Discursos de género

Los discursos de género son construcciones culturales que moldean identidades, roles y expectativas en torno a lo masculino y lo femenino, y se negocian constantemente en contextos específicos (Butler, 2019). En las escuelas normales, estos discursos articulan lo femenino con el cuidado y la sensibilidad, y lo masculino con la autoridad y la distancia emocional (Muñoz, 2019). En este contexto, los discursos de género influyen directamente en la socialización de los futuros docentes, incidiendo en cómo los varones asumen, adaptan o resisten ciertos modelos de masculinidad. Como afirman Scott (1990) y Lagarde (1996), el género opera como un

campo simbólico que organiza el poder y las relaciones sociales, y afecta la distribución del reconocimiento y los recursos.

Masculinidades

El concepto de masculinidades (Connell, 2021) permite analizar la diversidad de formas en que los hombres construyen su identidad de género. La masculinidad hegemónica, entendida como el ideal que legitima la superioridad masculina sobre mujeres y otras masculinidades, ayuda a explicar cómo se estructuran las relaciones jerárquicas entre varones, incluso en espacios educativos aparentemente igualitarios.

La existencia de masculinidades subordinadas, cómplices y marginalizadas revela tensiones internas del ser hombre en contextos donde lo afectivo y colaborativo son atributos históricamente feminizados, fundamentales para la docencia (Montejo, & De la Garza, 2020). Desde esta perspectiva, la masculinidad es una construcción relacional que puede reproducirse, desafiarse o resignificarse (Connell, 2021).

El enfoque de nuevas masculinidades, propuesto por Bonino (2003), plantea la búsqueda activa de formas de ser varón, basadas en la empatía, el respeto y la corresponsabilidad, y alejadas de la dominación y la violencia. Este enfoque es especialmente relevante en la formación docente, donde cuestionar los mandatos de género tradicionales permite construir prácticas pedagógicas más equitativas y éticas (Martínez, 2019).

Análisis de la masculinidad

El análisis crítico de la masculinidad en la formación docente permite visibilizar los procesos de autoafirmación, negociación y resignificación que viven los hombres en un campo históricamente feminizado. Investigaciones como las de López-Moreno (2021) y Vázquez García (2023), muestran que, aunque muchos reprodu-

cen inicialmente rasgos de la masculinidad tradicional, la interacción con el entorno formativo puede favorecer actitudes más empáticas y reflexivas. Estas trayectorias son diversas y dependen del contexto institucional, el acompañamiento pedagógico y la capacidad crítica de los sujetos. Por ello, la formación inicial representa una oportunidad de cambio si se integra una pedagogía de género transversal y no androcéntrica.

Inclusión

La inclusión en la formación docente implica no solo la apertura a la diversidad de género, orientación sexual, clase o etnia, sino también la construcción de entornos seguros y reflexivos que permitan a todo el estudiantado desarrollar sus potencialidades sin ser condicionado por estereotipos o prejuicios (Sánchez-Sandoval, & Hidalgo, 2020).

En este sentido, los hombres que ingresan a carreras tradicionalmente feminizadas deben ser reconocidos no como anomalías dentro del sistema, sino como sujetos con experiencias legítimas, cuyas trayectorias pueden enriquecer la comprensión del género en la educación. Esto requiere políticas institucionales, discursos pedagógicos y prácticas inclusivas que rompan con las dicotomías rígidas y permitan una reconfiguración equitativa del rol docente.

Caso escuela

El análisis de las masculinidades desde la perspectiva de los estudiantes hombres de la escuela constituye una oportunidad para reflexionar sobre cómo se construyen sus motivaciones, expectativas y resistencias en un espacio marcado por la feminización del magisterio. Al visibilizar sus voces y trayectorias, este estudio busca aportar a la construcción de un conocimiento más plural, justo y crítico en torno al género en la formación docente.

Metodología

Enfoque y diseño metodológico

El presente estudio se sustenta en un enfoque cualitativo, desde un diseño fenomenológico, con el propósito de comprender las experiencias subjetivas, significados y percepciones que los estudiantes varones construyen sobre su formación inicial docente en contextos escolarizados y predominantemente feminizados. Este enfoque es coherente con el objetivo de explorar las trayectorias de los sujetos desde su propia voz, priorizando la interpretación de los sentidos que atribuyen a su elección profesional, sus vivencias formativas y la configuración de su identidad de género en el espacio normalista.

Tipo de estudio. Se trata de un estudio de caso de tipo exploratorio y descriptivo, centrado en estudiantes varones que cursan las licenciaturas en Educación Inicial, Preescolar y Primaria en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora (ByCENES). Esta delimitación permite analizar en profundidad cómo operan los discursos de género y las dinámicas institucionales en un entorno formativo específico, y cómo éstas inciden en la autopercepción, motivaciones y proyecciones profesionales de los futuros docentes.

Participantes

La muestra fue intencional y estuvo conformada por 10 estudiantes autoidentificados como hombres, inscritos en distintas licenciaturas y semestres de la ByCENES. Se procuró diversidad en cuanto a niveles de avance académico para contrastar percepciones entre quienes inician y quienes ya cursan semestres avanzados. El muestreo consideró la disposición voluntaria, la capacidad reflexiva de los participantes y el interés en compartir su experiencia sin riesgo para su bienestar. Cada participante fue codificado con un número y las siglas de su licenciatura (por ejemplo, 6LEPri12) para resguardar su identidad.

Técnicas e instrumentos de recolección

Se utilizó un grupo focal con enfoque de género, que permitió explorar de forma colectiva y profunda las experiencias de estudiantes varones en su formación docente. El diálogo horizontal entre participantes facilitó la identificación de discursos, tensiones y resignificaciones en torno a la vocación, la feminización del magisterio y la perspectiva de género. Se cuidaron los principios éticos de consentimiento informado, confidencialidad y contención emocional.

Análisis de la información

La información fue analizada mediante el análisis temático propuesto por Braun y Clarke (2006), siguiendo cinco fases: familiarización con los datos; codificación inicial en torno a categorías emergentes (motivación, género, tensiones identitarias, formación e inclusión); organización de temas centrales; revisión de patrones discursivos; y construcción de interpretaciones teóricas sustentadas en el marco de masculinidades, pedagogías de género e inclusión. Este proceso permitió identificar regularidades, contradicciones y tensiones entre las prácticas formativas y los ideales de equidad que los estudiantes reconocen como fundamentales en su formación docente.

Consideraciones éticas

La investigación fue realizada bajo principios éticos rigurosos. Se obtuvo el consentimiento informado de todos los participantes y se garantizó el derecho a retirarse del estudio en cualquier momento con anonimato mediante codificación. Además, se promovió un espacio dialógico, reflexivo y emocionalmente seguro durante la aplicación de las reuniones del grupo focal. La postura del equipo investigador fue no directiva, con apertura a la escucha crítica y sin juicios, con reconocimiento de la complejidad del género como categoría vivida y situada.

Resultados

El análisis del grupo focal permitió identificar patrones, tensiones y experiencias diversas sobre la vivencia de los hombres en la formación docente en la ByCENES. Los hallazgos se organizaron en cinco categorías: motivación vocacional, percepción de la feminización, formación en género, desafíos y resistencias, y el rol docente como modelo de inclusión.

1. Motivación vocacional: entre la elección libre y la influencia externa. Una constante en los testimonios de los estudiantes es la afirmación de que su decisión por estudiar una licenciatura en educación estuvo guiada por la vocación, el interés por el trabajo con niñas y niños, y el deseo de contribuir a la transformación social desde la enseñanza. No obstante, también emergen relatos que evidencian la influencia de figuras familiares o docentes como modelos de referencia en su elección.

Siempre me gustaron los niños, desde que ayudaba a mi mamá con mis primos. Pero también fue importante un maestro que tuve en la secundaria, que me hizo ver que ser maestro es más que enseñar, es acompañar. (4LEPri09)

Aunque se reconoce la vocación como eje principal, varios estudiantes señalaron que inicialmente dudaron de su decisión debido a los estigmas sociales sobre la feminización de la profesión.

2. Percepción sobre la feminización: entre la naturalización y la crítica. La mayoría de los participantes reconoce que la docencia es vista socialmente como una profesión femenina, pero manifiestan que esta percepción no representa un obstáculo en su formación. De hecho, algunos valoran positivamente la presencia mayoritaria de mujeres, por considerar que ha favorecido un ambiente de respeto, cooperación y apoyo mutuo.

Yo sabía que iba a ser de los pocos hombres en la carrera, pero eso nunca fue un problema para mí. Al contrario, me he sentido acompañado y aceptado por mis compañeras y maestras. (2LEI01)

Sin embargo, también se identifica cierta tensión entre esta aceptación y la necesidad de demostrar su compromiso, sensibilidad o aptitud para el cuidado, como si la presencia masculina debiera justificarse constantemente en el ámbito educativo.

3. Formación en perspectiva de género: una asignatura pendiente. Los estudiantes valoran los intentos institucionales por incluir contenidos sobre equidad de género, pero consideran que éstos son insuficientes, esporádicos o meramente formales. Expresan el deseo de contar con una formación más profunda, práctica y transversal que les brinde herramientas para actuar desde la equidad y prevenir situaciones de discriminación o violencia de género en sus futuros espacios laborales.

Sí hemos tenido talleres sobre género, pero la verdad siento que son muy básicos. Falta más información, más profundidad, porque es algo que sí vamos a vivir en las escuelas. (5LEPree02)

La escasa integración de una perspectiva crítica de género en el currículo se percibe como una limitación para su desarrollo ético y profesional.

4. Desafíos y resistencias: masculinidad, estereotipos y reconocimiento. Los participantes coinciden en que, aunque no enfrentan discriminación directa por ser hombres, sí existen estereotipos que condicionan su experiencia. Algunos mencionan actitudes condescendientes, cuestionamientos sobre su “verdadera” vocación o su idoneidad para trabajar con niñas y niños. También hay quien relata la necesidad de adaptar su comportamiento para encajar en un entorno altamente feminizante.

No es que me hayan tratado mal, pero a veces sí siento que tengo que cuidarme más, como si tuviera que estar probando todo el tiempo que sí quiero ser maestro, que sí puedo ser cariñoso y respetuoso.
(3LEPree06)

Esta categoría muestra que, aunque los estudiantes no se autoperceben como víctimas, sí identifican barreras simbólicas asociadas a mandatos tradicionales de género que interfieren con su formación y bienestar emocional.

5. El rol docente como modelo de inclusión: valores, coherencia y responsabilidad. Los estudiantes varones enfatizan la importancia de ser modelos de inclusión en el aula, promoviendo la igualdad, el respeto y la convivencia. Asumen su rol docente como un compromiso ético que exige coherencia entre lo que se dice y se hace: “Para promover la igualdad no basta con decirlo, hay que hacerlo” (6LEPri07). Por ello, destacan la necesidad de estrategias inclusivas, educación emocional y materiales libres de estereotipos para construir entornos escolares justos y seguros.

Discusión y conclusiones

Los resultados de esta investigación visibilizan las experiencias de los estudiantes varones en la formación docente dentro de un entorno altamente feminizado, como las escuelas normales, donde sus trayectorias reflejan procesos de adaptación, cuestionamiento y resignificación de la masculinidad. Este estudio aporta una comprensión de las masculinidades como construcciones situadas y diversas, que se negocian constantemente entre mandatos tradicionales y las exigencias éticas de una profesión basada en la empatía y la responsabilidad social (Connell, 2021; Montejo, & De la Garza, 2020). Así, el espacio educativo se constituye en un laboratorio de subjetividades donde los hombres reconfiguran su identidad profesional.

Aunque la feminización del magisterio no se percibe como obstáculo, sí genera expectativas diferenciadas que exigen revisar críticamente los discursos pedagógicos aún anclados en imaginarios tradicionales (Lamas, 2018; Molloy, 2014). Esto obliga a los futuros docentes varones a demostrar constantemente su legitimidad y compromiso con la docencia.

En relación con la formación con perspectiva de género, se identifican vacíos en su integración curricular. Aunque hay esfuerzos aislados, la mayoría de los estudiantes percibe que sigue siendo un contenido marginal. Esto coincide con Vega (2019), quien plantea la necesidad de una transversalización crítica y afectiva del enfoque de género.

Los participantes destacan el rol del docente como modelo de inclusión, no solo en lo académico, sino también en lo ético y socioemocional. Consideran que enseñar desde el ejemplo como plantea Sarabia (2001) es fundamental para construir comunidades escolares basadas en el respeto y la equidad. En este sentido, la investigación reafirma que la inclusión en la formación docente no debe entenderse como diversidad superficial, sino como un compromiso estructural con la justicia educativa, donde reconocer las experiencias de los estudiantes varones permite cuestionar estereotipos y avanzar hacia una docencia más crítica y ética.

Referencias

- Bonino, L. (2003). *Varones y masculinidad: Por los buenos tratos*. Asociación de Hombres por la Igualdad de Género (AHI-GE).
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Butler, J. (2019). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad* (3.^a ed.). Paidós. <https://www.solidaridado->

- brera.org/ateneo_nacho/libros/Judith%20Butler%20-%20El%20genero%20en%20disputa.pdf
- Cameron, C., Moss, P., & Owen, C. (1999). *Men in the nursery: Gender and caring work*. SAGE Publications. <https://archive.org/details/meninnurserygend0000came/page/n5/mode/2up>
- Connell, R. (2021). *Masculinidades* (2.^a ed.). Paidós. <https://archive.org/details/ConnellRWMasculinidades>
- De Barbieri, T. (2020). *Género en el siglo XXI: Teorías, enfoques y prácticas*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- González Rodríguez, J., & Ramírez, L. A. (2017). La perspectiva de género en la formación de docentes: Una propuesta crítica y transformadora. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(75). <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/15640>
- Lamas, M. (2018). *Cuerpo: Diferencia sexual y género*. Taurus. 10.22201/cieg.2594066xe.1994.10.1792
- Lagarde, M. (1996). *Los cautiverios de las mujeres: Madresposas, monjas, putas, presas y locas*. UNAM. <https://www.perlego.com/es/book/1867767/los-cautiverios-de-las-mujeres-madresposas-monjas-putas-presas-y-locas-pdf>
- López-Moreno, V. (2021). Masculinidades en tensión: Prácticas docentes y formación identitaria en estudiantes varones. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(1), 89-108. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.1.124>
- Martínez, C. (2019). Varones en la formación inicial docente: Tensiones entre vocación, masculinidad y práctica. *Educación y Género*, 11(1), 141-162.
- Montejo, J., & De la Garza, A. (2020). Diversidades masculinas y educación: Narrativas docentes en formación inicial. *Revista Iberoamericana de Educación*, 84(1), 27-47. <https://doi.org/10.35362/rie8413823>
- Molloy, S. (2014). *Pedagogías feministas: Cuerpos, emociones y afectos en la formación docente*. CLACSO.

- Muñoz, A. (2019). Docencia y género: Análisis de representaciones sociales sobre hombres en la educación básica. *Perfiles Educativos*, 41(165), 88-106. <https://doi.org/10.22201/ii-sue.24486167e.2019.165.59234>
- Sarabia, B. (2001). *La ética del educador: Valores y formación*. Editorial Trillas.
- Sargent, P. (2000). Real men or real teachers? Contradictions in the lives of men elementary teachers. *Men and Masculinities*, 2(4), 410-433. <https://doi.org/10.1177/1097184X00002004003>
- Sánchez-Sandoval, Y., & Hidalgo, M. V. (2020). Educación inclusiva desde una perspectiva de género: Retos y oportunidades. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 295-312. <https://doi.org/10.5209/rced.64035>
- Scott, J. W. (2016). *Género e historia*. Fondo de Cultura Económica.
- Scott, J. (1990). El género: Una categoría útil para el análisis histórico. *Debate Feminista*, 1(1), 47-67.
- Vega, R. (2019). Formación docente y perspectiva de género: Una deuda pendiente. *Educación y Humanismo*, 21(36), 1285-1302.
- Vázquez García, V. (2023). Masculinidades emergentes en la formación de docentes: Desafíos para una educación con equidad. *Educación y Futuro*, 48, 15-34. <https://doi.org/10.47097/edf.vi48.1894>

CAPÍTULO 13

Dinámicas de aprendizaje colaborativo: impacto del trabajo entre pares en la lectura y escritura académica

Mirián Adriana Noriega Jacob

Escuela Normal Superior. Plantel Hermosillo

m.noriega@ceson.edu.mx

Resumen

Este estudio analiza el impacto de un club de lectura y escritura académica en estudiantes normalistas, bajo la hipótesis de que la participación en actividades colaborativas mejora sus habilidades lingüísticas, académicas y socioemocionales. Se empleó una metodología mixta, apoyada con el uso de un cuestionario estructurado. Los resultados evidencian avances en la comprensión lectora, la organización y coherencia de los escritos, y la confianza en la producción textual. La interacción entre pares y la retroalimentación fueron clave en la mejora de la autonomía y el aprendizaje. Aunque hubo progresos en síntesis y estructuración de textos, la argumentación sigue siendo un área de oportunidad. Se concluye que el club de lectura y escritura es una estrategia efectiva para fortalecer

las competencias académicas de las y los normalistas, promoviendo una comunidad de aprendizaje colaborativo y preparándoles mejor para su formación profesional.

Palabras clave: comprensión de lectura, escritura académica, estudiantes, literacidad, aprendizaje colaborativo.

Introducción

La lectura y la escritura académica representan más que habilidades técnicas, son procesos sociales y cognitivos fundamentales para la participación en las comunidades académicas (Pozo, 2007, p. 25). Las y los estudiantes de educación superior, particularmente normalistas, suelen enfrentar dificultades significativas en estos procesos debido a la complejidad de los géneros académicos y a la escasa exposición a prácticas de literacidad dentro del currículo formal (Brito, & López, 2018; Noriega, 2024). Esta situación se agrava cuando no existen entornos que promuevan el trabajo colaborativo y la reflexión conjunta sobre la producción escrita y la comprensión lectora. El aprendizaje colaborativo, como plantea Dillenbourg (1999), ofrece un marco idóneo para abordar estas dificultades al facilitar la co-construcción del conocimiento a través de la interacción entre pares, puesto que, en un club académico orientado a la lectura y escritura, las y los estudiantes pueden confrontar y ajustar sus ideas, mejorar la organización de sus textos y recibir retroalimentación constante. Sin embargo, este enfoque no siempre es prioritario en los programas de formación docente, donde el desarrollo de habilidades académicas se aborda de manera individualizada y descontextualizada. Asimismo, la motivación académica también desempeña un papel crucial en el desarrollo de la literacidad.

En este sentido, la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (1985) sostiene que el estudiantado se compromete con el

aprendizaje cuando percibe autonomía, competencia y relaciones sociales de apoyo. De esta manera, un club académico ofrece un entorno donde pueden elegir los temas sobre los que leen y escriben, recibir retroalimentación constructiva y desarrollar un sentido de pertenencia que reduzca la ansiedad relacionada con la lectura y la escritura.

El presente texto analiza el impacto de un club académico que promueve dinámicas entre pares dirigidas a las prácticas de lectura y escritura académica de estudiantes normalistas. Asimismo, a partir de este propósito se formularon las siguientes preguntas de investigación: ¿qué impacto tiene la participación en un club académico en las prácticas de lectura y escritura académica de estudiantes normalistas? ¿Cómo inciden las dinámicas entre pares en el desarrollo de competencias de lectura y escritura académica durante la formación inicial docente? Y ¿qué transformaciones en las concepciones, actitudes o hábitos lectores y escritores refiere el estudiantado normalista tras participar en un club académico?

Centros de escritura en Latinoamérica: experiencias y aprendizajes compartidos

En varios países latinoamericanos se han estudiado las prácticas de lectura y escritura académica, esto ha permitido establecer bases para el diseño de espacios en los que se promueve el desarrollo de las habilidades lingüísticas vinculadas a dichas prácticas. Por ejemplo, la Universidad de Cauca tiene un centro de escritura que ofrece servicio a estudiantes, personal académico y administrativo de la institución a través de talleres grupales sobre el proceso de escritura de un texto en particular, así como apoyo personalizado de acuerdo con las necesidades de las personas usuarias. El centro de escritura tiene como personas tutoras a estudiantes de séptimo y octavo semestre de Fonoaudiología, quienes se caracterizan por tener habilidades avanzadas de escritura y buena relación con las

demás personas. De acuerdo con Chois-Lenis et al. (2017), los beneficios logrados con este espacio de acompañamiento en relación con la escritura son reflexión del proceso escritural, organización global del texto, uso de conectores y signos de puntuación, normas de presentación y consideración de la persona destinataria de los textos; en cuanto a los avances de lectura, los autores indican que se observa mejora en prácticas de lectura para apoyar la discusión grupal, lecturas críticas, selección de textos confiables y lectura en voz alta para identificar errores en textos.

En México también se han creado centros de escritura donde se ofrecen tutorías entre pares, por ejemplo, en la Universidad de Montemorelos se realizó un estudio en el que se comparten resultados de esta experiencia académica. De acuerdo a Granados (2021), las necesidades de atención de tutorías se han centrado en los procesos de escritura, de manera inicial en la planeación de redacción, el estudiantado reportó frustración al no tener herramientas que le permitieran hacerlo de una manera eficaz, requería orientaciones para el desarrollo de sus escritos, pues la revisión de borradores de texto es la etapa de la escritura menos común entre el estudiantado. El centro de escritura de esta universidad atendió estas tres principales necesidades y según las personas usuarias, después de recibir tutoría tienen mejoras en su escritura, además, este espacio ha logrado crear un ambiente de confianza, de modo tal que las y los estudiantes solicitan continuar recibiendo el apoyo de la misma persona tutora.

Salgado (2018) comparte la experiencia de Universidad Politécnica Salesiana, sede Guayaquil, en relación con la creación del centro de apoyo para las habilidades lingüísticas de estudiantes de licenciatura y posgrado. El personal encargado de ofrecer este servicio a la comunidad estudiantil son docentes identificadas/os con buenas habilidades lingüísticas y de relaciones interpersonales. El proceso de creación del centro se llevó a cabo en varias etapas, la primera incluyó foros y la promoción del centro; la segunda, con-

versatorios y socialización de diversos usos de estrategias de lectura y escritura; la tercera, formación docente, en la cual se fortalecieron las habilidades lingüísticas de quienes operarían el centro; y la cuarta etapa, el diseño y uso de aulas virtuales, resultó de la integración de las etapas previas con la intención de ser un espacio de asesoría. En esta experiencia se muestran los esfuerzos institucionales para apoyar las habilidades lingüísticas por parte de diversas/os docentes adscritas/os en distintos programas de la universidad.

La Universidad Autónoma del Occidente en Colombia, durante el año 2009 comenzó a establecer bases para el centro de lectura y escritura desde el Departamento de Lenguaje. En el 2011 se formalizó el proyecto, pero fue hasta el 2012 cuando el centro tuvo su primera etapa de funcionamiento con el nombre de Asesorías de textos. Éste inició con servicios a estudiantes, pero con el tiempo ha incorporado la atención a profesoras/es y personal administrativo de la universidad. Las asesorías que ofrece el centro responden a las necesidades de los grupos de población que atiende, por ejemplo, las y los estudiantes reciben orientaciones sobre los procesos de escritura de ensayos, reseñas, entre otros textos; en el caso de los docentes, las prácticas de escritura se orientan a estados del arte, ponencias, etc. Por último, el personal administrativo recibe apoyo para escribir documentos como cartas y oficios. De acuerdo con Roldán y Torres (2020), la propuesta de este centro es consolidar un semillero de estudiantes-tutores/as que ayude en el desarrollo de las competencias comunicativas y reflexivas sobre la lengua.

En tal sentido se identifican varios esfuerzos que involucran a instituciones, docentes y a las y los mismos/as estudiantes como personas tutoras. Esto muestra cómo algunos de los países de Latinoamérica intentan crear estrategias que permitan fortalecer las habilidades lingüísticas del estudiantado de educación superior. El caso del presente estudio comparte algunas similitudes con los casos mencionados en el sentido de la participación activa

del estudiantado como personas tutoras, pero éste se caracteriza por el trabajo entre pares en la formación docente, que trasciende las experiencias más allá de los propios participantes del estudio, pues eventualmente se transfiere a la práctica docente en las aulas de educación básica.

Aprendizaje entre pares y construcción del conocimiento

La interacción social ha sido reconocida como un factor fundamental en la construcción del conocimiento. Desde la perspectiva de la teoría sociocultural de Lev Vygotsky (1978), el aprendizaje se entiende como un proceso social mediado por la interacción con otras personas, donde el apoyo entre pares facilita el desarrollo de habilidades cognitivas y lingüísticas, además de promover la internalización de conocimientos y prácticas académicas. Uno de los conceptos clave en esta teoría es la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), definida como “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Ledesma, 2014, p. 45). En este sentido, el andamiaje que proporcionan las personas más experimentadas permite al estudiantado avanzar en su aprendizaje, superando las dificultades iniciales y desarrollando mayor autonomía.

La mediación, entendida como la construcción conjunta de esquemas que potencian las capacidades de la persona aprendiz, es otro elemento crucial. De acuerdo a Ledesma (2014), “la mediación se hace presente, florece cada milésima de segundo del aprendizaje y construye procesos internos de desarrollo, que promueve y así formando tipos de pensamiento”. Esto subraya cómo el entorno social y el apoyo de los pares mejoran la comunicación, así como los procesos de pensamiento.

Asimismo, el aprendizaje situado, propuesto por Lave y Wenger (1991) aporta una perspectiva complementaria, al destacar la importancia de la participación en comunidades de práctica. Este enfoque sostiene que el aprendizaje es un proceso dinámico, social, cultural e histórico que ocurre cuando los individuos participan activamente en actividades significativas dentro de un contexto sociocultural específico. Como señalan Cid-García y Marcillo-Murillo (2023), “el foco esencial del aprendizaje situado lo constituye la incorporación de la experiencia práctica en un contexto sociocultural específico como una forma de adquirir la comprensión profunda de contenidos y actividades, logrando con ello aprendizajes auténticos”. En este sentido, la transferencia de conocimiento no ocurre de manera aislada, sino se construye a través de la interacción con otros miembros de la comunidad. La colaboración y el intercambio de experiencias permiten al estudiantado adquirir habilidades técnicas, así como comprender el contexto y el propósito de dichas habilidades. Esta transferencia es más efectiva cuando el aprendizaje ocurre en situaciones que reflejan el uso real del conocimiento. De esta manera, el aprendizaje situado contribuye significativamente a la formación de la identidad académica de las y los estudiantes. Al participar en actividades significativas y asumir roles dentro de la comunidad académica, estudiantes desarrollan un sentido de pertenencia y confianza en sus capacidades. De este modo, es necesario precisar que la identidad es un proceso continuo de negociación y renegociación de significados dentro de la comunidad de práctica.

La importancia de la colaboración y el apoyo mutuo dentro de las comunidades de práctica potencia el aprendizaje individual y el colectivo. Los miembros más experimentados ofrecen andamiaje a los novatos, facilitando la resolución de problemas y promoviendo la autonomía progresiva. Esta dinámica de reciprocidad refuerza la cohesión del grupo y permite que el conocimiento se distribuya de manera más equitativa, enriqueciendo el aprendizaje de todas las personas que participan.

Desarrollo de la literacidad académica

La literacidad académica en la educación superior permite al estudiantado desarrollar competencias necesarias para comprender y producir textos especializados dentro de su disciplina. Su enseñanza debe abordarse desde una perspectiva integral, que reconozca la complejidad del proceso de escritura y su inserción en prácticas discursivas específicas (Carlino, 2005; Cassany, 2002). Uno de los debates centrales en el estudio de la literacidad académica es la diferencia entre los enfoques autónomos y situados de la escritura. Desde una visión autónoma, se considera que la escritura es una habilidad neutral y universal que el estudiantado pueden adquirir mediante la práctica individual y la aplicación de reglas técnicas.

Esta perspectiva ha predominado en muchos programas de formación universitaria, donde se enfatiza el dominio de normas ortográficas, sintácticas y estructurales sin tomar en cuenta las condiciones sociales y discursivas en las que se produce el texto (Cassany, 2006; Castro, 2013; Parodi, 2003). En contraste, el enfoque situado concibe la escritura académica como una práctica socialmente construida, en la que el estudiantado debe aprender a participar en comunidades discursivas con convenciones específicas (Cassany, 2006). Desde esta perspectiva, la adquisición de habilidades de escritura se desarrolla a través de la interacción con otras personas que escriben, la exposición a textos especializados y la negociación de significados dentro de su campo de estudio.

Otro aspecto fundamental en la literacidad académica es la comprensión de la escritura como un proceso complejo que involucra múltiples etapas interconectadas. En lugar de concebir la producción textual como un acto inmediato de transcripción de ideas, es necesario enfatizar la importancia de la planificación, la textualización y la revisión como componentes esenciales de la escritura efectiva (Cassany, 2002). La planificación permite a las y los estudiantes definir sus objetivos comunicativos, establecer la

estructura general de su escrito y seleccionar las fuentes de información relevantes para sustentar sus argumentos. Sin una planificación adecuada, los textos tienden a carecer de coherencia y cohesión. La *textualización* es el proceso en el que las ideas planificadas se transforman en un texto escrito. Durante esta fase, las y los estudiantes deben tomar decisiones sobre el lenguaje, el estilo y la estructura de su escrito, asegurándose de que su mensaje sea claro y preciso. Finalmente, la *revisión* es una etapa crucial en la mejora de la escritura académica, ya que permite a quien escribe evaluar y modificar sus textos para fortalecer su claridad, coherencia y rigor argumentativo.

Un elemento clave en la revisión y mejora de los textos académicos es la retroalimentación entre pares. A través del intercambio de comentarios y sugerencias, las y los estudiantes pueden identificar fortalezas y debilidades en sus escritos, clarificar sus ideas y ajustar su expresión, según las expectativas de su audiencia académica. La interacción entre estudiantes desempeña un papel crucial en la construcción de la claridad y la precisión en la comunicación de ideas complejas. La dificultad en la escritura académica radica en la falta de conciencia sobre la comprensibilidad del texto para otros/as lectores/as. Al recibir comentarios de sus pares, quienes escriben pueden identificar ambigüedades, mejorar la organización de sus ideas y hacer ajustes para que sus argumentos sean más accesibles y persuasivos. La retroalimentación fomenta el desarrollo de una comunidad de aprendizaje en la que las y los estudiantes se apoyan mutuamente en su proceso de alfabetización académica. Este enfoque colaborativo fortalece las habilidades de escritura y ayuda a construir confianza en su capacidad para participar en discursos académicos complejos.

A partir de lo anterior, la literacidad académica debe ser entendida como un proceso dinámico en el que el estudiantado aprende a interactuar con textos académicos, a participar en comunidades discursivas y a desarrollar estrategias de escritura efectivas

(Carlino, & Cordero, 2023). Para lograrlo, es fundamental superar la visión autónoma de la escritura y adoptar un enfoque situado que reconozca la importancia de la interacción social y la negociación de significados en la formación de escritores/as académicos/as competentes (Areiza, 2022; Colmenares, 2023). Asimismo, la escritura debe concebirse como un proceso continuo que incluye la planificación, la textualización y la revisión, con énfasis en la retroalimentación entre pares como estrategia para mejorar la claridad y precisión en la comunicación de ideas. La integración de estos elementos en la enseñanza de la escritura académica contribuye al desarrollo de estudiantes más reflexivos/as, autónomos/as y críticos/as en su producción textual.

Metodología

El presente estudio tiene como objetivo analizar el impacto de un club académico que promueve dinámicas entre pares, dirigidas a las prácticas de lectura y escritura académica de estudiantes normalistas. Asimismo, se caracteriza por tener alcance descriptivo y metodología mixta, que implica un análisis cualitativo y cuantitativo. La muestra estuvo compuesta por un total de 19 estudiantes normalistas. De estos, 91.7 % pertenece a la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español, y 8.3 % cursa la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés. En términos de distribución por semestre, 25 % de quienes participan se encuentra en el tercer semestre, y 75 % del grupo cursa el primer semestre de su formación profesional.

En cuanto a la recolección de datos, se parte del diseño y aplicación de un cuestionario estructurado que incluye tanto preguntas cerradas como abiertas. El propósito de éste es explorar tres dimensiones clave: 1) el impacto del club en las prácticas de lectura y escritura, 2) el desarrollo de habilidades lingüísticas y 3) la percepción del estudiantado sobre la dinámica de trabajo co-

laborativo entre pares. Antes de completar el cuestionario, las y los estudiantes fueron informados/as sobre los propósitos de la investigación y se les solicitó su consentimiento para el uso de los datos obtenidos con fines académicos y de investigación. Además, se aseguró la confidencialidad y el anonimato de la información proporcionada. El análisis de los datos se realizó mediante estadística descriptiva, considerando la frecuencia y distribución de las respuestas en cada una de las dimensiones evaluadas. Asimismo, las respuestas a las preguntas abiertas fueron categorizadas temáticamente para identificar tendencias y patrones en las percepciones y prácticas estudiantiles en relación con la lectura, la escritura y el trabajo colaborativo.

Resultados

Impacto del club en las prácticas de lectura y escritura

Los hallazgos reflejan un impacto positivo del club académico en las prácticas de lectura y escritura de estudiantes normalistas. En relación con la lectura académica, 83.3 % de quienes participaron manifestó que su estancia en el club le ha ayudado significativamente a mejorar sus prácticas, mientras que 16.7 % indicó que la mejoría ha sido moderada. Al analizar los cambios específicos en la manera en que estudiantes leen textos académicos, se identificaron varias mejoras cualitativas. Algunas personas participantes reportaron haber desarrollado estrategias más estructuradas para abordar la lectura, como la toma de notas organizada y la investigación previa al análisis del texto. Otras destacan un aumento en su capacidad para identificar ideas principales con mayor rapidez y para concentrarse mejor en la lectura. Asimismo, algunos/as estudiantes indicaron que ahora adoptan una actitud más reflexiva y relajada frente a la lectura, dedicando tiempo a procesar la información y a realizar múltiples lecturas con apoyo de anotaciones digitales organizadas en subtemas. Además, varias personas participantes men-

cionaron que han incorporado estrategias de prelectura y poslectura, lo que ha mejorado su comprensión tanto de textos académicos como de otros tipos de materiales escritos.

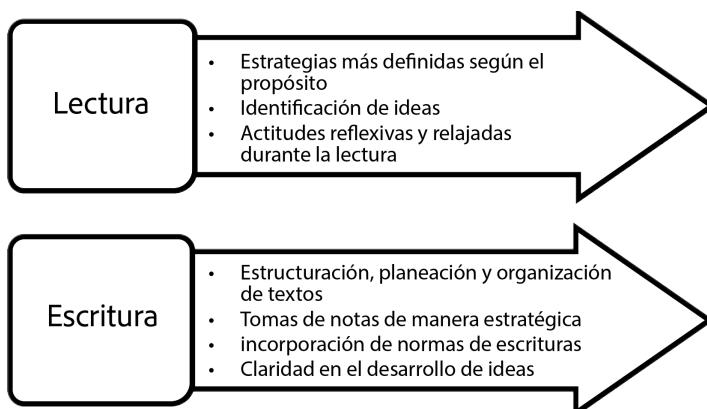
Los datos obtenidos sobre la escritura académica muestran que todo el estudiantado coincidió en que el club ha facilitado su capacidad para estructurar y organizar sus textos. Las respuestas abiertas evidencian que la instrucción sobre la estructura del ensayo proporcionada en el club les permitió clarificar la organización de sus escritos. Además, algunas personas participantes señalaron que ahora toman notas de manera más efectiva y que han aprendido estrategias clave para conectar ideas y lograr coherencia en sus textos. Un aspecto relevante señalado por el estudiantado es la importancia de evitar la escritura en primera persona en los ensayos, lo que demuestra una mayor comprensión de las convenciones académicas. También destacaron que su escritura ha ganado en claridad, y han evitado mezclar distintos propósitos dentro de un mismo texto, como la combinación de ideas principales con opiniones personales sin una estructura definida. Finalmente, algunas personas participantes enfatizaron que la consulta de los apuntes elaborados en el club les ha permitido mejorar la planificación y estructuración de sus escritos.

Por otra parte, sobre la interpretación de ideas y argumentos en textos académicos, el estudiantado expresó que ha desarrollado una mejor capacidad de análisis. Algunas personas indicaron que ahora comprenden los textos con mayor claridad, mientras que otras señalaron que pueden identificar con mayor facilidad los elementos esenciales dentro de un argumento. Se destacó la importancia de las herramientas para la toma de notas compartidas en el club, ya que han permitido a quienes participan distinguir con precisión las ideas relevantes dentro de un texto y diferenciar los distintos tipos de escritos informativos. En general, el estudiantado coincidió en que el club ha influido positivamente en su capacidad de reflexión sobre lo que lee y escribe, de manera que aplica un enfoque más crítico en sus producciones académicas.

Por último, en relación con la retroalimentación entre pares, se encontró que 41.7 % del estudiantado considera que compartir sus escritos y recibir comentarios ha sido demasiado útil, mientras que un porcentaje igual lo calificó como parcialmente útil y 16.7 % señaló que ha sido muy útil. Estos resultados indican que, aunque la mayoría de los participantes valora la retroalimentación como una herramienta de aprendizaje, existe variabilidad en la percepción de su impacto. Este hallazgo sugiere que algunos/as estudiantes pueden sentirse más cómodos con la evaluación por parte de sus compañeros/as, mientras que otros/as podrían requerir un acompañamiento adicional para optimizar este proceso de aprendizaje colaborativo.

Figura 1

Influencia del club en los hábitos de lectura y escritura



Fuente: Elaboración propia.

Desarrollo de habilidades lingüísticas

Uno de los aspectos clave evaluados en este estudio fue el desarrollo de habilidades lingüísticas de quienes participan a través de su inclusión en el club académico. En términos de enriquecimiento

del vocabulario académico, los resultados reflejan que 66.7% de estas personas percibe una mejora moderada, mientras que 33.3% considera que ha experimentado un avance significativo. Este dato sugiere que, si bien la mayoría ha notado cambios en su repertorio léxico, aún existen oportunidades para fortalecer este aspecto de manera más sistemática dentro del club.

En relación con la capacidad del estudiantado para comunicar ideas complejas con claridad y precisión en sus escritos, 83.3% afirmó que su participación en el club ha fortalecido esta competencia, mientras que 16.7% no ha percibido un impacto significativo. Los testimonios de quienes participan permiten profundizar en estos hallazgos. Algunos estudiantes destacan una mejor organización de sus ideas al escribir, mientras que estudiantes enfatizan el apoyo recibido en el desarrollo de la coherencia y la estructuración de sus textos. Asimismo, uno de los estudiantes resalta la utilidad de los ejemplos y modelos proporcionados en el club, los cuales le han permitido mejorar la claridad en la expresión escrita. Por su parte, otra persona menciona que ahora logra comprender mejor el significado y uso de palabras y oraciones complejas en textos académicos, lo que ha contribuido a una mejora integral en su desempeño lingüístico.

Asimismo, las y los estudiantes consideran haber fortalecido las habilidades lingüísticas específicas; la comprensión lectora destaca como el aspecto con mayor impacto, reportado por el 91.7 % de quienes participaron. Le siguen la síntesis de ideas (66.7%), la redacción (41.7%) y, en menor medida, la argumentación (8.3%). Estos datos evidencian que el club ha sido particularmente efectivo en el desarrollo de estrategias de lectura y en la capacidad de condensar información de manera efectiva, mientras que el fortalecimiento de la argumentación sigue siendo un área con margen de mejora.

Otra cuestión relevante es la percepción del estudiantado sobre su confianza para expresarse de manera escrita en contextos

académicos. Las respuestas varían ampliamente: algunas personas participantes han desarrollado una escritura más concisa y precisa, evitando redundancias y enfocándose en la claridad de sus ideas. Otras, sin embargo, han manifestado inseguridad en sus procesos de escritura, lo que indica que la confianza en la producción escrita no ha evolucionado de manera homogénea entre el estudiantado. Para un normalista, el club ha representado un espacio donde ha ganado mayor seguridad en la selección y uso de información relevante dentro de sus textos. Otro destaca que las actividades del club, como los debates, han fomentado su confianza al expresar y argumentar sus ideas. De manera similar, una persona participante subraya que el club ha sido un entorno seguro para la expresión escrita, al fomentar el proceso de plasmar ideas de manera efectiva.

Al evaluar el impacto del club en la capacidad del estudiantado para realizar lecturas críticas y analizar diferentes perspectivas en los textos, se encontró que 91.7% de las personas encuestadas considera que su participación ha tenido un efecto positivo, mientras que 8.3 % no ha percibido cambios en este aspecto. Este resultado indica que el club ha sido un espacio de aprendizaje que fomenta la reflexión y el análisis crítico en la lectura académica, al tiempo que permite al estudiantado desarrollar una comprensión más profunda y matizada de los textos que abordan.

Percepción sobre la dinámica de trabajo entre pares

Un aspecto fundamental en el funcionamiento del club ha sido la comunicación horizontal entre quienes participan y las personas facilitadoras, la cual ha sido valorada positivamente por la mayoría de las y los integrantes. En particular, 50% de quienes participan considera que esta comunicación ha sido demasiado efectiva para su aprendizaje, mientras que 33% la califica como muy efectiva y 16.7% como parcialmente efectiva. Estos resultados sugieren que la ausencia de una estructura jerárquica rígida ha favorecido una

mayor interacción y participación entre el estudiantado, al promover un entorno de aprendizaje colaborativo en el que el conocimiento se construye de manera conjunta.

En cuanto a las ventajas de trabajar con sus pares en lugar de con docente, quienes participan enfatizan la confianza y la facilidad para expresarse abiertamente sobre sus ideas. Un estudiante señala que “al ser de nuestra edad, o de una edad cercana, nos facilita más la comprensión del tema, ya que nos hablan como en una plática en donde interactuamos todos.” Este testimonio pone de relieve la importancia de la proximidad generacional y del lenguaje accesible en la construcción del conocimiento. Además, otras personas participantes destacaron que esta dinámica reduce la ansiedad ante la posibilidad de cometer errores y facilita la consulta de dudas en un ambiente de mayor confianza. La posibilidad de compartir experiencias académicas comunes también es señalada como un factor que fortalece el aprendizaje y la cohesión grupal.

El apoyo entre pares ha tenido un impacto significativo en la motivación y el compromiso con la lectura y la escritura. La interacción con compañeras/os ha favorecido una mejor comprensión de los textos y el fortalecimiento de las habilidades de redacción. Uno de los estudiantes señala: “El apoyo entre pares me permitió notar errores o aspectos a corregir que antes no había identificado”, lo que evidencia la relevancia de la retroalimentación en la construcción de competencias escriturales. Asimismo, otras personas participantes refieren que el acompañamiento de sus compañeras/os les brindó mayor seguridad en sus propias habilidades y un sentido de respaldo dentro del proceso de aprendizaje. Los resultados muestran que la tutoría entre pares favorece el aprendizaje colaborativo en relación a la comprensión conceptual, autonomía y la autoconfianza en la producción escrita.

Finalmente, todas las personas que participaron indicaron sentirse más cómodas compartiendo sus ideas y dificultades en un espacio dirigido por sus compañeras. Entre los factores que ex-

plican esta preferencia se encuentran la confianza generada por compartir un contexto académico similar, la identificación con problemas y dudas comunes, y la percepción de que las respuestas y soluciones propuestas por sus pares son más pertinentes y aplicables a su realidad educativa. Esto de acuerdo con un normalista, quien señala]: “Al compartir mis ideas y dificultades con estudiantes con los que suelo convivir y compartimos un contexto académico parecido, me parece más útil la información que me pueden compartir”. Estos resultados subrayan la importancia de fomentar dinámicas de trabajo entre pares en contextos educativos, ya que fortalecen el sentido de comunidad académica y contribuyen a la construcción de aprendizajes significativos.

Figura 2

Valoración de la interacción en el trabajo entre pares



Discusión y conclusión

Los resultados de este estudio reflejan el impacto positivo del club de lectura y escritura académica del estudiantado normalista, en el

desarrollo de sus habilidades lingüísticas y la dinámica de trabajo entre pares. En relación con la lectura académica, el estudiantado ha experimentado un avance notable en la adopción de estrategias para abordar los textos de manera más reflexiva y organizada. La incorporación de estrategias de prelectura y poslectura ha sido especialmente decisiva para fomentar una actitud más profunda y crítica ante los textos. La mejora en la capacidad de identificar ideas principales y en la concentración durante la lectura también es indicativa de un proceso de aprendizaje más consciente y dirigido.

Asimismo, las y los estudiantes han experimentado avances en la estructura y coherencia de sus textos. La claridad y organización en sus escritos, así como la toma de notas más efectiva, son elementos que han contribuido a una mejora en la producción escrita. El desarrollo de habilidades lingüísticas, especialmente en la comprensión lectora y la síntesis de ideas, ha sido una de las áreas más destacadas en este estudio. Sin embargo, aunque los avances en la argumentación fueron menores, es un área que sigue necesitando atención dentro del club.

La dinámica de trabajo entre pares ha sido un factor crucial en el proceso de aprendizaje. Las y los estudiantes han resaltado la importancia de la comunicación horizontal, que ha permitido una mayor confianza y facilidad para expresarse, al tiempo que ha generado un entorno donde se favorece el aprendizaje colaborativo. Esta interacción de compañerismo ha sido fundamental para mejorar la comprensión de los textos, fortalecer las habilidades de redacción y fomentar la reflexión crítica. Además, la retroalimentación entre pares ha tenido un impacto positivo en la motivación y el compromiso de los estudiantes.

El estudio subraya la importancia de las dinámicas de trabajo horizontal, que permiten una mayor interacción y participación entre estudiantes, y favorecen un ambiente de confianza para compartir ideas y dificultades. Estos resultados resaltan la necesidad

de seguir promoviendo actividades que fomenten la colaboración entre pares, ya que contribuyen a la construcción de una comunidad académica sólida y al fortalecimiento de las competencias lingüísticas y académicas del estudiantado. A pesar de los avances, es necesario seguir atendiendo áreas como la argumentación, donde estudiantes mostraron menos progreso, y continuar consolidando las estrategias que favorezcan una comprensión y expresión más profunda en los textos académicos. En general, los hallazgos sugieren que el club ha sido un espacio de aprendizaje transformador que ha impactado positivamente en las prácticas académicas de estudiantes, preparándoles para enfrentar los retos de la lectura y escritura académica en su formación profesional.

A modo de conclusión, los resultados de este estudio coinciden con otras experiencias como las de Chois-Lenis et al. (2017) y de Granados (2021), quienes indican mejoría de organización, planeación y desarrollo de escritos, así como el uso de distintas estrategias de lectura, además del fortalecimiento en las habilidades de lectura y escritura en un ambiente de confianza entre pares. En este sentido, esta investigación integra con la práctica las propuestas teóricas de Vigotsky (1978) y Lae Wenger (1991), quienes proponen que la interacción social es un factor crucial para la construcción de conocimientos y que la participación en comunidades prácticas favorece el aprendizaje situado. Finalmente, la experiencia compartida da cuenta de la atención a las necesidades de lectura y escritura académica desde una perspectiva integral, tal como lo proponen Carlino (2005) y Cassany (2002), pero desde la formación docente.

Referencias

- Areiza, A. P. (2022). Programa de apoyo al mejoramiento de prácticas de lectura, escritura y oralidad de estudiantes universitarios mediante la estrategia de acompañamiento entre pa-

- res. En A. M. Hernández Sandoval, & G. Hernández Soto (coords.), *Alfabetización disciplinar y literacidad en las universidades latinoamericanas*. Ediciones del lirio.
- Brito Miranda, T. E., & López Nájera I. (coords.). (2018). *Normalistas que investigan. Una mirada interna de los procesos de formación inicial docente*. Lupa Inquisitor.
- Castro, M. C. (2013). Alfabetización académica: leer y escribir en y para las disciplinas. En M. C. Castro Azuara (coord.), *Alfabetización académica y comunicación de saberes: la lectura y escritura en la universidad*. Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P., & Cordero, G. A. (2023). Enseñar con escritura y enseñar a escribir: enfoque entrelazado mediante colaboración interdisciplinaria. *Lengua y Sociedad*, 22(2), pp. 35-64.
- Cassany, D. (2002). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Graó.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Paidós.
- Chois-Lenis, P. M., Casas-Bustillo, A. C., López-Higuera, A., Prado-Mosquera, D. M., & Cajas-Paz, E. Y. (2017). Percepciones sobre la tutoría entre pares en escritura académica. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 165- 184. doi: 10.11144/Javeriana.m9-19.ptpe
- Cid-García, J. A., & Marcillo-Murillo, L. S. (2023). *Estrategias de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales*. Ediciones Académicas.
- Colmenares Fajardo, M. (2023). Acompañamiento y diálogo en el desarrollo de la voz autoral. En A. Sánchez-Aguilar (coord.), *Lectura y escritura académicas. Experiencias de acompañamiento*.

- miento en la universidad. ITESO Universidad Jesuita de Guadalajara.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media.
- Dillenbourg, P. (Ed.). (1999). *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches*. Elsevier Science.
- Granados Ayala, G. C. (2021). Percepciones de las tutorías de escritura en un centro novel. *Revista Internacional de Estudios en Educación*, 21(2), pp. 92-108. doi: <http://doi.org/10.37354/riee.2021.215r>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Ledesma, R. (2014). *Metodología de la investigación: Guía para la comprensión crítica de informes científicos*. Editorial Universitaria.
- Noriega Jacob, M. A. (2024). Alfabetización académica: estudio para reflexionar sobre la formación normalista, Majta. *Revisita de Investigación educativa, formación y profesionalización docente*, 2(3), pp. 93-107.
- Parodi Sweis, G. (2003). *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva. Bases teóricas y antecedentes empíricos*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Pozo, J. I. (2007). ¿Qué puede aportar la educación científica a la mejora de la actividad mental de los alumnos? En J. M. Sánchez (coord.), *Iniciación a la cultura científica. La formación de maestros*. Machado libros.
- Roldán Morales, C. A., & Torres Tovar, A. F. (2020). Historia y trayectoria del Centro de Lectura y Escritura, CELEE. En: C. Marín Altamirano (Ed. científica), *Centros de escritura universitarios: una estrategia para la permanencia estudiantil* (pp. 31-54). Editorial Universidad Santiago de Cali.

- Salgado Ruiz, M. I. (2018). El emprendimiento educativo y el centro de lecto escritura de la Universidad Politécnica Salesiana, sede Guayaquil. *INNOVA Research Journal*, 3(4), pp. 139-153. doi: <https://doi.org/10.33890/innova.v3.n4.2018.486>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

CAPÍTULO 14

Mi trayecto formativo como futura docente de inclusión educativa, aprendizajes desde una USAER

Ana Lucía Viesca Limón

Instituto de Estudios Superiores de Educación Normal

“Gral. Lázaro Cárdenas del Río”

analucia@iesenlerdo.mx

Cecilia Ayesihuatl Rodarte Acevedo

Instituto de Estudios Superiores de Educación Normal

“Gral. Lázaro Cárdenas del Río”

cecilarodarte@iesenlerdo.mx

Mónica Paola de Anda García

Instituto de Estudios Superiores de Educación Normal

“Gral. Lázaro Cárdenas del Río”

monicadeanda@iesenlerdo.mx

Resumen

Como parte del programa curricular de la Licenciatura en Inclusión Educativa, se presenta una experiencia de prácticas profesionales realizada durante dos semestres, donde la docente en formación se incorporó al servicio de USAER en una escuela primaria general, ubicada en Gómez Palacio, Durango. Se muestra el acompañamiento recibido por la maestra de educación especial a 18 estudiantes con diferentes condiciones, trastornos, discapacidades y necesidades, incluyendo Discapacidad Intelectual (DI), Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), Trastorno del Espectro Autista (TEA), Dificultad Severa de Aprendizaje (DSA),

entre otros. Se resalta una experiencia docente significativa con una alumna de segundo grado con DI, con la que se trabajó individualmente el proceso de lectoescritura. Como docente en formación se manifiestan distintas vivencias, desde el miedo inicial hasta el identificar sus capacidades para colaborar con el cuerpo docente involucrado en la atención hacia el alumnado. Se destacan la creación de materiales adaptados, como la “casita de lectoescritura” y el “monstruo come galletas silábico”, que permitieron que el proceso se vivenciara como un aprendizaje profundo. Esta experiencia fue favorecedora para comprender que la inclusión no solo se trata de adaptar, sino de confiar y persistir. Descubrí que cada paso, aunque pequeño, es una victoria compartida entre docente y estudiante.

Palabras clave: inclusión educativa, Discapacidad Intelectual (DI), lectoescritura, educación primaria, formación docente.

Introducción

Mi formación como estudiante de la Licenciatura en Inclusión Educativa me ha llevado a vivir experiencias profundas en el contexto escolar, pero ninguna tan significativa como la vivida durante mis prácticas docentes, realizadas durante el ciclo escolar 2024-2025 en una escuela primaria, ubicada en la ciudad de Gómez Palacio, Durango. Esta institución funciona en un horario de 8:00 a. m. a 1:00 p. m. Atiende a un total de 281 alumnos, su infraestructura incluye 12 aulas regulares con secciones “A” y “B” de primero a sexto grado, equipadas con aire acondicionado, bancas y mesa docente; también cuenta con un aula de apoyo, biblioteca, bodega, aula de computación que actualmente carece de equipos informáticos, baños accesibles para todo el alumnado, dirección, tienda y cancha de usos múltiples.

A esta infraestructura se suma la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), fue ahí donde se tuvo la

oportunidad de colaborar, observar y aprender directamente de la maestra de educación especial, encargada de brindar el apoyo a 18 estudiantes con diferentes discapacidades, trastornos, condiciones y barreras. La intervención en esta escuela se llevó a cabo de agosto de 2024 a mayo de 2025, de quinto a sexto semestre de formación docente. Durante este tiempo, se realizaron dos jornadas de práctica de dos semanas por semestre, dos jornadas de observación y otros días de apoyo en actividades escolares.

La USAER, según el *Manual de Orientaciones de la USAER, Región Laguna* (SEED, 2022), está organizada en cuatro momentos: detección inicial, evaluación psicopedagógica, intervención y seguimiento. Este servicio debe ofrecer atención a estudiantes con discapacidad, aptitudes sobresalientes, TEA, Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad, dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación. Asimismo, debe brindar acompañamiento técnico y psicopedagógico a docentes, familias e implementar apoyos y ajustes razonables, así como establecer que la USAER debe garantizar el aprendizaje y la participación de estudiantes con necesidades educativas, para eliminar barreras y capacitar al personal escolar.

Si bien la normatividad y el manual oficial establecen que la USAER debe ofrecer atención integral al alumnado con necesidades educativas, en la práctica muchas veces las intervenciones no alcanzan ese ideal. El personal de la unidad enfrenta una considerable carga laboral y administrativa, así como un alto número de estudiantes por atender durante la semana. Por ello, en ocasiones se prioriza la atención diaria de aquellas/os que requieren más apoyo, limitando las posibilidades de realizar intervenciones más amplias o continuas.

El rol principal como practicante fue observar, brindar apoyo y acompañamiento tanto a estudiantes como a la maestra titular y docentes de grupo. Este acercamiento y la confianza que la maestra depositó al asignarme tareas concretas, hicieron darme

cuenta de que esta experiencia sería un giro importante en mi formación docente. Ella organiza su labor mediante un cronograma mensual que detalla las acciones a llevarse a cabo para apoyar a cada estudiante. Su enfoque se caracteriza por la diversificación de estrategias que adapta a los diferentes estilos de aprendizaje y conocimientos previos de cada persona. Dependiendo de las necesidades, algunas/os estudiantes reciben apoyo individualizado, otras/os trabajan en subgrupos (divididas/os según el nivel de apoyo requerido) y también hay quienes tienen atención grupal en el aula regular. El trabajo colaborativo es un pilar fundamental, pues además de intervenir directamente con el alumnado, asesora a docentes de aula y mantiene comunicación constante con los padres y las madres de familia. Aunado a esto, se coordina con el resto del equipo de la USAER para asegurar que cada estudiante reciba el apoyo adecuado. Esta organización me permitió comprender de manera práctica lo que significa planear desde la diversidad.

Durante mis prácticas profesionales comprendí la complejidad y riqueza de la educación inclusiva. Empecé vinculándome con una alumna con DI y el reto de trabajar la lectoescritura con ella. Sin embargo, conforme avanzaba, también fui reflexionando sobre temas más amplios: las estrategias didácticas que pueden adaptarse a distintas necesidades, el rol que desempeñan los métodos para el desarrollo de la alfabetización (como el método silábico o el método Troncoso) y la importancia de generar confianza en el alumnado para que se sienta capaz de aprender.

Más allá del acompañamiento directo, se reflexionó sobre el papel de la escuela, los apoyos necesarios para personas con discapacidad intelectual, la colaboración docente y el apoyo familiar en el aprendizaje. Estos elementos me llevaron a buscar fundamentos teóricos sobre inclusión, autoeficacia, aprendizaje significativo y la construcción de políticas para ambientes realmente accesibles e inclusivos.

Este documento aborda, desde una experiencia vivencial, la inclusión educativa en un contexto de práctica dentro de una es-

cuela pública de educación primaria, como parte esencial del programa curricular de esta carrera en la escuela normal. También se abordan las perspectivas teóricas de la inclusión, las dimensiones propuestas por el Índice de Inclusión, el papel de las escuelas, la diversificación de la enseñanza, la co-enseñanza entre docentes de educación especial y regulares, así como la importancia del apoyo familiar y del aprendizaje significativo. Finalmente, se reflexiona sobre el rol docente de inclusión y la autoeficacia en el proceso de aprendizaje.

Desarrollo

Desde una perspectiva política, la inclusión se manifiesta en la manera en que las escuelas implementan las políticas educativas y adaptan su organización para responder a la diversidad. Al llegar a la escuela primaria como practicante, comencé a observar todo con atención: cómo se organizaban los espacios, cómo se coordinaban los tiempos de apoyo y, sobre todo, cómo el equipo USAER se integraba en la vida escolar cotidiana. Me di cuenta de que había un verdadero esfuerzo por trabajar en conjunto, por escuchar las voces de todas las personas en su rol de agentes educativos y por colocar en el centro al alumnado que requería mayor apoyo. Viví esa experiencia desde dentro, acompañando a la maestra titular en sesiones de observación e intervención, percibiendo cómo se definían las prioridades y cómo se distribuía la atención en función de las características y necesidades de cada estudiante. Fue en ese momento que comprendí que la inclusión, más allá de una palabra, se construye desde lo cotidiano, en la manera de organizar, coordinar y actuar en colectivo.

La organización del registro de estudiantes dentro de este servicio es un ejemplo de ello, las niñas y los niños son atendidos según el grado de apoyo que requieren, lo que permite una intervención más efectiva y cercana a sus necesidades reales. Esta

estructura no solo refleja una comprensión técnica de la inclusión, sino también una postura ética, eso quiere decir que cada estudiante importa, cada una/o merece una intervención diferenciada. Me causó interés la flexibilidad del sistema de atención, que no se limita a un único modelo pedagógico, sino que busca constantemente estrategias más pertinentes para cada una/o de las y los alumnos.

La inclusión educativa busca garantizar el derecho de todo el estudiantado a participar en igualdad dentro del sistema, sin importar sus características, condiciones o contextos personales. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2009), la inclusión “es un proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y reduciendo la exclusión dentro y desde la educación” (p. 8).

La función de las escuelas frente al modelo de inclusión es clave, no se trata únicamente de recibir a estudiantes con discapacidad, sino de transformar su cultura, sus prácticas y sus políticas para que todo el alumnado se beneficie. La escuela debe ser un espacio de aprendizaje accesible, democrático y adaptativo, donde se promueva la equidad y se respete la diversidad. La Ley General de Educación en México en los artículos 7° y 62°, así como el Artículo 65 del Decreto de educación inclusiva para personas con discapacidad (DECRETO por el que se reforman diversas disposiciones de la Ley General de Educación, en materia de educación inclusiva para personas con discapacidad, 2024), establecen que las escuelas deben implementar ajustes razonables y diseñar intervenciones diferenciadas para garantizar el aprendizaje de toda la comunidad estudiantil.

En este sentido, el Índice de Inclusión elaborado por Booth y Ainscow (2002) propone tres dimensiones fundamentales para lograr la inclusión: la dimensión cultural (crear culturas inclusivas), la dimensión política (desarrollar políticas inclusivas) y la dimen-

sión práctica (generar prácticas inclusivas). La dimensión cultural se enfoca en fomentar valores, actitudes y creencias que favorezcan la aceptación de la diversidad. La dimensión política plantea la necesidad de establecer normas, procedimientos y estructuras organizativas que permitan incluir efectivamente a todo el estudiantado. Finalmente, la dimensión práctica se refiere al diseño y aplicación de estrategias pedagógicas, metodologías, recursos y formas de evaluación que respondan a las necesidades específicas de cada estudiante.

Una de las situaciones que más marcó mi experiencia fue el apoyo y acompañamiento a una alumna de segundo grado con DI y con una edad cronológica de 8 años e intelectual de 4 años de edad. Su principal dificultad era la lectoescritura. Desde el inicio, pude notar que era muy callada y temerosa en el aula de apoyo, pero curiosamente, en el aula regular su conducta cambiaba, era inquieta, gritaba y llamaba la atención de manera constante. Este contraste me llevó a cuestionarme sobre el contexto emocional y social de la alumna.

Conversando con la maestra regular noté una actitud marcada por la desesperanza, pues ella no creía que la alumna pudiera avanzar ni mostraba intención de modificar su estrategia. En cambio, mi maestra tutora de la USAER, mantenía una postura optimista y proactiva. Estas percepciones distintas reflejan lo importante que es la dimensión cultural en la inclusión, lo que pensamos sobre las y los estudiantes influye directamente en las oportunidades que les brindamos. La cultura escolar inclusiva debe basarse en la confianza, en la creencia firme de que todas las personas pueden aprender si se les dan los apoyos adecuados.

Cuando mi maestra titular me pidió que trabajara individualmente con la alumna, sentí miedo. Nunca había trabajado de forma directa el proceso de lectoescritura y menos con un caso tan complejo. La alumna olvidaba rápidamente lo aprendido y tenía dificultades para concentrarse. Además, no había adquirido aún la

lectoescritura y ni siquiera reconocía las vocales al inicio del acompañamiento. Esto representaba un verdadero reto.

Schalock et al. (2009, 2021), establecen que las personas con discapacidad requieren apoyos individualizados e intensivos en las áreas de aprendizaje, comunicación, habilidades sociales, autorregulación, salud y participación comunitaria. Estos apoyos deben potenciar sus habilidades, no solo compensar limitaciones, con el fin de promover autodeterminación, calidad de vida e inclusión social en todos los ámbitos.

El método que se había estado utilizando con la alumna era el llamado Troncoso, sin embargo, a pesar de que era diseñado para estudiantes con necesidades educativas especiales, con énfasis en DI, no se estaban viendo los resultados esperados. El método Troncoso es oficialmente conocido como: Programa de desarrollo de habilidades básicas para el aprendizaje de la lectura y la escritura, desarrollado por Marta Troncoso y María del Cerro; enseña la lectura y escritura como un proceso integral que incluye habilidades perceptivas, cognitivas y lingüísticas (Troncoso, & Del Cerro, 2005).

También, se caracteriza por una estructura progresiva y materiales que priorizan el reconocimiento global de palabras sobre la decodificación silábica. Incluye actividades para estimular atención, memoria y discriminación visual y auditiva, usando preferentemente la vía visual (Troncoso, & Del Cerro, 2005). Sin embargo, para la alumna no era interesante, pues necesitaba materiales más dinámicos y participativos, ya que las actividades estructuradas no se ajustaban a su estilo de aprendizaje.

Tomando esto como referencia y a partir de la sugerencia de la maestra tutora, optamos por hacer uso del método silábico, descartando el método Troncoso. Se diseñaron actividades basadas en la repetición constante y el uso de material visual y manipulativo. La primera gran meta fue lograr que la alumna reconociera y memorizara las vocales. Tras varias sesiones, lo conseguimos, pudo

reconocerlas, tanto por su estructura como por su sonido, lo que representó un gran avance, considerando su punto de partida.

Entre los materiales elaborados, uno de los más útiles fue la “casita de lectoescritura”. Esta actividad consistía en una hoja dividida en tres columnas: en la columna del centro colocaba las vocales, en la columna izquierda la consonante que estábamos trabajando (por ejemplo, la letra “m”) y en la columna derecha, la unión entre la consonante y cada vocal (ma, me, mi, mo, mu). Visualmente, la casita tenía un diseño atractivo y estaba coloreada para facilitar la ubicación espacial de cada sílaba. La alumna debía recorrer con el dedo cada columna y pronunciar en voz alta cada combinación, repitiendo varias veces el ejercicio hasta familiarizarse con el sonido y la forma escrita. Después, yo le dictaba una sílaba y ella debía buscarla en su casita, leerla y escribirla debajo. Esta dinámica no solo le ayudaba a organizar la información, sino que también fomentaba la memoria visual y auditiva.

También creé una actividad lúdica llamada el “monstruo come galletas silábico”. Consistía en una caja decorada como un monstruo con una abertura en la boca y dentro coloqué tarjetas en forma de galleta con sílabas escritas. La dinámica consistía en que yo le dictaba una sílaba a la alumna y ella debía buscar la galleta correcta y alimentarlo. Al introducirla en la boca del monstruo, la tarjeta salía por una abertura trasera y entonces ella debía leerla y escribirla en su cuaderno. Más adelante, para incrementar la dificultad empezamos a formar palabras con dos sílabas (como “mesa” o “loma”) y también jugamos a inventar palabras combinando sílabas al azar, lo cual le parecía divertido y mantenía su atención activa.

La atención que se brindaba a la alumna fue diaria, tanto individual como grupal. La docente titular ofrecía acompañamiento constante y en casa la mamá estuvo la mayor parte del tiempo al pendiente para apoyar a la niña en las actividades educativas. Trabajamos con tarjetas, dictados, asociación de sonidos e imágenes y

muchas repeticiones. Si bien después de algunos días la alumna olvidaba parte del contenido, cada jornada era una oportunidad para reforzarlo. Aunque aún no desarrolló por completo las habilidades de lectoescritura, el hecho de haber aprendido las vocales ya representaba un gran paso en su desarrollo. Además, hubo un cambio emocional, ya que al principio no participaba y casi no hablaba, pero con el tiempo empezó a interactuar más, con un tono de voz bajo, pero constante, comprendiendo instrucciones y mostrando disposición para aprender.

Se optó entonces por actividades más lúdicas y flexibles que no solo buscaban enseñar, sino también conectar emocionalmente con ella. Fue posible crear este vínculo cercano debido al acompañamiento diario durante el horario escolar. Me resultaba importante que no solo lograra reconocer una sílaba, sino que disfrutara el proceso, se sintiera motivada y segura a la vez que se le mostraban actitudes positivas y se le daban palabras de ánimo. La dimensión afectiva fue clave para que comenzara a participar y poco a poco avanzara en su proceso de adquisición de la lectoescritura.

Asimismo, es esencial hablar sobre la importancia de sentirse capaz durante el proceso de aprendizaje, lo que en psicología educativa se conoce como autoeficacia. Bandura (1997) definió la autoeficacia como “la creencia en la propia capacidad para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para manejar situaciones futuras” (p. 2). En otras palabras, las y los estudiantes aprenden mejor cuando creen que pueden aprender. Esta creencia influye directamente en su motivación, su persistencia ante los desafíos y su rendimiento académico.

En mi experiencia, pude observar cómo la alumna comenzó a desarrollar pequeños indicios de autoeficacia cuando empezó a tener logros, por mínimos que fueran. Ver que era capaz de identificar una vocal, escribir una sílaba o participar verbalmente, le brindaba seguridad. Poco a poco, pasó de rechazar las actividades a pedir participar. Esto me hizo comprender que uno de los obje-

tivos más importantes como docentes es generar espacios donde el alumnado se sienta seguro, escuchado y capaz de lograr sus metas, porque solo así se activa el verdadero deseo por aprender.

Ausubel (1976) hablaba del aprendizaje significativo, el cual, implica que el estudiante integre el nuevo conocimiento a estructuras previas que ya posee, dándole un sentido lógico, y que aquello a enseñar sea del interés del educando, que tenga un sentido personal. En contextos inclusivos, es importante partir de lo que cada estudiante sabe, siente o vive para generar aprendizajes auténticos y memorables. Aprendí que la docencia inclusiva requiere creatividad, perseverancia, empatía y observación, pues ninguna estrategia funciona igual para todas las personas y las planeaciones deben ajustarse continuamente.

La diversificación de la enseñanza también es parte de estas prácticas, esto implica diseñar aprendizajes con distintos niveles de complejidad, usar recursos variados y permitir diversas vías de acceso al conocimiento. Tomlinson (2003) señala que “diferenciar la enseñanza es actuar con la convicción de que los alumnos aprenden mejor cuando los docentes atienden activamente a sus diferencias” (p. 20).

Actualmente, las políticas educativas promueven no solo el acceso, sino también la participación y el aprendizaje efectivo de todo el estudiantado. En el Consejo Técnico Escolar (CTE) se generaron espacios para discutir cómo lograr la inclusión desde el aula y superar barreras actitudinales, metodológicas y organizativas. Esto permitió comprender que el papel de USAER incluye, además de intervenir con estudiantes, asesorar, sensibilizar y colaborar con el personal docente. La co-enseñanza entre personal de educación regular y especial es clave. Según Villa et al. (2013), este modelo favorece corresponsabilidad, respeto de roles e integración de experiencias que enriquecen la práctica docente y fortalecen el sentido de comunidad y pertenencia en el aula.

En mi experiencia durante las prácticas, pude observar cómo la co-enseñanza sí se daba entre la maestra de grupo y la maestra de educación especial. Aunque no siempre trabajaban juntas, sí había una comunicación constante y acuerdos sobre los apoyos necesarios para las y los alumnos con dificultades educativas. En algunas sesiones, incluso tuve la oportunidad de acompañar a la maestra titular dentro del aula regular para dar seguimiento a estudiantes del registro de USAER y ahí observé cómo se distribuían funciones, se apoyaban mutuamente y daban continuidad a los procesos. Esto me permitió entender que la co-enseñanza no siempre significa estar físicamente dos docentes frente a grupo, sino compartir responsabilidades y tener un objetivo común.

Me di cuenta también de que el apoyo familiar es vital, fue importante ofrecer a la mamá orientación para apoyar en que la niña desarrollara mayor autonomía, evitando hacerle las actividades y optara por otras opciones; se le explicó que, sin refuerzo en casa, el aprendizaje se debilita, por lo que el trabajo escolar debe ser consistente, concreto y significativo. Diversos estudios señalan que el involucramiento de los padres y las madres y cuidadores en el proceso educativo de las y los estudiantes con discapacidad intelectual mejora significativamente su progreso académico, emocional y social. Tal como afirman Turnbull et al. (2011), “cuando las familias participan activamente en la educación de sus hijos, se incrementan las oportunidades de aprendizaje significativo y se fortalecen los vínculos escuela-comunidad” (p. 58). En mi experiencia, he notado que la ausencia de refuerzo en casa dificulta la retención de lo aprendido en el aula. Por el contrario, cuando hay continuidad entre el trabajo escolar y el familiar, los resultados son mucho más estables.

Reflexiones

Al mirar atrás, veo esta experiencia como un parteaguas en mi formación. Comprendí que ser docente de inclusión no significa te-

ner todas las respuestas, sino estar dispuesta a buscar caminos, a equivocarse, a volver a intentar. Experimenté muchas emociones: miedo, frustración, alegría, esperanza. Pero, sobre todo, me llevé la certeza de que, con paciencia y confianza, se puede lograr mucho.

Uno de los aspectos que se pudieron identificar como retos que enfrentan las USAER en su labor diaria fue que, aunque las y los profesionales muestran gran compromiso, hay múltiples necesidades que dificultan la atención plena para cada estudiante: falta de tiempo para dar seguimiento constante, escasez de materiales específicos y adaptados, y a veces limitaciones en la infraestructura o en la comunicación con el colectivo docente. Como practicante, se tomó en cuenta elaborar planeaciones de acuerdo a los principios del diseño universal de aprendizaje (DUA) y haciendo los ajustes razonables pertinentes. Uno de los desafíos más grandes fue adaptarme al ritmo de trabajo, conocer las particularidades de cada caso y aprender a actuar con sensibilidad, sin invadir procesos ya establecidos. Me di cuenta, para quienes estamos en formación, hacen falta espacios sistemáticos de acompañamiento, recursos didácticos más accesibles y oportunidades para observar modelos de co-enseñanza activos. Todo ello ayudaría a fortalecer el servicio y a que las y los futuros docentes de inclusión podamos integrarnos mejor y con más herramientas a estos espacios que son clave para lograr una escuela verdaderamente inclusiva. Sin embargo, considero que el tener estos acercamientos a contextos reales de manera gradual y secuenciada, tal y como lo maneja el Plan de Estudio de la Licenciatura (SEP-DGESuM, 2022), me ha permitido establecer una relación entre teoría-realidad, y posibilitar el desarrollo de mis capacidades docentes e incremento de mi saber pedagógico.

He aprendido que cada estudiante es distinto, incluso si comparten un mismo diagnóstico. Lo importante no es homogeneizar, sino reconocer esas diferencias y actuar en consecuencia. No hay un solo ritmo, un solo estilo ni meta. El acompañamiento

es un acto de entrega y de escucha, y que lo que parece un pequeño logro puede ser un gran paso para el estudiantado.

A quienes se están formando como yo, les diría que no teman enfrentar el reto. Que cada persona tiene algo que enseñarnos, así como ellas aprenden de nosotras/os, también nosotras/os aprendemos de ellas. Que la inclusión no es un ideal lejano, sino una práctica diaria construida con empatía, con compromiso y con ganas de hacer la diferencia.

Referencias

- Ausubel, D. P. (1976). *La psicología del aprendizaje significativo*. Trillas.
- Bandura, A. (1997). *Autoeficacia: ejercicio del control*. Editorial Trillas.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Centro de Estudios sobre Inclusión Educativa (CSIE).
- DECRETO por el que se reforman diversas disposiciones de la Ley General de Educación, en materia de educación inclusiva para personas con discapacidad. 7 de junio de 2024. DOF. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_ref03_07jun24.pdf
- Schalock, R. L. (2009). La nueva definición de discapacidad intelectual, apoyos individuales y resultados personales [The New Definition of Intellectual Disability, Individual Supports, and Personal outcomes]. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 40(1), (229), 22-39. <https://sid.usal.es/idocs/F8/ART11724/Schalock.pdf>
- Schalock, R. L., Luckasson, R., & Tassé, M. J. (2021). En M. Tassé, R. Schalock, & R. Luckasson (2021), *Intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports* (12th Edition). Washington, DC: American Association on

- Intellectual and Developmental Disabilities. https://www.researchgate.net/publication/349409269_Schalock_R_L_Luckasson_R_Tasse_M_J_2021_Intellectual_disability_Definition_diagnosis_classification_and_systems_of_supports_12th_Edition_Washington_DC_American_Association_on_Intellectual_and_Developm
- Secretaría de Educación Pública–Dirección General de Educación Superior para el Magisterio [SEP-DGESuM]. (2022). *Anexo 7. Plan de Estudios de la licenciatura en Inclusión Educativa*. https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/mXxO6gOcv0-ANEXO_7_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2024). *Programa de Estudio para la Educación Básica: Programa sintético de la fase 3*. SEP. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Programa_Sintetico_Fase_3.pdf
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2023). *Equidad e inclusión*. SEP. <https://educacionespecial.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/05/J25yAsQpdy-Equidad-e-inclusion.pdf>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2024). *Ley General de Educación*. SEP. https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15131/5/images/ley_general_educacion_4t_02_2024.pdf
- SEED. (2022). *Manual de Orientaciones de la USAER. Región Laguna*. Subjefatura de Educación Especial Región Laguna de Durango.
- Tomlinson, C. A. (2003). *El aula diversificada: Cómo planear la enseñanza para que responda a las necesidades de todos los estudiantes*. Ediciones Morata.
- Troncoso, M. V., & Del Cerro, M. M. (2005). *Síndrome de Down: lectura y escritura* (Edición electrónica). Fundación Iberoamericana Down21. <https://biblioteca.univalle.edu.ni/files/original/a28ad637926a57f2891ae0f9f1e55a84f0c3bd23.pdf>

- Turnbull, A., Turnbull, R., & Wehmeyer, M. L. (2011). *Vidas excepcionales: La educación especial en las escuelas de hoy*. Pearson Educación.
- UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. UNEDESC- Biblioteca digital https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa.locale=es
- Villa, R. A., Thousand, J. S., & Nevin, A. I. (2013). *Guía para la coenseñanza: Nuevas lecciones y estrategias para facilitar el aprendizaje del alumnado*. Corwin Press.

PARTE IV

Temática:

Aplicación y experiencias de políticas, programas y gestión en contextos escolares que favorecen la inclusión y el desarrollo socioemocional

CAPÍTULO 15

Educación socioemocional en la formación docente: transformación institucional en la ByCENJ (2018-2025)

Víctor Alejandro Abarca Navarro

Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco

victor.abarca@bycenj.edu.mx

Diego Samuel Zepeda Aceró

Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco

diego.zepeda@bycenj.edu.mx

Resumen

Esta narrativa presenta la implementación de la educación socioemocional en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco (ByCENJ) durante el período 2018-2025. A través de un enfoque reflexivo, se presenta el proceso de transformación institucional que integró el bienestar emocional como componente en la formación docente inicial. El recorrido inició con la Semana de la Educación Emocional en marzo de 2018 y evolucionó hacia la institucionalización de cursos curriculares, jornadas anuales y procesos de formación docente. Las estrategias implementadas incluyeron talleres vivenciales, recursos creativos, formación virtual durante la pandemia y el desarrollo de comunidades de práctica que fortalecieron el tejido institucional.

Los principales logros incluyen la participación de la comunidad normalista en las jornadas, la incorporación de estudiantes como facilitadores, el diseño colaborativo de programas estatales y la transformación de prácticas pedagógicas hacia enfoques más empáticos y relacionales. Los desafíos identificados abarcan resistencias culturales, tensiones entre lo terapéutico y lo educativo y la necesidad de sostener el liderazgo distribuido. Esta experiencia demuestra que es posible integrar la dimensión socioemocional en la formación docente, al crear espacios más humanos y conscientes que transforman tanto a personas formadoras como a estudiantes en un proceso de crecimiento mutuo.

Palabras clave: educación socioemocional, formación inicial docente, bienestar emocional.

Introducción

La Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco (ByCENJ) es una institución formadora de docentes con un fuerte compromiso hacia la transformación social. En los últimos años se han abierto espacios para repensar la formación desde enfoques más integrales, reconociendo que el bienestar emocional es tan esencial como el dominio disciplinar en el desarrollo profesional docente. Como señala Bisquerra (2009), la educación emocional es una educación para la vida que optimiza el desarrollo humano integral, reconociendo que la formación docente debe acoger la complejidad de las personas que habitan la escuela.

Desde mis primeros pasos en el ámbito educativo, el interés por la educación socioemocional ha sido una búsqueda constante. Mi labor como psicólogo y formador de formadores ha nutrido este interés, motivándome a compartir una narrativa reflexiva sobre la experiencia colectiva vivida en la ByCENJ.

El objetivo de este capítulo es presentar una narrativa reflexiva sobre esta experiencia construida colectivamente con el

aporte invaluable de figuras directivas, compañeros/as formadores/as y estudiantes, quienes han hecho posibles las iniciativas aquí narradas. Se presentan las estrategias desarrolladas entre 2018 y 2025. En este recorrido se identificaron necesidades recurrentes de acompañamiento emocional entre estudiantes y docentes, así como el valor de los espacios colaborativos como facilitadores del aprendizaje y el desarrollo institucional. Esperamos que compartir nuestras experiencias contribuya a fortalecer la transformación educativa desde dentro y enriquezca la conversación sobre el bienestar emocional en la formación docente.

Desarrollo

En marzo de 2018, la Semana de la Educación Emocional sembró una semilla importante en un camino aún por descubrir. Esta iniciativa institucional convocó al estudiantado y personal docente a explorar temáticas innovadoras dentro del currículo formal. Mi participación mediante un taller sobre el vínculo familia-escuela fue significativa; la apertura estudiantil despertó mi interés en explorar la educación socioemocional en la formación docente.

Posteriormente, colaboré en el diseño del curso optativo Desarrollo de habilidades socioemocionales en la escuela primaria, retomando la visión propuesta en Aprendizajes Clave (SEP, 2017). Aunque fue un primer intento con limitaciones, anticiparnos al currículo nacional representó un beneficio valioso para nuestros estudiantes.

En el plano didáctico, fue mi primer acercamiento al trabajo sistemático con un grupo desde una perspectiva socioemocional. Cada sesión continuábamos conociéndonos, aprendiendo, creando y experimentando. Fue un semestre creativo, donde introduje prácticas como las esculturas emocionales con plastilina, que permitían representar cómo se habían sentido durante sus prácticas, para luego transformarlas en la imagen de un futuro preferido,

una idea del trabajo centrado en soluciones (Herrero de Vega, & Beyebach, 2018). A través de ellas conocí miedos, frustraciones, rechazos, pero también la convicción de que las cosas podían ser diferentes.

Las lecturas se acompañaban de preguntas reflexivas como: ¿qué tiene que ver esta lectura con mi vida?, ¿con mi práctica docente?, ¿con mi historia familiar? Así, el aula se transformó en un espacio de resonancia personal, donde lo pedagógico y lo vivencial se entrelazaban. Esta forma de trabajo coincidía con lo planteado por la SEP (2017), que propone al docente como persona facilitadora, guiando desde el diálogo, la empatía y la escucha activa.

En abril de 2019, se realizó la II Jornada de Salud Emocional “Educación socioemocional: un reto docente”. Aunque el nombre era distinto, el espíritu se mantenía. En esta edición me involucré un poco más. Fui invitado a contactar a personas talleristas y a participar nuevamente como una de ellas. A pesar de que mi rol organizativo era modesto, conocí el proceso logístico y pedagógico detrás del evento.

Durante esta jornada, se desarrollaron actividades formativas diversas. Estas experiencias no solo complementaron la formación académica, sino que se configuraron como espacios de educación no formal, tal como lo describe Smitter (2006): actividades flexibles y adaptables que atienden necesidades específicas, fuera de las estructuras formales rígidas. Considero que la educación socioemocional se empezó a perfilar para integrarse a la vida institucional. También emergieron áreas críticas: la necesidad de metodologías más dinámicas, mejor gestión del tiempo y mayor coherencia entre títulos y contenidos de los talleres.

En agosto de 2019 se me asignó el trabajo con el curso de Educación Socioemocional, correspondiente al tercer semestre del Plan 2018. Era la primera ocasión en que la formación docente abordaba de manera explícita y obligatoria los contenidos socioemocionales en su plan de estudios. El programa de creación federal

articulaba fundamentos científicos, desarrollo socioemocional durante la infancia y orientaciones sobre el aprendizaje y enseñanza de las habilidades socioemocionales.

Tomando como base esta estructura, fuimos tejiendo una experiencia que no solo transmitiera contenidos, sino que favoreciera el desarrollo personal y emocional de las y los propios/as futuros/as docentes. Introduce, por ejemplo, un registro emocional con una serie de preguntas que buscaban ampliar el vocabulario emocional, identificar sensaciones físicas, pensamientos y respuestas conductuales. Estos recursos son altamente pertinentes pues Bisquerra (2009) señala que la formación emocional requiere no solo el dominio conceptual, sino principalmente del desarrollo de competencias emocionales en docentes.

Como plantea Bisquerra (2009), el desarrollo de estas competencias no es espontáneo: requiere intencionalidad pedagógica, sistematicidad y un contexto seguro. Desde esa convicción, exploramos recursos creativos: elaboramos una mini obra de títeres de dedo para explicar el funcionamiento del cerebro emocional y se produjeron cápsulas en video centradas en temas clave: educación emocional en la familia, resiliencia infantil y docencia emocionalmente competente. Estos materiales permitían conectar los saberes académicos con la expresión artística, la narración y el trabajo colaborativo.

A nivel profesional, este curso fue también un espacio para implementar, modelar y consolidar mi práctica docente desde una perspectiva socioemocional. Al mismo tiempo, inicié una nueva faceta: la de asesorar trabajos de titulación. A través de un proceso de reasignación, llegaron a mí dos estudiantes con proyectos afines: uno centrado en el uso del cuento para favorecer la auto-regulación y otro sobre asertividad y aprendizaje colaborativo. Agradezco profundamente la confianza depositada en mí. Curiosamente, con el paso del tiempo, comenzó a circular, a veces en tono de broma, a veces en serio, la idea de que las jornadas habían

sembrado una semilla: cada vez más estudiantes querían trabajar estos temas en sus proyectos de titulación.

A medida que el enfoque ganaba presencia, emergieron tensiones: confusión entre lo educativo y lo terapéutico, reduccionismo a dinámicas superficiales, recriminaciones sobre por qué ocupaba espacios curriculares. En este sentido, Córica (2020) señala que la resistencia docente al cambio es algo inevitable. Surgió una oportunidad para profundizar, sensibilizar y profesionalizar el enfoque, evitando su rechazo y banalización. La formación emocional exige tiempo, acompañamiento y una comprensión compleja de las interacciones humanas. Y eso es precisamente lo que quería cultivar en la ByCENJ.

Para la III Jornada de Educación Socioemocional, asumí un rol más amplio. Estaba proyectada para abril de 2020 e incluía actividades vivenciales, cuentacuentos, análisis de películas, un panel de investigación y un evento cultural. Sin embargo, la pandemia por COVID-19 llevó a la suspensión y reprogramación. En retrospectiva, fue frustrante, pero también un alivio, pues realmente no contaba con las habilidades ni relaciones necesarias para organizarla.

Durante el calendario 2020 B impartí el curso de Educación Socioemocional, ahora en modalidad virtual. Esta situación representó la posibilidad de explorar recursos tecnológicos como *Flipgrid*, la utilización de *Hyperdocs* para crear secuencias de aprendizaje, gamificación con *Nearpod* o animación con *Powtoon*.

Fue un momento de gran creatividad, donde enseñar sobre las emociones también sirvió para lidiar con los retos y el estrés del proceso pandémico. Reconozco que, durante ese período, la presencia del estudiantado fue para mí un acompañamiento en mi propio proceso de aislamiento, una fuente de conexión emocional que, más allá del contenido académico, generó un espacio compartido de cuidado y crecimiento. Esto ilustra la teoría de Fredrickson (2001), quien plantea que emociones como la gratitud, la esperanza

o la inspiración amplían nuestro repertorio cognitivo y conductual, contribuyendo a la construcción de recursos personales y relaciones duraderos.

Después de varios intentos frustrados, en abril de 2021 realizamos un evento virtual con 32 talleres, divididos en cuatro bloques, además de cuatro eventos generales: tres conferencias y un panel de egresadas. Se contó con la participación de dos equipos de estudiantes como talleristas, aunque esta cifra fue solo el inicio.

En ese momento surgió una alianza inesperada: encontré en mi colega Diego a una persona con estructura, sensibilidad y un alto nivel de compromiso, con quien compartía la intención de fortalecer el desarrollo integral del estudiantado normalista. A partir de entonces, esta narrativa se teje en colaboración y muchas acciones se construyeron desde el “nosotros”.

Esta colaboración fue el germen de lo que Wenger (2001) denomina una comunidad de práctica: una red de compromiso mutuo entre personas que, al compartir una misión conjunta, generan un repertorio común de herramientas, significados y modos de hacer. Al trabajar en conjunto, docentes, estudiantes y otros miembros de la institución tejimos complicidades, lenguajes compartidos y formas de sostener el sentido de comunidad en un año marcado por la incertidumbre, las pérdidas y el cansancio. En retrospectiva, ese momento no solo mantuvo vivo el vínculo socioemocional en la comunidad normalista, sino que fue el inicio de un proyecto profesional compartido. Una práctica que continúa tomando forma, enriquecida por la confianza, la reflexión conjunta y la decisión de caminar en compañía.

En febrero 2021 diseñé e implementé el proceso de habilitación docente, un espacio de formación para el profesorado de la escuela. Para Imbernón (2007), la formación docente debe considerar el desarrollo de actitudes que permitan al profesorado establecer vínculos afectivos, gestionar sus emociones, motivarse y comprender las emociones de sus colegas. Establecí, por tanto,

como propósito el promover el conocimiento y desarrollo de habilidades socioemocionales para la mejora de las relaciones profesionales y personales.

El trabajo se desarrolló asincrónicamente mediante presentaciones, videos y actividades gamificadas, abordando aspectos de autocuidado, autoconocimiento, autorregulación, motivación y habilidades sociales. Este proceso representó un desafío importante, implicaba preparar una ruta de aprendizaje para mis compañeras y compañeros. Durante varias semanas me dediqué a leer, crear, experimentar y probar distintos recursos.

Esto no solo fortaleció el sentido de comunidad docente durante un periodo aún marcado por la incertidumbre de la pandemia, sino que permitió sentar bases para integrar el enfoque socioemocional como parte estructural del desarrollo profesional en la escuela. Fue una apertura para articular mi experiencia previa en la docencia con el diseño y el acompañamiento al bienestar del profesorado, en un momento donde la salud emocional se volvió una prioridad colectiva. En ocasiones siento que esta priorización se ha desdibujado, me pregunto si pudimos conservarla. Desde la perspectiva de Schön (1982), la *práctica reflexiva* permite enfrentar la incertidumbre y la complejidad del contexto educativo, especialmente en situaciones excepcionales como la pandemia. Promover la reflexión sobre las emociones y las relaciones profesionales contribuye a consolidar una cultura organizacional de aprendizaje y bienestar.

En febrero de 2021 impartí el curso “Estrategias para el desarrollo socioemocional”, para sexto semestre. Nuevamente, de manera virtual, en esta ocasión me sentí muy cómodo al utilizar la tecnología como herramienta de formación emocional. De este curso se desprendió un repositorio colaborativo de estrategias que espero la generación egresada siga aprovechando.

El entusiasmo generado por este curso se tradujo en nuevas posibilidades. Pude compartir esta experiencia en otro espacio

cuando participé en un proceso de movilidad para promover habilidades socioemocionales en docentes en formación, incorporando *webinars* sincrónicos a la propuesta de habilitación previa. La más gratificante fue el darme cuenta de que el trabajo de la ByCENJ se hacía visible a nivel nacional.

En abril de 2022 organizamos la IV Jornada “Emociones y Convivencia”, enfatizando el reencuentro presencial pospandemia, un reencuentro que para muchas personas resultó complejo, agobiante e incluso indeseable. El encuentro superó nuestras expectativas en cuanto a participación y entusiasmo; más de 1200 personas formaron parte de esta vivencia colectiva que, a nuestro parecer, consolidó un compromiso real con la educación socioemocional dentro de nuestra escuela.

La diversidad de actividades y la participación, especialmente del estudiantado, como personas creadoras y facilitadoras, mostraron que esta labor va más allá de la teoría y que, al propiciar espacios de encuentro y diálogo, construimos una comunidad más consciente, empática y comprometida con su propio bienestar y el de las demás personas. Esta jornada nos confirmó que la educación socioemocional no solo es posible, sino necesaria, y que seguir impulsándola es un camino fundamental en nuestra labor formativa.

En 2023 tuve la fortuna de regresar al aula con un grupo de estudiantes en el curso Estrategias para el desarrollo socioemocional. El curso, a pesar de ser a las 7:00 a. m., se transformó en un auténtico despertar emocional y humano. La disposición del grupo era luminosa y abierta, se compartía café, anécdotas, preocupaciones y aprendizaje.

Como plantea Hooks (2021), la transformación educativa requiere vulnerabilidad docente. “No espero que las y los estudiantes corran riesgos que yo misma no voy a correr” (p. 46), escribe Hooks, y esa idea resonaba en cada momento de ese curso. Asumí el compromiso de abrirme también: de compartir mis propias historias, mis emociones, mis preguntas no resueltas. Al hacerlo, sentí

que la enseñanza dejaba de ser una relación vertical para convertirse en una práctica relacional, horizontal y honesta.

Como parte de nuestras estrategias, construimos en conjunto un diario emocional colaborativo, que se volvió una herramienta poderosa, con secciones donde se invitaba a mirar hacia adentro y hacia la otredad: “¿Cómo me sentí?”, “¿Qué me agradó?”, “¿Qué me preocupó?” y una última que se volvió mi favorita: “Algo que quisiera compartir de mi persona relacionada con la sesión del día de hoy es...”. Cada idea fue un puente entre experiencias personales y aprendizajes compartidos. Me gustaba leerlas con antelación y acercarme con las personas que habían hecho el registro, preguntar acerca de su propio proceso y reconocer el valor de compartir. El diario no solo documentaba emociones, sino que tejía vínculos, sembraba confianza y abría espacios de cuidado mutuo.

En abril de 2024 organizamos la V Jornada de Educación Socioemocional “Construyamos espacios de Paz”. Esta edición representó la expresión madura de un camino transitado durante años desde el deseo de cultivar una educación más humana. De aquella primera jornada, con pocas actividades, pasamos a un programa robusto de más de 50 actividades: talleres, conferencias, espacios deportivos, muestra fotográfica, materiales educativos y un concierto estudiantil.

Lo más significativo fue la participación de equipos de estudiantes normalistas, quienes asumieron el liderazgo en el diseño, gestión y facilitación de espacios formativos, creando espacios intencionados, creativos y fundamentados. Esta diversidad reflejó los cinco pétalos del bienestar de Bisquerra (2013) en su modelo de la flor de Benicia: físico, material, social, emocional y profesional, promoviendo el cuidado y el florecimiento colectivo. Las tensiones organizativas existieron, pero las concebimos como parte del crecimiento. Lo logrado fue significativo por ser profundamente humano: una escuela distinta por un día, habitada desde el cuidado, el afecto y la esperanza.

Para mí, esta quinta jornada fue una celebración de los procesos invisibles que se han venido creando: ya no es solo idea, sino práctica compartida; una comunidad que se atreve a pensar la formación docente más allá de lo establecido y, sobre todo, normalistas que anhelan el evento y que asumen un rol activo en la construcción de espacios para habitar. Y cuando pienso en eso, no me queda duda de que la paz, tan lejana cuando miramos el mundo actual, empieza ahí: en las pequeñas decisiones que tomamos al construir en conjunto espacios que nos cuidan, nos enseñan y nos transforman.

Participé en el codiseño estatal del Plan 2022 con el curso Estrategias para el desarrollo socioemocional. Se conformó un equipo con formas diversas de participación. Algunas más activas, otras más discretas. En lo personal, puedo decir que viví ese proceso con entusiasmo, compromiso, y una carga adicional de estrés. Considero que logré plasmar una parte significativa de mi visión sobre la educación socioemocional. Mientras se llegaba el momento de implementar este curso, la vida institucional continuó fluyendo.

En 2024, por carga institucional, la jornada se reprogramó para octubre y se integró con el 132º aniversario de la institución, bajo el lema “Comunidad y Bienestar”. Esta sexta edición mantuvo el espíritu que ha caracterizado este esfuerzo a lo largo del tiempo: construir un espacio horizontal de formación, intercambio y cuidado entre los diversos actores de nuestra comunidad educativa.

La participación de normalistas se mantuvo; diseñaron y facilitaron 11 de los talleres, ya sea de forma individual o en equipos de trabajo. Ver a las y los futuros/as docentes asumiendo un rol protagónico en espacios formativos fue inspirador y reafirmó el potencial de los procesos formativos vivenciales y colaborativos. Algunas/os normalistas pidieron apoyo para planificar su taller, y se sintieron acompañadas/os para poder acompañar.

En el semestre 2025A inició la implementación del programa codiseñado. La estructura del curso se organiza en dos unidades:

la primera centrada en el desarrollo socioemocional, incluyendo el rol del grupo de pares y la familia, y la segunda enfocada en el diseño e implementación de estrategias.

Durante estos meses me he encontrado expectante, pensando en qué puedo integrar en cada sesión, manteniendo una postura de escucha y acompañamiento. Para la implementación exitosa es necesario no solo el diseño curricular, sino también promover un clima emocional favorable en las aulas y la escuela, donde el estudiantado se sienta seguro, apoyado y motivado, y el profesorado ejerza su rol con empatía y cuidado (Bisquerra, 2016).

Sin embargo, reconozco que hay tramos del programa que se sienten densos, y cuya pertinencia podría repensarse. Creo que todo programa nuevo requiere un periodo de ajuste, de relectura a la luz de la experiencia, y esta primera implementación me está brindando justamente eso: una oportunidad para revisar, afinar y seguir construyendo. Desde ahí, sigo preguntándome no solo cómo se enseña lo socioemocional, sino cómo se vive en la relación pedagógica, en los ritmos de la clase, en el modo en que nos escuchamos, nos cuidamos y nos damos permiso para sentir. Porque más allá de los contenidos, lo que se juega en este tipo de cursos es una forma distinta de estar en la escuela.

Las labores de asesoría de titulación han continuado de manera constante, abordando temas vinculados con la dimensión socioemocional. A la par, he participado en otros espacios formativos enriqueciendo mis propias habilidades socioemocionales con la finalidad de implementar las mejores prácticas. Esta experiencia puede leerse en tres momentos entrelazados: una etapa de sensibilización institucional, otra de diseño colaborativo y una más de consolidación paulatina. Los propósitos han girado en torno al cuidado emocional, la integración curricular y la construcción de comunidades docentes. La permanencia de las jornadas, la creación de espacios formativos y la implicación activa de las personas formadoras han sido señales valiosas de avance.

Reflexiones

La educación socioemocional ha dejado en mí una sensación profunda de avance y logro. Hemos logrado institucionalizar un enfoque que, precisamente por estar en construcción permanente, mantiene su capacidad de adaptación, abriéndose paso con fuerza en la institución, mostrando que es posible integrar el desarrollo emocional como una dimensión esencial del quehacer educativo, incluyendo el trabajo con personas formadoras y con normalistas.

Aunque se ha avanzado, persisten tensiones significativas: demandas laborales, tiempo limitado y dinámicas institucionales que a veces subestiman la complejidad socioemocional. Vaello (2009) señala que las competencias socioemocionales suelen ser subvaloradas cuando en realidad constituyen un pilar del ejercicio docente. Además, no toda la comunidad educativa percibe la relevancia, lo que dificulta su implementación. Esto nos invita a pensar en un acompañamiento más personalizado e integrado formalmente en el eje de vida saludable.

Las tensiones identificadas en los primeros años, como la resistencia de algunos sectores o la banalización del enfoque, nos impulsaron a diseñar acciones más robustas y fundamentadas, como la habilitación docente y la participación estudiantil en la facilitación, demostrando así la seriedad y profundidad de la educación socioemocional desde la práctica misma.

Este proceso ha favorecido mi propio desarrollo socioemocional como formador, siendo un espacio de aprendizaje continuo, donde el cuidado y la reflexión nutren la vocación. Me reconozco con una identidad más rica y compleja que cuando inicié este camino, pero, sobre todo, con una curiosidad auténtica por continuar aprendiendo. Las y los estudiantes han compartido cómo las herramientas trabajadas les han ayudado tanto en su práctica docente como en su vida personal, confirmando que la educación socioemocional trasciende el aula. Esto me recuerda que no puedo acompañar a otras personas si no cultivo primero mi propio bienestar.

Las acciones emprendidas han enfrentado el reto que señala Hargreaves y Fink (2008): la sucesión en el liderazgo. Sostener una apuesta formativa requiere crear comunidad y construir condiciones estructurales que no dependan de una sola persona o equipo. Nuestras iniciativas han buscado arraigar esta propuesta en la cultura institucional para asegurar su continuidad. En este sentido, colaborar con otros miembros de la institución, invitarles y respaldar su trabajo constituye una estrategia clave para mantener vivo este enfoque.

Las proyecciones hacia futuro incluyen sistematizar experiencias de formación, vincular con otros espacios curriculares, crear líneas de investigación y fortalecer redes con otras escuelas normales que comparten esta visión. En lo personal, este camino ha sido un viaje de autoconocimiento que ha transformado mi visión de la docencia. He comprendido que mi identidad profesional está inseparablemente ligada a mi humanidad y a la convicción de que enseñar implica también acompañar y cuidar. La educación socioemocional no solo transforma a quienes acompañamos, sino que también nos transforma a nosotras/os como personas formadoras, en un ciclo constante de crecimiento mutuo.

Referencias

- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial Síntesis.
- Bisquerra, R. (2013). *Cuestiones sobre bienestar*. Editorial Síntesis.
- Bisquerra, R. (2016). *10 ideas clave. Educación emocional*. Editorial Graó.
- Córica, J. L. (2020). Resistencia docente al cambio: Caracterización y estrategias para un problema no resuelto. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), 255-272. <https://doi.org/10.5944/ried.23.2.26578>
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in posi-

- tive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226. <https://doi.org/10.1037/003-066X.56.3.218>
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible*. Ediciones Morata.
- Herrero de Vega, M., & Beyebach, M. (2018). *Intervención escolar centrada en soluciones: Conversaciones para el cambio en la escuela. Un manual práctico para profesionales de la educación*. Herder Editorial.
- Hooks, B. (2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Capitán Swing.
- Imbernón, F. (2007). *La formación permanente del profesorado: Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio* (Colección Ideas Clave, Serie Formación y desarrollo profesional del profesorado, 1.^a ed.). Editorial Graó.
- Schön, D. (1982). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017). *Educación socioemocional y tutoría. En Aprendizajes clave para la educación integral. Educación Básica*. SEP. [https://subeducacionbasica.edomex.gob.mx/sites/subeducacionbasica.edomex.gob.mx/files/files/Aprendizajes%20clave\(1\).pdf](https://subeducacionbasica.edomex.gob.mx/sites/subeducacionbasica.edomex.gob.mx/files/files/Aprendizajes%20clave(1).pdf)
- Smitter, Y. (2006). Hacia una perspectiva sistémica de la educación no formal. *Laurus*, 12(22), 241-256.
- Vaello Orts, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente: Un puente sobre «aulas» turbulentas*. Graó.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.

CAPÍTULO 16

Entre normales y comunidades: experiencias que fortalecen la educación inclusiva en la formación docente

Cynthia María Morán Favela

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora

“Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

cynthiamoraf@gmail.com

Anacary Guadalupe Castro Torres

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora

“Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

a.castro@ceson.edu.mx

Rodolfo Ríos Ochoa

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora

“Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”

r.riosocha@ceson.edu.mx

Resumen

La narrativa documenta una experiencia de intercambio académico vivida por estudiantes de cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”, quienes visitaron la Escuela Normal Estatal de Especialización y el Centro Regional de Educación Normal “Rafael Ramírez Castañeda”. El objetivo fue fortalecer la formación docente desde un enfoque vivencial, reflexivo y crítico, en torno a la inclusión y el desarrollo socioemocional. A través de actividades diversas: marchas, mesas de diálogo sobre el Trastorno del Espec-

tro Autista (TEA), interacción con intérpretes de lengua de señas y participación en rituales culturales del pueblo mayo, estudiantes normalistas vivieron de forma directa los principios de inclusión, interculturalidad y empatía. La experiencia permitió construir vínculos significativos, sensibilizar sobre la diversidad y promover una concepción más humana, ética y política de la docencia. Se concluyó que la vivencia y la práctica de sus valores es clave para formar docentes comprometidas/os con una educación transformadora y centrada en la justicia social.

Palabras clave: educación normal, inclusión, interculturalidad, formación docente, gestión escolar.

Introducción

La educación para todas las personas y el crecimiento emocional han pasado de ser ideas secundarias o aleadas en la estructura educativa a convertirse en bases fundamentales en la construcción de las escuelas. Estas perspectivas, apoyadas por diversas políticas públicas y programas institucionales, buscan asegurar que cada estudiante encuentre en la escuela un lugar de identificación, aprendizaje y conexión social, sin importar sus circunstancias personales, culturales o sociales. Esta visión coincide con los principios promovidos por organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2016), que impulsa una educación transformadora, inclusiva y centrada en la dignidad humana. Además, está alineada con los compromisos establecidos en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, particularmente con el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4, que busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas las personas.

Lo anterior se visualiza en lo expuesto por la Ley General de Educación (2019), específicamente en su artículo 8°, el cual esta-

blece que la educación que imparte el Estado debe ser inclusiva, intercultural, integral y de excelencia, y que se debe garantizar el máximo logro de aprendizaje de las y los educandos, priorizando a quienes se encuentren en situación de vulnerabilidad. En este sentido, se reconoce que el bienestar emocional, la equidad, la diversidad y la inclusión no son añadidos al proceso educativo, sino condiciones esenciales para el ejercicio pleno del derecho a la educación y para la formación de ciudadanas/os comprometidas/os con un mundo más justo y sostenible. En este contexto es fundamental que la formación inicial para docentes no solo enseñe estos conceptos de manera teórica, sino también proporcione oportunidades prácticas que les permitan experimentar y reflexionar sobre los desafíos reales que conlleva la creación de un entorno educativo realmente inclusivo.

En el ámbito de la enseñanza en México, las escuelas normales han tenido siempre un papel importante en la conformación del sistema educativo del país. No se limitan únicamente al ámbito de la formación docente, también funcionan como espacios para reflexionar, analizar y proponer ideas pedagógicas. Su propósito ha ido evolucionando conforme han cambiado las realidades sociales, culturales y legislativas de México (Díaz-Barriga, 2021). Con especial énfasis, al enfrentarse al desafío de desarrollar una enseñanza realmente inclusiva y equitativa para todo el estudiantado, las escuelas normales buscan ser escalones de transformación debido a su proximidad con la realidad escolar y su influencia directa en las estrategias pedagógicas utilizadas en el aula.

La educación inclusiva implica reconocer y valorar la diversidad la comunidad estudiantil como una ventaja en lugar de un obstáculo. Para lograrlo de manera efectiva, se necesitan docentes que sepan adaptarse a entornos diversos y crear espacios de aprendizaje justos y empáticos, donde se consideren las circunstancias sociales, culturales, lingüísticas y emocionales de las y los estudiantes. En este sentido, la atención a la diversidad debe comprenderse

como parte de los nuevos retos de responsabilidad en función de las necesidades de aprendizaje de cada estudiante (Delgado Valdiveo et al., 2022). Así, la inclusión se presenta como un ambiente de entusiasmo, tanto para docentes como para estudiantes, y busca garantizar la presencia, la participación y el éxito académico de todas las personas en los distintos niveles educativos. Por ello, las escuelas normales deben incluir en sus planes de estudio actividades que ayuden a las y los futuras/os maestras/os a entender la inclusión más allá de una normativa teórica, como una práctica real y ética en su día a día.

Las últimas actualizaciones en el plan de estudios de educación básica (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2024), así como del Plan de Estudios 2022 para la formación inicial de maestros (SEP, 2022), han integrado de manera más clara y deliberada los enfoques de equidad inclusiva y desarrollo socioemocional intercultural. Estos enfoques demandan una reconfiguración profunda de los saberes pedagógicos tradicionales, orientando la práctica docente hacia la atención de la diversidad y el reconocimiento de los contextos socioculturales de las y los estudiantes.

En este marco, el perfil de egreso de la Licenciatura en Educación Primaria establece que las y los futuras/os docentes deben conocer a su alumnado para brindar una atención educativa con inclusión, equidad y excelencia. Se espera que cuenten con una formación sólida –pedagógica, didáctica y disciplinar–, que les permita llevar a cabo procesos de enseñanza acordes con el desarrollo cognitivo, psicológico, físico y emocional de sus estudiantes, en congruencia con los contextos socioculturales en los que se desempeñen (SEP, 2022). Por ende, se espera que las escuelas normales formen docentes críticas/os, reflexivas/os y empáticas/os, capaces de diseñar, intervenir y evaluar desde una perspectiva que valore la dignidad y el derecho al aprendizaje de cada estudiante. Esta formación responde a la necesidad de construir una educación verdaderamente inclusiva, donde todas y todos tengan acceso a una

experiencia escolar significativa, respetuosa de su diversidad y promotora de su bienestar integral.

Durante este proceso de cambio transformador, los lugares donde se adquiere experiencia, como interacciones prácticas interculturales o encuentros directos con poblaciones vulnerables, cobran un valor estratégico significativo, ya que no solo se busca transmitir información, sino crear situaciones que permitan a las personas profesionales de la enseñanza experimentar procesos donde sus propias creencias se pongan en duda, desarrollar nuevas perspectivas sobre la diversidad y comprometerse de manera activa en la construcción de una escuela más equitativa (Gallego Echeverri, 2023). Por eso es crucial registrar y estudiar este tipo de proyectos educativos, ya que constituyen vías tangibles para materializar una capacitación docente enfocada en la inclusión y en el crecimiento integral de las personas.

Esta narrativa recupera una experiencia académica significativa vivida por estudiantes de cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal del Estado de Sonora “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro” (ByCENES) del año 2025, quienes participaron en un viaje de intercambio con la Escuela Normal Estatal de Especialización (ENEE) y el Centro Regional de Educación Normal “Rafael Ramírez Castañeda” (CREN). Esta actividad tuvo como propósito fortalecer la formación docente desde una perspectiva vivencial y crítica, al acercar a las y los normalistas a prácticas, contextos y políticas que favorecen la atención a la diversidad y la apropiación cultural en el ámbito escolar.

Durante la experiencia educativa, las y los estudiantes tuvieron la oportunidad de ver en acción programas específicos para la inclusión de personas con discapacidad, así como el enfoque institucional hacia las diferencias, como una ventaja más que como un obstáculo. Las visitas y las conversaciones con personas expertas en los distintos temas incluyeron la observación de materiales

adaptados y espacios accesibles; además de convivencias que crearon un ambiente educativo donde la inclusión pasó de ser una idea abstracta para volverse una experiencia tangible.

Esta experiencia no solo se limitó a lo teórico, brindó a las y los futuras/os maestras/os la oportunidad de conectar de manera más humana y empática en el ámbito escolar. La interacción cercana con personas expertas en educación especial y líderes comprometidas/os en la igualdad educativa, les llevó a cuestionarse sobre su futuro rol como docente de manera profunda, la importancia de adaptar métodos educativos individualizados para cada estudiante y establecer lazos afectivos significativos en el aula para abordar activamente la diversidad presente en el entorno escolar.

Esta narrativa se inscribe en la línea temática sobre aplicación de políticas, programas y gestión para la inclusión y el desarrollo socioemocional, ya que visibiliza cómo estas normas se traducen en acciones concretas dentro de instituciones formadoras de docentes. Asimismo, muestra que, a través de una política institucional de vinculación entre normales, es posible impactar en la construcción de identidades docentes comprometidas con una educación transformadora (Ríos Peña, & Pérez Toledo, 2019). El texto invita a repensar la formación docente desde un enfoque experiencial, colaborativo y emocionalmente significativo, convencido de que sólo a través de vivencias profundas se logra construir una profesión educativa ética, empática y centrada en la justicia social.

Desarrollo

La experiencia de intercambio académico entre estudiantes normalistas fue el resultado de una coordinación compleja, pero profundamente enriquecedora, entre tres instituciones formadoras de docentes: la Escuela Normal Estatal de Especialización (ENEE), el Centro Regional de Educación Normal “Rafael Ramírez Castañeda” (CREN) y la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del

Estado de Sonora (ByCENES). Aunque la estancia fue de tan solo dos días, la preparación previa implicó semanas de gestión administrativa, logística y pedagógica.

Uno de los principales retos fue la sincronización de calendarios escolares entre las tres normales, lo que exigió varios ajustes y acuerdos para asegurar que la visita se realizara en un momento que no interfiriera con evaluaciones, prácticas o actividades académicas clave; esto resultó aún más benéfico, pues las normales receptoras lograron calendarizar acciones sustantivas de sus licenciaturas, para compartirlas con los estudiantes de la ByCENES. A ello se sumó la necesidad de organizar el transporte, el hospedaje y la alimentación para un grupo numeroso de aproximadamente 110 personas, entre estudiantes y docentes. Este proceso requirió una planificación cuidadosa, así como la identificación de espacios comunitarios y servicios que pudieran alojar y atender adecuadamente al grupo visitante.

La experiencia de intercambio académico inició con la visita a la Escuela Normal Estatal de Especialización (ENEE), institución que desde el primer momento mostró cómo las políticas y programas de inclusión pueden concretarse de forma tangible en un entorno formador de docentes. Esta vivencia permitió a estudiantes visitantes, provenientes de la Licenciatura en Educación Primaria de la ByCENES, observar y reflexionar sobre la inclusión, no como una aspiración lejana, sino como una forma de llevar a cabo la docencia, presente en cada acción, relación y estructura escolar.

La experiencia comenzó con uno de los momentos más significativos: la participación en la marcha de colores por la concienciación del autismo: una actividad colectiva que, además de promover el respeto por la diversidad, representó un compromiso activo con la convivencia sin exclusiones. La participación de la comunidad de niñas y niños con discapacidad fue clave para que normalistas visualizaran la estrecha relación que tiene la escuela

normal con la sociedad. Esta acción, aparentemente lúdica, tuvo un profundo sentido formativo: hizo visible la manera en que una institución puede generar comunidad desde el reconocimiento y la alegría compartida.

Las acciones planeadas continuaron dentro de la ENEE con la realización de mesas de diálogo sobre el Trastorno del Espectro Autista (TEA), donde docentes y alumnado de la licenciatura en Educación Especial, ofrecieron a las y los normalistas herramientas teóricas y prácticas, así como actualización en conceptos clave para comprender y atender esta condición desde un enfoque educativo y humano. Las y los participantes destacaron que estos espacios no solo brindaron información, sino que sensibilizaron; los docentes en formación de la licenciatura en primaria se sorprendían de presenciar los vínculos que establece la comunidad normalista con la sociedad.

El derecho a la comunicación se manifestó con la presencia permanente de un intérprete de Lengua de Señas Mexicana, acompañando a un alumno con discapacidad auditiva durante toda la jornada. Esta práctica, naturalizada en la ENEE, mostró que la inclusión no requiere grandes discursos, sino acciones precisas, permanentes y comprometidas. Este ejemplo visibiliza cómo la gestión escolar puede implementar apoyos concretos y eficaces para asegurar la participación plena de todo el estudiantado, especialmente de aquel que tiene alguna discapacidad.

Durante las sesiones de reflexión, estudiantes exteriorizaban en reiteradas ocasiones una idea recurrente, la importancia de compartir conocimientos y estrategias que ayuden a trabajar a docentes con personas con autismo y otras condiciones. Se destacó que lograr una inclusión genuina requiere comprometerse con el conocimiento real del grupo, considerando las necesidades específicas de cada estudiante. En este sentido, las personas participantes reconocieron la importancia del trabajo colaborativo con especialistas del área de educación especial como un pilar esencial; psicólogas/os, terapeutas del lenguaje y docentes de apoyo se con-

forman como personas aliadas necesarias para construir respuestas educativas inclusivas.

La experiencia creó vínculos entre los y las normalistas, quienes se reflejaron en los pasillos de la escuela receptora, donde sus estudiantes hacían recomendaciones sobre formas de trabajo a compañeras/os de la ByCENES, contaban experiencias y les invitaban a mantener contacto. Esta idea se fortaleció aún más con la experiencia en el segundo espacio visitado: el Centro Regional de Educación Normal “Rafael Ramírez Castañeda” (CREN). En esta institución, la experiencia se centró en el reconocimiento de la interculturalidad como forma de riqueza en nuestro estado, un aspecto muchas veces olvidado en la formación docente. En esta oportunidad, las y los estudiantes fueron recibidas/os en un ambiente donde la identidad cultural local es más que reconocida, es promovida como oferta educativa, con las licenciaturas en Educación Primaria Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria y Educación Preescolar Intercultural, Plurilingüe y Comunitario.

La participación en la procesión Contí, una de las tradiciones más representativas del pueblo mayo, les permitió vivenciar de primera mano los valores, simbolismos y emociones que conforman esta expresión cultural. Lejos de tratarse de una actividad folclórica, la experiencia fue transformadora, conocieron una expresión de la cultura que muchas/os desconocían, y que es una actividad reiterada para estudiantes del CREN, con ello, estudiantes de la normal de Hermosillo se percataron de tradiciones del mismo estado que desconocían, y reflexionaron acerca de la posibilidad de recibir en sus aulas a estudiantes de esta etnia. Este contacto directo con la cultura local no solo sensibilizó sobre el valor de las tradiciones, sino que provocó una reflexión profunda sobre la necesidad de integrar la interculturalidad en la educación básica (Paredes Valera, & Carcausto Calla, 2023).

El acercamiento a las danzas, la lengua materna, la vestimenta y los símbolos propios del pueblo mayo despertó interés genuino

por valorar la diversidad dentro del propio estado, muchas veces desconocida por las y los normalistas. La posibilidad de convivir con estudiantes de otras escuelas normales también propició un intercambio de saberes, no solo académicos, sino culturales y emocionales. El diálogo entre normalistas fue rico en recomendaciones, relatoría de experiencias y, sobre todo, orgullo por lo que hacen y harán dentro de las aulas de educación básica.

A partir de esta vivencia, surgieron ideas sobre cómo trasladar esta experiencia al aula. Entre las más destacadas se encuentran las siguientes: organizar representaciones culturales, invitar a familiares a compartir costumbres o lenguas originarias, desarrollar proyectos escolares donde estudiantes investiguen sobre sus raíces, o incluir cuentos y materiales en lengua indígena. Todo ello con el fin de “promover el diálogo, la empatía” y construir una escuela donde las diferencias culturales sean vistas como recursos, no como obstáculos.

En conjunto, la narrativa de esta experiencia recoge múltiples expresiones sobre cómo las políticas de inclusión y las estrategias de gestión escolar pueden ser oportunidades para la transformación educativa. Desde la implementación de apoyos especializados, como intérpretes o ajustes razonables en el aula, hasta la vivencia de tradiciones que fortalecen la identidad cultural, el recorrido mostró que la inclusión es posible cuando existe voluntad institucional, formación continua y sentido humano.

Además, el desarrollo socioemocional emergió de manera transversal en todo el proceso. La empatía, la autorregulación, el reconocimiento de la otredad y la capacidad de trabajar colaborativamente no fueron solo contenidos del discurso, sino habilidades ejercitadas en la práctica. Al enfrentarse a nuevos contextos, a personas con formas distintas de comunicarse o moverse, las y los futuras/os docentes pusieron a prueba su flexibilidad, su escucha activa y su sensibilidad (Rojas de Comeca et al., 2024). Este ejerci-

cio de humanidad es quizás uno de los aprendizajes más profundos que la experiencia dejó.

Vivir este encuentro brindó la oportunidad a una generación de 106 estudiantes normalistas de convivir de una forma que no habían experimentado antes. En este intercambio, desaparecieron las divisiones características entre los grupos, en su lugar, emergió un solo colectivo unido por una vivencia común, donde todas y todos compartieron, aprendieron y se reconocieron desde la igualdad. Fue una convivencia que trascendió los límites académicos y formales, para convertirse en un espacio de formación emocional y comunitaria, donde la diferencia dejó de ser un límite y se transformó en una ventaja.

Este tipo de prácticas colectivas permite que las y los futuras/os docentes escuchen hablar de inclusión y la experimenten como una práctica compartida, que transforma no solo sus ideas, sino sus emociones y su compromiso profesional. Como señalan Aguirre y Porta (2019), cuando la formación se construye en comunidad, con sentido y contacto humano genuino, se tienden puentes capaces de transformar la educación. Esto implica apostar por una formación con sentido público, que escuche las voces del profesorado, recupere la centralidad de las prácticas y promueva acciones transformadoras en contextos colectivos.

Reflexiones

Este viaje dejó una huella definitiva en la formación de nuestras/os futuras/os docentes. Más allá de adquirir información o actualizar conceptos sobre inclusión e interculturalidad, la experiencia provocó una transformación más profunda y un cambio en la manera de concebir la enseñanza, el aula y la relación con la otredad. Se vivió un cambio desde la teoría a la experiencia, desde el deber ser al ser sensible, consciente, que reflexiona sobre su papel en la formación de comunidades escolares más humanas.

Las personas participantes comprendieron que la diversidad, la empatía y la flexibilidad no son conceptos aislados ni fuera de su contexto, sino condiciones prioritarias para generar prácticas pedagógicas justas y pertinentes. La enseñanza ya no se vio como una actividad generalizada, ahora se constató como un proceso que exige reconocer y responder a la singularidad de cada estudiante. A partir de este viaje, se evidenció que los saberes didácticos deben articularse con el conocimiento emocional, cultural y social, y que la docencia, lejos de ser neutral, es profundamente ética y política.

Uno de los aprendizajes más significativos fue el reconocimiento en sentido reflexivo hacia las y los estudiantes con TEA, debido a que no solo comprendieron mejor sus necesidades educativas, sino que se valoró el potencial de cada niño o niña más allá del diagnóstico. Se interiorizó la importancia de utilizar materiales visuales, sensoriales y adaptativos, así como de fomentar metodologías participativas y colaborativas. La inclusión dejó de ser una meta distante y se reconoció como un compromiso cotidiano que se construye con voluntad, creatividad y escucha activa.

A su vez, durante su participación en la procesión Conti, estudiantes normalistas pudieron vivenciar un acercamiento profundo con las prácticas, símbolos y significados de una cultura originaria viva. Esta experiencia les permitió comprender que la interculturalidad no se limita a conocer otras tradiciones, implica reconocer la dignidad de los saberes, creencias y formas de vida distintas a las propias. Aprendieron que el diálogo intercultural se construye con respeto, disposición para aprender y conciencia de que todas las culturas aportan al bien común. A través de esta vivencia, se fortaleció su capacidad de empatía, su valoración por la diversidad cultural y su compromiso con una educación que abrace la pluralidad como una riqueza y no como un obstáculo.

El trabajo en equipo también floreció como una estrategia necesaria. En otras palabras, se fortalecieron los lazos entre docentes, con estudiantes, familias, especialistas y la comunidad en ge-

neral, lo que permitió ampliar el trabajo colaborativo más allá del aula. Se reafirmó que el aprendizaje significativo se genera cuando las relaciones entre actores escolares se basan en el respeto, el diálogo y la corresponsabilidad. La inclusión no se improvisa, se planea, se revisa y se mejora continuamente con el acompañamiento de personas profesionales y el compromiso de todas las personas.

Asimismo, se reconoció la importancia de abrir espacios de diálogo dentro del aula y entre normalistas. Las mesas de diálogo vividas durante la experiencia mostraron cuánto puede crecer una comunidad educativa cuando se da lugar al intercambio de ideas, a la expresión de emociones y al reconocimiento de perspectivas diversas. Estas vivencias permitieron ver más allá de sus condiciones o etiquetas, y entenderles desde su historia, su contexto y sus posibilidades.

En última instancia, estas experiencias transforman la práctica docente más allá de lo técnico, en lo humano. Sensibilizan frente a temas que, aunque centrales, muchas veces se abordan superficialmente en la formación. Nos preparan para asumir la docencia como un acto de presencia plena, de intervención consciente y de responsabilidad afectiva. El impacto de estos intercambios es profundo porque complementan la formación académica con realidades vividas, enriquecen el pensamiento pedagógico con herramientas más especializadas, y fortalecen la identidad docente con valores de equidad y justicia (Hinojosa-Pareja, & López-López, 2016).

Finalmente, esta experiencia confirmó una verdad que cualquier docente debe abrazar: educar es mucho más que transmitir conocimientos, es formar seres humanos capaces de convivir, dialogar y construir un mundo más justo desde sus aulas. Experiencias como ésta nos recuerdan que la educación no transforma únicamente a estudiantes, sobre todo incide en quienes enseñan. Este viaje nos transformó, nos hizo más empáticos, más creativos y más atentos; nos recordó que, en cada gesto, en cada palabra y en cada

decisión pedagógica, se juega la posibilidad de hacer de la escuela un espacio que valore la diversidad, celebre las diferencias y abrace a todas las personas.

Referencias

- Aguirre, J., & Porta, L. (2019). La formación docente con rostro humano. Tensiones y desafíos polifónicos desde una perspectiva biográfico-narrativa. *Espacios en blanco. Revista de Educación*, 1(29), 161-181. <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/259>
- Delgado Valdivieso, K., Vivas Paspuel, D., Carrión Berrú, C., & Reyes Masa, B. (2022). Educación inclusiva en América Latina: Trayectorias de una educación segmentada. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*, 28(5), 18-35. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i.38142>
- Díaz-Barriga, Á. (2021). Política de la educación normal en México. Entre el olvido y el reto de su transformación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(89), 533-560. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/183/368>
- Gallego Echeverri, M. (2023). Formación docente para la educación inclusiva en instituciones públicas del Quindío. *Siglo Cero*, 54(4), 11-27. <https://doi.org/10.14201/scero.31473>
- Hinojosa-Pareja, E., & López-López, M. (2016). Impacto de la formación inicial docente intercultural. Una revisión de la investigación. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, (71), 89-110. <https://doi.org/10.29101/crcs.v0i71.3990>
- Ley General de Educación [LGE], reformada, Diario Oficial de la Federación [DOF]. (30 de septiembre de 2019). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2016). *Plan de trabajo regional de cultura para América Latina y el Caribe. Agenda 2030. Cul-*

- tura y Desarrollo, (14), 1-92. https://www.lacult.unesco.org/doctr/CyD_14_es.pdf
- Paredes Valera, A., & Carcausto Calla, W. (2023). Interculturalidad en educación básica en países latinoamericanos: una revisión sistematizada. *Chakiñan. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 17, 204-216. <https://doi.org/10.37135/chk.002.17.13>
- Ríos Peña, J., & Pérez Toledo, C. (2019). Tradición e identidad: las Escuelas Normales en Oaxaca 1824-2000. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 1(2), 49-56. <https://doi.org/10.29351/amhe.v1i2.232>
- Rojas de Comeca, E. de J. Y., Olivera Ylla, C. A., & Ramírez Mendoza, P. N. (2024). Competencias socioemocionales y la práctica pedagógica en una institución de educación básica primaria. *Aula Virtual*, 5(12), 1330-1343. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14063779>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022). *Anexo 5 Plan de Estudio de la Licenciatura en Educación Primaria*. https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/3EmyP2Zz8h-ANE-XO_5_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2024). *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>

CAPÍTULO 17

La formación de docentes de inclusión educativa en la escuela normal. Encuentro entre dos miradas

Cecilia Ayesihuatl Rodarte Acevedo

Instituto de Estudios Superiores de Educación

Normal “Gral. Lázaro Cárdenas del Río”

ceciliarodarte@iesenlerdo.mx

Adrián Ismael López Campos

Instituto de Estudios Superiores de Educación

Normal “Gral. Lázaro Cárdenas del Río”

adrianismaellopez@iesenlerdo.mx

Dora Alicia Villalobos Ontiveros

Instituto de Estudios Superiores de Educación

Normal “Gral. Lázaro Cárdenas del Río”

doravillalobos@iesenlerdo.mx

Resumen

Esta narrativa pedagógica surge del encuentro entre dos perspectivas, la de una docente formadora en la Licenciatura en Inclusión Educativa, y la de un estudiante normalista en proceso de formación. Ambas visiones convergen para reflexionar sobre la manera en que se forma a las y los futuros/as docentes en el contexto de una escuela normal, en particular desde el enfoque de la educación inclusiva. La profesora relata su trayectoria profesional desde la educación especial hasta su participación en el programa de Inclusión Educativa. Reconoce que formar docentes en inclusión va más allá de enseñar teoría o métodos: implica crear condiciones para el

desarrollo humano, respetando la diversidad del alumnado. Por su parte, el estudiante comparte sus experiencias de práctica profesional y cómo éstas lo han llevado a cuestionarse sobre su papel como educador. A través de su reflexión, comprende que la verdadera inclusión no depende solo de metodologías, sino del vínculo emocional entre docente y estudiante. Ambas voces coinciden en que las escuelas normales deben fomentar espacios seguros, humanos y flexibles, tanto para estudiantes como para personas formadoras, donde las emociones, la empatía y la relación interpersonal ocupen un lugar central en el proceso educativo.

Palabras clave: formación de docentes, educación inclusiva, educación normalista.

Introducción

La narrativa pedagógica es una forma en que las experiencias docentes cobran vida, un medio en que como profesorado podemos reencontrarnos con el mundo hablado de la pedagogía, que en las últimas décadas ha quedado estigmatizado por paradigmas positivistas rígidos que dejaron en la oscuridad a una fuente rica de conocimientos, como son las propias vivencias docentes. Es así que esta narrativa surge como un reflejo de las experiencias vividas que han marcado el curso de la formación inicial de docentes en una institución formadora de docentes de la ciudad de Lerdo, Durango, sin embargo, este relato rompe un tanto el esquema acostumbrado, ya que retoma dos posturas opuestas, pero inseparables en el proceso formativo dentro de las escuelas normales. Por un lado, se narra la experiencia vivida como catedrática dentro del programa de la Licenciatura en Inclusión Educativa, y por el otro, la experiencia como estudiante normalista durante el trayecto formativo de este mismo programa.

Lo que se busca en este encuentro de miradas es comprender cómo se gesta la formación de futuros/as docentes, y no hablamos

solo de conocimientos disciplinares, técnicos y pedagógicos, sino sobre todo de ese “tacto para la enseñanza”, el cual se vive y promueve dentro de las aulas y que, a su vez, el estudiantado replica en sus prácticas profesionales y durante su trayectoria profesional.

Dentro del desarrollo, en el primer apartado se cuentan las experiencias que se vivieron como docente del programa de la Licenciatura en Inclusión Educativa en la escuela normal, comenzando con aquellas reflexiones que como profesorado nos hacemos día a día en la formación de nuestros estudiantes: ¿qué tipo de aprendizajes estoy promoviendo? ¿Qué seres humanos estoy formando? ¿Estoy siendo congruente en mi actuar con los principios de la Educación Inclusiva que promuevo?

En el segundo apartado se muestra la perspectiva de la o el futuro/a docente respecto a su propia formación personal y profesional; se parte de las reflexiones sobre ¿cómo influyen los aportes teórico-metodológicos que promueve el IESEN durante nuestra formación para hacer frente a los retos encontrados durante nuestras prácticas profesionales? Y más aún, ¿de qué manera esos aprendizajes han sido verdaderamente interiorizados y nos permiten propiciar contextos inclusivos en las escuelas en las que intervenimos?

Por último, se muestran una serie de reflexiones que emerge a la luz de estos dos relatos, en donde ambos caminos se encuentran para comprender cómo se están formando las y los futuros/as egresados/as de la Licenciatura en Inclusión Educativa y la labor que las y los catedráticos/as dentro de las escuelas normales estamos realizando para promover el desarrollo de sus capacidades, en especial de esa sensibilidad hacia la diversidad que hay en las aulas.

Desarrollo

Del Trabajo en el campo de la educación especial a la formación de docentes de inclusión educativa

Comencé mi carrera como docente en educación especial en el año 2010, mis primeras experiencias frente a grupo fueron en un Cen-

tro de Atención Múltiple (CAM) en la Ciudad de Torreón, Coahuila; después de 4 años laborando, pedí mi cambio a una Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en un turno vespertino, esto con el fin de poder ingresar a trabajar por la mañana a una escuela normal. Transcurridos 9 años en el servicio, con las demandas familiares, me vi en la necesidad de renunciar a la plaza de educación especial, sin embargo, siempre pensé que esta experiencia me permitiría transmitir a docentes en formación de la escuela normal un bagaje muy rico sobre cómo atender a las personas con alguna condición con o sin discapacidad dentro de las aulas.

Con la reforma a los planes y programas de estudio en el 2018, surgió la Licenciatura en Inclusión Educativa, aquellos que la nombraban, la catalogaban como “la evolución de la Educación Especial”, consideré que era la oportunidad de poder transmitir mi experiencia a futuras generaciones que velarían por los derechos de todas las niñas y niños en riesgo de exclusión, ya sea por alguna condición, raza, etnia, género, entre otras características que les hacían vulnerables ante la sociedad.

Con esto en mente, creo que nunca imaginé que el principal reto no era enseñar a docentes en formación sobre las metodologías, teorías o aspectos disciplinares para atender la diversidad en las aulas; sino el crear las condiciones para que ellas/os desarrollaran sus saberes profesionales, esto aunado a yo misma poder atender la heterogeneidad de aquellos grupos que han formado parte de esta gran aventura.

Dentro de la carrera de Inclusión Educativa en la escuela normal donde laboro, solemos encontrar que ingresan personas de edades muy variadas, personas con ciertas condiciones o trastornos que requieren de apoyos más específicos: aquellos pertenecientes a comunidades rurales y urbanas, entre otras muchas más características que han generado una gran diversidad. Todas estas particularidades han conformado grupos gratamente heterogéneos, pero que, al mismo tiempo, representan un gran reto para aquellos docentes encargadas/os de su formación.

Fue en las primeras reuniones de academia de docentes donde me di cuenta de que, si bien el perfil de egreso de esta licenciatura abogaba por la formación de docentes sensibles ante la diversidad, personas defensoras de los derechos humanos y promotoras de la inclusión, del otro lado de la moneda, no todas y todos los catedráticos encargados/as de los cursos respetaban la individualidad de sus estudiantes, ni ofrecían apoyos para que todas y todos pudieran acceder al aprendizaje.

Tristemente entendí que había un gran reto por delante, primero nosotras como personas formadoras de docentes, teníamos que cambiar de paradigma y abrazar el modelo de Educación Inclusiva en nuestra forma de pensar y actuar si realmente queríamos que nuestras/os estudiantes alcanzarán el perfil de egreso que se les demandaba, porque no puedes exigir algo que tú no tienes o no das. Investigaciones como la de Rodríguez et al. (2021), han identificado que “la verdadera inclusión, no solo está en lo curricular, sino también en lo afectivo y relacional para la interacción con el alumnado diverso” (p. 9).

Es aquí en donde surgieron mis principales reflexiones: ¿de qué manera la formación de docentes en Inclusión Educativa de la normal realmente es congruente con el modelo de educación inclusiva?, ¿qué ejemplo estamos siendo como personas catedráticas para nuestros/as futuros/as egresados/as?, ¿quiénes estamos participando realmente para el logro del perfil de egreso de las y los normalistas?

Hoy en día el programa de la licenciatura en Inclusión Educativa ha sufrido cambios, este plan inició en el 2018, con un enfoque por competencias, donde se abogaba que el egresado debería (DOF, 2018):

Ser un conocedor de lo que significa la Educación Inclusiva para toda la Educación Básica [...]; debe saber de los procesos evolutivos del aprendizaje en estos campos [...], para poder diseñar estrategias gru-

pales y secuencias didácticas con el propósito de que aprendan juntos los niños con las diversas discapacidades como parte de una normalidad diversa en la cotidianidad de nuestras aulas. Estar al tanto del desarrollo de los niños sobresalientes y sus implicaciones con la familia y la escuela [...].

Debe de conocer los trastornos de aprendizaje sin etiquetarlos de forma estigmatizante. De igual forma, dominar herramientas básicas para la comunicación en Lengua de Señas Mexicana y en Sistema de escritura Braille; conocer las bases filosóficas, normativas internacionales y nacionales [...] El conocimiento de las diversas discapacidades [...] y experto en la co-enseñanza para trabajar en pares o en binas con los profesores de educación básica. (p. 503)

La primera vez que leí el acuerdo nacional en el que se encontraban estas premisas, como egresada del programa de educación especial, sentí incertidumbre y una gran responsabilidad, ya que, a pesar de tener experiencia en el trabajo con personas con discapacidad, me encontraba ante un gran cambio de paradigma, por lo que para mí representó un reto, así que debí actualizarme respecto a los nuevos modelos de atención y a la función que ahora tendría el profesional de la Inclusión Educativa.

A los pocos años de haber comenzado este programa, y fruto del cambio de gobierno, en el 2022, con el esfuerzo de una gran cantidad de docentes de las escuelas normales, se rediseñaron los planes de estudio de esta y otras más licenciaturas a través de un gran trabajo de codiseño a nivel nacional, estatal e institucional. Dejando atrás al enfoque de competencias y dando pie al de capacidades. Esto representó una visión respecto a la formación del docente, se promovía un trato más humanista, donde se apostaba por un enfoque centrado en las potencialidades que tienen las personas. Esto incluía no solo la educación hacia las y los menores por parte de nuestras/os estudiantes, sino también en la formación de nuestras/os futuras/os docentes, por lo que como escuela normal teníamos una gran labor.

Analizando el perfil de egreso del programa 2022 se pueden destacar algunos saberes centrales que se busca que el profesional de la Inclusión Educativa desarrolle, se pueden resumir en el logro de la capacidad para la identificación de las necesidades específicas y las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) que enfrentan sus estudiantes para favorecer su desarrollo integral; el conocimiento de los planes y programas de estudios vigentes; la aplicación de estrategias de apoyo para favorecer la inclusión; la creación de ambientes de aprendizajes incluyentes; el empleo de la evaluación integral y formativa; el uso de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional; el actuar de manera ética y crítica ante las situaciones y dilemas de la práctica profesional; el trabajo colaborativo con la comunidad escolar y con diversas/os profesionales para la búsqueda del apoyo que requieren sus estudiantes (DOF, 2022).

Muchas de estas premisas se encontraban desde el plan 2018, pero otras adquirieron mayor relevancia, entre esas destacan la creación de ambientes de aprendizaje incluyentes, lo que deja entrever la importancia de que el egresado de esta carrera contribuya a la creación de políticas, culturas y prácticas inclusivas dentro de las escuelas.

Como catedrática dentro de este programa educativo, esta necesidad se convirtió en un impulso para buscar nuevas maneras sobre cómo favorecer el desarrollo de estas capacidades en el alumnado, ello implicó no sólo conocer los planteamientos de las aulas diversificadas o heterogéneas, sino que significó un reto personal, el poder impartir mis clases siguiendo estos preceptos. Fue en ese momento en que descubrí que si quería que mis estudiantes respetaran las diferencias y promovieran prácticas inclusivas, tenía que poner el ejemplo.

Pero esto también representó una preocupación porque nuestras/os estudiantes desarrollaran estas habilidades en la práctica, lo que requirió que la normal promoviera de manera más ac-

tiva las reuniones de vinculación con el profesorado de educación especial, quien fungía como personas tutoras del alumnado. De esta manera se fue gestando una relación estrecha entre figuras directivas y docentes que recibían a normalistas en sus prácticas profesionales. Nos hemos dado cuenta de que se requiere del trabajo coordinado entre ambos niveles para favorecer el logro del perfil de egreso de nuestras/os futuras/os docentes.

Como formadora de docentes he descubierto que nuestros estudiantes de nivel universitario requieren de un acompañamiento constante, y creo que ese es el problema de gran cantidad de docentes de nivel superior. Se cree que estudiantes de nivel universitario, por ser personas adultas, ya no necesitan del juego, del movimiento para aprender, se considera que todas las personas deben ser capaces de aprender de la misma manera y al ritmo que marque el docente e, incluso, en muchas de las ocasiones se les ofrece apoyo extra en caso de tener alguna condición, barrera social o económica, pero no se toma en cuenta su salud mental. Se ha dejado de pensar en las necesidades que tiene como individuo, trabajando con el grupo de una manera homogénea, se creen que en el nivel superior las y los estudiantes ya deberían de haber alcanzado una estabilidad y madurez mental, cuando sabemos perfectamente que eso dista mucho de la realidad.

La formación como docente en Inclusión Educativa

Desde que comencé mi formación en la normal, en la carrera de Inclusión Educativa, Plan 2022, nunca imaginé cuántas experiencias marcarían mi camino, no solo como futuro docente, sino también como persona. Al principio, todo parecía centrarse en cumplir con tareas, asistir a clases, comprender teorías, pero poco a poco, ese proceso académico comenzó a cobrar sentido a través de las personas, los espacios y los momentos que viví dentro y fuera del aula.

Al ser estudiante en formación, he tenido la oportunidad de realizar mis prácticas profesionales en el nivel de educación especial, específicamente dentro de los servicios de la USAER y el CAM. A pesar de que mi programa educativo lleva por nombre Inclusión Educativa, la realidad es que dentro del sistema de educación pública permanece sin modificarse el nombre de este nivel educativo, esto conlleva a que el enfoque con el que se trabaja tenga algunas diferencias con el de la educación inclusiva, bajo el que se diseña mi perfil de egreso.

Sin embargo, este acercamiento a la educación especial trajo experiencias muy significativas, ya que pude ver la enseñanza desde otra perspectiva, una más humana, más sensible, donde el contenido académico pasa a un segundo plano y lo importante es el bienestar y la inclusión de cada estudiante. Esto me ha permitido cuestionar mis propias ideas, a transformar creencias heredadas y a fortalecer valores que hoy considero indispensables para ejercer mi profesión.

Me he dado cuenta de que, aunque muchas veces pareciera que solo estamos aprendiendo contenidos, en realidad estamos desarrollando herramientas para enfrentar realidades complejas y muy diversas dentro del sistema educativo. En este transitar, al iniciar mi quinto semestre, me enfrenté con un gran reto en el servicio de USAER nivel secundaria. La escuela en donde fui asignado se encontraba en una colonia conflictiva, donde imperaba la delincuencia, por lo que llegaba a ser complicado modificar ciertos modos de comportamiento, lo que me causaba frustración, y sentimientos de que el esfuerzo por mejorar las condiciones del alumnado no tenía el impacto esperado. Por mi cabeza pasaban situaciones y preguntas que trataban de encontrar una explicación a lo que estaba viviendo]: ¿cómo puedo dejar huella en mis estudiantes? ¿Con qué herramientas y conocimientos metodológicos cuento yo para poder abordar estas situaciones?

Una de las tareas usuales al volver de práctica es la creación de espacios donde nos permitimos charlar, analizar y reflexionar sobre nuestro trabajo, considero que esto me ha permitido darme cuenta de mis errores para mejorar en nuestras prácticas siguientes. Platicando con un docente sobre mi práctica, le comenté lo complicado que estaba siendo el que las y los alumnos pudieran desarrollar el aprendizaje de las matemáticas básicas. Él me comentó: “No vas a poder generar un aprendizaje significativo en ellos hasta que vean la necesidad del aprender”.

Al seguir charlando, me habló sobre el apoyo emocional entre docente y estudiante, como esto era tan influyente en el desarrollo y apropiación del aprendizaje. No hablaba solo desde la teoría, sino desde una experiencia que transmitía cercanía, comprensión y genuino interés por la otra persona. Me hizo preguntarme cuántas veces pasamos por alto el aspecto emocional del proceso educativo, cuando en realidad puede ser la base sobre la cual se construyen aprendizajes duraderos y significativos.

Agradezco este tipo de intercambios con mis docentes; en la normal he podido encontrar docentes que se muestran accesibles, dispuestos a escuchar, a compartir su experiencia, a orientarnos sin juicios. Pero he de confesar que no siempre es así, también he encontrado barreras y silencios incómodos cuando tocamos temas más sensibles o personales. Considero que no todas las personas formadoras están preparadas para acompañarnos emocionalmente en este camino lleno de dudas, miedos y aprendizajes.

Hay quienes se han convertido en verdaderos referentes, no solo por lo que saben, sino por cómo nos hacen sentir: seguras/os, valoradas/os, capaces. Nos dan herramientas, sí, pero también nos enseñan con su ejemplo, con su forma de ser y estar frente al grupo. Sin embargo, también ha habido momentos en los que el acompañamiento se siente distante, protocolario, desconectado de nuestras necesidades reales. Y aunque muchas veces he deseado una guía más cercana y empática, como estudiante normalista he

aprendido a buscar mis propias rutas, a preguntar, a equivocarme y volver a intentar lo que me ha permitido fortalecer mi voz y mi identidad docente.

Vygotsky (1979), decía que “el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de quienes los rodean” (p. 135). Cuando uno lo piensa así, se da cuenta de que el aprendizaje significativo no se da en soledad, ni por arte de magia. Se da cuando hay alguien que acompaña, que orienta, que cree en ti. Somos personas mediadoras del desarrollo, y lo somos desde la relación, desde el vínculo, desde la cercanía emocional.

En este punto de mi formación, me queda claro que la educación inclusiva no empieza en los documentos, sino en el aula, cuando la o el docente decide mirar a sus estudiantes como personas completas. Personas que sienten, que piensan, que traen historias, barreras, talentos, miedos y que necesitan un lugar donde todo eso sea válido. Y ahí es donde la teoría se transforma en realidad, cuando entiendes que sin relaciones humanas no hay verdadero aprendizaje. Como futuro docente, no puedo dejar de preguntarme: ¿cómo estoy contribuyendo a que mis estudiantes sientan que aprender es algo que vale la pena, porque hay alguien que cree en ellas/os?

El docente de inclusión es un profesional con una formación especializada que tiene como objetivo promover prácticas inclusivas, romper barreras para el aprendizaje y la participación, asesorar a sus colegas, mediar entre actores escolares y familiares, diseñar ajustes razonables y colaborar en la construcción de escuelas para todas las personas y con todas las personas. Su función no es solo pedagógica, sino también ética, política y social (DOF, 2022). Se tiende a pensar que nuestro campo de acción se limita únicamente al estudiante con discapacidad visible, dejando de lado a quienes viven otras formas de exclusión, como la pobreza, la violencia, el abandono o las barreras lingüísticas y culturales.

Pero, ¿cómo esperan que una o un estudiante aprenda, si ni siquiera siente que quien le enseña se interesa por ella o él, por cómo se siente? Una experiencia que me ayudó a reafirmar profundamente esta convicción fue un momento personal que marcó mi vida, mi familia se vio envuelta en una separación abrupta, un cambio drástico que desestabilizó mi entorno. En medio de esa incertidumbre, encontré en la escuela un refugio, en un espacio que, sin proponérselo del todo, me sostenía. Mis amistades fueron un gran apoyo, pero fueron mis docentes que sin saber todos los detalles de lo que estaba viviendo, mostraban comprensión, paciencia y cercanía. Esa vivencia me hizo entender que el acto educativo también ocurre únicamente cuando se construye una relación humana real entre docente y estudiante, cuando la escuela deja de ser solo un espacio de exigencias y se transforma en una red de apoyo. Desde entonces, estoy convencido de que el acompañamiento emocional también educa.

La inclusión educativa empieza con la actitud del docente, con su capacidad para establecer vínculos significativos, para leer el contexto emocional de sus estudiantes, para reconocer la diversidad y responder con empatía. Desde nuestras prácticas profesionales en las escuelas, debemos aprovechar cada oportunidad para sembrar esa semilla. Aprender de quienes nos formaron, sí, pero también transformar lo que ya no funciona.

Ser estudiante normalista me ha abierto puertas que no sabía que existían, me ha permitido no solo aprender sobre inclusión, pedagogía o teorías del desarrollo, sino también descubrirme en el proceso. El IESEN ha sido para mí un espacio de encuentro, de confrontación interna y de aprendizajes que van más allá del aula.

Reflexiones

El acto educativo en las escuelas normales sucede en dos sentidos, entre aquellas personas que son formadoras y quienes se forman

para convertirse en docentes, lo que está envuelto en una serie de tensiones, retos, satisfacciones y aprendizajes. Dentro del programa de la Licenciatura en Inclusión Educativa pareciera natural u obvio que en las aulas deberían de promoverse ambientes de aprendizaje inclusivos, en donde todas las personas se sintieran valoradas y respetadas. En donde la persona formadora fuera sensible hacia las características y condiciones del estudiantado, y que llevará a cabo procesos de diversificación en sus clases. Lamentablemente, nos hemos dado cuenta de que aún falta un gran camino por recorrer.

En estas narrativas se ha podido apreciar que, por parte de algunas/os catedráticas/os de este programa, sí existe la preocupación por ofrecer espacios de excelencia a docentes en formación, donde se puedan desarrollar sus capacidades y alcanzar su mayor potencial. Desde la visión de estudiante normalista se reconoce también el acompañamiento recibido por algunas/os docentes, y cómo más que recordar contenidos, lo que se queda grabado en la mente es el vínculo emocional que se forma entre persona educadora y persona educanda. Porque el aprendizaje real, el que te cambia, no siempre está en los libros, muchas veces está en el corazón de quien enseña y de quien aprende.

Sin embargo, hay momentos en los que la formación se siente burocrática o desarticulada del modelo de educación inclusiva. Hay clases que parecen impartidas solo por cumplir, evaluaciones que se centran más en lo técnico que en lo humano, y acompañamientos que, en lugar de guiar, limitan. En ocasiones, se pierde la conexión entre lo que se enseña y lo que las y los docentes en formación enfrentan en sus prácticas profesionales. ¿Y si no se trata solo de enseñar mejor, sino de ser mejores seres humanos dentro del aula?

Si pudiéramos dejar una sugerencia para las y los docentes formadores/as, sería el que escuchen las dudas con apertura, que cuestionen sus propias prácticas junto con sus estudiantes, y no teman mostrarse vulnerables. La formación docente no solo se da

en los contenidos, sino en el ejemplo, en la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace. Sean cercanas/os, humanos, reales. Porque si queremos formar docentes empáticas/os, críticas/os y comprometidas/os, necesitamos crear esa experiencia desde el aula donde nosotras/os también aprendemos.

Referencias

- Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2018). ACUERDO número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican. DOF. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5533902
- Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2022). ACUERDO 16/08/22 por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica que se indican. <https://dge-sum.sep.gob.mx/acuerdo160822>
- Rodríguez Fuentes, A., Gallego Ortega, J. L., Navarro Rincón, A., & Caurcel Cara, M. J. (2021). Perspectivas actitudinales de docentes en ejercicio y en formación hacia la educación inclusiva. *Psicoperspectivas*, 20(1), 18-30. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue1-fulltext-1892>
- Vygotsky, L. S. (1979). *Interacción entre aprendizaje y desarrollo. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo. 123-140.

CAPÍTULO 18

**“AJKJÚNO’ B JINI MACH O TANKTNIJO’ B O STS U PÁM
TUBA UKTNÉ O’B TAN JUN, TAN KAJ TUBÁ AJ YOKOT’
ANO’B”**

*Estudiantes que enfrentan dificultades severas de aprendizaje
en la zona indígena de Villa Tamulté de las Sabanas
del estado de Tabasco*

Maribel Hernández Hernández

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

maribelita_special@hotmail.com

Rossana Aranda Roche

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

Aranda_roche@yahoo.com

Querubín Falconi Bocanegra

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

Falconi_bocanegra@hotmail.com

Resumen

La presente propuesta de intervención educativa se basa en el diseño e implementación de estrategias inclusivas centradas en el fortalecimiento de habilidades cognitivas básicas, como la memoria, atención y percepción, en estudiantes de nivel primaria que enfrentan Dificultades Severas de Aprendizaje (DSA). Mediante un enfoque multisensorial, sustentado en principios de plasticidad cerebral, mediadores cognitivos y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), se desarrolló el proyecto “Conecta2: Remolineando

Aventuras Cognitivas y Sensoriales". En él se integraron técnicas como el mindfulness informal, la gimnasia cerebral y actividades que estimulan el procesamiento perceptivo, junto con el uso de herramientas digitales accesibles como Unobrain, Dictapicto, y contenido digital diseñado por la docencia a través de Power Point, para favorecer un ambiente educativo accesible.

El proceso de evaluación se sustentó en instrumentos como listas de cotejo, registros anecdóticos, diario de campo, hoja de evolución y seguimiento. Dichos instrumentos permitieron evidenciar avances significativos en la participación, concentración y motivación del alumnado. Asimismo, reflejó una mayor conciencia por parte del personal docente sobre la importancia de intervenir desde las funciones cognitivas en estudiantes que enfrentan DSA, lo cual permitió visibilizar con mayor claridad las áreas de oportunidad en su desarrollo.

El hallazgo principal de la intervención indica que el alumnado logró sostener la atención durante actividades más complejas, retener información por más tiempo, fortalecer su autonomía y aumentar su motivación durante el proceso de aprendizaje. Como resultado, se evidenció que, al aplicar ajustes pertinentes desde una planificación didáctica diferenciada, las DSA en esta población de estudiantes se considerara transitoria, ello hace posible que con intervenciones adecuadas y estimulando las habilidades cognitivas básicas, el estudiantado pueda mostrar avances significativos y reducir las barreras de aprendizaje.

Palabras clave: dificultades severas de aprendizaje, habilidades cognitivas básicas, memoria, atención, estrategias.

Introducción

La inclusión educativa representa uno de los principales desafíos y compromisos del sistema educativo actual, especialmente en lo

que respecta al trabajo con alumnos y alumnas que enfrentan Dificultades Severas de Aprendizaje (DSA). La presente investigación, enmarcada dentro del proyecto “Conecta2: Remolineando aventuras cognitivas y sensoriales”, que consiste en una serie de secuencia didácticas pensadas de manera intencionada para estimular el desarrollo de las habilidades cognitivas básicas, especialmente en la memoria, atención y percepción, se basa en un enfoque multisensorial, con el uso de estrategias como la gimnasia cerebral, mindfulness informal, uso de las TIC y actividades adaptadas de acuerdo al DUA. Se busca evidenciar cómo la implementación de estrategias inclusivas –fundamentadas en enfoques multisensoriales, mindfulness (informal), mediadores cognitivos basados en el concepto neurocientífico sobre la plasticidad cerebral–, favorece el desarrollo de habilidades cognitivas como la atención, la memoria y la percepción en contextos educativos reales. La propuesta responde a la necesidad de hacer accesible el currículo para todo el estudiantado, bajo el enfoque del DUA, con el fin de promover así una educación de calidad y equitativa.

Desarrollo

En México, el derecho a la educación está respaldado y protegido por la Constitución Política, específicamente en su artículo 3º, el cual establece que toda persona tiene derecho a la educación y que es deber del Estado garantizar este derecho. Además, este artículo afirma que el Estado debe asegurar ese derecho. En dicho artículo también se reconoce la obligación de asegurar el acceso, permanencia, participación y el egreso de todo el estudiantado en los niveles de inicial, preescolar, primaria, secundaria y media superior, priorizando a quienes se encuentren en condiciones de vulnerabilidad o desventaja social (Cámara de Diputados, 2023).

El interés por el desarrollo de las habilidades cognitivas ha aumentado notablemente en los últimos años, tanto en el ámbito

científico, como educativo. Diversos estudios recientes (Anijovich, & Cappelletti, 2018; Díaz-Barriga, 2018; Pozo et al., 2021), han destacado la importancia de fortalecer las habilidades cognitivas como la memoria, la atención y el razonamiento desde edades tempranas, por su impacto en el aprendizaje. Estas investigaciones coinciden en que su desarrollo beneficia a todo el estudiantado. Este estudio se centra específicamente en personas con DSA que enfrentan desafíos significativos para adquirir y desarrollar habilidades como escuchar, leer, escribir o realizar cálculos matemáticos. No aborda a estudiantes cuyas barreras son asociadas a factores externos, como ausentismo, rezago educativo, discapacidades físicas o a factores ambientales. Se incluyen aquellas personas que, pese a recibir enseñanza regular, muestran rezagos significativos en procesos cognitivos básicos.

En México, el fracaso escolar en el nivel de primaria representa una problemática persistente. Según datos del INEGI (2022), alrededor de 14.6 % de la niñez entre 6 y 14 años no asiste a la escuela, y de quienes la inician, una parte significativa no logra concluirla en el tiempo previsto ni con aprendizajes esperados. Esta situación ha sido atribuida, en parte, a la limitada inversión y atención que históricamente ha recibido la educación básica en materia de investigación educativa (González, & Martínez, 2019). A pesar de los avances legislativos y curriculares, sigue siendo preocupante que al menos 1 de cada 10 estudiantes en edad escolar enfrente DSA que obstaculizan su progreso escolar (SEP, 2023).

Actualmente, los datos estadísticos reportados por la SEP (2023) indican que más de 251 mil estudiantes en educación primaria reciben atención en la modalidad de educación especial, lo que representa 1.9 % de la matrícula total. Este aumento refleja la transición de un modelo centrado en la educación especial que brinda atención a estudiantes con discapacidad, DSE o aptitudes sobresalientes hacia una educación inclusiva, basada en la eliminación de BAP (UNESCO, 2009; SEP, 2022). Este estudio busca

abordar esta creciente necesidad y proporcionar una comprensión profunda y valiosa para mejorar la atención y el apoyo a estudiantes en el sistema educativo mexicano.

De acuerdo con el Artículo 12 de la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (Congreso de la Unión, 2011), la educación especial está destinada a personas con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellas con aptitudes sobresalientes. Por discapacidad transitoria se entiende aquella que puede ser mitigada o superada a través de intervenciones oportunas, como necesidades educativas específicas o del lenguaje que pueden mejorar con apoyos adecuados. Una discapacidad definitiva, en sí misma, implica una condición neurológica, orgánica o sensorial de carácter permanente, como el Trastorno del Espectro Autista (TEA), la parálisis cerebral o la ceguera congénita (American Psychiatric Association, 2013).

La pertinencia del proyecto de investigación sobre las habilidades cognitivas en el proceso enseñanza aprendizaje de estudiantes que enfrentan DSA radica en el análisis del contexto educativo de una escuela primaria pública, ubicada en una comunidad rural del estado de Tabasco. Esta institución, a la que se hará referencia como EPRF-EZ, cuenta con una alta población indígena de origen maya-chontal; según datos del INEGI (2020), 51.63 % de la población es indígena y 43.82 % habla una lengua indígena, principalmente el yokot'an. Cabe destacar que se solicitó y obtuvo el permiso correspondiente para mencionar a esta institución, aunque por razones éticas se utiliza su denominación en siglas.

La escuela primaria EPRF-EZ, se ubica en la Ranchería La Estancia, una comunidad rural perteneciente a La Villa Tamulté de las Sabanas, en el municipio de Centro, Tabasco. Esta región tiene una alta población indígena de origen maya-chontal, donde 51.63 % de la población es indígena y 43.82 % habla una lengua indígena, principalmente el Yokotán (INEGI, 2020). Aunado a ello, el CONEVAL (2022) indica que este municipio, específicamente

la comunidad de la Ría, La Estancia muestra un grado de rezago social medio, con 29.4 % de la población en pobreza moderada y un 12.1 en pobreza extrema, lo que limita el acceso equitativo de los recursos educativos. Esta combinación de factores culturales y socioeconómicos representa una BAP y la inclusión educativa.

Las DSA que enfrenta el estudiantado de esta comunidad no solo se evidencia dentro del aula, sino que también está influenciada por factores externos, como el bajo nivel socioeconómico, la falta de acceso a recursos educativos y los estigmas culturales vinculados al uso de la lengua materna. Estas condiciones, según el CONEVAL (2021), afectan negativamente el desempeño académico y el desarrollo cognitivo de las y los estudiantes.

Las habilidades cognitivas son esenciales para el aprendizaje efectivo y el desarrollo académico. Estas habilidades incluyen la memoria, la atención, el razonamiento y la resolución de problemas, que son fundamentales para adquirir y procesar nuevos conocimientos (Ramos, Herrera, & Ramírez, 2010). Investigaciones previas han demostrado que estudiantes con DSA presentan déficit significativas en estas áreas, lo que dificulta su capacidad para seguir el ritmo del currículo estándar (Meyer et al., 2008). Sin embargo, los hallazgos derivados de estos estudios también sostienen que dichas áreas cognitivas: la memoria, atención y percepción, si son debidamente estimuladas mediante estrategias específicas, es posible minimizar o incluso compensar tales dificultades. Howard-Jones (2018) sostiene que los enfoques pedagógicos basados en la neuroeducación permiten fortalecer las funciones ejecutivas mediante la implementación de prácticas cognitivamente estimulantes. Asimismo, estudios recientes sobre plasticidad cerebral han demostrado que el cerebro es capaz de reorganizarse y formar nuevas conexiones neuronales cuando se expone a experiencias de aprendizaje enriquecidas (Doidge, 2020), lo cual resulta especialmente relevante para estudiantes con DSA, ya que puede mejorar en demasía su acceso al currículo y su desempeño académico.

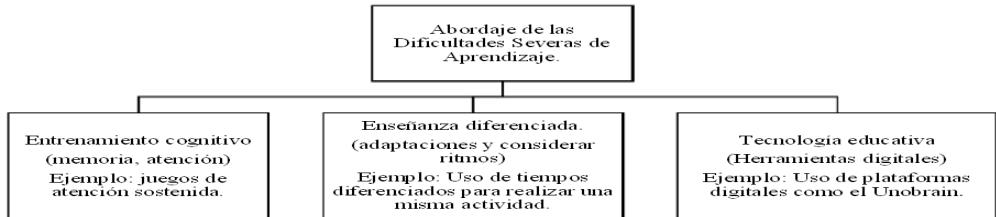
Abordar las habilidades cognitivas con estudiantes en el contexto de esta escuela es crucial porque permite identificar y desarrollar estrategias específicas que pueden ayudarles a superar las dificultades y necesidades educativas específicas que enfrentan. Vygotsky (1934) subraya la importancia de las herramientas mentales como el lenguaje, la memoria y la atención y el apoyo social en el desarrollo cognitivo. Este apoyo incluye interacciones significativas con personas adultas y pares, así como contextos sociales enriquecedores, dentro y fuera del aula, que favorezcan el aprendizaje. En comunidades con limitados recursos extracurriculares, como la aquí analizada, la ausencia de este entorno social estimulante puede limitar el desarrollo pleno de dichas habilidades, lo que sugiere que intervenciones bien diseñadas pueden tener un impacto positivo significativo en el rendimiento académico de estas/os estudiantes.

La investigación sobre las habilidades cognitivas en estudiantes nos proporciona datos valiosos que informan el desarrollo de prácticas educativas más inclusivas y efectivas. El estudio realizado por Mieles, Morillo y Ortega (2021) demostró que la implementación de estrategias centradas en la memoria, atención y planificación mejora notablemente el rendimiento académico de estudiantes con DSA, cuando se utilizan metodologías diferenciadas y recursos multisensoriales. Al identificar las áreas específicas donde las y los alumnos enfrentan dichas dificultades, las personas educadoras pueden adaptar sus métodos de enseñanza para atender estas necesidades de manera más directa y efectiva.

Por ejemplo, el uso de técnicas de enseñanza diferenciada y el desarrollo de programas de entrenamiento cognitivo pueden mejorar las habilidades específicas en las que el alumnado muestra deficiencias. Además, la integración de tecnologías educativas que apoyen el aprendizaje individualizado puede ser una herramienta poderosa para facilitar el desarrollo cognitivo y académico (Ramos et al., 2010).

Figura 1

Intervenciones educativas para el abordaje de las Dificultades Severas de Aprendizaje (DSA)



Fuente: Elaboración propia con base en Mieles et al. (2020).

La implementación de estrategias pedagógicas basadas en los hallazgos de esta investigación tiene el potencial de mejorar significativamente los resultados académicos del estudiantado que enfrenta DSA. Meyer, Flores y Servan (2008) argumentan que las intervenciones centradas en fortalecer las habilidades cognitivas pueden llevar a mejoras en el rendimiento académico, particularmente en áreas críticas como la lectura, escritura y las matemáticas, ya que estas habilidades son la base del procesamiento de información, la comprensión de textos, la organización de ideas y la resolución de problemas numéricos, lo cual incide de manera directa en el desempeño académico.

Además, al mejorar las habilidades cognitivas se pueden desarrollar competencias transversales que beneficien al alumnado más allá del contexto escolar inmediato, preparando mejor a tales estudiantes para enfrentar desafíos futuros en su educación y en la vida cotidiana. Estas competencias incluyen el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la autorregulación, el trabajo colaborativo y la adaptabilidad, habilidades fundamentales para desenvolverse en un entorno social y laboral cada vez más cambiante. En

este sentido, las tecnologías de la información, la comunicación, el conocimiento y el aprendizaje digital (TICCAD) desempeñan un papel crucial, ya que ofrecen herramientas interactivas que potencian estas competencias y favorecen un aprendizaje más significativo y autónomo.

Con el advenimiento de la era digital, las aulas se están transformando en espacios interactivos y conectados, donde el estudiantado tiene acceso a una amplia gama de recursos y herramientas en línea que puede enriquecer su experiencia educativa (Huang et al., 2020). Esta integración de la tecnología de la Información y Comunicación (TIC) no solo presenta oportunidades para la personalización del aprendizaje y la colaboración entre pares, sino que también plantea desafíos en términos de acceso equitativo a la tecnología y la capacitación adecuada para los docentes (Penuel et al., 2021).

Además de los avances tecnológicos, otro aspecto importante del contexto educativo actual es el énfasis creciente en el desarrollo de habilidades del siglo XXI, como el pensamiento crítico, la creatividad, la comunicación y la colaboración. En un mundo cada vez más globalizado y orientado hacia el conocimiento, se reconoce ampliamente la importancia de equipar al estudiantado con las habilidades necesarias para enfrentar los desafíos del siglo XXI y prosperar en una economía impulsada por la innovación (Trilling & Fadel, 2009).

Sin embargo, a pesar de estos avances y reconocimientos, el sistema educativo actual enfrenta una serie de desafíos persistentes que afecta la calidad y equidad de la educación. La brecha de logros entre diferentes grupos de estudiantes, la falta de recursos y financiamiento adecuados, así como la sobrecarga del currículo y las evaluaciones estandarizadas son solo algunos de los desafíos que enfrentan los sistemas educativos en todo el mundo (OCDE, 2021).

En este contexto, surge la necesidad de abordar las diversas necesidades y desafíos que enfrentan las y los estudiantes con

DSA dentro del sistema educativo. Tales estudiantes, que pueden experimentar dificultades significativas para adquirir y desarrollar habilidades básicas de aprendizaje, requieren apoyos y enfoques pedagógicos específicos para garantizar su participación y éxito en el entorno educativo (Jiménez, 2018). La identificación y atención temprana de estas necesidades son fundamentales para promover la equidad y la inclusión en la educación y garantizar que todo el estudiantado tengan la oportunidad de alcanzar su máximo potencial (Mason et al., 2020).

Las dificultades severas de aprendizaje no solo afectan el desarrollo de habilidades cognitivas básicas, como la atención, la memoria y la planificación, sino que también pueden limitar el desarrollo de competencias clave para la vida académica y social, incluyendo, entre otras, las habilidades comunicativas, el pensamiento crítico y la resolución de problemas. Estas habilidades, si no son oportunamente estimuladas, pueden repercutir en la trayectoria escolar de estudiantes con DSA, afectando su rendimiento académico y reduciendo sus posibilidades de avanzar hacia niveles educativos superiores, como la educación media superior o la universidad. Si bien las competencias tecnológicas también son importantes en el siglo XXI, no constituyen el eje central de esta investigación, sino una consecuencia natural del fortalecimiento integral de las habilidades cognitivas.

Uno de los compromisos principales de la Agenda 2030 es asegurar que nadie se quede atrás en la transición hacia un modelo de desarrollo sostenible. Este simple principio articulador tiene grandes implicaciones en sus contenidos y alcance. Por un lado, nos recuerda que los derechos humanos de todas las personas deben ser respetados, sin importar su situación socioeconómica, género, edad, pertenencia étnica y cultural, religiosa, migratoria o condición de discapacidad. (ONU, 2015).

Para esta investigación se utilizó una metodología con enfoque cualitativo de tipo participativo, el cual favorece la interacción

directa con los sujetos implicados. El tipo de estudio fue exploratorio-descriptivo, ya que se busca comprender, describir y contextualizar los fenómenos observados, como método, se empleó la investigación acción, al permitir la planificación, ejecución y evaluación de una intervención educativa situada, centrada en las necesidades reales del grupo participante.

Las técnicas de recolección de información empleadas fueron la observación participativa, el registro anecdótico y la lista de cotejo, con el propósito de documentar avances, limitaciones y ajustes durante las sesiones. Esta metodología se sustenta en las propuestas de Hernández Sampieri et al. (2014), quienes destacan la utilidad del enfoque cualitativo para comprender fenómenos en su contexto natural. El modelo de intervención seguido fue el propuesto por Pérez Juste (2006), debido a su claridad estructural y orientación práctica para quienes implementan planes educativos sin experiencia previa en evaluación formal. Este modelo guio la intervención mediante momentos clave, como la identificación del problema, la definición de objetivos, las acciones implementadas y su evaluación.

Tras la recopilación de datos mediante técnicas cualitativas, a saber, la observación participante, entrevistas semiestructuradas y el uso de listas de cotejo y registros anecdóticos, se procedió al análisis de resultados. Los instrumentos fueron diseñados con base en el marco teórico y validados en dos etapas, mediante la revisión de personas expertas: primero, por docentes con experiencia en la práctica educativa; y luego, por personas especialistas en apoyo pedagógico, como docentes de educación especial. Este proceso aseguró la coherencia y pertinencia de los instrumentos, como sugiere Hernández Sampieri et al. (2014), al señalar que la validación por expertos fortalece la validez de contenido en estudios cualitativos.

Uno de los hallazgos más significativos fue la diversidad en el nivel de funcionamiento cognitivo del estudiantado, lo que sugiere la importancia de adoptar enfoques individualizados en la

enseñanza para atender sus necesidades únicas (Smith et al., 2020). Algunas/os alumnas/os demostraron habilidades cognitivas superiores en áreas específicas, mientras que otras/os enfrentaron dificultades significativas para adquirir ciertas destrezas académicas.

En el marco de la investigación-acción, la observación del aula permitió identificar que la interacción entre el profesorado y el estudiantado desempeñó un papel crucial en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las y los alumnos con DSA. Se evidenció que el uso de lenguaje claro, instrucciones simples y la implementación de recursos accesibles favorecieron la participación e inclusión en el aula (García et al., 2018; Ferrés, & Gómez, 2016). Otro hallazgo relevante fue la necesidad de promover la colaboración entre compañeras/os de clase para apoyar el aprendizaje de las y los alumnos con DSA. Esta práctica no solo favoreció el logro académico, sino que también fortaleció el sentido de pertenencia, la empatía y la inclusión en el grupo (Johnson, & Johnson, 2018).

La implicación más relevante de estos resultados es la necesidad de implementar estrategias pedagógicas diferenciadas y centradas en las fortalezas individuales del estudiantado con DSA. Esto requiere un enfoque inclusivo y flexible que reconozca y valore la diversidad cognitiva de todo el alumnado (Tomlinson, & Moon, 2013). Además, es fundamental proporcionar capacitación y apoyo continuo a docentes para que puedan adaptar sus prácticas pedagógicas a las necesidades específicas de estas/os estudiantes (Friend y Bursuck, 2018).

El desarrollo de un plan de acción para mejorar las habilidades cognitivas en estudiantes con DSA es crucial para su éxito académico y desarrollo personal. Dado que estas/os estudiantes enfrentan desafíos específicos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, es fundamental diseñar estrategias de enriquecimiento efectivas que se adapten a las necesidades individuales de las y los alumnos. En este sentido, la propuesta de intervención pedagógica se basa en los resultados obtenidos del diagnóstico previamente

realizado, lo que permite identificar áreas de mejora y diseñar acciones concretas para abordarlas.

Para diseñar un plan de acción efectivo, es necesario considerar una variedad de enfoques pedagógicos respaldados por la literatura académica. Por ejemplo, la teoría del aprendizaje cooperativo enfatiza la importancia de la interacción entre las y los estudiantes para promover un aprendizaje significativo (Johnson, & Johnson, 2018). Implementar estrategias cooperativas en el aula puede beneficiar al estudiantado con DSA, al proporcionarles oportunidades para participar activamente en su aprendizaje y colaborar con sus compañeras/os, a través de actividades de sensibilización.

Además, la diferenciación curricular es fundamental para atender las necesidades individuales de cada estudiante a través de actividades diversificadas de enriquecimiento. Esta estrategia implica ajustar los procesos y los productos de aprendizaje para garantizar que todo el estudiantado tenga acceso al currículo y pueda alcanzar sus metas educativas (Tomlinson, & Moon, 2013). Al adaptar las actividades de enseñanza para abordar las dificultades específicas del alumnado con DSA, se puede promover su participación y éxito académico.

A partir del diagnóstico inicial realizado en la Escuela Primaria EPRF-EZ, se diseñó un plan de intervención estructurado en cuatro fases, orientado a fortalecer habilidades cognitivas clave en estudiantes con DSA.

A lo largo de cuatro fases estructuradas con cuidado, este programa de intervención abordó tanto las barreras metodológicas como las dimensiones cognitivas esenciales. En la primera fase, de acceso al campo y sensibilización, se preparó a padres, madres y docentes participantes, promoviendo un entorno inclusivo y empático. Durante la intervención grupal, se integró a las personas participantes en actividades diseñadas para toda la clase, con el objetivo de reforzar su participación y aprendizaje en un contexto

colectivo. En la fase de intervención específica, se trabajó directamente con las y los estudiantes que enfrentan DSA, utilizando estrategias multisensoriales, enfocadas en fortalecer habilidades clave como la memoria y la atención. Por último, la evaluación y cierre permitió medir los avances obtenidos y reflexionar sobre el impacto del programa, asegurando que cada experiencia contribuyera significativamente al desarrollo integral de los estudiantes.

Tabla 1*Generalidades y fases del plan de intervención*

Fase	Descripción	Elementos clave
Fase 1. Acceso al campo	Gestiones institucionales y sensibilización a docentes, padres y madres de familia	Elaboración de oficio, autorización del proyecto, colaboración familia-escuela
Sensibilización a docentes	Reunión con docentes donde se explicó el programa y sus objetivos	Infografía digital, enfoque multisensorial, juegos Unobrain, participación activa Estrategias prácticas para aplicar dentro y fuera del aula, con materiales accesibles
Sensibilización a padres y madres	Encuentro con padres y madres para explicar el objetivo de la intervención	Actividades estructuradas del proyecto “Conecta2: Remoliéndole Aventuras Sensoriales” Técnica del muñeco de trapo, ejercicios de respiración, compromiso familiar
Implementación de sesiones	Aplicación de actividades multisensoriales con <i>mindfulness</i> informal	Actividades lúdicas, secuencias didácticas, retroalimentación continua: desarrollo de percepción, atención y memoria mediante estrategias multisensoriales, respiración (<i>mindfulness</i>), gimnasia cerebral y TIC

Evaluación del proceso	Registro de avances y desafíos mediante lista de cotejo y anecdóticos	Evaluación formativa, ajustes en tiempo real, indicadores de memoria y atención Registro cualitativo del impacto observado, observación docente de grupo y percepción familiar del cambio
------------------------	---	--

Fuente: Elaboración propia.

En conjunto, estas fases de la Tabla 1 permitieron una intervención progresiva, situada y flexible, que respondió a las necesidades reales del grupo, a través de conjunto de estrategias organizadas en secuencias didácticas para favorecer el desarrollo de habilidades cognitivas básicas, como la atención, la percepción y la memoria en estudiantes con DSA. A través de actividades multisensoriales, adaptaciones y evaluaciones formativas, se promovió la inclusión significativa desde el DUA.

La evaluación se realizó de manera continua y formativa, de modo que se ajustaron las actividades según las respuestas del alumnado. La combinación de listas de cotejo y registros anecdóticos proporcionó una visión integral de los avances, especialmente en habilidades no observables en productos académicos, como la autorregulación, la iniciativa y el uso de estrategias personales, seguidamente se rescataron los resultados de la evaluación antes descrita al inicio, durante y al finalizar la intervención.

En la fase diagnóstica se observó que la mayoría del estudiantado presentaba dificultades notorias para sostener la atención, recordar instrucciones simples, y mostrar disposición para participar en tareas grupales. Se detectaron además barreras

emocionales como bajo autoconcepto, frustración ante el error y escasa motivación. Un registro anecdótico describe: “Durante las primeras sesiones, varios alumnos expresaban frases como ‘Yo no puedo’ o ‘Mejor que lo haga él’, evitando tareas nuevas por miedo al fracaso” (registro anecdótico, sesión 1).

Estas evidencias coincidieron con las apreciaciones de docentes y madres de familia, quienes señalaron que las y los alumnos “se distraen con facilidad”, “se desesperan cuando no logran lo que se espera” y “no suelen terminar lo que inician”.

A lo largo de las sesiones, se documentaron cambios graduales en la disposición de las personas participantes. La repetición de técnicas como “Me desinflo ‘Ha’, juegos rítmicos con pandero”, trazado con foamy y dinámicas de observación atenta, fomentaron no solo el desarrollo cognitivo, sino también la regulación emocional y la participación activa.

Durante la dinámica de ritmo auditivo, los alumnos mostraron mayor precisión al trazar líneas en respuesta a los golpes del pandero. Aunque algunos aún requerían guía, la mayoría completó la secuencia con entusiasmo.

A la par, en las listas de cotejo aplicadas en sesiones intermedias, se observaron mejoras significativas en ítems como: “mantiene la atención durante la actividad” y “reproduce patrones observados con apoyo mínimo”.

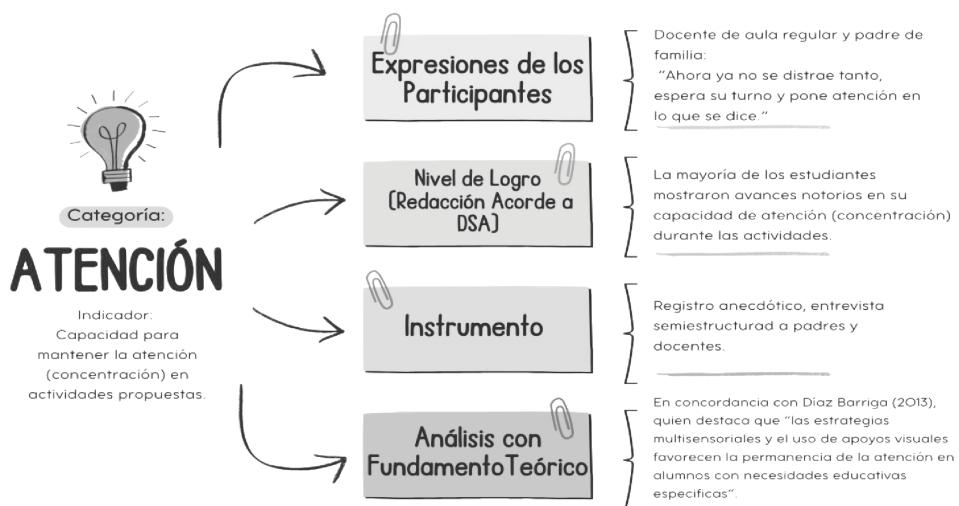
Testimonio familiar:

Una noche me sentía muy inquieta en casa, sin poder concentrarme. Mi hija me dijo: ‘mami, vamos a hacer el muñeco de trapo para relajarte’... Empezamos juntas y me explicó que eso lo hacía en la escuela. Me conmovió mucho. Gracias por enseñarles algo que sirve más allá del aula” (madre de familia, sesión de cierre).

La Figura 3, muestra la triangulación de información obtenida durante el proceso de implementación del proyecto “Conecta2: Remolineando Aventuras Sensoriales”. Se integraron observaciones del aula, registros anecdóticos, listas de cotejo y testimonios familiares, que permitieron identificar hallazgos comunes y validar el impacto de la intervención.

Figura 3

Análisis cualitativo y resultados por categoría: memoria y atención



Fuente: Elaboración propia, con base en el análisis de registros anecdóticos, entrevisas a docentes, hoja de evolución y diario del docente.

Figura 4*Evolución de un caso exitoso del proyecto de intervención*

Fuente: Elaboración propia, con base en el análisis de registros anecdóticos, entrevisas a docentes, hoja de evolución y diario del docente.

Esta Figura 4, visualizada a través de una línea de tiempo, muestra los avances observados en un estudiante con DSA, a lo largo de 10 sesiones de intervención. Su evolución responde a procesos de estimulación repetida, significativa y progresiva, respaldados por la teoría de la plasticidad cerebral (Doig, 2007) y el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1978).

Reflexiones

Al concluir el proyecto, se evidenció que:

- El estudiantado logró mantener la atención durante actividades más complejas, como copiar figuras visuales tras un tiempo limitado de observación.
- Mostraron mayor seguridad para participar sin miedo al error.
- Se observó interacción empática entre pares y mayor comunicación con docentes.

- Las técnicas adquiridas fueron transferidas al contexto familiar, por ende, se validó la efectividad de las estrategias implementadas.

A partir de los hallazgos del proyecto se sugiere realizar las siguientes acciones que permitan fortalecer la accesibilidad educativa para estudiantes que enfrentan DSA: construir ambientes escolares colaborativos con participación activa de docentes y familias, fomentar la motivación a través de logros significativos y retroalimentación positiva, realizar evaluaciones diferenciadas que identifiquen perfiles funcionales y fortalezas del estudiante, estimular intencionadamente la atención, memoria y percepción desde la práctica docente, integrar el DUA como estrategia transversal para fortalecer habilidades cognitivas en el aula.

El proyecto “Conecta2” demostró que una intervención multisensorial, flexible y situada puede fortalecer habilidades cognitivas clave en estudiantes con DSA, en especial la atención, la memoria y la percepción. Los resultados evidenciaron mejoras en la participación, autorregulación y autonomía de las y los estudiantes. El proceso metodológico, basado en investigación-acción, permitió ajustar estrategias según las necesidades del grupo. Esta experiencia es replicable y puede orientar futuras investigaciones e intervenciones escolares, así como incidir en políticas públicas que promuevan la inclusión educativa desde el fortalecimiento de las funciones cognitivas.

Referencias

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2018). *La evaluación como oportunidad: Entre lo formativo y lo compartido. Aprendizaje situado y enseñanza para la comprensión*. Paidós.

- Cámara de Diputados. (2023). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. <https://www.diputados.gob.mx>
- CONEVAL. (2021). *Medición de la pobreza en México*. <https://www.coneval.org.mx>
- CONEVAL. (2022). *Índice de rezago social por localidad*. <https://www.coneval.org.mx>
- Congreso de la Unión. (2011). *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad*. DOF. <https://www.dof.gob.mx>
- Díaz Barriga, F. (2018). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill.
- Dodge, N. (2020). *El cerebro se cambia a sí mismo*. Editorial Norma.
- Ferrés, J., & Gómez, J. (2016). *Competencias mediáticas en los ciudadanos del siglo XXI*. Gedisa.
- Friend, M., & Bursuck, W. D. (2018). *Educating students with special needs*. Pearson.
- García, J., López, M., & Rodríguez, A. (2018). *Inclusión educativa: Estrategias para la diversidad*. Narcea.
- González, J., & Martínez, A. (2019). Investigación educativa en México: Retos y perspectivas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(83), 45-67.
- Hernández S., R., Fernández C., C., & Baptista L., M. P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6.^{ta} edición). McGrawHill. https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicoficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf
- Howard-Jones, P. (2018). *Neurociencia y educación: Mitos y realidades*. Morata.
- Huang, R., Spector, J. M., & Yang, J. (2020). *Educational technology: A primer for the 21st century*. Springer.
- INEGI. (2020). *Censo de Población y Vivienda*. <https://www.inegi.org.mx>

- INEGI. (2022). *Estadísticas educativas en México*. <https://www.inegi.org.mx>
- Jiménez, B. A. (2018). *Educación inclusiva: Una mirada desde la diversidad*. Trillas.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2018). Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in College Teaching*, 29(4), 1-28.
- Juste, P. (2006). *Evaluación educativa: Marco teórico y metodológico*. UNED.
- Mason, C., Rivers, L., & Jordan, M. (2020). *Early intervention and inclusive education*. Routledge.
- Meyer, A., Flores, M., & Servan, M. (2008). *Intervenciones educativas para estudiantes con dificultades de aprendizaje*. Graó.
- Mieles, T., Morillo, A., & Ortega, J. (2021). Estrategias cognitivas para el aprendizaje inclusivo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 85(2), 123-140.
- OCDE. (2021). *Education at a glance: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Penuel, W. R., Fishman, B. J., Cheng, B. H., & Sabelli, N. (2021). Organizing research and development at the intersection of learning, implementation, and design. *Educational Researcher*, 50(1), 3-12.
- Pozo, J. I. (2006). *Psicología del aprendizaje humano: Adquisición de conocimientos y cambio conceptual*. Morata.
- Pozo, J. I., Pérez Echeverría, M. P., Mateos, M., & Martín, E. (2021). *Psicología del aprendizaje universitario*. Morata.
- Ramos, A., Herrera, M., & Ramírez, J. (2010). *Procesos cognitivos en el aprendizaje escolar*. Trillas.

- SEP. (2022). Modelo educativo para la educación obligatoria. Secretaría de Educación Pública. <https://www.sep.gob.mx>
- SEP. (2023). *Estadísticas de educación especial en México*. <https://www.sep.gob.mx>
- Smith, L., Brown, K., & Lee, J. (2020). *Cognitive diversity in education: Strategies for inclusive teaching*. Routledge.
- Tomlinson, C. A., & Moon, T. R. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. ASCD.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Jossey-Bass.
- UNESCO. (2009). <https://unesdoc.unesco.org>
- Vygotsky, L. S. (1934). *Pensamiento y lenguaje*. Editorial Crítica.

CAPÍTULO 19

**El “autismo sin miedo”, abriendo el panorama para padres
y madres de familia dentro de un preescolar**

Isaac Martínez Valdez

Instituto de Estudios Superiores de Educación

Normal “Gral. Lázaro Cárdenas del Río”

isaacmartinez@iesenlerdo.mx

Cecilia Ayesihuatl Rodarte Acevedo

Instituto de Estudios Superiores de Educación

Normal “Gral. Lázaro Cárdenas del Río”

ceciliarodarte@iesenlerdo.mx

Hebert Erasmo Licona Rivera

Instituto de Estudios Superiores de Educación

Normal “Gral. Lázaro Cárdenas del Río”

hebertlicona@iesenlerdo.mx

Resumen

La narrativa relata la experiencia de un docente en formación durante la implementación del programa “Escuela para Padres” en un preescolar, en la ciudad de Gómez Palacio, Durango, el cual se centró en sensibilizar a familias sobre el Trastorno del Espectro Autista (TEA). A través de la charla “Autismo sin miedo”, se buscó desmontar estigmas, aclarar conceptos erróneos y fomentar una cultura de inclusión genuina, en la que se reconozca la diversidad y se promueva la corresponsabilidad entre escuela y familia. La sesión se basó en el aprendizaje dialógico y el uso de testimonios, lo que generó un ambiente de empatía y reflexión. Pese a la par-

ticipación inicial limitada, padres y madres de familia comenzaron a compartir experiencias y preocupaciones, lo que fortaleció el vínculo con el equipo educativo. Se destacó la diferencia entre integración e inclusión, subrayando que esta última implica transformar las prácticas escolares. La actividad reveló la importancia de acompañar emocionalmente a las familias, construir redes de apoyo y mantener un enfoque horizontal y humano. Como conclusión, se reafirma que la inclusión no es solo presencia física, sino la creación de entornos que respeten la individualidad y permitan a la niñez desarrollarse plenamente.

Palabras clave: autismo, inclusión educativa, sensibilización escolar, escuela para padres, servicios de educación especial.

Introducción

En México, se estima que 1 de cada 115 niñas/os tiene autismo, con mayor predominancia en niños que niñas; se identifica que, por cada 5 casos, 4 son hombres y 1 es mujer (Teletón México, 2024). A pesar de ser un trastorno diagnosticado, se percibe una cultura de desconocimiento ante esta condición. Tradicionalmente se ha encasillado a las personas con TEA como “encerrados en su propio mundo”, individuos que hablan, piensan y actúan de manera “extraña” o “desadaptada”. Este tipo de estereotipos generan una carga cruel en las personas con TEA, lo que obstaculiza su inclusión en la sociedad.

Durante mis prácticas profesionales dentro de los Servicios de Educación Especial, tanto en la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), como en el Centro de Atención Múltiple (CAM), he podido observar a niñas/os que presentan esta condición. Es en estos centros donde me he dado cuenta de que todas/os son muy diferentes, por ende, es imposible encasillarles en un listado de características particulares, ya que como cual-

quier individuo son seres únicos e irrepetibles. De la misma manera he podido percibir que tienen grandes potencialidades, pero para lograr hacerlas efectivas se requiere de mucha constancia y de una intervención temprana y adecuada. Es aquí donde aparecen aquellas/os “héroes sin capa”, personas que cuidan, acompañan y educan con paciencia y esperanza, me refiero a padres y madres de estas/os pequeñas/os, y a sus docentes, quienes, en este afán de ofrecerles mejores oportunidades, diseñan programas y apoyos para orientar a las personas tutoras y favorecer el logro de las capacidades de las niñas y niños con autismo.

En esta narrativa se cuenta mi experiencia durante la puesta en marcha de un programa de escuela para padres y madres, donde tuve la oportunidad de colaborar con la docente titular de educación especial del preescolar en el que realicé las prácticas profesionales, así como con la psicóloga y directiva de la USAER; este centro está ubicado en Gómez Palacio, Durango. La plática estaba denominada “Autismo sin miedo”. Se buscó un proceso de diálogo y reflexión colaborativa, donde asistentes pudieran esclarecer prejuicios y desarrollar herramientas culturales para el desarrollo de sus hijos e hijas dentro del ámbito escolar.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2023) propone una serie de herramientas de apoyo con el fin de lograr crear culturas inclusivas, entre las que se destaca la importancia de la colaboración con padres, madres y personas cuidadoras y la comunidad. Nos dice que “la colaboración entre las partes interesadas va de la mano de una visión sistémica de la educación inclusiva: todos los agentes deben trabajar en sintonía y con la misma política, ya que todos están conectados por su objetivo común” (p.8).

De esta manera, dentro de los sistemas educativos se hace un llamado a que los servicios de inclusión y dirección de las escuelas sean los indicados para dar el primer paso en esta colaboración. Estar adscrito a una USAER implica una gran responsabilidad y

compromiso hacia el trabajo con toda la comunidad educativa, con el fin de crear verdaderas culturas inclusivas dentro de los centros escolares. En este contexto, la creación de escuelas para padres y madres emerge como una estrategia educativa necesaria y altamente efectiva. Estas instancias no deben concebirse solo como espacios informativos, sino como entornos formativos donde las familias puedan adquirir herramientas prácticas, intercambiar experiencias y fortalecer su capacidad de respuesta ante las necesidades específicas de sus hijas/os. He podido ser testigo de cómo las escuelas para padres y madres permiten, además, la consolidación de redes de apoyo entre familias, al reducir el aislamiento social y fortalecer el tejido comunitario.

Este programa educativo de trabajo con padres y madres de familia se fundamentó en un enfoque inclusivo que va más allá de la integración, es decir, concientizar a que la inclusión no es solo agrupar a todo el alumnado en un mismo espacio físico, sino construir un ambiente en el que cada niño o niña, con sus características particulares, encuentre espacios de desarrollo real. Desde esta perspectiva, el autismo logra percibirse como una parte de la diversidad que requiere adaptaciones sociales y culturales.

Desarrollo

Desde una perspectiva educativa y socioemocional, la participación de padres y madres en la educación de hijos e hijas con TEA representa un factor decisivo para su desarrollo integral. La incorporación de la familia en los centros educativos es un fenómeno contemporáneo, vinculado con la transformación de los enfoques pedagógicos, los cuales priorizan las necesidades de aquellas/os estudiantes que han sido marginadas/os por diversas causas que vulneran sus derechos. Este enfoque busca superar la percepción social que concibe la inclusión como una carga para las instituciones escolares y, en cambio, resalta la importancia del papel que puede desempeñar la familia en este proceso (Cuesta, & Roca, 2025).

La crianza de un hijo o hija con autismo implica desafíos, como la comprensión de estilos de comunicación atípicos, gestión de conductas disruptivas y el acompañamiento en el desarrollo de habilidades sociales y adaptativas. Estos retos requieren una preparación que excede la intuición parental o el acompañamiento médico tradicional. Por ello, el involucramiento activo de padres y madres en los procesos educativos no debe limitarse a una colaboración esporádica con docentes o terapeutas, sino que debe promoverse como una forma de corresponsabilidad fundamentada en el conocimiento y la práctica consciente.

Los padres y madres son las primeras personas educadoras de sus hijos e hijas, y su involucramiento en el proceso educativo fortalece los lazos familiares y brinda un apoyo invaluable para el aprendizaje y el crecimiento personal de niñas y niños. La colaboración entre la familia y la escuela crea un ambiente de aprendizaje enriquecedor que promueve el compromiso, la motivación y el bienestar emocional necesarios para su futuro éxito. En este sentido, la experiencia vivida durante una de las sesiones del Programa de Escuela para Padres tuvo como propósito central la sensibilización de padres y madres de familia respecto al autismo, en vistas de reducir estigmas sociales y paradigmas erróneos, como considerar el TEA únicamente como un problema o una discapacidad. Se buscó que, mediante experiencias compartidas y reflexiones colectivas, se construyera un clima de comprensión y colaboración en la comunidad escolar. Parte del propósito fue fomentar la empatía hacia estudiantes con TEA, invitando a los padres y a las madres a reconocer las características de cada estudiante. Asimismo, se buscó diferenciar los conceptos de integración e inclusión, enfocándose en que un acercamiento no garantiza el desarrollo pleno de un niño o niña con autismo.

Otro objetivo importante fue generar un espacio de confianza que alentara a las personas adultas a compartir conocimientos o interrogantes en el entorno familiar. Se buscó establecer una base

para futuras interacciones con el equipo de USAER, de modo que padres y madres supieran a quién dirigirse al requerir asesoría o intervención. Al ser el principal ponente de la plática “Autismo sin miedo”, mi primera reacción fue un nerviosismo reflejado en el estómago. No es que me asuste hablar en público, pero sabía que no hablaría de letras, colores ni de cuentos, hablaría de algo muy personal y sensible, que suele ser parte de familias alrededor de todo el mundo, y ante madres y padres preocupadas/os por el bienestar de sus hijos e hijas.

Como facilitador responsable y docente en formación, opté por un diseño de aprendizaje dialógico, la intención fue motivar el intercambio de experiencias y la construcción conjunta de significados. Al momento de proyectarse durante la sesión la diapositiva con el título: “¿Qué sabemos sobre el autismo?, ¿Qué significa?”, se invitó a padres y a madres a compartir en voz alta sus ideas; entre las personas asistentes se generaron algunos comentarios, de ellos destacó el de una madre de familia, la cual expresó: “Yo entendía que el autismo era una enfermedad y que los niños no podían socializar” (comunicación personal Sra. Laura, 2025). En este intercambio de expresiones me di cuenta del camino a recorrer, pero ya habíamos dado el primer paso: ¡hablar!

En esta primera parte, el objetivo fue identificar un punto de partida, conocer las ideas previas de padres y madres para construir un marco de referencia. Una vez compartidas las opiniones, se proyectó la diapositiva siguiente tratando de aclarar algunas de las creencias más populares.

Según el DSM-V (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014), el autismo implica dos áreas principales: dificultades en la interacción y comunicación social recíproca y patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento. Para lo cual se describieron ejemplos concretos: la falta de contacto visual prolongado, la tendencia a estereotipias, la sensibilidad sensorial atípica y la rigidez ante cambios en la rutina. Sin embargo, algo que nos interesó resaltar

es que la clasificación no define al niño o niña, sino que orienta a docentes y a padres y madres sobre el grado de apoyo que conviene proporcionar, es en esta parte en donde la palabra “espectro” toma especial relevancia.

Para profundizar con este término, se abordó el concepto de diversidad, y se expuso una pregunta: “¿Qué significa espectro?”, nuevamente no se mostraron participaciones, así que se continuó con la explicación sobre lo que implicaba. Considero que esta actitud se debe, en principio, al desconocimiento que se tiene sobre el tema, pude notar que a pesar de ser padres o madres de estudiantes con autismo, aún estaban aprendiendo a conocer esta condición. Se aclaró que el término “espectro” transmite la diversidad dentro del TEA: hay niños o niñas con habilidades intelectuales superiores y dificultades leves en la interacción social; hay otras/os con mayor dependencia en actividades de la vida diaria. Al hablar de la diversidad de representaciones, se afirmó que: “Todos los niños comparten la escuela, pero cada uno necesita atenciones específicas para que pueda avanzar a su ritmo”.

La maestra de educación especial comentó que docentes de grupo suelen sentirse abrumadas/os cuando reciben a estudiantes con necesidades educativas especiales sin capacitación y dijo: “Es fundamental que los padres estén informados y colaboren con la escuela, si buscamos una actitud positiva, podemos ofrecerle a ese niño un entorno donde no sea visto como alguien mal portado” (comunicación personal con maestra de educación especial, 2025).

Uno de los ejes centrales en esta plática se dio cuando se proyectó la diapositiva que decía: “Inclusión vs. integración”. Y se planteó la siguiente reflexión: “Si solo integramos a un niño con TEA en un salón sin cambiar nada, ¿realmente está incluido? O, ¿debemos adaptar nuestras prácticas y aulas para que todos se muevan en un entorno donde se sientan seguros?”.

La discusión se centró en distinguir los dos conceptos y se les dio ejemplos a madres y padres para que lograran comprender

un poco más la diferencia que presentan estos dos términos. El ambiente se mantuvo respetuoso, algunas madres tomaban notas en sus hojas, y el silencio que se mantenía tras cada interrogante, se interpretó como un momento de reflexión consciente.

La UNESCO (2019) define la inclusión como:

Un proceso transformador que asegura la plena participación y el acceso a oportunidades de aprendizaje de calidad para todos los niños, niñas, jóvenes y adultos, que respeta y valora la diversidad, y elimina todas las formas de discriminación en y a través de la educación. El término inclusión representa un compromiso con hacer que las instituciones de preescolar, colegios y otros entornos de aprendizaje sean lugares donde todas y todos sean valorados y se sientan parte, y donde la diversidad sea vista como una riqueza. (p. 1)

Bajo el enfoque inclusivo, la o el docente de grupo debe garantizar el derecho y accesibilidad de todas/os los niños y las niñas para el aprendizaje, esto puede darse con un acompañamiento de la maestra de educación especial. Se subrayó que la verdadera inclusión no es permitir que el o la estudiante esté en el aula, implica trabajo colaborativo entre docentes, padres y madres, así como estudiantes para lograr su desarrollo. La plática continuó con la profundización del concepto y síntomas del autismo, con el fin de esclarecer las dudas de padres y madres de familia.

En los minutos finales de la parte expositiva, se proyectó la diapositiva: “¿Cómo podemos apoyar como padres?”, y se les invitó a proponer acciones concretas. Una de las respuestas fue: “Podemos enseñar a nuestros hijos que los niños con autismo también tienen sentimientos y que las diferencias no hacen que sean malos compañeros” (comunicación personal de mamá de Roy, 2025).

Durante esta lluvia de ideas, emergió el caso más commovedor, cuando una madre de familia compartió:

Un familiar mío fue diagnosticado y, en la primaria lo molestaban tanto que lo sacaron de la escuela. Ahora vive encerrado en casa, y su

mamá le dice que ‘la gente es mala’, que no salga. Yo quiero ayudarlo, pero no sé cómo hacer que se sienta bien ni cómo ayudar a que recupere la confianza. (Comunicación personal de padre de familia, 2025)

Este caso, me hizo entender, que las experiencias que tienen las y los menores dentro de las escuelas dejan marca permanente en sus mentes, la exclusión de estudiantes con autismo puede evitarse si como colectivo trabajamos de la mano para eliminar actitudes y creencias negativas, promoviendo el respeto y la aceptación hacia la diversidad.

Posterior a los comentarios de madres y padres, la directora de USAER tomó la palabra para brindar recomendaciones generales sobre cómo actuar, entre las que destacaron:

Evaluar un nuevo entorno escolar donde el maestro de grupo cuente con experiencia previa en TEA; coordinar con la USAER para establecer un plan de acompañamiento, evaluación psicopedagógica y terapias complementarias; y generar un entorno familiar de apoyo emocional: reforzar la autoestima del menor con mensajes positivos y actividades que le permitan retomar habilidades perdidas. (Comunicación personal de Directora del plantel, 2025)

Para concluir oficialmente la sesión, se retomó la noción de sensibilización y se finalizó con la premisa de que el siguiente paso es reconocer la responsabilidad que cada uno tenemos como docentes, familiares y comunidad, ya que no basta con conocer las características del TEA, necesitamos cambiar nuestra actitud y nuestras prácticas. A lo que una madre de familia manifestó: “Definitivamente quiero involucrarme en lo que yo pueda, antes pensaba que eso era responsabilidad de la escuela” (comunicación personal de madre de familia Sra. F., 2025).

Es aquí en donde termina mi experiencia al implementar el programa de escuela para padres y madres, pero me quedan grandes reflexiones al participar dentro de este tipo espacios en don-

de se pueden gestar grandes colaboraciones que coadyuven en la creación de climas inclusivos dentro de las escuelas de educación básica, ya que esto es un trabajo que requiere la participación de todas las personas.

Reflexiones

Al analizar en retrospectiva la sesión del Programa de Escuela para Padres, “El autismo sin miedo”, quedó claro que la participación de madres y padres fue moderada. Si bien el objetivo era fomentar un diálogo fluido, muchas personas asistentes se abstuvieron de participar, tal vez producto de sesiones anteriores o de desconocimiento sobre el tema. Este silencio inicial puede interpretarse como un factor de inseguridad, con predominio de la escucha antes que la intervención. Otro factor pudo ser la carga emocional que implicaba hablar de un tema tan desconocido; es común que, al enfrentarse a la idea del autismo, las personas adultas se sientan vulnerables ante la posibilidad de que su propia/o hija/o o un familiar cercano lo presente.

A lo largo de la sesión, la estrategia de plantear preguntas abiertas y registrar las respuestas resultó útil para inducir participación, se observó que a partir de esta dinámica algunas personas adquirieron mayor confianza para expresarse. Por ejemplo, la madre que relató el caso de abuso escolar necesitó de varias preguntas de sondeo para atreverse a narrar el caso. Esa estrategia resultó efectiva para que las personas asistentes comprendieran que no serían juzgadas por sus comentarios y que la experiencia se construía de manera grupal. Para mí, este momento fue sin duda el más impactante, ya que al compartir en primera persona una vivencia dolorosa, se abrió un espacio de empatía. Al escuchar ese testimonio, otros padres expresaron su preocupación y deseos de apoyar.

Ese momento destacó la relevancia de generar vínculos afectivos, donde es fundamental humanizar la experiencia del au-

tismo a través de las voces de quienes lo viven cotidianamente. La sesión demostró que, al compartir emociones genuinas, se puede promover un compromiso más auténtico que el puramente informativo. La plática hizo aflorar emociones profundas: miedo, culpa, frustración y el temor al rechazo social, pero abrió paso a la comprensión.

Considero que el trabajo como facilitador, incluso cuando aún me encuentro estudiando la carrera de Inclusión Educativa, sumado a las intervenciones del equipo titular de la USAER, fue favorecedor, ya que se logró sobrellevar esa carga afectiva y se ofrecieron orientaciones sensibles, y sugerencias para reinserir al niño o la niña en un contexto educativo seguro, recomendaciones de apoyo emocional en el hogar y recordatorios de que la inclusión también implica proteger al niño o niña de ambientes agresivos.

La presencia de la maestra de educación especial, la psicóloga escolar y la directora de USAER confirmó la relevancia de trabajar de manera articulada. Al intervenir, complementaron las explicaciones con protocolos institucionales, describiendo cómo se activa el apoyo en caso de abuso o necesidad de adaptación en otro grupo. De este modo, padres y madres comprendieron que no estaban solas/os, sino que existía una red de apoyo formal desde la evaluación psicopedagógica hasta la gestión de terapias y la orientación emocional en el hogar.

En retrospectiva, se puede afirmar que la plática logró aclarar varios aspectos y desmentir ideas erróneas. Asimismo, la idea de que integrar es lo mismo que incluir se corrigió al mostrar que la inclusión exige transformar las prácticas pedagógicas. La sesión también dejó en claro que sensibilizar no es un acto puntual, sino el inicio de un proceso.

Convertir a padres y madres en personas aliadas implica más sesiones de seguimiento, talleres temáticos y prácticas conjuntas con la USAER. No obstante, la apertura emocional generada con las familias presentes, se sugiere continuar con esta estrategia dia-

lógica para avanzar hacia una cultura escolar que abrace genuinamente la diversidad.

Después de esta experiencia me quedan grandes aprendizajes sobre el trabajo con padres y madres de familia dentro de los servicios de educación especial. A continuación destaco algunos puntos importantes que considero pueden apoyar al momento de abordar temáticas complicadas o que conllevan una fuerte carga afectiva:

- Apuesta por la exposición del testimonio más que los datos estadísticos. Al limitar la presentación a conceptos extraídos del DSM-V, se facilitó una conversación más sensible, centrada en historias de vida y vivencias cotidianas. Aunque la carencia de referencias teóricas podría considerarse una limitación desde un punto de vista académico, en el contexto de una plática breve para padres y madres resultó beneficiosa, pues permitió un enfoque más narrativo y experiencial.
- Importancia de la empatía y la escucha activa. El aprendizaje dialógico, a través de preguntas abiertas y silencios reflexivos, subrayó el valor de la empatía y la escucha así como se ha evidenciado en Espinoza Zárate y Caro Samada (2022). Se validaron las percepciones de padres y madres, dando paso a que se sintieran escuchadas/os y aceptadas/os. Esa actitud, sumada a la calidez del equipo USAER, favoreció que, hacia el final de la sesión, padres y madres se sintieran más dispuestas/os a colaborar con la escuela.
- Perspectiva de horizontalidad. Resulta fundamental reconocer que, en muchos contextos, padres y madres perciben a docentes y al personal de apoyo como figuras de autoridad inalcanzables. Sin embargo, en “Autismo sin miedo”, la disposición al diálogo permitió acortar distancias, beneficios observables en casos como Díaz

y Garnica (2022) y Espinoza-Freire (2022). El facilitador se sentó a la misma altura que ellas/os, intercambió experiencias y alentó la palabra sin estigmatizar errores de conocimiento. Esta práctica de horizontalidad contribuyó a que padres y madres percibieran la charla no como una clase magistral, sino como un espacio conjunto de aprendizaje.

La plática logró sensibilizar a familiares y establecer un vínculo inicial con la USAER. Con la metodología del aprendizaje dialógico y el sustento teórico del DSM-V, las personas asistentes expresaron conocimientos previos, compartieron experiencias y participaron en la construcción colectiva de definiciones y estrategias de apoyo. El principal desafío fue la poca participación inicial, algunas/os padres y madres mostraron desinterés y poco compromiso. Esto sugiere que en futuras sesiones conviene usar dinámicas activas para romper el hielo con mayor rapidez.

Compartir un caso de abuso escolar fue valioso humanamente, pero la organización recomienda disponer de protocolos de acción para cada bloque y prever acompañamiento posterior para las historias personales que lo requieran. Existen muchas variables para determinar la causa de estos desafíos en la comunidad y según lo plasman James y Guzmán (2016): “El silencio y la reticencia a participar no se deben a la apatía o al desinterés de las madres y los padres, sino a las circunstancias ya descritas, las cuales dicen mucho, aunque no son la acción más acertada” (p. 20).

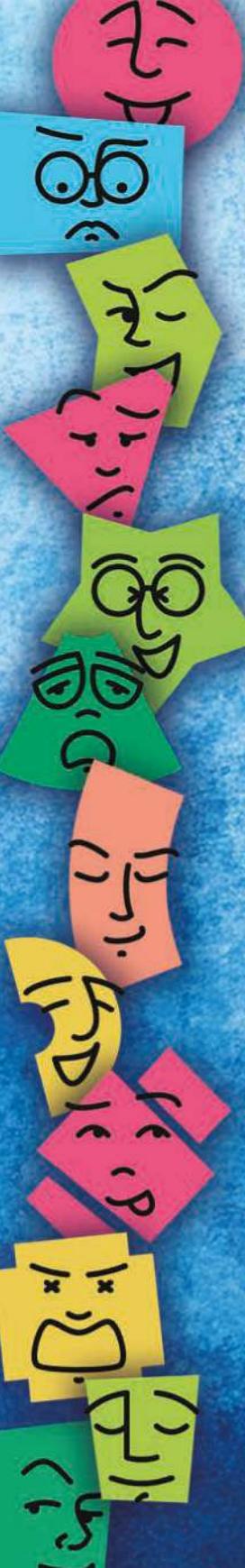
Esta narrativa pedagógica documenta no sólo los contenidos y la estructura de la sesión, sino también las reflexiones y lecciones aprendidas: la importancia de la empatía, la escucha activa, la validación de experiencias personales y la construcción de redes de apoyo entre familias y profesionales. La plática de “Autismo sin miedo” invitó a la comunidad educativa a seguir apostando por espacios de diálogo y colaboración, reconociendo que la verdadera

inclusión se cimienta sobre la base del entendimiento mutuo y la responsabilidad compartida.

Referencias

- Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5)*. Editorial Médica Panamericana. <https://www.federaciocatalanatdah.org/wp-content/uploads/2018/12/dsm5-manualdiagnsticoyestadisticodelos-trastornos-mentales-161006005112.pdf>
- Cuesta, H., & Roca, J. (2025). La participación de la familia en los procesos de educación inclusiva. *Retos para la investigación*, 4(1), 83-103. <https://doi.org/10.62465/rri.v4n1.2025.128>
- Díaz, V. V., & Garnica, N. I. (2022). *Articulación e intervención de la familia, los equipos orientadores y la escuela en niños con TEA de la provincia de Tucumán* [Tesis de licenciatura]. Universidad del Gran Rosario.
- Espinoza Zárate, Z., & Caro Samada, C. (2022). La empatía en el aula, o cómo enseñar a mirar al otro. En *¿Cómo fortalecer las relaciones de amistad en la familia y en la escuela?* (pp. 89-104). OCTAEDRO: S. L. https://www.researchgate.net/profile/Carmen-Caro/publication/377240512_La_empatia_en_el_aula_o_como_ensenar_a_mirar_al_otro_En_A_Martin-Gutierrez_J_Abedo_y_B_Arteaga_Eds_Como_fortalecer_las_relaciones_de_amistad_en_la_familia_y_en_la_escuela_pp_89-104_Octaedro/links/659d03053c472d2e8ebf1133/La-empatia-en-el-aula-o-como-ensenar-a-mirar-al-otro-En-A-Martin-Gutierrez-J-Abedo-y-B-Arteaga-Eds-Como-fortalecer-las-relaciones-de-amistad-en-la-familia-y-en-la-escuela-pp-89-104-Octaedro.pdf
- Espinoza-Freire, E. (2022). Involucramiento de la familia con la escuela. *Revista Ciencia & Sociedad*, 2(1), 62-73.
- James, C., & Guzmán, E. (2016). La participación de madres y padres de familia en la escuela: un divorcio de mutuo con-

- sentimiento. *Sinéctica*, 46. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/es/article/view/610/635>
- Teletón México. (26 de marzo del 2024). *Panorama del autismo en México y el mundo*. <https://teleton.org/panorama-del-autismo-en-mexico-y-el-mundo/>
- UNESCO. (2019). Compromiso de Cali sobre equidad e inclusión en la educación [documento de reunión]. Foro Internacional sobre la Inclusión y Equidad en la Educación, Cali, Colombia.
- UNESCO. (2023). *La inclusión de educandos con discapacidad en entornos de aprendizaje de calidad. Herramienta de apoyo a los países en su avance hacia la educación inclusiva*. UNESDOC-Biblioteca digital. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380256_spa



The left side of the image features a vertical column of approximately 15 hand-drawn faces, each unique in shape and color. The faces are arranged from top to bottom, starting with a red circle at the top and ending with a green square at the bottom. The colors of the faces include red, yellow, light green, pink, dark green, orange, yellow, pink, yellow, pink, yellow, green, pink, yellow, green, and blue. Each face has a distinct expression, such as smiling, frowning, or looking surprised, with various eye shapes and mouth types. The background is a solid blue color with a fine, mottled texture.

ISBN: 978-970-96897-3-0