

# Convivencia escolar: inclusión, práctica docente y autocontrol

Brenda Mendoza González  
(Coordinadora)



inclusión

convivencia

respeto

empatía

orden







**Convivencia escolar:  
inclusión,  
práctica docente  
y autocontrol**

*inclusión  
convivencia  
respeto  
empatía  
orden*



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA  
DEL ESTADO DE MÉXICO

Doctor en Ciencias e Ingeniería Ambientales

**Carlos Eduardo Barrera Díaz**

*Rector*

Doctora en Ciencias Sociales

**Martha Patricia Zarza Delgado**

*Secretaria de Investigación y Estudios Avanzados*

Doctora en Ciencias de la Salud

**Gabriela Hernández Vergara**

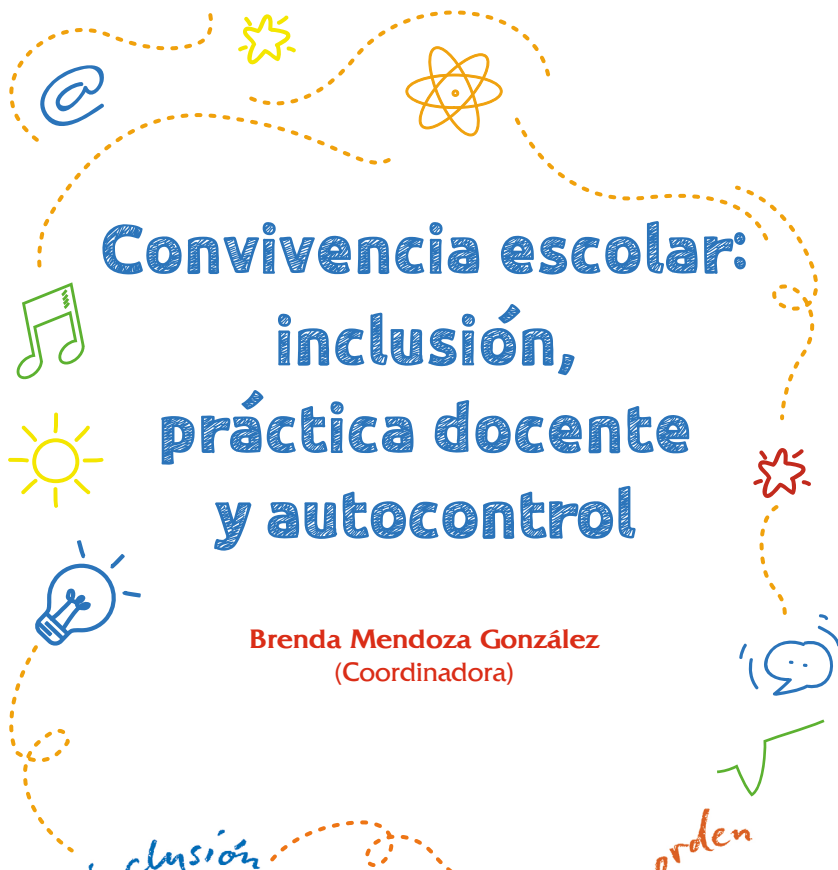
*Directora de la Facultad de Ciencias de la Conducta*

Maestra en Administración

**Susana García Hernández**

*Directora de Difusión y Promoción de la Investigación  
y los Estudios Avanzados*





# Convivencia escolar: inclusión, práctica docente y autocontrol

**Brenda Mendoza González**  
(Coordinadora)

*inclusión*

*convivencia*

*respeto*

*empatía*

*orden*



Ciudad de México, 2023



Conacyt  
Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas  
Registro: 2000845



Dirección del proyecto:  
José Eduardo Salinas de la Luz

Convivencia escolar : inclusión, práctica docente y autocontrol / Brenda Mendoza González, coordinadora.  
1ª ed.

Ciudad de México : Cromberger Editores ; Toluca, Estado de México : Universidad Autónoma del Estado de México, 2023.

128 p. : il. ; 23 cm.

Incluye referencias bibliográficas.

ISBN 978-607-633-593-2 (impreso UAEMEX)

ISBN 978-607-633-599-4 (PDF UAEMEX)

ISBN 978-607-59483-1-7 (impreso Cromberger)

ISBN 978-607-59483-4-8 (PDF Cromberger)

1. Disciplina escolar.

2. Violencia escolar.

I. Mendoza González, Brenda

LB3012 .C66 2023

Primera edición como libro electrónico en PDF: mayo, 2023

Libro sometido a sistema antiplagio y publicado con la previa revisión y aprobación de pares doble ciego externos, uno de ellos forma parte del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel II. Expediente de obra 342/07/2022, Dirección de Difusión y Promoción de la Investigación y los Estudios Avanzados, adscrita a la Secretaría de Investigación y Estudios Avanzados de la Universidad Autónoma del Estado de México.

D.R. © Universidad Autónoma del Estado de México

Instituto Literario núm. 100 Ote., col. Centro

C.P. 50000, Toluca, Estado de México

[www.uaemex.mx](http://www.uaemex.mx)

© Cromberger Editores e Impresores, S.A. de C.V.

Río Danubio 69, Despacho 1001

Col. Cuauhtémoc, Alcaldía Cuauhtémoc

06500; Ciudad de México

Esta edición y sus características son propiedad de la Universidad Autónoma del Estado de México y de Cromberger.

El contenido de esta publicación es responsabilidad de la coordinadora y de los autores.



Esta obra queda sujeta a una licencia *Creative Commons* Atribución-No comercial-Sin derivadas 4.0 Internacional. Puede ser utilizada con fines educativos, informativos o culturales, ya que permite sólo descargar sus obras y compartirlas, siempre y cuando den crédito, pero no pueden cambiarlas de forma alguna ni usarlas de manera comercial. Disponible para su descarga en acceso abierto en: [ri.uaemex.mx](http://ri.uaemex.mx)

ISBN 978-607-633-593-2 (impreso UAEMEX)

ISBN 978-607-633-599-4 (PDF UAEMEX)

ISBN 978-607-59483-1-7 (impreso Cromberger)

ISBN 978-607-59483-4-8 (PDF Cromberger)

Hecho en México • *Made in Mexico*



Para mis queridos padres:

Gracias por siempre apoyarme, esto es sólo el resultado del amor y dedicación que me han mostrado en todo momento. Los amo infinitamente, su pequeña.

Para Eder, Melany, David y Mónica:

Espero poder ser una inspiración y enseñarles a que confíen en ustedes para que vean que todo es posible. Los quiere, su tía Mar.

*Marlen Román de la Vega*



A mi maestra y guía profesional: mi querida Dra. Brenda Mendoza.

A mis padres, ¡los amo tanto!

A ti, Erick, mi corazón amarillo.

A ustedes, mis más grandes ejemplos de vida, ¡gracias por inspirarme!, por darme su apoyo incondicional, sus palabras de aliento cuando me he enfrentado a los mayores retos de mi vida y por su empuje y recordatorio de que cada día se puede ser mejor que el anterior.

*Verónica Cuenca Sánchez*



A ti, Paulita:

Soy tan afortunado porque Dios me permitió ser tu hijo. Gracias por brindarme tu apoyo incondicional, como lo hace una verdadera madre. Te amo, mamita.

ADS:

De la mano, juntos en ésta y otras vidas.

*José Manuel Domínguez Medina*



Este libro está dedicado a mi bichito, mi hijo, porque has sido mi motivo y fuente de inspiración para continuar todos los días esforzándome para ser mejor profesionalista.

Te amo.

*Isabel Mendoza Pedroza*



A mi madre, María Guadalupe González Mitre, mi pilar y mi ejemplo de vida, gracias por enseñarme que puedo hacer todo lo que me proponga.

Te amo, mami.

*Brenda Mendoza González*





# CONTENIDO

Presentación . . . . .	13
Introducción . . . . .	15
<b>Capítulo 1</b>	
<b>Clima escolar y convivencia pacífica: los docentes como pieza clave . . . . .</b>	<b>17</b>
<i>Brenda Mendoza González</i>	
Antecedentes . . . . .	17
Clima escolar: definición y descripción. . . . .	18
Elementos del clima escolar asociados a la convivencia en las escuelas . . . . .	21
Referencias . . . . .	33
<b>Capítulo 2</b>	
<b>Inclusión educativa, estrategias para su desarrollo en el aula . . . . .</b>	<b>39</b>
<i>Isabel Mendoza Pedroza, Brenda Mendoza González</i>	
Antecedentes . . . . .	39
Inclusión educativa: fundamentos básicos. . . . .	41
Cultura, prácticas y políticas inclusivas . . . . .	49
Referencias . . . . .	56

### Capítulo 3

#### Convivencia escolar,

#### práctica docente y autocontrol:

#### ¿existe alguna asociación? . . . . . 59

*Marlen Román de la Vega, Brenda Mendoza González*

Antecedentes . . . . . 59

Práctica docente: fundamentos básicos . . . . . 61

El docente, agente facilitador  
del desarrollo de autocontrol . . . . . 71

Referencias . . . . . 76

### Capítulo 4

#### *Bullying*, agresión entre profesorado-alumnado,

#### y *ciberbullying*: estrategias de atención en el aula. . . . . 79

*José Manuel Domínguez Medina, Brenda Mendoza González*

Antecedentes . . . . . 79

Acoso escolar (*bullying*). . . . . 80

Roles de participación en acoso escolar . . . . . 82

Violencia escolar  
Agresión en la relación profesorado-alumnado . . . . . 85

Agresión virtual: *ciberbullying* . . . . . 91

Estrategia de atención en el aula . . . . . 94

Experiencias en el aula de asambleas escolares. . . . . 95

Referencias . . . . . 98

### Capítulo 5

#### Estrategias de intervención:

#### profesorado como agente de

#### cambio para el desarrollo

#### de comportamiento prosocial . . . . . 101

*Verónica Cuenca Sánchez, Brenda Mendoza González*

Antecedentes . . . . . 101

Comportamiento prosocial . . . . . 103

Prácticas para fortalecer  
el comportamiento prosocial en el aula . . . . . 104

Primera estrategia

Mi aula ordenada: orden y limpieza. . . . . 105

Segunda estrategia	
Yo respeto: código escolar .....	111
Tercera estrategia	
Yo cuido: desarrollo de empatía .....	111
Cuarta estrategia	
Yo opino: asamblea escolar .....	111
Quinta estrategia	
Yo coopero: juego de disciplina cooperativa .....	112
Sexta estrategia	
Yo me controlo: autocontrol del enojo .....	112
Séptima estrategia	
Yo aprendo: motivación para actividades académicas .....	112
Octava estrategia	
Yo me quiero: autoestima .....	113
Novena estrategia	
Recreo con diversión y sin agresión. ....	113
Resultados de aplicación en el aula .....	114
Referencias .....	117
<b>Reflexiones generales .....</b>	<b>125</b>





## PRESENTACIÓN

La obra que se presenta se deriva del proyecto de investigación Convivencia escolar: *bullying* y violencia en la interacción profesorado-alumnado (registro 6386/SF2021), desarrollado durante el año 2022 a través de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Este texto de divulgación se organiza en cinco capítulos escritos por jóvenes investigadores especializados en las disciplinas de psicología y educación, quienes han sido acreedores a diferentes becas por su desempeño en investigación y que se han formado en posgrados de calidad. La coordinación del documento estuvo a cargo de una investigadora reconocida por el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), actualmente con Nivel II, con más de 20 años de experiencia en investigación en la línea de generación y aplicación de conocimiento de convivencia escolar.

En cada capítulo se ofrecen ejemplos de experiencias en el aula que ilustran el aporte teórico desarrollado, haciendo más fácil la comprensión de los fundamentos teóricos de cada una de las variables descritas: clima escolar, inclusión, práctica docente y los comportamientos violentos que impiden la convivencia sana y pacífica: *bullying* (acoso escolar), *ciberbullying* (ciberacoso escolar) y la violencia escolar (incluyendo aquella en la relación profesorado-alumnado).

El primer capítulo aporta las generalidades de las temáticas abordadas en el desarrollo del libro; por ello, se ofrece una perspectiva general de la inclusión, práctica docente y las estrategias de intervención resaltando al docente como pieza clave para la generación de ambientes sanos y pacíficos respetando los derechos de niños y niñas, todos ellos imprescindibles para la conformación cotidiana de climas escolares positivos a través de los cuales la convivencia escolar representa los valores de docentes y alumnado.

El segundo apartado brinda la perspectiva de la cultura, prácticas y políticas inclusivas necesarias para la conformación de ambientes áulicos libres de violencia y de comportamientos como la exclusión, el rechazo a la diversidad y el déficit en el reconocimiento de las capacidades diferentes en el alumnado. Asimismo, expone de manera clara los antecedentes de la inclusión educativa, identificando la integración como el precedente que brindó las bases para la inmersión de la cultura inclusiva en el aula.

El tercer capítulo da testimonio de la urgente necesidad de reconocer a la práctica docente como pieza clave en el desarrollo del clima escolar positivo. Para ello, se recoge información sobre las prácticas metodológicas empleadas por el profesorado mientras imparte clase, las prácticas organizativas necesarias para la planificación, así como las prácticas curriculares que guían al docente para el cumplimiento de los saberes que el alumnado debe adquirir en el día a día. Quizá la innovación más importante es ofrecer datos sobre la asociación que existe en cuanto al autocontrol y gestión de las emociones del alumnado.

En el cuarto capítulo se exponen comportamientos violentos al interior y exterior de las instituciones educativas, en donde participan miembros de la comunidad escolar, principalmente el alumnado, y que se asocian al desarrollo de clima escolar negativo y otras consecuencias que lastiman severamente los procesos de enseñanza, de aprendizaje, en particular, la función socializadora de las escuelas. Se brinda información sobre una estrategia exitosa para la detección y prevención de violencia escolar (cara a cara o virtual) ofreciendo casos registrados en diversas aulas de múltiples escuelas.

El quinto apartado pone de manifiesto el rol del docente como un agente de cambio necesario para el desarrollo del clima escolar positivo y para el establecimiento de políticas inclusivas, que lo antepone como pieza clave para el desarrollo de autocontrol en el alumnado, promoviendo la generación de ambientes sanos, cuya convivencia facilita el desarrollo integral de los estudiantes. Se representan aulas escolares demostrando la importancia de proyectar entornos físicos ordenados, organizados y limpios para atender ambientes áulicos que representen los valores y competencias que la escuela plantea para la conformación de futuros ciudadanos partícipes de conductas prosociales.

La obra culmina con una reflexión global para señalar las ideas principales del documento.

## INTRODUCCIÓN

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), desde 2015, ha marcado agenda para los 193 Estados miembros de las Naciones Unidas con la finalidad de lograr transformaciones sociales dirigiendo a las sociedades a garantizar factores que protejan de la pobreza, la violencia y otros males que aquejan al mundo, con miras al desarrollo de protección para sectores vulnerables; por ello, el cuarto objetivo, denominado Educación de calidad, propone el desarrollo de investigaciones que generen estrategias dirigidas a la creación de ambientes escolares que propicien la inclusión y climas escolares sanos que permitan al alumnado aprender y gestionar sus emociones para garantizar relaciones sanas con sus iguales, las cuales no estarán libres de diferencias derivadas de la diversidad de opiniones, pero se conformarán por el respeto a la diferencias, por el desarrollo de tolerancia impulsando comportamientos de cooperación y empatía hacia los otros para fortalecer las redes sociales y el respeto a sí mismo y hacia los demás.

Como bien lo han determinado Rodrigo Cano et al. (2019), el cumplimiento de las metas establecidas en la agenda 2030 tiene muchas aristas con base en las cuales se puede incidir, una de ellas corresponde a las instituciones de educación superior, ya que el desarrollo de investigación a partir de las universidades contribuye al impulso de sociedades sustentables con el fortalecimiento de la comunicación entre investigadores y sociedad, a través de un diálogo abierto y claro que ayude a cubrir las necesidades identificadas en el entorno.

Por tal razón, este compendio tiene como objetivo establecer comunicación abierta con docentes de educación básica, quienes son agentes de cambio en la vida de millones de niños y niñas que representan la riqueza de la diversidad multicultural y que conviven durante una jornada diaria en las

aulas escolares, compartiendo saberes y vivencias que convierten a dichos espacios en ambientes únicos para crecer, para aprender y para demostrar que las instituciones escolares cumplen una labor única en la vida de cada persona que la familia, por su naturaleza, no puede brindar.

El texto invita al docente a identificar aspectos teóricos que fortalecen su quehacer cotidiano en el aula, a través de ejemplos que proyectarán la experiencia que han tenido durante su historia áulica y por medio de los cuales se sentirá reflejado, propiciando así la propia retroalimentación de su destreza en ese lugar.

El libro también es una vía de aut Capacitación para el docente, ya que a través de su lectura podrá identificar información cuyo sustento teórico y metodológico le permitirá apropiarse de conocimiento que fortalecerá más su compromiso cotidiano con su práctica docente, es decir, con las actividades que desarrolla en el aula que contribuyen a la mejora de la convivencia entre sus estudiantes, impulsando su aprendizaje y generando una cultura en el aula que les represente como grupo y que se caracterice por el respeto a la individualidad de sus alumnos y alumnas.

Finalmente, la lectura propicia la motivación por investigar más sobre las prácticas inclusivas, las acciones del docente en su metodología, en la forma de organizar y planificar sus clases, así como la necesidad de tener estrategias para enseñar al alumnado a gestionar sus emociones para guiar su práctica hacia una educación integral.

## Referencia

Rodrigo Cano, D., Picó, M. J. y Dimuro, G. (2019). Los Objetivos de Desarrollo Sostenible como marco para la acción y la intervención social y ambiental. *Retos Revista de Ciencias de la Administración y Economía*, 9(17), 25-36. <https://doi.org/10.17163/ret.n17.2019.02>

## CAPÍTULO 1

# CLIMA ESCOLAR Y CONVIVENCIA PACÍFICA: LOS DOCENTES COMO PIEZA CLAVE

☞ *Brenda Mendoza González*

### Antecedentes

Para abordar el tema de convivencia escolar y violencia en las instituciones educativas, en un marco de derechos de la niñez, es necesario identificar el inicio de los derechos humanos como institución en México, cuyos antecedentes se sitúan a finales de la década de 1980, pero que no se instituye como organismo descentralizado sino hasta los años noventa.

En 1989, como dependencia de la Secretaría de Gobernación (SEGOB), se crea la Dirección General de los Derechos Humanos, en 1990, se constituye por decreto presidencial la Comisión Nacional de Derechos Humanos, por lo que se descentraliza de la SEGOB, dos años más tarde, en 1992, se le brinda un valor e impacto jurídico al otorgarle rango constitucional con personalidad jurídica propia, a partir de lo que surge el Sistema Nacional de Jurisdicción de Protección a los Derechos Humanos. En 1999 se transforma en una institución con plena autonomía, incluso presupuestaria, por lo cual cambió su nombre a Comisión Nacional de los Derechos Humanos.

Este trayecto también causó gran impacto en la defensa de los derechos de los niños, niñas y adolescentes (NNA) en las escuelas, como lo denota el grupo creado en 1994 por la Subsecretaría de Educación Básica, denominado “Estoy contigo”, que se formó para identificar comportamientos violentos dirigidos a NNA ocurridos dentro de las instituciones educativas, desde nivel inicial hasta secundaria, y estaba conformado por psicólogas especialistas y acompañadas por una dirección jurídica. La importancia de este grupo radicó en la detección oportuna, temprana y especializada de agresiones ocurridas en escenarios escolares desde el nivel inicial hasta secundaria,

incluyendo abuso sexual, la frecuencia de tales episodios contribuyó a la creación, en 1999, de una unidad especializada, ahora reconocida en el organigrama de la Secretaría de Educación Pública (SEP), denominada UAMASI (Unidad de atención al maltrato y abuso sexual infantil), que en la actualidad sigue velando por los derechos de la niñez al interior de los planteles educativos (Mendoza, 2014).

El trabajo desarrollado por especialistas ha logrado impactar en las políticas públicas y en artículos específicos de la Ley General de Educación (Cámara de Diputados, 2019), por ejemplo, los artículos 72, 73 y 74 identifican a la niñez como prioridad en el Sistema Nacional de Educación, garantizando su protección dentro de las instituciones educativas, y al profesorado como la pieza clave para dicha protección, ya que es un agente de cambio para los educandos dada su capacidad, competencias y habilidades para lograr la calidad educativa en las aulas. Tal reconocimiento se asienta en la Ley General de Educación en México, en su artículo 90, donde se establece que el docente es fundamental en el proceso educativo por ser un transformador social por su compromiso y vinculación con la sociedad.

El artículo 14 de la misma ley establece que debe revalorizarse a los docentes como agentes en el proceso educativo, considerarlos como profesionales que forman a otras personas con una amplia visión pedagógica.

En este capítulo se identificará la importancia y asociación que existe entre el clima escolar, violencia escolar, autocontrol de emociones y práctica docente en el marco de la inclusión educativa como una garantía al respeto de los derechos de niños, niñas y adolescentes, sin embargo, en capítulos posteriores, se aborda cada uno de dichos factores de manera más profunda.

### **Clima escolar: definición y descripción**

El clima escolar de una institución educativa se define por factores sociales, físicos, administrativos, educativos y de gestión, que en conjunto, explican la calidad educativa en un plantel escolar. Refleja las vivencias de quienes conviven cotidianamente en las instituciones educativas, por tanto, a través de él, se identifica la calidad de las relaciones entre el alumnado y del alumnado con el profesorado (área social), evidenciando la capacidad estructural, física y de mobiliario dispuesto para el alumnado y para quienes participan en la institución, a partir de lo cual se proyecta el cuidado

del mobiliario, áreas comunes y del plantel en general (área física). El clima escolar también refleja la eficacia y eficiencia de los procesos administrativos necesarios para lograr calidad educativa (área administrativa y de gestión), demostrando la capacidad y pertinencia de las estrategias implementadas para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la niñez.

Se compone de normas, objetivos, valores institucionales, relaciones interpersonales, práctica docente, proceso enseñanza-aprendizaje y estructura organizacional (National School Climate Council, 2007), elementos que promueven la cultura de la inclusión, los derechos de NNA, así como las prácticas que el profesorado desarrolla día a día para cumplir con las metas y objetivos de la educación y que contribuyen a favorecer una educación integral, de tal suerte que no únicamente se instruye respecto a los contenidos formales de las materias (que una familia por su naturaleza no puede impartir), sino que además se fortalecen valores, normas, autocontrol de emociones, hábitos y límites para promover una educación completa. Para un mejor estudio, el clima escolar se clasifica en positivo y negativo.

El clima escolar negativo se caracteriza por la escasa satisfacción que el entorno escolar produce en el alumnado, por episodios de acoso escolar y relaciones negativas entre alumnado y profesorado (Alshammari et al., 2022; Mendoza et al., 2022), lo que resulta en deserción escolar, relaciones negativas entre el profesorado, y entre profesorado y padres de familia (Mendoza et al., 2022), con elevados índices de ausentismo, factor sumamente perjudicial para el aprendizaje del alumnado (Bacon y Kearney, 2020).

Este clima se confirma con la existencia de estudiantes que participan en episodios violentos, cuya impulsividad demuestra que no tienen las competencias necesarias para pensar en las consecuencias que generará su comportamiento violento, tampoco poseen asertividad, por eso identificarán que la agresión es la única vía para enfrentar situaciones problemáticas, siendo incapaces de identificar otras soluciones más asertivas para comunicar lo que piensan y sienten.

Además de los episodios agresivos, el clima negativo también se caracteriza por tener alumnado racista, sexista, clasista, que se percibe diferente a la población que pertenece a grupos vulnerables con mayor riesgo de ser excluidos y victimizados. Se identificó que el alumnado con perfil de acosador describe sentir placer al lastimar a sus pares, a quienes percibe débiles y sin redes sociales para salir del estado de victimización (Mendoza, 2020). Recientemente, se ha comprobado que este clima en una escuela se asocia

con otras conductas de riesgo: adicciones, fumar, alcoholismo, por ejemplo (Peterson et al., 2020).

En contraste, el clima escolar positivo contribuye a mantener en un ambiente seguro, sano y democrático al alumnado, con la participación activa de padres, autoridades escolares y estudiantes en pro del bienestar emocional y físico de la comunidad estudiantil para construir una vida escolar que promueva el aprendizaje integral del educando, en la que se demuestra una actitud proactiva para el cuidado físico de las instalaciones y el fomento de las relaciones sanas.

Este tipo de clima escolar se caracteriza por tener alumnado tolerante, cooperativo, que comunica lo que piensa y siente sin lastimar a otros, que promueve ambientes escolares democráticos en los que se sienten con la confianza de expresarse sin temor a ser rechazados, en el que los estudiantes son capaces de adaptarse a los cambios y exigencias de su institución educativa, demostrando su capacidad para autocontrolar sus emociones (Mendoza, 2016; Mendoza, 2017c; Mendoza, 2020).

El clima positivo en las instituciones escolares se asocia con la salud mental de sus estudiantes, por lo que se identifican menos problemas emocionales, conductuales y una mayor adaptación a su entorno escolar (Leurent et al., 2021).

La convivencia escolar sana es un elemento fundamental del clima escolar positivo que, en conjunto con el desarrollo de las prácticas cotidianas de inclusión en el aula y con prácticas docentes eficaces (prácticas organizativas, curriculares y metodológicas), determinan el rumbo del proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad para garantizar que el alumnado, además de aprender y poner en práctica los contenidos formales que transmite la escuela, aprenda a relacionarse con sus pares, profesorado y otros actores sociales a través de la comunicación asertiva, con autocontrol de sus emociones (particularmente de enojo), empatía por el sufrimiento de otros y trabajo colaborativo, coordinado y respetuoso dirigido al cumplimiento de las metas de su grupo (Mendoza, 2016).

Desarrollar la convivencia escolar positiva en el marco de la equidad de género y derechos humanos brinda al alumnado la oportunidad de actuar con responsabilidad y autonomía, con la capacidad de hacerse cargo de las consecuencias derivadas de las decisiones que han tomado (Mendoza, 2017b).

El marco de la equidad de género aporta a la convivencia escolar la construcción de relaciones entre pares libres de la polarización machista



tradicional, que ha llevado a las sociedades a desarrollar prácticas sexistas que generan más violencia hacia grupos percibidos como vulnerables, en específico, asociadas a la violencia en los contextos escolares (Garaigordobil y Aliri, 2013; Mendoza, 2014; Mendoza, Delgado y García, 2020).

De la misma manera, enmarcar la convivencia escolar en los derechos humanos garantiza al alumnado acceso a la educación en plena libertad y respeto a sus derechos, con fomento a la proyección y construcción de comunidades más sanas, cuyos integrantes demuestren el ajuste necesario para adaptarse a sociedades en constante cambio, acorde con la normativa estipulada. Lo anterior se establece dentro del marco legal de la Ley General de Educación que, en su artículo 15, especifica que debe inculcarse en los educandos la cultura de la paz, los valores que favorezcan la democracia y los comportamientos que promuevan la negociación y la comunicación asertiva para la solución de conflictos sin necesidad de agresión.

### **Elementos del clima escolar asociados a la convivencia en las escuelas**

Diversos autores han descrito la asociación entre algunos elementos del clima escolar con la convivencia entre los escolares, a continuación, se describen los más importantes para la práctica educativa.

#### *a) Práctica docente*

La investigación educativa, la práctica docente y la política, cada una desde su especificidad, asumen el compromiso de contribuir a garantizar el derecho a una educación de calidad (Zorrilla, 2010). Aunque las prácticas docentes se enmarcan en las políticas públicas, también deben asegurar su congruencia con la cultura institucional, por ello, la práctica de un docente deberá tomar en cuenta dos vertientes: centrarse en el alumnado y centrarse en el proceso formativo (Montes et al., 2017).

Entonces, la práctica docente se ubica en cada escuela y en cada aula, e implica procesos sociales (interacción entre profesorado y alumnado), procesos de enseñanza, de aprendizaje y de gestión educativa, todo influido por las diferentes formas de profesionalización del docente y por su experiencia acumulada a lo largo de su historia como educador, además, en la práctica docente se involucran la delimitación de programas, currículo y planes,

estrategias pedagógicas, entre otras tareas inherentes al actuar del docente (Zorrilla, 2010).

“La práctica docente es una herramienta de conocimiento en tanto que su hacer representa una de las mediaciones más importantes entre el saber acumulado y el aprendizaje y desarrollo de las nuevas generaciones” (Zorrilla, 2010, p. 80), siendo la práctica docente una acción social y política, ya que necesariamente involucra a investigadores, al profesorado y a los políticos, que por cierto, se necesitan mutuamente y quienes tienen valores, motivaciones, intereses y visiones de la sociedad y de la misma escuela diferentes entre sí.

En síntesis, la práctica docente se conforma a partir del ejercicio desarrollado en el aula de manera diaria, por eso, es influida por la historia, experiencia y por los diferentes significados que el profesorado ha construido sobre su quehacer cotidiano en el aula. Evidentemente, en este trabajo cotidiano, el docente, además de su experiencia personal y profesional, añade elementos institucionales, lo cual provoca que su práctica sea diferente en cada aula debido a la diversidad de los docentes (Vergara, 2016).

Es importante diferenciar la práctica docente de la práctica educativa, en la última, las acciones se presentan más allá del aula y en ella participan el maestro y los alumnos, en conjunto con padres de familia y autoridades educativas, en general, una comunidad educativa (Vergara, 2016) con interacciones de elementos de gestión y organización institucional (García et al., 2008).

La práctica docente se conforma por las dimensiones social, interpersonal, personal e institucional (Fierro et al., 1999):

- La social refleja uno de los retos más grandes que enfrenta un profesor: hacer homogénea un aula en la que los valores, normas, límites y hábitos sean los mismos sin importar la gran complejidad que implica un grupo escolar, ya que no sólo se involucran con 45 alumnos, sino con 45 familias con múltiples diversidades como condiciones culturales, sociales y económicas distintas que deben ser homogeneizadas para que el alumnado se rija bajo lineamientos generales y las mismas condiciones educativas para toda la clase.
- La interpersonal se refiere a la calidad de las interacciones entre profesorado y alumnado. Esta dimensión ha sido estudiada en el contexto de la violencia escolar, identificándose que la mala calidad de esta

relación se asocia específicamente y de manera fuerte con el acoso escolar (Mendoza, 2011; Mendoza et al., 2022), se señala además que la práctica docente se vincula en particular con el autocontrol que el alumnado tiene durante las clases (Román, 2020).

- La personal hace referencia a la reflexión del docente respecto a su participación cotidiana en el aula, donde se combina su experiencia, su trabajo presente y diario, más la perspectiva de su futuro como profesor.
- La institucional se refiere a la práctica del maestro en el marco de un proyecto educativo, es necesario destacar la importancia de enmarcar todo el trabajo docente en planes y programas educativos, pero también en la cultura de la institución educativa, así, se integran las normas escolares, el reglamento del aula y la institución.

Se han identificado tres etapas de la práctica docente: la planeación, la ejecución y la evaluación, que en conjunto, ayudan a cumplir la programación áulica estipulada (Cañedo y Figueroa, 2013).

- *Planeación*: involucra todo lo referente al diseño de objetivos de aprendizaje de las clases, en apego al plan y programa de estudio vinculados a su vez a los objetivos, metas y cultura institucional.
- *Ejecución*: es la puesta en práctica de la planeación (etapa previa), por eso, deberán ejecutarse los objetivos conforme a lo estipulado en el plan de la clase, aquí se involucran todas las relaciones con los implicados en el aprendizaje: alumnado, profesorado e incluso padres de familia.
- *Evaluación*: esta etapa es una oportunidad para que el docente examine su práctica al revisar el aprendizaje del alumnado para retroalimentar su labor docente.

La práctica docente es un elemento del clima de una escuela asociado a la violencia existente al interior de ellas, cuando se categoriza como negativo. Esto se debe a que la práctica docente se desarrolla durante el proceso enseñanza-aprendizaje (Vergara, 2016) e involucra todas las interacciones sociales ocurridas al interior del aula, que influyen directamente en el aprendizaje del alumnado (García et al., 2008), por ello, la calidad de las relaciones del profesorado y alumnado y entre los pares afecta la práctica cotidiana del profesorado (Mendoza et al., 2022).

En la actualidad, hay diversos retos que superar en el área, ya que se han identificado incongruencias entre las prácticas docentes que el profesorado declara realizar y las que realmente lleva a cabo en el aula escolar (Montes et al., 2017) y, más allá de ello, se ha comprobado que las condiciones laborales de los profesores, la percepción del apoyo que reciben de las autoridades escolares, la motivación generada en el clima escolar y altas expectativas de logro en los docentes, logran que trabajen hacia un objetivo común, generando confianza en la capacidad que tienen como colectivo para lograr modificaciones en el aprendizaje de sus estudiantes y en las prácticas cotidianas desarrolladas en su aula (Cancino y Vera, 2017).

### *b) Inclusión*

La inclusión se define como la atención integral del alumnado potenciando la interacción entre todos los niños y niñas bajo un mismo techo: el aula inclusiva (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020), y requiere de una serie de acciones para identificar tempranamente barreras que limitan el acceso, la permanencia y participación en el aprendizaje del alumnado.

La inclusión necesariamente implica la eliminación de conductas de rechazo, discriminación y exclusión (Cámara de Diputados, 2019), esto es una condición necesaria para mejorar el clima en las escuelas y reducir la violencia en instituciones educativas, a través de acciones para lograr equidad, respeto y aceptación por la diversidad de capacidades, habilidades y estilos de aprendizaje, lo que implica la reorganización de los sistemas educativos con el objetivo de elevar la calidad de la educación.

Éste es un tema de relevancia internacional y nacional plasmado en las políticas públicas mundiales. En el ámbito internacional, la UNESCO (2020) lo define como una meta que debe cumplirse, y para alcanzarla, establece como primer paso el acceso universal a la educación, un derecho innegable de NNA que infortunadamente no ha logrado cumplirse, pues uno de cada cinco niños, niñas y adolescentes entre 5 y 17 años de edad aún no tienen acceso a la escuela (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2018).

En el ámbito nacional, la educación inclusiva se encuentra contemplada en la agenda federal y también en el artículo 16 de la Ley General de Educación, donde se establece que la educación es inclusiva al eliminar barreras

de aprendizaje adaptando medidas de accesibilidad y de ajustes razonables para el acceso a la educación tomando en cuenta la diversidad en las capacidades del alumnado.

Otro reto que enfrenta es identificar la diversidad como un problema en el aula, ya que se le considera —erróneamente— como una complicación en la adaptación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, dado que se asume que todos los alumnos deben mostrar el mismo ritmo y nivel de aprendizaje, lo que desvirtúa el compromiso que se tiene de reconocer a las personas como son, con características y recursos diversos entre unos y otros (Denari, 2020).

La educación inclusiva hace necesaria la identificación de los obstáculos que impiden la participación del alumnado y dificultan su aprendizaje, en referencia a las diversas barreras que enfrentan los estudiantes: desde las carencias de recursos, material y mobiliario, hasta procesos de interacción social como la exclusión, que les impide aprender (García, 2018). Especialistas en educación inclusiva reiteran la necesidad de continuar reconociendo las necesidades educativas especiales del alumnado, con el objetivo de identificar tempranamente a aquellos que pertenecen a grupos vulnerables para potenciar su aprendizaje, procurando su inclusión (García y Romero, 2016). La ventaja de la educación inclusiva es que, al no identificar las problemáticas en el alumnado como determinantes en su capacidad de ser personas autónomas, evita estigmatizarles y se orienta a potenciar el aprendizaje de todos los grupos sociales en el entorno educativo (García, 2018).

Para legitimar la inclusión en las comunidades educativas, necesariamente se requiere garantizar el respeto a la diversidad, por medio de la creación de redes sociales sanas entre pares, libres de cualquier tipo de violencia, con las diferencias entre los alumnos aplicadas como un marco de fortaleza en los grupos sociales escolares.

La inclusión se encuentra estrechamente ligada con el clima de una escuela y la calidad de la convivencia entre profesorado y alumnado, así como entre pares, por ello, para mejorar la convivencia en las escuelas, es necesario garantizar la educación inclusiva, proveyendo al profesorado de capacitación encaminada a alcanzar la congruencia entre su práctica docente y las acciones desarrolladas en el aula. Además, se requiere garantizar el acceso a la enseñanza con la eliminación de las barreras que impiden el aprendizaje, labor en la que uno de los principales retos es promover el incremento de factores que posibilitan el clima escolar positivo y, como

consecuencia, disminuyen episodios de violencia y exclusión, que sin duda alguna son impedimentos para el aprendizaje y la satisfacción en la vida escolar.

La evidencia empírica ha demostrado que los programas implementados para mejorar la convivencia escolar deben integrar componentes de la cultura de la inclusión; se ha comprobado que dichos programas son efectivos para sortear las barreras para el aprendizaje y la participación, para transformar la cultura de los centros educativos, con miras a promover el respeto a la diversidad, la anulación de las creencias sexistas, clasistas y racistas en el alumnado para garantizar relaciones basadas en el respeto a los derechos de la niñez bajo una perspectiva de género que permita la creación de sociedades escolares inclusivas (Mendoza, Delgado y García, 2020; Mendoza et al., 2021).

El Programa Integral para Mejorar la Convivencia Escolar (PRIMCE) es un claro ejemplo de la capacidad que la escuela tiene para crear una sociedad escolar inclusiva respaldada por el agente de cambio más importante en las escuelas: el profesorado (Mendoza y Barrera, 2018), quien tiene la capacidad de fortalecer su liderazgo al incluir al alumnado en las actividades cotidianas académicas bajo acompañamiento, constante supervisión y retroalimentación, lo que permite afianzar los aprendizajes esperados y minimizar el riesgo de reprobación (Cuenca y Mendoza, 2017).

El programa brinda al alumnado la oportunidad de realizar trabajos académicos de alta calidad, a pesar de que sea una población con elevado riesgo de no acceder a los aprendizajes esperados por causa de diferentes problemáticas, en particular de tipo familiar: problemas económicos, padres negligentes que no tienen interés en la educación formal de sus hijos, riesgo de adicciones, violencia familiar, maltrato infantil, entre otros, esto se puede lograr a través de estrategias específicas como análisis de tareas, aprendizaje cooperativo, juegos de lecto-escritura, por mencionar algunas opciones (Mendoza, 2016).

Dicho programa busca promover el liderazgo positivo y la posibilidad de crear redes sociales fuertes y nutridas, adicionalmente, se impulsa a la población a romper el silencio en un espacio de total confianza y se le ayuda también a despojarse de su perfil de víctima a través de asambleas escolares, cuyas sesiones semanales están diseñadas para empoderarles por medio de apoyo para solicitar ayuda, así como demostrar asertivamente su negativa a seguir siendo lastimado, con la garantía, por parte de las autoridades,

de que los acosadores tengan consecuencias inmediatas, esto genera un clima de justicia y paz en el grupo escolar (Mendoza, Domínguez, Mendoza y Román, 2020).

Adicionalmente, se ha identificado que el programa fortalece el liderazgo del profesorado ayudando a que su práctica docente se apegue a lo solicitado en el plan y programa de estudios, lo cual permite, además, establecer reglas para que el alumnado aprenda valores, normas y fortalezca hábitos que facilitarán el proceso de enseñanza al reducir el comportamiento disruptivo, negativo y agresivo en el aula (Mendoza, 2013; Mendoza y Pedroza, 2015), enmarcado también en la Ley General de Educación, que en el artículo 15 establece la necesidad de educar a través del respeto, la igualdad y los derechos humanos.

### *c) Calidad en la interacción profesorado-alumnado*

Un elemento del clima escolar que en las últimas décadas ha despertado el interés entre los especialistas del área es la calidad en la relación entre profesorado y alumnado. Su estudio se debe particularmente a la asociación del clima escolar positivo con relaciones respetuosas y pacíficas entre ambos bandos, sin embargo, cuando la relación es negativa, el clima escolar también se torna negativo, ya que dichos comportamientos son un elemento de la violencia en la institución escolar. En este sentido, es necesario identificar la diferencia entre violencia y acoso escolares (*bullying*), ambos subtipos de agresión.

El acoso escolar ocurre entre pares que eligen como blanco de la agresión a otro igual, a quien perciben como diferente, débil, sin amigos y sin la capacidad para solicitar ayuda a los docentes. Las agresiones son cotidianas y de todo tipo, de tal suerte que la víctima padece exclusión, amenazas, gritos, apodos, golpes, ataques a sus cosas, entre muchas otras acciones negativas (Mendoza, 2017a; Mendoza y Maldonado, 2017; Mendoza, Cervantes, Pedroza y Aguilera, 2015; Mendoza, Morales y Arriaga, 2015; Pineda et al., 2015).

Por otro lado, la violencia escolar tiene interacciones violentas que pueden suceder tanto en ambientes virtuales como físicos (cara a cara), puede ocurrir entre pares, dirigirse hacia el mobiliario, además de presentar episodios violentos entre docentes y estudiantes (Mendoza et al., 2022), teniendo el profesorado elevadas probabilidades de ser la víctima de un grupo de

alumnos que se sienten superiores a él y con mayor poder, esto debido —muchas a veces— al poder que sus padres les transmiten, haciéndoles creer erróneamente que el docente tiene la obligación de hacer lo que ellos determinen sin respetar su opinión, su autoridad ni las normativas escolares (Abril, 2020; Mendoza, 2011; Mendoza et al., 2022).

El tipo de violencia que ocurre en la interacción profesorado-alumnado es diversa, siendo la física la que menos se registra en la actualidad, aunque los golpes con borradores, reglas, lápices y libros eran una práctica ampliamente usada y gozaba de aceptación incluso entre los padres de familia en los años cincuenta y hasta los setenta, hoy en día, se reconoce la existencia de violencia emocional por parte de los estudiantes, como el uso de amenazas, no seguir instrucciones e incitar a otros a no seguir las indicaciones del profesorado, hablar con malos modales, un comportamiento disruptivo que impida dar la clase a los docentes, burlas y apodos que resaltan algún tipo de comportamiento o característica de la persona a quien se dirige la agresión. Una forma recurrida para perjudicar a los profesores es a través del daño a sus pertenencias (material para dar su clase, material académico) o a su auto (daño en propiedad ajena). Por otra parte, en la actualidad, el ciberracoso es un tipo de agresión ampliamente usada por algunos estudiantes para lastimar de manera exponencial al docente, al grabarlo y ridiculizarlo en ambientes virtuales (Sequera, 2021).

La exclusión es otro tipo de comportamiento agresivo muy empleado en la interacción profesor-alumno, su objetivo es hacer invisible al docente, al despojarlo del liderazgo o hacer que un estudiante en particular no tenga acceso a información o grupos de trabajo.

El intercambio de comportamiento violento entre alumnado y profesorado se ha explicado a través de la *reciprocidad coercitiva*, término que explica los patrones coercitivos conductuales que permiten analizar las configuraciones en los intercambios diádicos entre docentes y estudiantes (Santoyo et al., 2008); explicado de una forma sencilla, es cuando el alumno responde ante el comportamiento violento del maestro o viceversa, participando en una escalada de agresión peligrosa (Mendoza, 2011; Santoyo y Mendoza, 2019).

La violencia se ha explicado también desde una perspectiva social en la que se determina la influencia de la cultura (Mendoza et al., 2016), específicamente cuando su uso se valida socialmente para educar o emitir sanciones por parte de quienes la ejercen y también de quienes lo permiten, ya



que las leyes educativas enmarcan su prohibición y las sanciones en caso de ejercerla. En sentido estricto, el uso de violencia en el aula es una violación a los códigos de conducta establecidos en la institución, pero también constituye una violación a los derechos de los docentes (en caso de ser ellos quienes son violentados), una violación de los derechos de la niñez y una violación a los códigos éticos y los valores que guían a una sociedad, ya que las relaciones interpersonales no deberían establecerse con base en la coerción ni en ningún tipo de violencia (Sukyadi et al., 2017).

Con respecto a la violencia que se ejerce hacia algunos docentes, ésta aún no es reconocida totalmente, pues a pesar de que las investigaciones científicas la comienzan a documentar, a reconocer y estudiar como parte de la violencia escolar en las instituciones educativas, en la práctica cotidiana falta desarrollar y fortalecer políticas públicas que demuestren la protección hacia los docentes.

Se ha documentado que las agresiones dirigidas a los docentes no provienen únicamente de los alumnos, sino también de los padres de familia, quienes ejercen violencia al difundir rumores maliciosos a través del chat de padres de familia, al emitir falsas acusaciones ante autoridades, mediante presión para que el docente cambie calificaciones, al dirigir agresiones verbales, amenazas y acoso, algunas de las consecuencias experimentadas por el profesorado violentado son ansiedad (77%) y depresión (11%) (Sequera, 2021). La Ley General de Educación, en el artículo 90, establece que la sociedad debe fomentar el respeto por el magisterio, para su práctica docente y para su persona, respeto que debe ser mostrado por estudiantes, padres de familia, autoridades escolares y por la sociedad en general, a través del apoyo a su liderazgo en la comunidad para la cual labora.

Con respecto a la violencia que recibe el alumnado por parte del docente, se ha identificado exclusión, agresión verbal y agresión física a través del uso de objetivos escolares, en casos extremos, se han documentado agresiones sexuales ocurridas dentro del plantel escolar (Mendoza, 2020). Algunas de las consecuencias que experimenta el alumnado son elevados niveles de estrés, dificultad para aprender, falta de motivación, atención e interés en las clases, molestia e incluso odio hacia la escuela, lo que ocasiona deseos de abandonarla (Sezer, 2021).

La Ley General de Educación, en su artículo 12, prevé la protección del alumnado al establecerse que las instituciones escolares deben combatir las causas de la discriminación y violencia que se ejerce hacia la niñez,

encomendando a la escuela impulsar la construcción de relaciones sociales con base en el respeto a los derechos humanos.

#### *d) Habilidades socioemocionales como base de la inclusión y la práctica docente*

Las habilidades socioemocionales son un eje fundamental en la educación de calidad, cuyas bases se encuentran plasmadas en la Agenda 2030 de la UNESCO (2020), se definen como comportamientos, habilidades y actitudes que permiten a las niñas, niños y adolescentes conocerse a sí mismos, identificarse como personas responsables y como parte de un grupo al seguir las normas establecidas con la finalidad de mantener relaciones sanas con los demás.

La Ley General de Educación, a través del artículo 16, señala que la educación debe ser integral al enfocarse en el desarrollo de capacidades socioemocionales, entre otras, para contribuir al bienestar personal y social; en el artículo 30 de la misma Ley, se establece que los contenidos de los planes y programas académicos deberán contemplar la educación socioemocional.

La importancia de las habilidades sociales y emocionales recae en que, como seres humanos, tenemos capacidades innatas que permiten la adaptación al medio social y cultural; por ello, es urgente y necesario fortalecer aquellos elementos que ya se poseen por disposición genética; así, el reconocimiento de las emociones como organizadores motivacionales y adaptativos ayudará a construir sociedades que permitan el respeto a las reglas que regulan la convivencia entre los individuos.

Las habilidades socioemocionales se componen por comportamiento pro-social (cooperar, ayudar, respetar los derechos de otros), competencia social (seguimiento y apego a las reglas sociales que regulan la conducta social en las relaciones con otros), autocontrol de emociones (resolución no violenta de conflictos, comunicación asertiva, capacidad para identificar las consecuencias de su comportamiento antes de actuar) y empatía.

¿Por qué son importantes las habilidades socioemocionales en la niñez? Se ha demostrado que el déficit en estas habilidades genera problemas en todas las etapas del desarrollo. Desde la infancia, se puede identificar a niños con comportamiento disruptivo en el aula: impiden dar clase al profesorado, resuelven conflictos pegando y agrediendo verbalmente a sus pares, quieren imponer sus reglas, no aceptan el reglamento escolar y tampoco las

normas en su familia, generalmente tienen comportamiento negativo en la escuela, en su núcleo familiar, con amigos y en el lugar en el que viven (Mendoza et al., 2017; Pedraza y Mendoza, 2020), actitud que puede extenderse a los ambientes virtuales, demostrando pobre autocontrol de emociones y comportamientos de ciberagresión (Mendoza et al., 2021; Pozas et al., 2020; Serrano et al., 2021). De hecho, en la adolescencia, dicho comportamiento se asocia con fumar, ser solitario, niveles elevados de estrés, miedos y neurosis (Attanasio, Blundell, Conti y Mason, 2020).

Hoy en día, sabemos que las habilidades socioemocionales consisten en conocerse mucho mejor a uno mismo, por ejemplo, saber qué nos provoca enojo, tristeza o alegría, así como conocer la forma de actuar consigo mismo y con los demás cuando se siente sorpresa, ira o alegría. El control emocional forma parte de las habilidades socioemocionales, ya que las emociones tienen una función social que facilita las relaciones interpersonales, por ejemplo, cuando una persona hace una solicitud a otra persona, acompañada de una sonrisa, de tono de voz cálido y cordial, sin duda, tendrá una respuesta más positiva que si hace la solicitud con gritos. En el caso de la niñez, las emociones cumplen con su función social cuando los menores se integran a grupos sociales para jugar o realizar actividades académicas, mostrándose empáticos con sus pares, es decir, cuando se integra al grupo respetando las reglas establecidas; sin embargo, cuando un niño se quiere integrar a un grupo imponiendo sus propias reglas y rechaza los acuerdos establecidos por el grupo, hace trampa y agrede para imponer lo que quiere, sin duda, generará desconcierto, miedo y rechazo (Mendoza, 2014; Mendoza, 2017b).

La capacidad para controlar lo que se siente o se piensa sin lastimar a otros o a uno mismo, que propiamente define al control de las emociones, puede ser demostrada desde la etapa preescolar, pues los niños y las niñas tienen la capacidad para aprender a controlar su enojo, por eso, hacer berrinche para obtener algo que se desea es un claro ejemplo de la falta de habilidades socioemocionales, ya que si las tuviera, el menor aprendería a solicitar lo que necesita sin necesidad de gritar, pegar o llorar.

De hecho, recientemente se ha demostrado que los niños que cursan el preescolar tienen mejores habilidades socioemocionales que aquellos que no acuden a la escuela en edades tempranas (entre 3 y 5 años) (Attanasio, Cattán, Fitzsimons, Meghir y Rubio, 2020), ya que se asocia con buena adaptación escolar (Pears et al., 2013), adquisición de habilidades matemáticas, autocontrol de emociones, y con mayor iniciativa escolar (Dobbs et

al., 2006). Asimismo, cuando los niños tienen la capacidad de autocontrol de emociones, asertividad, aceptan y acatan reglas sociales y se muestran perseverantes, se predice mayor éxito en la inserción laboral (Sala et al., 2009).

Algunos de los comportamientos que revelan déficit de habilidades socioemocionales se clasifican en conductas externalizantes e internalizantes, término que introdujo Achenbach desde 1966 y que sigue vigente en la actualidad.

En la dimensión internalizante se identifican características como ser miedoso, solitario, infeliz y quejumbroso, con niveles elevados de estrés y en general dificultades para identificar el sentir de otras personas. En la adolescencia, cuando la carencia de habilidades para identificar emociones es mayor, también se experimenta bajo apoyo social, por lo que los jóvenes tienen pocos amigos, presentan dificultad para confiar en sus iguales, así como para compartir sus emociones, en particular cuando vivieron alguna experiencia negativa (Ciarrochi et al., 2008).

En la dimensión externalizante se incluyen conductas como ser agresivos con los pares, distraídos, berrinchudos, desobedientes y no permanecer quietos. Se ha identificado que los niños con conductas problemáticas externalizantes también tienen dificultades de aprendizaje, de hecho, pierden muchas oportunidades para aprender debido a su desobediencia, así como por las relaciones negativas que sostienen con el profesorado, que muchas veces termina en castigo (Dobbs et al., 2006).

### ¿Sabías que...?

Algunas de las conductas comunes que pueden identificarse en un menor con déficit de habilidades socioemocionales son:

- Usa el berrinche como un medio de comunicación.
- Es inquieto, generalmente está corriendo y brincando.
- Se distrae con facilidad.
- Difícilmente se mantiene quieto con algo que le agrada, pues desea siempre algo adicional a lo que ya tiene.
- Se siente preocupado por el futuro, es decir, le preocupa mucho lo que pueda pasar.
- Siente miedo en situaciones novedosas.
- Se siente miserable, infeliz, lloroso o angustiado.
- Por lo regular se queja de malestar en el cuerpo, dolor de cabeza o estómago, náuseas o vómito.

**Para reflexionar**

Ofertar un clima escolar seguro y sano implica promover la convivencia positiva entre escolares, y va más allá de sólo garantizar que el alumnado no establezca relaciones violentas con sus pares, ya que se necesita de la creación de ambientes de educación integral a través de los cuales los alumnos aprendan a controlar sus emociones, a ser empáticos, tolerantes, asertivos, a expresar su opinión e interactuar sin comportamientos y creencias sexistas, racistas o clasistas, respetando las diferencias entre unos y otros con la plena garantía y certeza jurídica del respeto a sus derechos.

**Referencias**

- Abril Martínez, C. A. (2020). Malestar docente y violencia escolar una relación por definir: revisión documental de la década del noventa a la actualidad. *Logos Ciencia y Tecnología*, 12(1). <https://doi.org/10.22335/rlct.v12i1.1045>
- Achenbach, T. M. (1966). The classification of children's psychiatric symptoms: a factor-analytic study. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(7), 1-37. <https://doi.org/10.1037/h0093906>
- Alshammari, A. S., Piko, B. F. y Fitzpatrick, K. M. (2022). A sex-stratified multiple regression on Jordanian adolescents' life satisfaction using different elements of school climate. *Helyon*, 8(1), 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e08693>
- Attanasio, O., Blundell, R., Conti, G. y Mason, G. (2020). Inequality in socio-emotional skills: a cross-cohort comparison. *Journal of Public Economics*, 191. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34720241/>
- Attanasio, O., Cattan, S., Fitzsimons, E., Meghir, C. y Rubio Codina, M. (2020). Estimating the production function for human capital: results from a randomized controlled trial in Colombia. *American Economic Review*, 110(1), 48-85.
- Bacon, V. y Kearney, C. (2020). School climate and student-based contextual learning factors as predictors of school absenteeism severity at multiple levels via CHAID analysis. *Children and Youth Services Review*, 118, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105452>

- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2019). Ley General de Educación. *Diario Oficial de la Federación*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Cancino, V. y Vera, L. (2017). Políticas educativas de fortalecimiento del liderazgo directivo: desafíos para Chile en un análisis comparado con países OCDE. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(94), 26-58. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017000100002>
- Cañedo, T. J. y Figueroa, A. E. (2013). La práctica docente en educación superior: una mirada hacia su complejidad. *Sinéctica*, 41, 2-18. <https://cutt.ly/DGFGxbY>
- Ciarrochi, J., Heaven, P. C. y Supavadeeprasit, S. (2008). The link between emotion identification skills and socio-emotional functioning in early adolescence: a 1-year longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 31(5), 565-582. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.10.004>
- Cuenca, V. y Mendoza, B. (2017). Comportamiento prosocial y agresivo en niños: tratamiento conductual dirigido a padres y profesores. *Revista Acta de Investigación en Psicología*, 7, 2691-2703.
- Denari, F. E. (2020). Sobredotación y diversidad: un supuesto práctico. En A. Martínez y E. Sebastián (Eds.). *Inclusión educación inclusiva y social. Aportaciones para su desarrollo* (pp. 97-106). Universidad Autónoma de Bucaramanga.
- Dobbs, J., Doctoroff, G. L., Fisher, P. H. y Arnold, D. H. (2006). The association between preschool children's socio-emotional functioning and their mathematical skills. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27(2), 97-108. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2005.12.008>
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción*. Paidós.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2018). *A future stolen: young and out-of-school*. <https://data.unicef.org/resources/a-future-stolen/>
- Garaigordobil, M. y Aliri, J. (2013). Relaciones del sexismo con justificación de la violencia, y con otras formas de prejuicio como la dominancia social y el autoritarismo. *Estudios de Psicología*, 34, 127-139. <https://doi.org/10.1174/021093913806751384>
- García, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10, 1-15. <https://cutt.ly/nFGWzG>

- García, I. (2018). Educación inclusiva en la reforma educativa de México. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 49-62. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/373>
- García, I. y Romero, S. (2016). *Avances de la integración educativa/educación inclusiva y la formación docente para la inclusión en México*. CEMEJU SUA SLP.
- Leurent, B., Dodd, M. y Bonell, C. (2021). Is positive school climate associated with better adolescent mental health? Longitudinal study of young people in England. *Mental Health*, 1, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.ssmmh.2021.100033>
- Mendoza, B. (2011). Taller para la detección de casos de abuso sexual infantil en niños de educación básica. *Psicología Iberoamericana*, 17(1), 24-37. <https://doi.org/10.48102/pi.v17i1.274>
- Mendoza, B. (2013). Programa anti-bullying para mejorar la convivencia escolar. En F. J. Pedroza y S. J. Aguilera (Eds.), *La construcción de identidades agresoras: el acoso escolar en México*. Conaculta.
- Mendoza, B. (2014). *Asambleas Escolares. Estrategia para resolver conflictos a través de competencias*. Pax.
- Mendoza, B. (2016). Los múltiples rostros del acoso escolar. En M. Pérez, C. Macías, N. González y S. Rodríguez (Eds.), *Temas selectos de vulnerabilidad y violencia contra niños, niñas y adolescentes* (pp. 125-138). UNAM.
- Mendoza, B. (2017a). Prácticas de crianza y acoso escolar: descripción en alumnado de Educación Básica. *Revista Innovación Educativa*, 17(74), 125-142. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-26732017000200125&script=sci\\_abstract](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-26732017000200125&script=sci_abstract)
- Mendoza, B. (2017b). Derechos humanos, perspectiva de género y programa de atención al acoso escolar. En G. M. Gurrola y T. Morales (Eds.), *Violencia en la infancia. Algunas miradas desde los derechos humanos* (pp. 123-152). Comisión Estatal de Derechos Humanos.
- Mendoza, B. (2017c). *Manual de autocontrol de enojo. Tratamiento cognitivo-conductual*. Pax.
- Mendoza, B. (2020). El derecho a la educación, programas de intervención desde los principales agentes de cambio: padres y profesorado. En M. M. Pérez, M. C. Macías y E. Tapia (Eds.), *Educación e infancia* (pp. 157-174). Porrúa/UNAM.
- Mendoza, B. y Barrera, A. (2018). Gestión de la convivencia escolar en educación básica: percepción de los padres. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(2), 93-102. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.1729>

- Mendoza, B., Cervantes, A. y Pedroza, F. J. (2016). Acoso escolar: diferencias en contextos educativos rural y urbano, en alumnado adolescente. *Investigación y Ciencia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*, 24(67), 60-70. <https://doi.org/10.33064/iycuaa2016672277>
- Mendoza, B., Cervantes, A., Pedroza, F. J. y Aguilera, S. J. (2015). Estructura factorial y consistencia interna del Cuestionario para medir *bullying* y violencia escolar. *Revista Ciencia UAT*, 10(1), 06-16. <http://hdl.handle.net/20.500.11799/55136>
- Mendoza, B., Delgado, I. y García, A. (2020). Perfil de alumnado no involucrado en *bullying*: descripción a partir de estereotipos de género, crianza, estrategias cognitivas-sociales y sobre-ingesta alimentaria. *Revista Anales de Psicología*, 36(3), 483-491. <https://doi.org/10.6018/analesps.337011>
- Mendoza, B., Domínguez, J. M., Mendoza, I. y Román, M. (2020). Asambleas escolares: identificación de conductas agresivas para mejorar la convivencia en las escuelas. En F. Carreto, C. Jiménez y M. L. Sánchez (Eds.), *Perspectivas disciplinares en la investigación educativa* (pp. 273-288). Clave/Conacyt.
- Mendoza, B. y Maldonado, V. (2017). Acoso escolar y habilidades sociales en alumnado de educación básica. *Ciencia Ergo-sum*, 24(2), 109-116. <https://doi.org/10.30878/ces.v24n2a2>
- Mendoza, B., Morales, T. y Arriaga, Y. (2015). Variables proximales relacionados con violencia escolar y *bullying* en alumnado de bachillerato. *Special Issue of Psychology, Society and Education Journal*, 7(2), 74-88. <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/psye/article/view/532>
- Mendoza, B., Morales, T. y Martínez, G. (2021). ¿El alumnado que participa en violencia escolar, también participa en episodios de agresión cibernética? *Revista de Psicología*, 26, 81-100. <https://doi.org/10.53287/wdl7961me66a>
- Mendoza, B. y Pedroza, F. J. (2015). Evaluación de un programa de intervención para disminuir conducta disruptiva y acoso escolar. *Acta de Investigación Psicológica*, 5(2), 1947-1959. <https://www.redalyc.org/pdf/3589/358942803001.pdf>
- Mendoza, B., Pérez, H., Domínguez, J. M. y Román, M. (2022). Roles de participación en *bullying* y episodios violentos en la interacción profesor-alumno. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24(e23), 1-17. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/4240/2314>




- Mendoza, B., Rojas, C. y Barrera, A. (2017). Rol de participación en bullying y su relación con ansiedad. *Revista Perfiles Educativos*, XXXIX(158), 38-51. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13253901003>
- Montes, L. C., Caballero, T. P. y Miranda, M. L. (2017). Análisis de las prácticas docentes: estado del conocimiento en DOAJ y EBSCO (2006-2016). *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, 25, 197-229. <https://cutt.ly/yGFGS2U>
- National School Climate Council. (2007). *The school climate challenge: narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy*. <https://schoolclimate.org/wp-content/uploads/2021/05/school-climate-challenge-web.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2020). *Resumen del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: inclusión y educación: todos sin excepción*. UNESCO.
- Pears, K. C., Fisher, P. A., Kim, H. K., Bruce, J., Healey, C. V. y Yoerger, K. (2013). Immediate effects of a school readiness intervention for children in foster care. *Early Education & Development*, 24(6), 771-791. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24015056/>
- Pedraza, A. y Mendoza, B. (2020). Inteligencias múltiples: ¿cuál es el perfil del alumnado en media superior? En F. Carreto, C. Jiménez y M. L. Sánchez (Eds.), *Perspectivas disciplinares en la investigación educativa* (pp. 127-144). Clave/Conacyt.
- Peterson, A., Allen, E., Viner, R. y Bonell, C. (2020). Effects of the school environment on early sexual risk behavior: a longitudinal analysis of students in English secondary schools. *Journal of Adolescence*, 85, 106-114. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.10.004>
- Pineda, A., Rivera, L., Téllez, M. A. y Jiménez, R. A. (2015). Percepción del bullying en alumnos y profesores del Distrito Federal. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(2), 121-145.
- Pozas, J., Mendoza, B. y Morales, T. (2020). Conductas ciberagresivas, ¿quiénes son más vulnerables en el bachillerato? En A. Covarrubias y N. R. Caro (Eds.), *Jóvenes y vulnerabilidad social en el México actual* (pp. 305-335). El Colegio Mexiquense.
- Román, M. (2020). *La práctica docente y el autocontrol en el alumnado, ¿existe alguna asociación?* [Tesis de licenciatura] Universidad Autónoma del Estado de México-Toluca.
- Sala, J., García, M. J., Villalba, A. y Rodríguez, M. (2009). Analysis of factors involved in the social inclusion process of young people fostered

- in residential care institutions. *Children and Youth Services Review*, 31(12), 1251-1257. [doi.org/10.1016/j.childyouth.2009.05.010](https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2009.05.010)
- Santoyo, C., Colmenares, L., Figueroa, N., Cruz, A. y López, E. (2008). Coercive behavior organization of elementary school children: a synthesis approach. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(1), 71-87.
- Santoyo, C. y Mendoza, B. (2019). Behavioral patterns of children. En M. T. Anguera, A. Blanco-Villaseñor, G. Jonsson, J. C. Losada y M. Portell (Eds.), *Systematic observation: engaging researchers in the study of daily life as it is lived* (pp. 227-237). Media.
- Sequera, L. (2021). *Memoria Estatal del Defensor del Profesor 2020 a 2021*. Coordinación Nacional de Defensor del Profesor, ANPE.
- Serrano, C., Morales, T. y Mendoza, B. (2021). Ciberacoso en jóvenes de bachillerato: ¿quiénes participan más, los hombres o las mujeres? *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12(e1373). [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v12i0.1373](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1373)
- Sezer, Ş. (2021). Teacher-induced violence in the classroom and its effects on the development of students: A phenomenological analysis. *Educational Administration: Theory and Practice*, 27(1), 945-966. <https://www.semanticscholar.org/paper/Teacher-Induced-Violence-in-the-Classroom-and-its-A-Sezer/38ad7de5c52813abf1a80e08173ec55491431c79>
- Sukyadi, D., Malihah, E., Hufad, A., Utami, L. y Munggaran, R. (2017). Violence against teachers — Why does it happen? *2nd International Conference on Sociology Education (ICSE 2017)* (pp. 401-406). <https://www.researchgate.net/publication/327773939>
- Vergara, M. (2016). La práctica docente. Un estudio desde los significados. *Revista Cumbres*, 2(1), 73-99. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6550779.pdf>
- Zorrilla, M. (2010). Investigación educativa, políticas públicas y práctica docente. Triángulo de geometría desconocida. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2), 74-92.

## CAPÍTULO 2

# INCLUSIÓN EDUCATIVA, ESTRATEGIAS PARA SU DESARROLLO EN EL AULA

 *Isabel Mendoza Pedroza, Brenda Mendoza González*

### Antecedentes

Uno de los retos que debe superar el sistema educativo es la inclusión, en ese sentido, diversas organizaciones nacionales e internacionales, como la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), en las últimas dos décadas han realizado esfuerzos para lograr que la educación sea inclusiva.

Por lo anterior, es imprescindible conocer la definición del concepto antes mencionado y sus antecedentes.

El proceso de la inclusión educativa tiene como precedente la integración, que en México se remonta al siglo XIX y adquiere carácter formal en 1993, con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación (García, 2009).

El movimiento de integración educativa se asocia con el de Necesidades Educativas Especiales (NEE), que se emplea para hacer referencia al alumnado con capacidades diferentes, actitudes sobresalientes o aquellos con algún déficit en su desarrollo (como problemas para hablar), que oficialmente no se distinguen como algún tipo de discapacidad (García, 2018).

Las NEE se asocian a tres factores:

1. Personales: atañe dificultades como caminar, moverse, ver, escuchar, hablar, comunicarse, aprender o poner atención.
2. Familiares: refieren, por ejemplo, familias disfuncionales o donde se practica abuso sexual o físico.

3. Escolares: se relacionan con los recursos limitados de las instituciones, profesorado con rezago en su preparación profesional y clima del aula hostil.

Cabe destacar que la integración educativa era desarrollada por la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), integrada por diferentes áreas de especialización con el objetivo de brindar apoyo integral para potenciar el aprendizaje del alumnado.

A continuación, se presenta un caso de integración educativa, de una escuela primaria del Estado de México.

### **Caso 1**

*Issac, alumno de cuarto grado de educación primaria*

Alumno de aproximadamente 11 años que acude de manera puntual y con regularidad a la escuela. Un día regular de su jornada escolar se desarrolla de la siguiente manera:

La maestra Laura inicia la clase cuando el alumnado se encuentra desordenado, ella indica la asignatura a trabajar, sin especificar qué materiales se van a utilizar. Los alumnos que se encuentran sentados al frente, observan a la profesora de pie frente al pizarrón y comienzan a realizar la actividad. Issac se encuentra sentado detrás de la profesora, pegado a la pared y debajo del pizarrón, la profesora escribe en el pizarrón la fecha y un ejemplo de la actividad solicitada.

Más tarde, cuando el alumnado se encuentra trabajando, Issac voltea a ver el techo, piso y ventanas, la hoja de su cuaderno se encuentra en blanco, sus compañeros ya han realizado más de dos actividades de distintas materias. Issac escribe lentamente la fecha, la profesora no monitorea el trabajo del alumnado, la mayor parte de la jornada la pasó sentada en su escritorio y hubo momentos donde los estudiantes no tenían actividad a realizar, en esos momentos, Issac se ponía de pie, platicaba, molestaba a sus compañeros o sacaba sus juguetes.

Al finalizar la jornada escolar, Issac no realizó ninguna de las actividades solicitadas por la profesora, solamente escribió la fecha completa en el cuaderno que sacó al iniciar la clase.

En este caso, se identifica que el alumno se encuentra en un proceso de integración educativa, como menciona Guajardo (2009), el alumnado con NEE podría integrarse de dos formas a los servicios de educación básica regular: la primera, a través de los servicios correspondientes a NEE, pero

con el currículo de educación básica; la segunda, accediendo a las instalaciones físicas de las instituciones educativas de educación básica regular.

En el ejemplo, se observa que el alumno se encuentra inscrito al sistema escolar de una escuela de educación básica regular, sin embargo, aunque pertenece a un aula, no se consideran las necesidades específicas de su aprendizaje y no tiene participación en el desarrollo de las actividades escolares.

Aunado a lo anterior, Leiva (2013) afirma que el modelo de integración educativa pretende que el alumnado con NEE se incorpore a los servicios de educación regular sin que exista necesariamente un cambio en la práctica docente y en las políticas institucionales. Como se ha mencionado, la integración es el movimiento que antecede al proceso de inclusión.

### **Inclusión educativa: fundamentos básicos**

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2005) menciona que la educación inclusiva es un proceso dirigido a reducir la exclusión, incrementar la participación, dar respuesta a la diversidad de todo el alumnado y evitar cualquier forma de discriminación fuera o dentro del sistema educativo, sin considerar las diferencias por las que los estudiantes puedan ser marginados. Por esta razón, la educación requiere un cambio en las políticas y programas educativos para alcanzar una educación de calidad para todos.

La inclusión debe sustentarse en la reflexión de que la diferencia no es un problema, sino un valor positivo, por eso, su visión es preventiva, es decir, está centrada en la transformación de las instituciones educativas, con el objetivo de lograr que todo el alumnado se sienta seguro para desarrollar habilidades y aprender competencias que le permitan crecer como un ciudadano feliz y competente (Nasarre, 2017).

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2019) menciona la necesidad de crear sistemas educativos inclusivos a través de una serie de pasos:

- Eliminar barreras físicas de los centros escolares.
- Asegurar que los programas y recursos de la institución sean accesibles para todos.
- Formar y capacitar al profesorado para la educación inclusiva.

- Conocer de cerca las discapacidades para lograr la inclusión del alumnado.
- Cooperar con las Secretarías de Educación para que incluyan al alumnado con capacidades diferentes y así alcanzar los objetivos universales de la educación.

Recientemente, la UNESCO (2021) reiteró que la educación implica erradicar las barreras que existen dentro y fuera del sistema educativo para que el alumnado tenga la oportunidad real de aprender y educarse.

Para lograr posicionar la inclusión educativa en el centro de los sistemas educativos, se proponen seis ideas fundamentales:

1. Personalización de la educación. Se relaciona con el reconocimiento de expectativas y necesidades de aprendizaje de cada alumno, tanto en espacios virtuales como presenciales del aula, en actividades que pueden ser sincrónicas o asincrónicas, individuales o grupales. Ello para atender las distintas caras de la diversidad.
2. Currículum inclusivo. Deberá ser empático, participativo e inclusivo; además, promoverá la participación de la diversidad de actores e instituciones educativas y será amigable, inclusivo y cercano con las preocupaciones del profesorado y alumnado.
3. Apropiación de la tecnología. Funciona como un recurso que permite fortalecer la interacción entre alumnos, profesores, padres de familia y comunidad; también pretende vincular ideas, áreas de aprendizaje, sensibilidades y disciplinas con la finalidad de favorecer oportunidades y procesos de aprendizaje.
4. Fortalecimiento entre pares. Prioriza la confianza, escucha, colaboración y aprendizaje que debe existir entre pares, es decir, alumnado y profesorado, para forjar y consolidar prácticas y procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación inclusivos.
5. Movilización del conocimiento. Implica la socialización y circulación horizontal de propuestas de cada persona y que no se han trabajado colectivamente, con la finalidad de que este conocimiento fluya a través del profesorado, el alumnado y los distintos niveles y ambientes de aprendizaje.
6. Transformación de instituciones educativas. Se refiere a mirar la inclusión desde el proceso de aprendizaje personalizado de cada

alumno, desde una dimensión social liberada de prejuicios para lograr desarrollar el potencial del estudiante desde un enfoque humanizador.

A continuación, se presenta un caso de inclusión en una escuela primaria del Estado de México.

### **Caso 2**

*Alumna de tercer grado de primaria, de 8 años, con incapacidad para caminar*

En el grupo de 3°A, Alejandro es el profesor y tiene aproximadamente 30 alumnos a su cargo, entre ellos, una niña de nombre Daniela, que todos los días acude a la escuela acompañada de sus padres, a quienes se les permite entrar hasta el salón, puesto que la alumna utiliza silla de ruedas.

En su aula, Daniela se sienta en la parte de enfrente, en un espacio que el profesor acondicionó para que la silla de ruedas no fuera un obstáculo para pasar entre las filas. La jornada escolar comienza ordenadamente, el profesor se encarga de dar instrucciones claras y precisas de lo que quiere que el alumnado realice; en esta ocasión, pide que formen equipos de seis personas; inmediatamente, los alumnos comienzan a trabajar y Daniela es integrada por los compañeros que no lograron completar su equipo.

Más tarde, el profesor pide a sus alumnos que salgan al patio, ya que tienen que ensayar un musical que presentarán a toda la escuela. Al salir del aula, Daniela avanza sola y dos de sus compañeros se acercan para ayudarla a bajar el escalón; una vez abajo, la amiga de Daniela empuja la silla de ruedas hasta el lugar donde ya están ubicados sus compañeros y ambas se integran al lugar que les corresponde. Daniela realiza la actividad tal y como el profesor le indica, sin embargo, sus compañeros se notan renuentes a integrarla a la actividad.

Al finalizar el ensayo, los alumnos vuelven a su aula, Daniela es la última en entrar, el profesor le ayuda a subir el escalón y ella se integra a su mesa de trabajo con dos compañeros más.

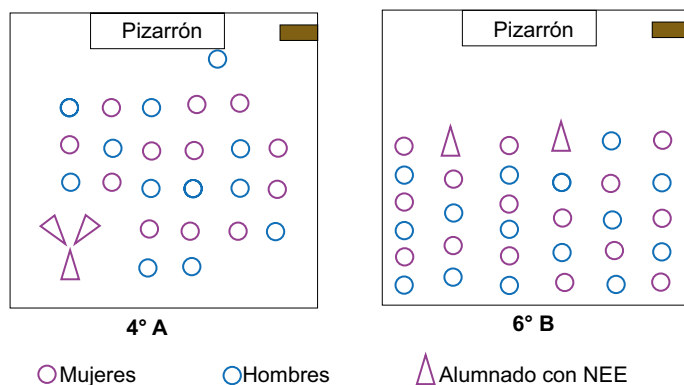
En el caso anterior es posible percibir que existe un proceso de inclusión educativa, pese a que la alumna está incapacitada para caminar, es tratada con respeto e igualdad por sus compañeros, además, el profesor fomenta la participación de todo el alumnado, sin embargo, también se observa que el docente carece de una formación o capacitación en educación inclusiva que le permita lograr que todo el alumnado sea empático con su alumna; eso representa una barrera de aprendizaje, pues si bien la estudiante es tratada

con respeto, es posible observar que, en algunas actividades, Daniela es rechazada por sus compañeros.

Para lograr comprender la diferencia entre inclusión educativa e integración, se presenta a continuación el caso de una escuela de educación básica, primero se ilustra gráficamente y después se describe el caso en donde se practica la inclusión educativa y la integración.

En la figura 1, los cuadrados muestran dos aulas de la escuela (los cuales serán denominados como 4° A y 6° B), los círculos en color azul refieren al alumnado de género masculino y los morados al género femenino, los triángulos rosas representan al alumnado con NEE (por ejemplo, capacidades diferentes, problemas de conducta y/o aprendizaje y actitudes sobresalientes).

**Figura 1. Integración e Inclusión Educativa**



Fuente: elaboración propia.

En seguida se describe el caso de las dos aulas antes mencionadas pertenecientes al nivel de educación básica.

### Caso 3

#### *Dos aulas de una institución de educación primaria*

En el aula de 4° A, el profesor Julio tiene a su cargo 14 mujeres y 13 hombres; es necesario mencionar que 3 de ellos son alumnos con NEE y los tiene ubicados en la parte trasera del salón, sentados en una mesa redonda, por dicho motivo, dos de ellos no tienen contacto visual con el profesor durante la jornada escolar; estos alumnos realizan menos actividades que el resto de la jornada escolar; el resto del alumnado participa



constantemente en las actividades y se encuentra sentado de frente al pizarrón. Cabe mencionar que hay otro alumno sentado tan cerca del pizarrón que tampoco tiene acceso visual a él.

En el aula de 6°B, la profesora Flor tiene 16 mujeres y 18 hombres, 2 tienen alguna NEE; la ubicación física de cada uno de los alumnos es de forma lineal y de frente al pizarrón, no existen filas de aplicados, la profesora motiva la participación de todo el alumnado y se asegura de que todos se encuentren trabajando en la actividad solicitada, en un ambiente de respeto y colaboración.

En el aula denominada 4° A, se observa que hay alumnos de género femenino y masculino, entre los cuales hay tres estudiantes con NEE; el proceso que se vive dentro del aula es de integración, pues si bien el alumnado con NEE pertenece a una escuela de educación básica y se encuentran en un aula regular, este grupo de alumnos está excluido del resto de sus compañeros, pues están sentados en una mesa en forma de círculo; algunos de ellos dan la espalda al pizarrón y no tienen contacto visual con el profesor, provocando una barrera de aprendizaje.

De acuerdo con los indicadores de la UNESCO, en la práctica docente diaria se pueden detectar por lo menos dos acciones de la tabla 1 para alcanzar la inclusión.

**Tabla 1. Oportunidades de inclusión**

1. Personalización de la educación	4. Potenciamiento entre pares
2. Currículum inclusivo	5. Movilización del conocimiento
3. Apropiación de la tecnología	6. Transformación de las instituciones

Fuente: elaboración propia.

Recientemente, Marchesi y Hernández (2019) realizaron una propuesta con cinco indicadores que resultan importantes para lograr que la educación sea inclusiva y de calidad.

1. Acuerdos políticos y sociales. Uno de los principales intereses al momento de impulsar los procesos de inclusión es la posibilidad de mantener los acuerdos sociales y políticos a lo largo del tiempo, es decir, que a pesar de los cambios en los gobiernos debido a las diferentes corrientes políticas que guían un país, se mantengan estables las prioridades educativas y se respeten los acuerdos. La desconfianza que existe entre los partidos

políticos ha influido para que dichos acuerdos se paralicen. Por ello, se propone que los acuerdos respecto a la política no sólo educativa, sino también social, se prioricen y se asegure la continuidad y sobre todo la inclusión y calidad en los procesos.

2. Equidad en la escolaridad de los infantes. Es indispensable incrementar la oferta de educación infantil con profesorado bien capacitado, con herramientas suficientes para realizar su trabajo en las mejores condiciones y que reciba una retribución económica satisfactoria para incrementar el aprendizaje y desarrollo de todo el alumnado que esté bajo su responsabilidad. Un aspecto importante que debe ser considerado para la mejora y ampliación de la educación infantil es el apoyo a los padres de familia para la formación en el cuidado de sus hijos, pues en los primeros años de vida, el infante pasa la mayor parte del tiempo con sus padres, tutores o cuidadores, entonces, es necesario ampliar la educación infantil al contexto familiar, promoviendo desde temprana edad prácticas inclusivas entre los niños y sus familias.

Además, es necesario involucrar a empresas y gobiernos de los diferentes niveles en la operación de los derechos de los infantes. Es imprescindible mencionar que los municipios deben colaborar para la formación de ciudades inclusivas, comprometidas a mejorar las condiciones educativas de las infancias.

3. Competencias docentes para la inclusión en el aula. El objetivo de la inclusión es mantener al alumnado con capacidades diferentes o necesidades especiales dentro de la institución educativa, también se pretende impulsar sus capacidades de aprendizaje, para ello, el profesorado debe ser capaz de diseñar diversas actividades que potencien dichos aprendizajes.

El número de alumnos por aula, recursos disponibles y el profesorado de apoyo que se encuentran en una institución son indicadores de la calidad de la diversidad educativa. Sin embargo, el éxito de la inclusión educativa se halla en las competencias que el profesorado desarrolla en el aula, así como en la capacidad para identificar las necesidades del alumnado, en la empatía y compromiso que muestren.

Por lo anterior, es importante que, como parte de su formación profesional, el profesorado sea consciente de que enseñar cualquier materia exige siempre tener en consideración la diversidad de todo el alumnado, para que logren diseñar y planificar actividades, así como evaluar al alumnado bajo el principio de la diversidad de manera permanente.

4. La cultura como un valor necesario. La inclusión en la educación se asocia a la comprensión y respeto hacia la diversidad como un valor positivo y no diferencial. La principal barrera para la inclusión surge cuando “el otro” es visto por el resto de la comunidad como un peligro para la convivencia o el aprendizaje.

La diversidad forma parte esencial del significado de la cultura, pues en la medida en que los grupos sociales adoptan distintas tradiciones, valores, normas y símbolos, existe la diversidad cultural. La relación entre los distintos grupos sociales refleja la visión colectiva y personal de cada integrante; para acortar la distancia existente entre los diferentes grupos y con la intención de desarrollar actitudes inclusivas, los integrantes de los grupos sociales deben verse unos a otros como un mismo grupo que presenta diferencias.

Los mapas de significado son un elemento importante en la dimensión cultural, puesto que a través de ellos nos relacionamos con los demás, es decir, marcan nuestras preferencias, nuestro ideal y nuestra identidad. Es importante mencionar que las conductas que generan agresión, como la expulsión de un grupo, o la segregación que resulta de percibir a alguien diferente, o negar la existencia del otro a través del lenguaje, son actitudes y comportamientos que marcan la cultura de una escuela, por tanto, el comportamiento de una comunidad escolar es referencia sobre las demás escuelas.

Los valores se aprenden observando a otros: el comportamiento, las películas, los comentarios, las noticias, los medios de comunicación y las conversaciones en los diferentes contextos (familiar, escolar y en el vecindario) construyen en los niños sus propias actitudes. De forma natural, la intervención en el ámbito cultural para favorecer la inclusión se extiende a la dimensión de las actitudes.

Atendiendo la dimensión mencionada, se presenta el caso en una institución de educación primaria.

#### **Caso 4**

##### *Escuela Primaria “Octavio Paz”*

Erick es un alumno de 3<sup>er</sup> grado de primaria, tiene dificultad para leer y escribir, por lo que al momento de realizar las actividades solicitadas por su profesor, se tarda más tiempo del establecido, sus compañeros constantemente lo molestan burlándose de él y en ocasiones le llaman “burro”, “tonto” o “retrasado”; en las actividades que se deben realizar por equipo, Erick es

el último de los alumnos en integrarse, sus compañeros comentan que “no sabe trabajar”, “es muy distraído” o “sólo molesta”.

Un día, el profesor pidió al alumnado que trajeran al aula material para la elaboración de una piñata. Erick trajo un globo forrado con papel periódico, sin embargo, no cumplió con llevar material para adornar su piñata; el profesor detuvo la actividad en cuanto se percató de que Erick no tenía material y preguntó al resto del grupo si alguien podía compartir su material con su compañero; Mariana fue la primera en ofrecer papel china para Erick, posteriormente, otros de sus compañeros también compartieron su material.

Cuando Erick tuvo el material, agradeció a sus compañeros y comenzó a decorar la piñata, durante la actividad mantuvo constante comunicación con los compañeros que lo rodeaban y ofreció a una compañera un poco del material que le habían obsequiado.

Al finalizar la actividad, el profesor felicitó a Erick por haber terminado en tiempo la actividad, sus compañeros también lo felicitaron e hicieron comentarios positivos de su trabajo, a partir de ese día, los compañeros de Erick mantuvieron una notable relación de respeto, ayuda y compañerismo.

En este caso, se aprecia que a partir de que el alumno demostró tener habilidades para realizar la actividad en tiempo, sus compañeros comenzaron a cambiar la percepción que tenían de él y eso favoreció las relaciones de comunicación y respeto entre pares.

5. Actitudes sociales y educativas. A través de la declaración de Salamanca, se ha señalado que el profesorado debe modelar y enseñar actitudes positivas hacia el alumnado con capacidades diferentes, ya que las instituciones que practican la integración son el medio más útil para erradicar prácticas excluyentes y discriminantes, así como para crear una sociedad igualitaria y lograr una educación de calidad e inclusiva para todos.

La propuesta más aceptada determina que la actitud está compuesta por tres factores: creencias, emociones y comportamiento. Por tanto, la cultura inclusiva es una poderosa arma para lograr establecer actitudes inclusivas en el ámbito educativo. Sin embargo, el éxito de la inclusión educativa depende de la presencia física del alumnado en la institución educativa y de las redes sociales y de amistad que se establezcan con los compañeros, más las actitudes del profesorado, la existencia de un currículo bien diseñado o adaptado y, finalmente, de las actitudes de las familias, ya que las expresiones, gestos y palabras manifiestan la visión que se tiene de la diversidad; por

eso, las familias que se resisten a las prácticas inclusivas pueden influir de manera negativa en el comportamiento de sus hijos.

### **Cultura, prácticas y políticas inclusivas**

En un sentido más amplio, Booth y Ainscow (2000) proponen tres dimensiones fundamentales para lograr la inclusión educativa: cultura, políticas y prácticas, a continuación, se describe cada una de ellas.

#### *a) Cultura inclusiva*

Esta dimensión se basa en constituir comunidades que colaboren, que motiven al aprendizaje en un ambiente cordial, sano y seguro, donde todo el alumnado sea valorado y alcance mayor nivel de logro. Los padres de familia, el alumnado, los miembros del consejo escolar y en general el personal de la escuela deberán promover el desarrollo de valores inclusivos entre los nuevos miembros de la institución educativa. De esta cultura escolar derivarán los principios guía para concretar las políticas educativas y el quehacer de las instituciones educativas, para coadyuvar en el aprendizaje y el continuo proceso de innovación y desarrollo escolar.

Arnaiz y Guirao (2015) mencionan que los principios de justicia social, igualdad y equidad, así como los derechos humanos, son la opción más acertada para atender la diversidad y lograr equilibrio en el sistema educativo.

Aunado a lo anterior, la Secretaría de Educación Pública (2018) indica que, para el logro de una cultura inclusiva, existen tres principios necesarios:

1. No exclusión: las instituciones educativas se deberán ajustar a las necesidades y diversidad del alumnado.
2. Contexto educativo incluyente: el alumnado tendrá que ser atendido en contextos de igualdad, es decir, se le enseñará a convivir respetando las diferencias de los demás.
3. Eliminación de barreras de aprendizaje y participación (BAP): dichas barreras hacen referencia a condiciones administrativas, físicas, actitudinales, organizacionales y normativas, la diversidad del alumnado no debe representar una barrera, más bien, será una fuente de aprendizaje.

En este sentido, se presenta a continuación el caso de una escuela secundaria donde se refleja la transición de una carente cultura inclusiva a una más favorable.

### **Caso 5**

#### *Escuela Secundaria Técnica “José María Morelos”*

La escuela secundaria tiene una matrícula de aproximadamente 150 alumnos y 30 colaboradores, entre personal administrativo, directivos y profesorado.

La institución se encuentra físicamente construida en un cerro. Al entrar a la escuela, se encuentran el estacionamiento y la cancha de basquetbol, después hay dos escalones, del lado derecho se ubican dirección y orientación, del lado izquierdo hay dos salones; posteriormente, se encuentran más escalones para acceder a la tienda escolar, laboratorios y sanitarios; en seguida hay otra elevación con escalones para ingresar a dos salones; por último, hay una escalera que permite el acceso a dos salones más y a las canchas de fútbol y basquetbol.

Es importante mencionar que a la institución educativa asisten dos alumnos con una capacidad diferente, el primero tiene incapacidad para caminar, por lo que acude en silla de ruedas, y el segundo utiliza bastón tipo canadiense, debido a que presenta problemas para caminar. Por tal situación, el director en turno implementó una rampa provisional de la entrada del estacionamiento hasta la parte más alta de la escuela, lo anterior con el objetivo de facilitar la entrada y salida a los alumnos con capacidades diferentes; al mismo tiempo, los directivos de la institución realizaron la gestión ante las autoridades municipales para realizar la construcción de la rampa con el material adecuado.

De acuerdo con los principios establecidos por la SEP mencionados con anterioridad, la eliminación de las BAP constituye una condición para favorecer el aprendizaje del alumnado. En el caso descrito, es posible observar que los directivos de la institución se ocuparon de eliminar una barrera física que ponía en riesgo la permanencia del alumnado en la institución.

### ***b) Políticas inclusivas***

Estas políticas se orientan al establecimiento de las prácticas inclusivas como prioridad en la institución y tienen como meta incrementar

la calidad del aprendizaje con la participación de los estudiantes; parte de esta intervención del alumnado ayudará para que la institución reconozca y atienda la diversidad entre los alumnos. Dicho apoyo se concibe como tal desde la perspectiva y desarrollo del alumnado, y no desde el punto de vista de la institución educativa y su administración (Booth y Ainscow, 2000).

Al respecto, la Ley General de Educación (Cámara de Diputados, 2019), en el artículo 7, fracción II, establece que la educación deberá ser inclusiva, es decir, se eliminará toda forma de exclusión o discriminación, así como las barreras de aprendizaje y participación, se priorizará la atención a las capacidades, necesidades, estilo y ritmo de aprendizaje de todo el alumnado, asimismo, se brindarán los recursos técnico-pedagógicos, materiales necesarios y se establecerá educación especial para todos los niveles y modalidades educativas.

Además de la Ley General de Educación, en México existe una ley que promueve la inclusión de personas discapacitadas, y tiene como objetivo principal la reglamentación del artículo 1° de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, que asegura la protección de las libertades y derechos de personas con discapacidad para garantizar la igualdad en una sociedad inclusiva (Secretaría de Gobernación, 2011). En dicha ley, a través del artículo 12, fracciones I, II y IV, se establece que el Sistema Educativo Nacional implementará acciones para la inclusión de las personas con capacidades diferentes, además de capacitar al profesorado para que intervenga de manera directa en la inclusión del alumnado.

El caso que se describe a continuación refiere a una escuela de educación primaria donde se implementó un programa de intervención dirigido al profesorado, con el objetivo de crear aulas inclusivas.

### Caso 6

#### *Escuela primaria “Rodolfo Neri Vela”*

En la institución se aplicó un programa de intervención denominado Programa Integral para Mejorar la Convivencia Escolar (PRIMCE), el cual se desarrolló en ocho sesiones semanales. El objetivo fue enseñar al profesorado estrategias para convivir de forma pacífica y armoniosa con base en el respeto de los derechos de la niñez y con el objetivo de mejorar las prácticas inclusivas (Mendoza, 2014).

Durante el programa se desarrollaron tres fases con el profesor titular del aula escolar. La primera fue de observación, y se llevó a cabo durante las clases; la segunda consistió en una retroalimentación dirigida al profesorado, mientras que la tercera fue de aprendizaje, donde los docentes aprendieron diversas estrategias para mejorar sus prácticas inclusivas.

Los resultados demostraron que el PRIMCE fue eficaz para mejorar las prácticas inclusivas del profesorado.

En este caso, se observa que la institución educativa cumple con uno de los mandatos de la Ley General de Educación: ofrecer capacitación al profesorado con la finalidad de mejorar la educación que el alumnado recibe. A través de la capacitación, se logra el cumplimiento de las políticas educativas y el mejoramiento de la cultura y de las prácticas inclusivas.

### *c) Prácticas inclusivas*

En esta dimensión se concretan la cultura y las políticas educativas, es decir, a través de ellas se reflejarán las prácticas inclusivas, aquellas actividades en el aula y fuera de ella que aseguran y promueven la participación de todo el alumnado.

Aunado a lo anterior, las actividades extraescolares del alumnado se deben tomar como una fuente de conocimiento y experiencia; por ello, el apoyo extracurricular, la enseñanza y la experiencia se conjuntan para alcanzar el aprendizaje y disminuir las barreras de participación, por lo que, adicional al profesorado, el personal administrativo deberá movilizar los recursos de las instituciones educativas para mantener el aprendizaje activo en la comunidad (Booth y Ainscow, 2000).

Flores, García y Romero (2017) refieren que los procesos que se intentan reestructurar en la educación inclusiva son aquellos en relación con las culturas, prácticas y políticas educativas, los cuales buscan principalmente el aprendizaje y participación de todo el alumnado, así como la intervención de la comunidad educativa para la mejora de la institución en beneficio del profesorado y alumnado. Se resalta que el profesorado es pieza clave para establecer en el aula la inclusión, garantizando la educación inclusiva.

Recientemente, Mendoza (2021) afirma que las prácticas inclusivas en el aula (trabajo colaborativo, relaciones sociales de respeto, compañerismo, comunicación asertiva, entre otras) se incrementan positivamente cuando



el profesorado, a través de una intervención, es capacitado para mejorar las condiciones de enseñanza-aprendizaje.

A continuación, se describe el caso de una escuela primaria en donde se carece de prácticas inclusivas en el aula.

### Caso 7

#### *Escuela Primaria “Rafael Ramírez”*

Mariel es profesora de 4° grado de la Escuela Primaria “Rafael Ramírez”, tiene a su cargo a 38 alumnos de género femenino y masculino. La jornada escolar en el aula de la profesora Mariel se desarrolla de la siguiente manera:

Por las mañanas, el alumnado entra al aula de forma desordenada, es decir, corriendo, empujando y gritando; se sientan arrastrando las sillas o aventando las mochilas, las bancas se encuentran acomodadas en forma de círculo y la profesora ha designado una fila en la parte delantera del salón para los alumnos con problemas de comportamiento. La docente comienza la clase en medio del bullicio del alumnado, cuando es necesario, pide la participación de los alumnos que considera destacados, cuando se trata de realizar alguna actividad en parejas o grupos, ella ordena cómo deberán ser los equipos y sugiere que el alumnado con comportamiento negativo forme su propio equipo.

Durante la revisión de tareas o actividades, la profesora sólo mira los libros o cuadernos del alumnado con mal comportamiento sin dar retroalimentación, y además utiliza frases como “siempre te equivocas”, “no sabes hacer nada bien” o “todo lo que haces está mal”.

En el caso anterior, se puede observar que en el aula de clases no existe un ambiente que favorezca la inclusión educativa, puesto que la profesora no fomenta el compañerismo, la ayuda mutua y el respeto, además, la relación entre la profesora y el alumnado no es igualitaria.

Como señalan Marchesi, Duran, Giné y Hernández (2009), el compromiso de la institución educativa y del profesorado son la base para promover las prácticas inclusivas y asegurar el éxito escolar del alumnado, por esto proponen una serie de dimensiones que las favorecen:

- Aprovechamiento de los recursos de la institución educativa y del aula.
- Atención del profesorado a todo el alumnado.
- Implementación de estrategias que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Organización del aula para promover la participación de todo el alumnado.
- Planificación de clase para evitar tiempo muerto.
- Colaboración entre alumnado, profesorado y padres de familia.
- Relaciones de colaboración entre todo el personal de la institución educativa.

En tal sentido, se presenta un caso donde las dimensiones de las prácticas inclusivas mencionadas son aplicadas por el profesor en el aula escolar.

### **Caso 8**

#### *Escuela Primaria “Nicolás Bravo”*

El profesor Antonio se caracteriza por llegar todos los días a la escuela 15 minutos antes de la hora de entrada; tiene a su cargo 38 alumnos de 5° grado; se ha dictaminado profesionalmente que dos alumnas y un alumno presentan problemas de comportamiento disruptivo y agresivo.

El profesor comienza la jornada matutina pidiendo a sus alumnos que se sienten en sus lugares; es pertinente mencionar que las sillas del alumnado se encuentran en filas verticales, de tal forma que todo el alumnado tiene acceso visual al frente del aula; los estudiantes con problemas de comportamiento se encuentran sentados entre sus compañeros.

Para dar inicio a la clase, el profesor saluda a sus alumnos y pregunta cómo les fue o qué hicieron el fin de semana o el día anterior; posteriormente, señala con precisión y claridad la actividad que van a realizar, indicando el material a utilizar; durante el ejercicio, el profesor monitorea constantemente que el grupo siga las indicaciones y, con cautela, se asegura de que los alumnos con problemas de comportamiento se encuentren en sus lugares y trabajando; cuando alguno de ellos no se encuentra en su banca, el profesor lo acompaña hasta su lugar y corrobora que comience a trabajar.

Al momento de calificar el ejercicio, el profesor pide que se haga una fila de tres personas, o bien, que levanten la mano según terminen el ejercicio para que él pueda pasar a sus lugares y retroalimentar la actividad.

En dinámicas de lectura, el profesor fomenta la participación de todo el alumnado, pidiendo que cada uno lea hasta donde encuentre un punto, posteriormente, pide que reflexionen y opinen sobre el tema; cuando se presenta una actividad a desarrollar en equipo, el profesor forma los equipos incluyendo al alumnado con problemas de comportamiento, y durante el desarrollo monitorea que todos los alumnos tengan participación en los equipos.

Para finalizar, es prudente mencionar que el docente tiene reguladas las entradas y salidas del aula; para las salidas al baño, el profesor implementó tarjetas que se encuentran colgadas en el librero del aula, y explicó al alumnado que podrían tomar la tarjeta y salir al baño sin pedir permiso para evitar interrupciones durante la clase, pero si la tarjeta no llegara a estar en su lugar, debían esperar su turno, es decir, deben permanecer en su lugar hasta que su compañero regrese. Para salir al recreo o para finalizar la jornada escolar, el profesor les permite la salida conforme terminan su trabajo, pide que formen filas de niñas y niños, les da salida por número de lista o permite que, de acuerdo con las filas en que se encuentran sentados, vayan saliendo.

En este caso, es posible observar que el profesor en todo momento posibilita la participación sin hacer distinción o excluir a alguno de sus alumnos, brinda atención a todo el grupo monitoreando constantemente su trabajo y retroalimentando las actividades, además, fomenta diversas estrategias que favorecen el orden en el aula, así como la participación y colaboración entre los estudiantes. En este sentido, Mendoza y Pedroza (2015) mencionan que el profesorado es el principal agente de cambio para alcanzar la inclusión educativa, realizando al menos una práctica adecuada en su actividad docente diaria (véase tabla 2).

**Tabla 2. Prácticas de inclusión en el aula**

- Realizar monitoreo constante al alumnado.
- Permitir la participación de TODO el alumnado.
- No clasificar al alumnado en filas de aplicados y no aplicados.
- Planear de acuerdo con las necesidades del alumnado.
- Evaluar de acuerdo con las necesidades del alumnado.
- Fomentar el trabajo colaborativo entre el alumnado.
- Utilizar diversas estrategias didácticas para el aprendizaje.
- Fomentar relaciones de respeto entre el alumnado.
- Mantener relaciones de colaboración con los docentes, personal administrativo y directivos de la institución.
- Sostener constante comunicación con los padres de familia.

Fuente: elaboración propia.

### ¿Sabías que...?

- Las niñas tienen mayor probabilidad de ser acosadas o violentadas sexual o verbalmente, mientras que los niños suelen ser violentados a nivel físico. La violencia de género impide que los centros escolares impartan educación inclusiva y de calidad (UNESCO, 2021).
- La inclusión educativa es también un tema relacionado con los valores y cuestiones asociadas a la equidad, honradez, respeto por la diversidad, participación, los derechos y la alegría (Booth y Ainscow, 2000).
- El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, en cooperación con diversas organizaciones mexicanas, entre ellas la Secretaría de Educación Pública, trabajan en conjunto para impulsar el ingreso a la educación básica de niños y niñas migrantes, promoviendo la inclusión en la educación (UNICEF, 2021).

### Para reflexionar

En los países latinoamericanos, se entiende que las becas económicas son una política necesaria para alcanzar la educación inclusiva (Payá, 2010), mientras que la formación docente en México representa una limitante para aumentar las prácticas inclusivas en el aula (Duck et al., 2019), ya que cada institución educativa puede manifestar la inclusión de distintas maneras, por lo que la cultura dependerá de los principios de inclusión o el contexto que la comunidad educativa haya diseñado para ello (Plancarte, 2017).

## Referencias


- Arnaiz, P. y Guirao, J. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 45-101. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214341>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. CSIE/UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138159>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2019). Ley General de Educación. *Diario Oficial de la Federación*. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/111212/LEY\\_GENERAL\\_DE\\_EDUCACION.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/111212/LEY_GENERAL_DE_EDUCACION.pdf)
- Duck, C., Cisternas, T. y Ramos, L. (2019). Formación docente desde un enfoque inclusivo. A 25 años de la Declaración de Salamanca, nuevos

- y viejos desafíos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 91-109. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200091>
- Flores, V., García, I. y Romero, S. (2017). Prácticas inclusivas en la formación docente en México. *Liberabit*, 23(1), 39-56. [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1729-48272017000100004](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272017000100004)
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2019). *Educación inclusiva*. <https://www.unicef.org/lac/educaci%C3%B3n-inclusiva>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2021). *Educación inclusiva y de calidad: Un derecho de todas las niñas, niños y adolescentes, incluyendo aquellos en situación de migración*. <https://www.unicef.org/mexico/comunicados-prensa/educación-inclusiva-y-de-calidad-un-derecho-de-todas-las-niñas-niños-y>
- García, I. (2009). *Diagnóstico actual y desafíos para el futuro de la Educación Inclusiva en Latinoamérica y el Caribe: el caso mexicano*. Editorial Universitaria Potosina.
- García, I. (2018). Educación inclusiva en la reforma educativa de México. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11(2), 49-62. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/373>
- Guajardo, E. (2009). La integración y la inclusión de los alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 15-23. [https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/ART11919/intergracion\\_y\\_la\\_inclusion.pdf](https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/ART11919/intergracion_y_la_inclusion.pdf)
- Leiva, J. (2013). De la integración a la inclusión: evolución y cambio en la mentalidad del alumnado universitario de educación especial en un contexto universitario español. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-27. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44729878025>
- Marchesi, A., Durán, D., Giné, C. y Hernández, I. (2009). *Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. [https://www.researchgate.net/publication/270273880\\_Guia\\_para\\_la\\_reflexion\\_y\\_valoracion\\_de\\_practicas\\_inclusivas](https://www.researchgate.net/publication/270273880_Guia_para_la_reflexion_y_valoracion_de_practicas_inclusivas)
- Marchesi, A. y Hernández, L. (2019). Cinco dimensiones claves para avanzar en la inclusión educativa en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 45-56. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200045>
- Mendoza, B. (2014). *Bullying: los múltiples rostros del acoso escolar* (2a Ed.). Pax.

- Mendoza, B. y Pedroza, F. (2015). Evaluación de un programa de intervención para disminuir el acoso escolar y la conducta disruptiva. *Acta de Investigación Psicológica*, 5(2), 1947-1959. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=358942803001>
- Mendoza, I. (2021). *Programa de intervención para disminuir agresión: creando aulas inclusivas*. [Tesis de licenciatura] Universidad Autónoma del Estado de México-Toluca.
- Nasarre, M. (2017). *Una propuesta de cambio para un modelo de escuela más inclusiva*. [Tesis de maestría] Universidad Internacional de la Rioja. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/6056>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2005). *Guidelines for inclusion. Ensuring access to education for all*. [http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines\\_for\\_Inclusion\\_UNESCO\\_2006.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2021). *Notas temáticas N1. Inclusión en la educación*. <https://enehrl.edu.mx/publicaciones-unesco/103-inclusion-en-educacion-notas-tematicas-1>
- Payá, A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina. Propuestas, realidades y retos de futuro. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(2), 125-142. <http://www.ujae.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/10-8.pdf>
- Plancarte, P. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(2), 213-226. <http://www.revistae-educacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/294>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2018). *Aprendizajes Clave para la educación integral. Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación*. Secretaría de Educación Pública. <https://info-basica.seslp.gob.mx/programas/departamentos-educativos-programas/educacion-preescolar-departamentos-educativos-programas/estrategia-de-equidad-e-inclusion-en-la-educacion-basica-por-alumnos-con-discapacidad-aptitudes-sobresalientes-y-dificultades-severas-de-aprendizaje-conducta-o-comunicacion/>
- Secretaría de Gobernación (SEGOB). (2011). Ley general para la inclusión de las personas con discapacidad. *Diario Oficial de la Federación*. [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5191516&fecha=30/05/2011](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5191516&fecha=30/05/2011)

## CAPÍTULO 3

### CONVIVENCIA ESCOLAR, PRÁCTICA DOCENTE Y AUTOCONTROL: ¿EXISTE ALGUNA ASOCIACIÓN?

 Marlen Román de la Vega, Brenda Mendoza González

#### Antecedentes

El contexto escolar es un lugar en el que se desarrolla una serie de vínculos entre todos los actores educativos y se favorece el aumento de habilidades emocionales y sociales que les permiten a los educandos relacionarse de forma pacífica e inclusiva en los entornos en que se desenvuelven, y con ello se ve fortalecido su desarrollo personal, social, así como la identidad y el autoestima: autorregulación emocional, cumplimiento de normativas, solución de conflictos de forma pacífica y armoniosa (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2016); por lo que la Ley General de Educación (Cámara de Diputados, 2019) dicta a las instituciones escolares su compromiso y responsabilidad para promover la convivencia armónica entre todos los actores educativos (alumnado, docente, autoridades), mediante el diseño y la implementación de estrategias educativas para coadyuvar al aprendizaje de los estudiantes, principal objetivo de la educación.

Por ello, un pilar para la educación de calidad es la figura del docente, cuya función es reconocida en la Declaración de Incheon (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2015), en donde se establece que la participación del docente es activa al involucrarse en todas las actividades escolares, promoviendo su buena relación con el alumnado para lograr el cumplimiento de las normas de la institución educativa, así como la inclusión de los estudiantes para su participación en las actividades escolares.

Para la educación de calidad, la práctica docente resulta un reto debido a la exigencia que se hace al docente, por ejemplo, se le requiere la creación de ambientes de aprendizaje significativo que permitan al alumnado desarrollar competencias que pondrá en práctica fuera y dentro de la institución educativa. Por ello, resulta imprescindible que el profesorado identifique cuáles son las actividades y las funciones que puede y debe desarrollar (Gaitán, 2018).

Desde el ámbito internacional, se han establecido recomendaciones para mejorar la práctica docente en escuelas mexicanas, como la asociada al desarrollo profesional docente, la cual establece indicadores que permiten conducirles hacia una enseñanza eficaz y de calidad (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2010), manifestándose la preocupación por la calidad en la práctica docente en escuelas mexicanas, por lo que la UNESCO, en su estrategia denominada Educación para todos, prevé la mejora en la calidad docente a través de la constante preparación del profesorado (UNESCO, 2005) respaldado por leyes mexicanas, como la Ley General del Servicio Profesional Docente (Cámara de Diputados, 2013), que en su artículo 68 establece que el docente debe ser capacitado recibiendo formación continua, lo que se ha comprobado empíricamente al identificar que la capacitación en estrategias en el aula, que fortalecen la práctica del profesor, ayudan a desarrollar el comportamiento prosocial del alumnado en el ambiente escolar (Cuenca y Mendoza, 2017; Mendoza y Pedroza, 2015).

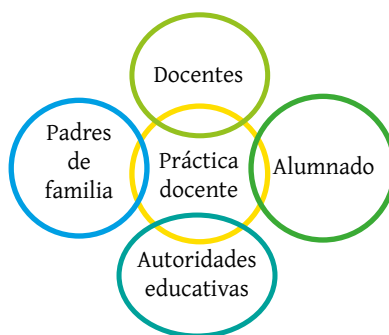
Además del estudio de la práctica docente en el marco de la convivencia escolar, otra variable digna de estudio es el autocontrol del alumnado. Recientemente, se describió su asociación con la práctica docente, en particular con la organización del aula, la planeación y metodología de la clase, es decir, con la supervisión, monitoreo y retroalimentación que el docente da al trabajo académico del alumnado, así como las instrucciones claras y completas antes de comenzar una actividad. Cuando el profesor brinda todos esos elementos, es mayor el autocontrol del alumnado, es capaz de escuchar atentamente las opiniones de sus compañeros (sin conversar, jugar o burlarse), establece contacto visual al conversar, ingresa al aula sin empujar o gritar, entre otros comportamientos calificados como positivos (Román, 2020), sin duda alguna, el autocontrol es una conducta necesaria para mejorar la convivencia en los planteles, siendo la escuela el contexto ideal para enseñarlo.



### Práctica docente: fundamentos básicos

La práctica docente es el conjunto de acciones y escenarios educativos que ocurren al interior de las aulas, involucrando al profesorado y al alumnado (García et al., 2008; Secretaría de Educación Pública [SEP], 2012), son actividades organizadas que permiten construir códigos de comportamiento, creencias, modos de enseñar y valores de acuerdo con un contexto en particular (Pérez, 2018), contribuyendo a la convivencia armónica entre estudiantes, docentes y comunidad educativa (UNESCO, 2015).

Figura 1. ¿Quiénes intervienen en la práctica docente?



Fuente: elaboración propia con base en UNESCO (2015).

Entonces, la práctica docente refiere todas aquellas acciones educativas organizadas que no necesariamente ocurren dentro del aula, pero donde intervienen el profesorado, los alumnos, las autoridades educativas y los padres de familia (UNESCO, 2015).

Específicamente, la práctica docente son las actividades desarrolladas por el profesor, las cuales se determinan por las condiciones sociales, étnicas, culturales, históricas e institucionales (Universidad Pedagógica Nacional [UPN], 2015) que contribuyen a la convivencia entre estudiantes, docentes y comunidad educativa (UNESCO, 2015), por lo que involucra todas las relaciones de colaboración y respeto entre los actores educativos implicados en el proceso de enseñanza (SEP, 2012).

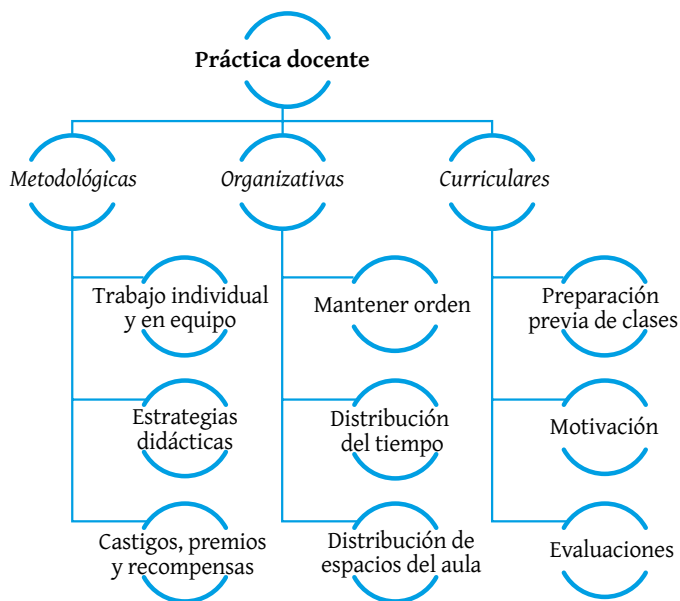
Se caracteriza por implementar acciones integrales que permiten planificar las evidencias de aprendizaje, así como los arreglos del aula y la evaluación, esta última es necesaria para medir los logros alcanzados; el ambiente del aula debe ser respetuoso, seguro y acogedor, por último, la práctica

instruccional involucra las adecuadas estrategias pedagógicas, diversificación de actividades y la inclusión (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación [SNTE], 2015).

Debido a que la práctica docente implica la intencionalidad de los planes de estudio y recursos de la enseñanza (Anaya y Romahn, 2014), se define en el Plan de Estudios 2011 de educación básica como una planeación cuyo elemento primordial es el proceso de enseñanza-aprendizaje; por ello, el docente debe elaborar diversas prácticas para lograr el aprendizaje en cada uno de sus alumnos, tomando en cuenta las necesidades de su aula (SEP, 2011).

Las instituciones educativas son el espacio donde se observa, comprueba y reflexiona sobre la práctica docente, Fraile (2011) la clasifica de la siguiente forma:

**Figura 2. Clasificación de la práctica docente**



Fuente: elaboración propia con base en Fraile (2011).

Asimismo, Román (2020) propone añadir un elemento más a la práctica docente: *relación profesorado-alumnado*, ya que es una interacción presente en todo momento en el aula escolar, siendo un pilar de la práctica docente,

pues sin la interacción con el alumnado, el docente no exhibiría su práctica en el aula con el objetivo de enseñar y lograr aprendizajes de calidad en sus estudiantes.

A continuación, se describe cada elemento de la práctica docente en términos de acciones que ocurren dentro del aula.

#### *a) Prácticas metodológicas*

En este tipo de práctica se ubican las actividades y experiencias de los alumnos, el trabajo individual o en equipo realizado al interior de su aula, así como los castigos, premios y recompensas obtenidas por los estudiantes, es decir, son estrategias didácticas que se caracterizan por la variedad y cantidad de recursos didácticos y materiales que utilizan los docentes durante las clases (Fraile, 2011).

Las prácticas metodológicas corresponden a aquellas estrategias o acciones que el profesorado debe realizar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como para el desarrollo de competencias, de manera que, si no se llevan a cabo, se eleva la probabilidad de tener aulas en las que el alumnado exhiba comportamiento disruptivo y agresivo, conductas que alteran el proceso de enseñanza-aprendizaje.

#### **Acciones**

#### **Prácticas metodológicas**

- Desarrollar estrategias para el alumnado que termina antes el trabajo académico.
- Desarrollar estrategias para los estudiantes que no desean trabajar.
- Brindar instrucciones claras (especificar número de página, indicar cuaderno, material a utilizar).
- Especificar paso a paso lo que se desea que el alumnado realice para cumplir con la actividad.
- Establecer un código del aula.
- Establecer hábitos.
- Establecer consecuencias ante el comportamiento negativo.

A continuación, se describe un caso ocurrido en una escuela primaria para ejemplificar la práctica metodológica al interior del aula.

### Caso 1

En el aula de 6° grado de primaria, cuando el profesor Ángel ingresa, hay mucho ruido: niños hablando y gritando en todo momento. Ángel les solicita que realicen una actividad en su libreta, es importante mencionar que mientras tanto, él se encuentra realizando otras actividades en su mesa de trabajo; durante el desarrollo de la actividad asignada, dos alumnas (Ángela y Paulina) terminaron primero, sin embargo, el profesor les solicitó volver a su lugar y esperar a que el resto de sus compañeros terminara; al regresar, comenzaron a platicar con sus compañeros, generando distracción y demora para realizar la actividad. Ángel, al percatarse de la situación, menciona que aquellos sin terminar la actividad se quedarán sin recreo. Finalmente, varios fueron terminando la actividad y comenzaron a levantarse de sus mesas de trabajo o a hacer ruidos con las manos o pies, alguno sacó un juguete y otros no terminaron debido a que sonó la alarma del recreo y el profesor los dejó salir a todos, cabe resaltar que para esta actividad, el profesor destinó alrededor de dos horas.

Con respecto al ejemplo anterior, se puede percibir que Ángel (profesor) no emplea ninguna estrategia para aquellos niños que terminan primero su actividad, ellos se quedan sin hacer nada y comienzan a presentar comportamiento disruptivo, distrayendo al resto de sus compañeros; además, el profesor no los motivó para que retomaran su trabajo, sino que los amenazó con dejarlos sin recreo, pero cuando llegó el momento del descanso, todos salieron.

Esto permite identificar que la ausencia de acciones congruentes con las prácticas metodológicas en el aula generan comportamiento disruptivo y ruido al interior de ésta, teniendo como consecuencia que los alumnos no realicen sus actividades académicas en tiempo y forma (Mendoza, 2014a). De ahí que sea imprescindible que el profesorado brinde instrucciones claras y monitoree constantemente al grupo durante la clase para verificar que el alumnado trabaje en lo solicitado y se evite destinar mayor tiempo del programado al desarrollo de actividades.

#### *b) Prácticas curriculares*

Consiste en la preparación de la clase por parte del docente, que incluye la distribución del tiempo para realizar las diversas actividades planeadas,

es decir, los contenidos a revisar, asimismo, se contempla la motivación al alumnado en su aprendizaje, especialmente en cuanto a fomentar su participación en la realización de los trabajos escolares, teniendo como marco un clima áulico sano, justo y respetuoso (Fraile, 2011).

Las prácticas curriculares permiten identificar la atención que el docente brinda a sus estudiantes dentro del aula; un factor importante a considerar es la existencia de una planeación de las clases, en donde se encuentra descrita la actividad y la duración que ésta debe tener.

#### Acciones

- Resolver dudas durante la clase.
- Retroalimentar el desarrollo de actividad.
- Verificar que el alumnado comprenda la actividad.
- Supervisar que el alumnado comience y finalice la tarea asignada.
- Monitorear constantemente el trabajo académico.
- Facilitar la participación de todo el alumnado durante la actividad académica.
- Supervisar la entrega del producto solicitado.
- Garantizar que el alumnado no tenga más de cinco minutos sin actividad en el aula escolar.

#### Prácticas curriculares

#### Caso 2

En una escuela primaria de educación básica, la profesora (Lucía) se encontraba sentada en su escritorio revisando las libretas e indicó al alumnado contestar su libro de matemáticas. Comenzó a escuchar demasiado ruido en el aula, pues algunos alumnos se levantaron de su lugar, otros comenzaron a platicar con sus compañeros y unos más jugaban con sus útiles escolares, ocasionando que el resto comenzara a distraerse, la profesora Lucía se levantó de su silla y les solicitó (hasta el punto de gritarles) que regresaran a su lugar y que realizaran la actividad mientras terminaba de revisar sus cuadernos, en ningún momento la profesora se movió de su lugar, cuando terminó de calificar sus cuadernos, se quedó en su escritorio observando a sus alumnos, sin dar ninguna instrucción para motivarles a trabajar.

En el ejemplo anterior se puede identificar que la profesora no lleva a cabo las acciones que conllevan las prácticas organizativas, porque no especificó lo que debían realizar sus alumnos para poder cumplir con la tarea asignada, así como el material que necesitaban los niños, además, no verificó si todos sus estudiantes contaban con el material necesario para poder comenzar a trabajar, tampoco si todos comprendieron lo solicitado, ni si todos comenzaron a realizarlo, puesto que en todo momento permaneció en su escritorio, revisando las libretas de la actividad anterior sin retroalimentarla, es decir, sin mencionarles si lo realizado fue correcto o fallaron en algo, simplemente lo calificó en el cuaderno; finalmente, tampoco estableció consecuencias para el comportamiento inadecuado de sus estudiantes.

Por lo anterior, es imprescindible que el profesorado planifique sus clases, aunque pueden existir algunos factores externos que impidan que la planeación se cumpla como se había planificado, esto es importante para evitar la improvisación al interior del aula, así como los tiempos muertos entre una actividad y otra, y que los alumnos se encuentren sin actividad o que se destine demasiado tiempo a algunas dinámicas que realmente no lo requieren.

La adecuada planeación de las clases evitará que se genere comportamiento disruptivo en las aulas, debido a que los alumnos no pasarán más de cinco minutos sin actividad, además, los docentes deberán supervisar el comportamiento de los alumnos para favorecer en ellos el desarrollo del autocontrol (Mendoza, 2014a; Román, 2020).

### *c) Prácticas organizativas*

Estas prácticas se orientan a fomentar el respeto hacia autoridades y profesorado, también se dirigen a las prácticas para enseñar y para aprender, así como al espacio y al tiempo en el que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se pueden llamar también control de grupo, es decir, son aquellas estrategias empleadas por el docente para detectar el comportamiento inadecuado de sus alumnos (Fraile, 2011). Las prácticas organizativas corresponden a la distribución de material educativo, mobiliario en el aula, su accesibilidad y las barreras de aprendizaje que resulten de la organización.

**Prácticas  
organizativas**

**Acciones**

- Asignar lugares sin clasificar.
- Establecer estrategias para ingresar y salir del salón.
- Desarrollar actividades específicas para los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Implementar estrategias para el alumnado que normalmente no lleva completo el material para desarrollar las actividades.
- Planificar las clases, identificando el material que se usará asociándolo a los objetivos y productos de aprendizaje.
- Disminuir las barreras de aprendizaje, garantizando que todo el alumnado tenga acceso visual al pizarrón; aulas con ventilación e iluminación adecuada; pasillos libres de objetos (basura tirada, mochilas, suéteres); pupitres o mesas libres de juguetes o materiales distractores.
- Establecer liderazgo positivo por parte del profesorado.

A continuación, se describe un caso ocurrido en un aula de 3<sup>er</sup> grado en una escuela primaria, el cual ejemplifica las prácticas organizativas del profesor en el aula.

**Caso 3**

En un aula de 3° de primaria, al ingresar, se encuentra material educativo que bloquea la iluminación del aula; los pasillos entre cada fila están obstruidos por las mochilas de los alumnos, ocasionando que sea difícil caminar entre ellos. Erick, un alumno del aula, se encuentra ubicado a un costado del escritorio de su profesor (Ismael), quien sólo le entrega unas hojas para que las resuelva sin ningún acompañamiento, mientras Ismael continúa trabajando con el resto de la clase; así, Erick no realiza lo que se le pide y se pone a observar por la ventana que se encuentra a su costado; después de que Ismael explica al resto del grupo lo que deben realizar, se dirige a su escritorio y pregunta a Erick si ya terminó su trabajo o aún no; él responde que aún no, sin embargo, el profesor no lo orienta y el alumno tampoco hace ninguna pregunta. Asimismo, se observa que hay alumnos que, debido a la forma en que están sentados y ubicados en su aula, dan la espalda al pizarrón; esto

facilita que se pongan a platicar con el compañero de enfrente; otros alumnos continuamente tienen que girar el torso para observar lo escrito en el pizarrón.

En el ejemplo anterior, se puede percibir que el profesor no lleva a cabo acciones de las prácticas organizativas; como en el caso de Erick, a quien clasifica y no integra con el resto de sus compañeros, además de que no desarrolla actividades específicas para él, ni le brinda el acompañamiento necesario; por otro lado, no todo el alumnado tiene acceso visual al pizarrón, debido a la ubicación de sus escritorios.

Esto resalta la importancia de reflexionar sobre la práctica docente y las acciones realizadas dentro del aula y la forma en que repercuten en los estudiantes; no se puede seguir discriminando, pensando que por tener algún problema de aprendizaje el alumno no puede llegar a aprender. Instituciones como la UNESCO (2015) han establecido que se debe garantizar la educación inclusiva, equitativa y de calidad. Asimismo, que no todos los alumnos tengan acceso visual al pizarrón es una barrera de aprendizaje (Mendoza, 2014a).

Las prácticas organizativas tienen como objetivo eliminar acciones inadecuadas que perjudican el liderazgo del profesorado, así como el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula.

En las prácticas organizativas se identifica un elemento crucial: la relación profesorado-alumnado, actitudes que permiten conocer el trato que el docente muestra a sus estudiantes, por ejemplo, revisar sus avances, escucharles sin interrumpirles, guiarles sin gritos, revisar sus avances y explicarles cuando no comprenden el tema, lo anterior tendrá un efecto inmediato y positivo en el alumnado, ya que se sentirán tomados en cuenta, por lo que se encontrarán atentos a la clase y a las indicaciones solicitadas (Mendoza, 2014a).

#### *d) Relación profesor-alumno*

La calidad en esta relación merece estudiarse, pues está demostrado que los índices de acoso escolar se elevan cuando el profesorado maltrata al alumnado (Mendoza, 2011; Mendoza et al., 2022).



**Relación  
profesor-alumno**

**Acciones**

- Mostrar buen trato (sin gritar, comparar ni menospreciar).
- Integrar equipos de trabajo sin clasificarlos.
- Asignar lugares al alumnado sin trato diferenciado.
- Elogiar constantemente el avance académico con frases positivas.
- Seguir instrucciones por parte del alumnado, aun cuando el profesorado se encuentra de “espaldas” hacia ellos por estar ocupado escribiendo en el pizarrón.
- Establecer contacto visual al dar indicaciones.
- Atender al alumnado sin discriminar.
- Escuchar al alumnado atendiendo sus necesidades educativas sin clasificarlos por su comportamiento.
- Desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje libre de cualquier tipo de violencia y exclusión.

A continuación, se hace una descripción de lo observado en ocho aulas de cuatro escuelas de educación básica que ejemplifica la relación profesor-alumno y su importancia.

**Caso 4**

En todas las aulas, se observó que el profesorado grita a sus alumnos, identificándose la ausencia de los elogios por su avance académico; son aulas en donde, si el profesor sale, los alumnos comienzan a platicar, gritar, empujarse y dejan de realizar la actividad asignada; también se notó que, al momento de emitir indicaciones, el profesor se encuentra dando la espalda a sus alumnos (se encuentra escribiendo en el pizarrón) o sentado en su escritorio revisando otra actividad, por tanto, el contacto visual al momento de brindar alguna instrucción es casi nulo.

Fue en un aula de educación secundaria en donde la maestra Sofía, al momento de brindar una instrucción, se dirige hacia el alumnado estableciendo contacto visual, se cerciora de que comprendan lo que se les solicita y en caso de no ser así, se los vuelve a explicar sin llegar a molestarse; si la profesora tiene que salir del aula porque debe ir a dirección, por ejemplo, el estudiantado continúa trabajando sin necesidad de que ella se encuentre presente, reconoce los logros que van adquiriendo sus alumnos con el objetivo de motivarlos y que continúen trabajando de esa manera; le da mayor importancia a las cosas buenas que van realizando, teniendo como

consecuencia que la relación entre alumnos y la profesora sea buena, puesto que procura brindarles la atención que ellos necesitan.

En relación con el ejemplo anterior, se puede destacar que, de ocho escuelas observadas, en siete de ellas los docentes constantemente les gritan a sus alumnos, acciones que afectan la interacción entre el profesor y sus estudiantes, influyendo para que las conductas inadecuadas del alumnado se incrementen (Mendoza, 2011).

Por otro lado, se puede identificar que cuando el profesor reconoce los logros de sus alumnos, ellos sienten que alguien los toma en cuenta, favoreciendo la relación entre ambos actores y abonando al aprendizaje del alumno, así como a la convivencia positiva entre todos los actores educativos (Mendoza, 2009a; 2009b). Finalmente, los docentes son el principal agente escolar que debe favorecer el desarrollo integral de los estudiantes, como lo establece la Ley General de Educación en México (Cámara de Diputados, 2019); por tanto, resulta importante que los profesores reflexionen sobre sus actos al interior de las aulas, puesto que sus acciones pueden repercutir de forma positiva o negativa en sus alumnos.

En México, se han desarrollado estudios que validan la efectividad de programas educativos que coadyuvan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, específicamente para mejorar la práctica docente, impulsando el progreso en los procesos metodológicos, organizativos y curriculares para impartir las clases garantizando el aprendizaje y la motivación en el alumnado para aprender.

Un ejemplo de ello es el Programa Integral para Mejorar la Convivencia Escolar (PRIMCE), dirigido al alumnado, docentes frente a grupo, especialistas de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y padres de familia, cuya efectividad se ha demostrado empíricamente (Cuenca y Mendoza, 2017; Mendoza et al., 2020; Mendoza y Pedroza, 2015; Mendoza, 2020). Algunas de las estrategias que han mostrado su efectividad son:

- Monitoreo: esto evita que el alumnado presente comportamiento disruptivo ocasionando que las tareas asignadas conllevan más tiempo del establecido.
- Respeto a la diversidad: cuando el profesor de grupo asigna los lugares sin clasificar, promueve la construcción de aulas inclusivas.

- Establecimiento de hábitos: la inexistencia de estrategias para controlar la entrada y salida del salón de clases tiene como consecuencia que en ocasiones el alumnado salga del aula y regrese después de 10 o 15 minutos y el docente no se dé cuenta.
- Revisión física del aula: se ha identificado que cubrir las ventanas con objetos para decorar o pósteres es una barrera de aprendizaje, debido a que no se permite la adecuada iluminación al aula.

### **El docente, agente facilitador del desarrollo de autocontrol**

Instituciones internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) han establecido una serie de recomendaciones con el objetivo de mejorar la calidad de la educación; se destaca la mejora de la práctica de los docentes con el objetivo de favorecer el desarrollo del aprendizaje de los alumnos (OCDE, 2010; UNESCO, 2003).

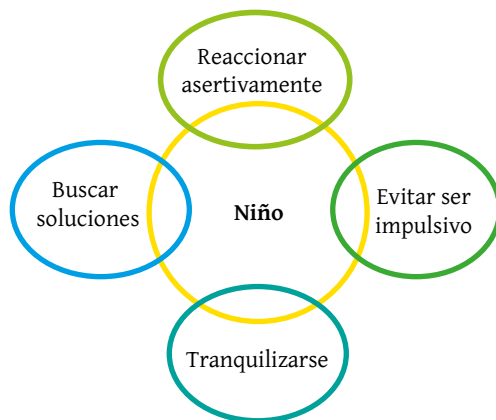
Por otro lado, la Ley General de Educación refiere que las instituciones educativas deben beneficiar el desarrollo de habilidades que permitan al alumnado regular sus emociones, aprender a solucionar problemas, escuchar y respetar al otro, además de erradicar barreras de aprendizaje con el objetivo de favorecer el aprendizaje y el desarrollo integral de los educandos (Cámara de Diputados, 2019).

El desarrollo de una adecuada práctica docente favorece la presencia de autocontrol en los alumnos, es decir, establecer acuerdos en el aula y monitorear que se cumplan (o establecer consecuencias para quienes no las acaten), dirigir indicaciones claras y específicas, y retroalimentar el progreso y el término de actividades, permite que los estudiantes vayan adquiriendo habilidades de autocontrol (Román, 2020), asimismo, contribuye al cumplimiento de lo establecido en la Ley General de Educación, teniendo como principal agente de cambio al docente del aula.

El desarrollo de autocontrol en los niños favorece la calidad de vida, cuando los infantes tienen la capacidad de autocontrolarse, es más sencillo que puedan resolver de manera más asertiva las situaciones que se les presenten en la vida diaria, un menor que sabe tranquilizarse evita la ansiedad, así como los berrinches, sabe esperar, pues ha desarrollado autocontrol

(Porcayo, 2013). En términos académicos, el desarrollo de las habilidades de autocontrol favorece su estancia en espacios educativos, se aprende desde la infancia y en los primeros años de educación formal (Whitebread y Basilio, 2012).

**Figura 3. Autocontrol en los niños**



Fuente: elaboración propia con base en Porcayo (2013).

El autocontrol se define como la capacidad que poseen las personas para poder regular ciertas conductas y establecer acciones que permitan cumplir con la regulación (Kazdin, 2000), estas acciones no deben repercutir de manera negativa en la persona, además de que ésta es la única responsable de que exista un cambio en su comportamiento (Thoresen y Mahoney, 1981), entonces, se puede decir que el autocontrol es la fortaleza que tienen los individuos para poder regularse a sí mismos, por ejemplo, sus emociones, actos, pensamientos e impulsos fisiológicos. El modelamiento es un factor que permite transmitir determinados patrones de conducta, fomentando el desarrollo de autocontrol (Mendoza, 2017; Mendoza, Pedroza y Martínez, 2014).

En los niños, el autocontrol es la fortaleza que tienen para poder eludir una situación que puede llegar a tener una consecuencia negativa en ellos (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2011); regularmente, acciones como levantar la mano, saber escuchar a los demás, respetar turnos, seguir indicaciones, se asocian con el desarrollo de tal habilidad.

A continuación, se señalan algunos comportamientos que el alumnado puede evidenciar en el aula y que favorecerán el desarrollo de autocontrol al interior de la clase (Mendoza, 2014b):

- Levantar la mano para participar.
- Establecer contacto visual al comunicarse.
- Escuchar atentamente a sus compañeros.
- Solicitar permiso para salir o ingresar al aula o seguir alguna otra estrategia.
- Emplear el tiempo adecuado para cumplir con una tarea asignada por el profesor.
- Hablar en primera persona.

El caso que se describe a continuación, ejemplifica el desarrollo del autocontrol al interior de un aula de educación primaria.

#### Caso 5

En un aula de 4° grado de primaria, al momento en que su profesor (Mateo) solicita a los alumnos que participen y expresen qué opinan sobre el tema de la clase, María, una alumna, levanta la mano para poder participar y expresar su opinión; sin embargo, Pedro comienza a hablar y expresa su comentario; el profesor permitió que Pedro opinara y al término dio la palabra a María, y así hubo otros alumnos que no pidieron la palabra, sólo comenzaron a hablar sin importarles si interrumpían a alguien; el profesor no intervino ante este tipo de situaciones.

Respecto al ejemplo anterior, se puede percibir que hay alumnos capaces de esperar su turno para aportar a la clase, pero hay otros que no cuentan con esta habilidad, hablan en el momento que a ellos les parece indicado. Asimismo, se identifica que el docente no cuenta con ninguna estrategia para controlar las participaciones al interior del grupo, pues permite continuar a los alumnos que no esperan su turno, no les menciona que hay otras personas que pidieron dar su opinión antes que ellos y que, por respeto, deben escuchar primero y posteriormente emitir su comentario.

Por lo anterior, resulta imprescindible que en las aulas se establezcan acuerdos entre el docente y el alumnado, como saber escuchar, esperar turnos, hablar en primera persona y mantener contacto visual cuando se habla,

establecer estrategias para que la salida y el ingreso al aula sean ordenados, con el objetivo de mejorar la comunicación entre el docente y sus alumnos (Mendoza, 2014b; Román, 2020).

A continuación, se describen algunos resultados de una investigación desarrollada recientemente que permitió identificar las prácticas docentes que se asocian con el autocontrol del alumnado en el aula (Román, 2020):

- Cuando el docente emplea estrategias para que el ingreso y la salida en el aula se desarrollen sin gritos, sin correr y sin empujones, se asocia con autocontrol en el alumnado, específicamente, con la solicitud para ingresar al aula sin interrumpir la clase y solicitar permiso para salir del salón con autorización y evitar las “escapadas” de la clase.
- Cuando el profesorado monitorea constantemente y brinda retroalimentación sobre las actividades académicas desarrolladas en el aula, se asocia con autocontrol, específicamente, con aprender a escuchar a los compañeros sin interrumpirlos.
- Cuando el docente especifica cada uno de los pasos a seguir para el cumplimiento de la tarea asignada y además resuelve las dudas durante el desarrollo de actividades, se asocia con el progreso del autocontrol, específicamente con la comunicación asertiva, por ejemplo, al establecer contacto visual al comunicarse y expresarse en primera persona.

Por tanto, resulta imprescindible que el profesorado reflexione sobre su práctica docente debido a que, si logra realizar estas acciones al interior de las aulas, propiciará el desarrollo de habilidades de regulación, favoreciendo la convivencia escolar y el aprendizaje en el alumnado; con este tipo de acciones, se puede prevenir la presencia de conductas agresivas, además, se ha demostrado que cuando los alumnos saben autocontrolarse, no se involucran en episodios de acoso y violencia escolar (Mendoza, 2014b; Mendoza y Maldonado, 2017).

Algunos programas que han mostrado su efectividad para mejorar la práctica docente y el autocontrol en el alumnado son el Programa Integral para Mejorar la Convivencia Escolar (PRIMCE) (Mendoza, 2014b) y el Programa de Asambleas Escolares (Mendoza, 2014a); ambos generan las condiciones necesarias para que, con base en el plan y programas de estudios vigentes, el profesorado sea un líder que garantice la convivencia sana entre

los pares, fortaleciendo las competencias y conductas necesarias para que el alumnado sea capaz de expresarse asertivamente, de resolver sus problemáticas cotidianas sin agresión, desarrollando empatía en un ambiente seguro.

### ¿Sabías que...?

- En un aula donde existen límites, los alumnos comprenden que hay reglas y que éstas deben cumplirse para favorecer la convivencia.
- El profesor que establece reglas y además las hace cumplir siempre (y no de vez en cuando) muestra mayor liderazgo frente a su grupo.
- El profesor contribuye al desarrollo de autocontrol cuando enseña a sus alumnos a respetar los tiempos para cada actividad, por ejemplo, el momento para comer es a la hora del recreo, promueve la puntualidad, aclara que las actividades de clase tienen un tiempo determinado de realización, entre otras.

### Para reflexionar

La ausencia de consecuencias por comportamiento inadecuado de los alumnos se asocia con su incremento, pues no hay costos por exhibir mala conducta.

La falta de planeación de las clases se asocia con la improvisación de actividades, pérdida de tiempo y aburrimiento del alumnado.

El trato que brinda el docente a sus alumnos contribuye a la mejora de la convivencia escolar, los niños sienten que alguien los toma en cuenta.

Si bien la presencia de conflictos dentro del aula es el resultado de una mala convivencia, éste no es el único factor que la afecta, ya que acciones del docente —como ignorar las preguntas de los alumnos, excluir al alumnado de actividades escolares— afectan el clima en el aula y la convivencia de quienes la integran (UNESCO, 2013).

Los docentes deben contribuir al desarrollo integral de los alumnos, además de identificar y eliminar barreras de aprendizaje, brindar apoyo y favorecer el logro del aprendizaje (Cámara de Diputados, 2019), es mediante estas acciones que el profesorado puede dar cumplimiento a este tipo de mandatos.

## Referencias

- Anaya, R. y Romahn, V. (2014). Práctica docente: transmisión de conceptos equívocos o tergiversados aprehendidos de generación en generación. *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*. Buenos Aires, Argentina.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2013). Ley General del Servicio Profesional Docente. *Diario Oficial de la Federación*, 3 de septiembre.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2019). Ley General de Educación. *Diario Oficial de la Federación*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Cuenca, V. y Mendoza, B. (2017). Comportamiento prosocial y agresivo en niños: tratamiento conductual dirigido a padres y profesores. *Revista Acta de Investigación en Psicología*, 7, 2691-2703.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2011). *¿Mucho, poquito o nada? Guía sobre pautas de crianza para niños y niñas de 0 a 5 años de edad*. <https://www.unicef.org/uruguay/informes/mucho-poquito-o-nada>
- Fraille, M. (2011). Teorías educativas que subyacen en las prácticas docentes. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 23(1), 45-70.
- Gaitán, S. (2018). Importancia de la formación docente en la actualidad. *Nexos*. <https://educacion.nexos.com.mx/importancia-de-la-formacion-docente-en-la-actualidad/>
- García, B., Loredo, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, número especial*, (10).
- Kazdin, A. (2000). *Modificación de la conducta y sus aplicaciones prácticas*. Manual Moderno.
- Mendoza, B. (2009a). Taller para la detección de casos de abuso sexual infantil en niños de educación básica. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 17, 13-25.
- Mendoza, B. (2009b). Bullying. *Revista Ciencia y Desarrollo Conacyt*, 35(233), 36-43.
- Mendoza, B. (2011). Bullying entre pares y el escalamiento de agresión en la relación profesor-alumno. *Psicología Iberoamericana*, 19(1), 58-71.
- Mendoza, B. (2014a). *Bullying: los múltiples rostros del acoso escolar* (2ª ed.). Programa PRIMCE/Brujas/Pax.



- Mendoza, B. (2014b). *Asambleas escolares para mejorar la convivencia escolar*. Manual Moderno.
- Mendoza, B. (2017). *Manual de autocontrol de enojo. Tratamiento cognitivo-conductual*. Pax.
- Mendoza, B. (2020). El derecho a la educación, programas de intervención desde los principales agentes de cambio: padres y profesorado. En M. M. Pérez, M. C. Macías y E. Tapia (Eds.), *Educación e infancia* (pp. 157-174). Porrúa/UNAM.
- Mendoza, B., Domínguez, J. M., Mendoza I. y Román, M. (2020). Asambleas escolares: identificación de conductas agresivas para mejorar la convivencia en las escuelas. En F. Carreto, C. Jiménez y M. L. Sánchez (Eds.), *Perspectivas disciplinares en la investigación educativa* (pp. 273-288). Clave/Conacyt.
- Mendoza, B. y Maldonado, V. (2017). Acoso escolar y habilidades sociales en alumnado de educación básica. *Ciencia Ergo-sum*, 24(2), 109-116. <https://doi.org/10.30878/ces.v24n2a2>
- Mendoza, B. y Pedroza, F. J. (2015). Evaluación de un programa de intervención para disminuir conducta disruptiva y acoso escolar. *Acta de Investigación Psicológica*, 5(2), 1947-1959.
- Mendoza, B., Pedroza, F. J. y Martínez, K. (2014). Prácticas de crianza positiva: entrenamiento a padres para reducir el bullying. *Acta de Investigación Psicológica*, 4(3), 1793-1808.
- Mendoza, B., Pérez, H., Domínguez, M. y Román, M. (2022). Roles de participación en bullying y episodios violentos en la interacción profesorado-alumnado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)*, 24, e23,1-17. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e25.4240>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2003). *¿Cómo mejorar el desempeño de los docentes?* UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2005). *15 buenas prácticas docentes. Experiencias pedagógicas premiadas en el I Concurso Nacional de Buenas Prácticas Docentes*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000229413>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2013). *Análisis del clima escolar: ¿poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe?* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243050>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2015). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del ODS 4*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2010). *Mejorar las escuelas: estrategias para la acción en México*. OCDE.
- Pérez Ruiz, A. (2018). Práctica docente y currículo: un marco de análisis constructorista. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 1-15.
- Porcayo, B. (2013). *Inteligencia emocional en niños*. [Tesis de licenciatura] Universidad Autónoma del Estado de México-Toluca.
- Román, M. (2020). *La práctica docente y el autocontrol en el alumnado, ¿existe alguna asociación?* [Tesis de licenciatura] Universidad Autónoma del Estado de México-Toluca.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2011). *Plan de estudios 2011*. Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2012). *Práctica profesional, Plan de estudios 2012*. Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2016). *Convivencia escolar y su relación con el aprendizaje*. Secretaría de Educación Pública.
- Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). (2015). *La evaluación diagnóstica del desarrollo del desempeño docente*. SNTE.
- Thoresen, C. y Mahoney, M. (1981). *Autocontrol de la conducta*. Fondo de Cultura Económica.
- Universidad Pedagógica Nacional (UPN) (2015). *Análisis de la práctica docente*. SEP.
- Whitebread, D. y Basilio, M. (2012). Emergencia y desarrollo temprano de la autorregulación en niños preescolares. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(1), 16-34.

## CAPÍTULO 4

### ***BULLYING*, AGRESIÓN ENTRE PROFESORADO-ALUMNADO, Y *CIBERBULLYING*: ESTRATEGIAS DE ATENCIÓN EN EL AULA**

 José Manuel Domínguez Medina, Brenda Mendoza González

#### **Antecedentes**

La escuela debe ser un espacio donde se favorezca el desarrollo de habilidades cognitivas de los menores y las habilidades sociales y emocionales que les permitan generar espacios de convivencia, fortaleciendo competencias como autoestima, integridad, autorregulación, respeto, manejo de emociones, resolución pacífica de conflictos (Gobierno de México, 2016b); de esta forma, si el profesorado modifica la idea de que sólo es agente transmisor de conocimientos cognoscitivos y se interesa en uno de los pilares de la educación: enseñar a convivir, se atendería eficazmente la agresión entre pares, reduciendo su incidencia de manera considerable.

Debido a los elevados niveles de conductas agresivas que se presentan en los entornos educativos, organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2021), demandan que en las escuelas se generen espacios libres de violencia y operen bajo los principios de una cultura de paz, favoreciendo el desarrollo integral de los menores. Asimismo, dentro del entorno nacional, decretos oficiales como la Ley General de Educación (Cámara de Diputados, 2019), entre ellos, están normados bajo los principios previamente abordados.

Los factores que intervienen para que exista agresión en los contextos escolares son multifactoriales y dependen específicamente de la relación y comportamiento de entornos inmediatos en los que se desarrolla el

estudiante (familia, escuela y sociedad), favoreciendo la existencia de los tipos de perfiles involucrados en estos episodios (Mendoza, Domínguez-Medina, Mendoza y Román, 2020).

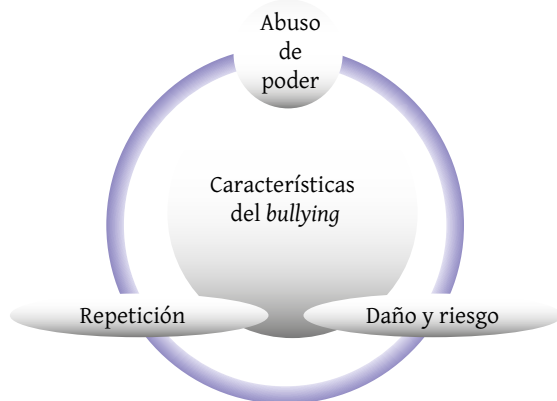
En el contexto escolar ocurren diversos tipos de violencia, clasificados en violencia y acoso escolar, lo que ha permitido describirlos, estudiarlos y atenderlos. A lo largo del capítulo se describirán ambos tipos, identificando las diferencias entre ellos para su oportuna detección y atención en el aula escolar.

### **Acoso escolar (*bullying*)**

El *bullying* o acoso escolar es un tipo de agresión que se presenta exclusivamente en contextos escolares, mediante la existencia de algún tipo de agresión, donde del alumnado elige a alguien para que reciba comportamiento agresivo de forma repetitiva, por parte de uno o más estudiantes, bajo la existencia de desequilibrio de poder (Mendoza y Barrera, 2018).

El acoso escolar o *bullying*, además de exhibirse en el contexto educativo, debe presentar las siguientes características: abuso de poder, que generalmente exhibe un alumno al que se le denomina *bully* y es percibido como líder, quien elige a otro como víctima porque lo identifica como débil y sin capacidad para solicitar ayuda, y a quien se dirigirá constantemente con conductas agresivas, generando daño emocional y físico.

**Figura 1. Características del *bullying***



Fuente: elaboración propia con base en Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH, 2021).

A continuación, se abordará cada una de las características esquematizadas (figura 1) con un ejemplo en el aula:

Mayte tiene 14 años y está estudiando la secundaria, en el grupo que le fue asignado desde 1<sup>er</sup> grado, es víctima de *bullying* por parte de sus compañeros varones, que son más grandes de edad y más altos: le esconden sus pertenencias, le han puesto apodos por su aspecto físico y el problema visual que presenta, durante las clases, tratan de evitar que participe, entre los cambios de clase (el alumnado se cambia de aula, por ejemplo, de Historia a Inglés), la empujan al entrar y salir del salón, por eso decidió esperar y ser la última, ya no quiere salir al recreo por temor a que este comportamiento siga o se incremente. El comportamiento abusivo ha sido imperceptible por parte del profesorado.

En el ejemplo anterior, las características se presentan de la siguiente forma:

1. Abuso de poder: se exhibe al detectar que los agresores de Mayte son varones, más altos y mayores en cuanto a edad.
2. Repetición: se identifica la agresión desde el primer año de secundaria, comportamiento que se mantiene en 2° grado, sin alguna disminución en la frecuencia de ocurrencia y con posibilidad de escalar.
3. Daño y riesgo: las conductas de las que es víctima Mayte son comportamientos que le han generado miedo, lo que se refleja al no querer salir al recreo o esperar a que el resto del alumnado salga del salón antes que ella, vergüenza por los apodos que han comenzado a decirle y agresión física al empujarla.
4. El profesorado no percibe la agresión que padece la alumna, ya que centra su atención en impartir clase para que el alumnado adquiera conocimientos de la asignatura que les corresponde, esto bajo la consideración de que la función del educador se limita a impartir enseñanza teórica, por lo que brindar soluciones de conflictos entre pares no le compete, independientemente de que las agresiones se presenten en su salón de clases.

Algunas de las estrategias de solución que el profesorado implementa cuando es testigo de la agresión de determinados alumnos, es llevarlos por un “reporte”, que quedará asentado por escrito en su hoja de conducta,

mencionando el daño que el comportamiento ha generado; en situaciones de mayor gravedad, los llevan a la dirección para que permanezcan con los directivos, quienes, además de tenerlos en la dirección por varias horas, solicitan la presencia de los padres, considerándolo como la forma más efectiva de detener la conducta, sin embargo, se ha comprobado la ineficacia de la medida, pues, por lo contrario, los estudiantes consideran que se les premia al retirarlos de las actividades académicas.

Se ha identificado también que a los padres de familia, especialmente de los niños *bully*, les genera molestia asistir con frecuencia a las instituciones educativas a recibir algún tipo de queja por parte de las autoridades escolares (director, psicólogo educativo, trabajador social), citas en las que se les describen las conductas negativas y antisociales que sus hijos o hijas han ejercido contra otros pares; los padres expresan frases comunes durante las reuniones: “y ahora, ¿qué hizo mi hijo?”, “¿otra vez?”, “¿cuándo vas a dejar de comportarte así?”, en otros casos, en particular cuando los padres ejercen un tipo de crianza simuladora o negligente, ignoran por completo las llamadas de las autoridades escolares.

### **Roles de participación en acoso escolar**

De acuerdo con un consenso al que llegaron varios autores, se ha delimitado la existencia de diferentes roles en estas conductas, estableciendo cuatro tipos más representativos: agresor, víctima, doble rol y testigo (Gómez y Carmona, 2021; Mendoza, 2011; Mendoza et al., 2017; Moreno et al., 2019).

A continuación, se presenta un relato donde se describen las conductas que sufría una estudiante como víctima de un grupo de alumnas al interior del plantel educativo, en una escuela primaria del entorno rural. Este comportamiento era frecuente durante los primeros meses del ciclo escolar.

Julieta es estudiante de primaria en el turno vespertino, actualmente, está cursando el 5° grado, es una niña muy solitaria, no tiene amigos. Desde el inicio del ciclo escolar, durante las clases y el recreo, ella sufre de empujones, golpes, apodos y burlas por parte de los compañeros de su mismo salón de clases, quienes justifican este comportamiento considerando que es sólo un “juego”.

La maestra de grupo no tiene control sobre el alumnado cuando sale al sanitario, permitiendo que dejen el salón sin verificar cuántos estudiantes están fuera, momento que utilizan los estudiantes para salir detrás de Julieta

y exhibir este comportamiento en los sanitarios; lo mismo ocurre en el descanso, dado que los sanitarios se encuentran en la parte de atrás de la escuela y están separados por algunos árboles que impiden la visibilidad desde algunos salones, además, las aulas más cercanas a los baños están desocupadas porque se utilizan para el alumnado de las clases matutinas. Durante el descanso, esta conducta no es visible para la docente debido a que utiliza ese tiempo para comer y realizar actividades como revisión de tareas y preparar material para la siguiente clase.

Julieta no ha hablado sobre este comportamiento, pues las alumnas (Sofía, Anna, Melissa, Lupita y Sol) la amenazan con frases como: “¡Si dices algo, le va a pasar algo a tu familia!”; ella tiene miedo y ha decidido quedarse callada para no ocasionar un problema a su familia. Algunas de sus compañeras (Mary, Bety, Mariela, Sandra y Jennifer) han sido testigos de la agresión que sufre, sin embargo, no dicen nada por el temor a que la agresión sea dirigida también hacia ellas.

Según su experiencia, el profesorado podrá identificar el rol que cumple en el *bullying* cada persona mencionada: *testigo*, *agresor*, *víctima* y *doble rol*.

- ¿Cuál cumple Julieta?
- ¿Qué rol desempeña la maestra de quinto grado?
- ¿Cuál corresponde a sus compañeras del salón de clases?
- Y, ¿cuál al grupo de alumnas?

Con base en la descripción anterior, a continuación, se presentan la definición y características de cada uno de los roles:

- *Espectadores o testigos*: Mary, Bety, Mariela, Sandra y Jennifer miran la agresión, perciben lo que está ocurriendo, pero por el miedo a que la agresión sea dirigida hacia ellas, no dicen nada a las autoridades de la escuela, por ejemplo, a la maestra.
- *Doble rol*: en este caso, no se presentó dicho perfil. Son las personas que sufren de agresión por sus pares, pero que también dirigen agresión a otros.
- *Víctima*: Julieta padece/sufre las conductas y consecuencias de la agresión; al ser una niña que muestra inseguridad y miedo de denunciar este comportamiento, tiene dificultades para relacionarse con el resto del alumnado, por eso no tiene amigos, es una persona solitaria, características que incrementan las posibilidades de ser víctima de las agresoras.

- Agresores o *bullies*: Sofía, Anna, Melissa, Lupita y Sol son quienes dirigen conductas de agresión (empujones, golpes, apodos y burlas) y violencia hacia Julieta y consideran estos episodios como un “juego”. Se caracterizan por exhibir un alto nivel de dominio, reconocimiento y poder entre pares, lo que ocasiona que Mary, Bety, Mariela, Sandra y Jennifer no denuncien el comportamiento.

Sobre la descripción anterior es importante mencionar que, de acuerdo con el relato, no existe la presencia del doble rol (víctima-agresor o agresor-víctima), que se caracteriza por ser alumnado que sufre violencia por parte de uno o varios estudiantes, pero que también la ejercen al mismo grupo o a otros en desigualdad de poder como reacción a los episodios que están presentando (Mendoza, Delgado y García, 2020; Santoyo y Frías, 2014).

Derivado del ejemplo, se describen algunos factores a considerar en las rutas de prevención del acoso escolar:

- Ley del silencio: ocurre cuando el alumnado es víctima de agresión por uno o más estudiantes y lo oculta sin la posibilidad de solicitar ayuda, debido a las amenazas que recibe por parte de los agresores. Silenciar el comportamiento de acoso escolar ocurre también como respuesta común entre el alumnado observador, quienes, al ser testigos del comportamiento agresivo, no solicitan apoyo por miedo a convertirse en una víctima más del/los agresores.
- No hay monitoreo: en las observaciones de aulas en las que existe *bullying*, se ha identificado que el profesorado no percibe la agresión de la que son víctimas sus alumnos, pues no hay supervisión durante las actividades académicas, por lo que el alumnado sale del aula sin control y aprovecha para “escaparse” de las clases y salir en grupo a otras áreas escolares, como baños, patios, entre otros espacios.
- Las observaciones en los recreos han permitido identificar que es difícil para los docentes estar vigilando a todos los niños, por lo que quedan algunas áreas escolares sin vigilancia; se debería tener áreas identificadas con elevado riesgo de ocurrencia de *bullying* para que sean constantemente vigiladas por el profesorado: sanitarios, pasillos, fila de la tienda escolar, además de implementar la clausura del acceso a las aulas fuera del horario permitido.
- Dichas observaciones también permiten identificar que en algunos planteles educativos hay zonas escolares con poca visibilidad, ya que



existen arbustos, salones de clases, bodegas o largos y angostos pasillos que interfieren en el acceso visual. Se sugiere identificar los puntos ciegos de las escuelas, factor que ocasiona que los profesores o las autoridades educativas no se den cuenta de la presencia de conductas agresivas entre el alumnado.

## **Violencia escolar**

### **Agresión en la relación profesorado-alumnado**

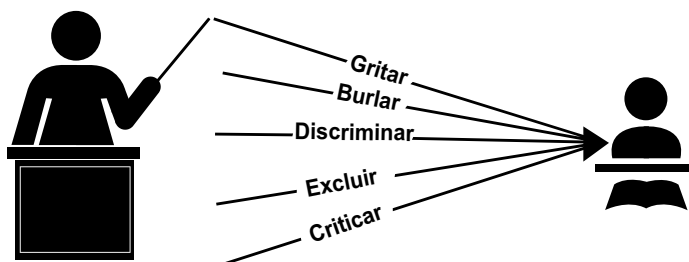
La violencia en el contexto escolar es causal de diferentes fenómenos que derivan de estos episodios de agresión; teniendo como base la evidencia empírica, se menciona que este tipo de conductas ocurre entre alumnos, identificándose como violencia escolar cuando las agresiones aparecen de manera esporádica, y como acoso escolar cuando se elige a un alumno para lastimarlo cotidianamente, en cuyo caso se presenta una clara diferencia de poder entre el acosador y la víctima (que puede deberse al número de agresores que la lastiman). Existe otro tipo de violencia escolar que registra cada vez mayor presencia en las instituciones escolares, dicha violencia se presenta cuando el clima de la institución escolar es negativo y cuando no hay líderes escolares que sean ejemplo de empatía, respeto y solidaridad, facilitando la aparición de conductas violentas entre alumnado y profesorado (Mendoza, 2014a; Mendoza et al., 2022).

La agresión que se presenta entre profesor-alumno se refiere a aquellas conductas que el profesorado dirige al alumnado, derivado de la relación diaria que se genera durante la jornada escolar; por ello, es recomendable que se identifique el comportamiento que el docente exhibe a sus estudiantes, consciente e inconscientemente, para poder atenderlo (Mendoza, 2011; Mendoza, 2014a; Mendoza et al., 2022; Sánchez y Cepeda, 2014).

- En la práctica docente, el profesorado también exhibe conductas agresivas hacia sus estudiantes y, en algunos casos, es un agente activo de la agresión entre pares.
- En algunos casos, la agresión no es identificada por el docente, por lo que la conducta sigue apareciendo.

A continuación, se representa gráficamente la agresión que dirige el profesorado al alumnado, cuando el docente es considerado agresor.

**Figura 2. Agresión que dirige el profesorado hacia el alumnado**



Fuente: elaboración propia.

En la figura 2 se muestran algunas de las conductas que afectan la convivencia escolar sana y pacífica entre el profesorado (agentes que participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumnado), cuando hace mal uso de su poder para ejercer control y dominio hacia los escolares, atribuyendo de esta forma el rol de agresor a los docentes y el de víctima al estudiantado, justificando que este tipo de acciones son una forma de establecer disciplina en el salón de clases (Mendoza, 2011; Mendoza, 2014a; Parra et al., 2019).

Entre las conductas que se pueden identificar en este tipo de agresión están: ignorar, causar daño psicológico, ejercer discriminación, crítica excesiva, excluir, expresar burlas, mostrar desprecio, aventar objetos, trato desigual entre pares, insultos, humillaciones, amenazas, presión y, en caso extremo, maltrato físico (Mendoza, 2011; Mendoza et al., 2022; Sánchez y Cepeda, 2014).

A continuación, se describe un hecho ocurrido en una escuela de educación básica:

El profesor Rubén ha sido docente de diferentes asignaturas en una escuela secundaria durante 20 años. En el curso actual imparte las materias de Tecnologías, Artes Visuales y Geografía a los tres grados de dicho nivel.

En sus clases, muestra un trato diferente con el alumnado en comparación con el resto de los profesores, lo que ocasiona que sus estudiantes busquen alguna excusa para no ingresar al salón de clases o decidir “saltarse la clase” (3-5 estudiantes).

El motivo por el cual muestran esta reacción es porque el profesor Rubén, durante sus clases, no brinda instrucciones claras, no solicita de manera explícita el material que se requiere para cada actividad, se enoja y grita al percatarse de que el alumnado no tiene el material completo y necesario para realizar la actividad, culpándoles y criticándoles cuando en realidad él es responsable del comportamiento de sus alumnos, ya que estos no pueden seguir una instrucción que nunca se les dio.

Otra de las conductas que se presenta en el aula es que el profesor Rubén ha decidido que los educandos estén distribuidos de acuerdo con el promedio de calificaciones obtenido en evaluaciones anteriores, ubicando en las primeras filas (cerca del pizarrón) a quienes tienen un promedio alto y a los estudiantes con promedios bajos les asigna los lugares al final de las filas, ocasionando que la atención sea sólo para aquellos con notas académicas altas e ignorando al resto de los alumnos.

Además, el profesor Rubén plantea preguntas complejas, especialmente a aquellos estudiantes con un promedio bajo, solicitando que para responder se levanten de su lugar y pasen al frente, y al no recibir una respuesta correcta, se burla, critica y hace comentarios despectivos, lo que provoca que el resto del alumnado también se burle.

Para identificar si existe o no comportamiento agresivo por parte del docente hacia los estudiantes (Mendoza, 2011; Sánchez y Cepeda, 2014), se pueden evaluar los siguientes criterios:

**Tabla 1. Agresión profesor-alumno**

Conducta
El docente <i>grita</i> al alumnado
El docente <i>ignora</i> al alumnado
El docente causa <i>daño psicológico</i> al alumnado
El docente <i>discrimina</i> al alumnado
El docente <i>critica</i> excesivamente al alumnado
El docente <i>excluye</i> al alumnado
El docente se <i>burla</i> del alumnado
El docente se dirige con <i>desprecio</i> al alumnado
El docente muestra un <i>trato desigual</i> entre el alumnado
El docente <i>insulta</i> al alumnado
El docente <i>humilla</i> al alumnado
El docente <i>amenaza</i> al alumnado
El docente <i>presiona</i> al alumnado
El docente <i>avienta objetos</i> al alumnado
El docente <i>maltrata físicamente</i> al alumnado

Fuente: elaboración propia.

Retomando la actividad anterior, se identifica que el profesor Rubén exhibe un comportamiento agresivo hacia el alumnado, esto ha generado que los estudiantes ya no quieran ingresar al salón de clases y pierdan el interés por el aprendizaje, resaltando la presencia de las siguientes conductas:

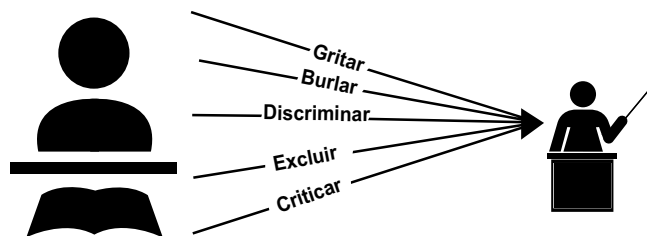
- El docente grita al alumnado.
- El docente ignora al alumnado.
- El docente discrimina al alumnado.
- El docente critica excesivamente al alumnado.
- El docente excluye al alumnado.
- El docente se burla del alumnado.
- El docente muestra un trato desigual entre el alumnado.
- El docente humilla al alumnado.

Aunque no se presenten todas las conductas que se enlistaron en la tabla 1, la presencia de una sola de ellas (no es el caso) es indicador de agresión dirigida por el profesorado en las instituciones educativas, donde existe un escalamiento en la agresión, ya que se afecta el desarrollo integral de los educandos (Mendoza, 2009; Mendoza, 2011). En este sentido, retomando la Ley General de Educación (Cámara de Diputados, 2019), se demanda salvaguardar la integridad física, psicológica y social del alumnado eliminando prácticas de maltrato, se requiere que todos los agentes educativos que intervienen en el proceso formativo de los menores promuevan y vigilen la no existencia de episodios de agresión y violencia dentro de los entornos escolares y, en su caso, atenderlos como prioridad, con rapidez y eficacia.

Anteriormente, se analizó la agresión dirigida por el profesorado hacia el alumno, ahora se estudiará en sentido contrario, del alumnado hacia el docente. En este comportamiento, quien muestra un dominio de poder es el estudiante, de forma periódica y prolongada; se le denomina *reciprocidad coercitiva* cuando la interacción entre el profesor y alumno es agresiva, es decir, el alumnado agrede al profesor y esté regresa dicho ataque, lo que convierte la relación en un círculo agresivo altamente dañino (Mendoza, 2011; Mendoza et al., 2022).

A continuación, se muestra de forma gráfica la dinámica de agresión que dirige el alumnado hacia el profesorado, resaltando sólo algunas de las múltiples conductas que pueden presentarse en este fenómeno.

**Figura 3. Agresión en la interacción alumno-profesor**



Fuente: elaboración propia.

En la figura 3 se muestran gráficamente los comportamientos que pueden alertar sobre la existencia de conductas agresivas hacia el profesorado (Mendoza, 2014a; Mendoza et al., 2022). Las conductas presentes en el salón de clases del alumnado hacia el docente se pueden apreciar en la tabla 2.

**Tabla 2. Agresión alumno-profesor**

Conducta hacia el docente
Insultarlo
Empujarlo “por accidente”
Amenazarlo
Golpearlo
Dirigirle comentarios ofensivos o denigrantes
Robar sus pertenencias
Destruir sus pertenencias
Interrumpirlo cuando habla
Gritarle
Rechazarlo
Hablarle con malos modales
Impedirle dar clase con su mal comportamiento
Ignorarlo
Ridiculizarlo
Asignarle algún apodo
Burlarse de él
Dirigirle malos tratos

Fuente: elaboración propia.

La identificación de una o varias conductas agresivas confirma si el docente es víctima de violencia por parte del alumnado. Previo a esta información, ¿se había considerado que los docentes pueden ser víctimas de agresión? A continuación, se presenta el caso del profesor Pablo, quien, sin identificarlo, era víctima de violencia por parte de un pequeño grupo de alumnas en el ciclo escolar actual.

Rebeca, Tania, Blanca, Celina, Vianey y Ariadna son un grupo de alumnas que ingresó hace dos años a la secundaria, actualmente están en 3°. Durante este tiempo, el profesor Pablo ha sido su docente, y en el curso actual imparte Tecnología y Artes.

Durante las clases, las alumnas prontamente interrumpen al profesor Pablo cuando explica alguna actividad, no siguen indicaciones, entran y salen del salón sin autorización, se dirigen a él con un tono de voz elevado y en ocasiones con gritos; le hablan con modales inadecuados, realizan bromas con el fin de ridiculizarlo frente al resto del grupo. En los descansos o cambios de horario, se refieren a él con algún apodo; se burlan de su comportamiento, siendo el que recibe peor trato de todos los profesores que tienen en el curso actual. En episodios recientes, han comenzado a dañar sus pertenencias (plumones, libros, etc.), las rompen, esconden o tiran al bote de basura.

Retomando lo anterior, se puede identificar que existe reciprocidad en la agresión entre profesores y estudiantes (Mendoza, 2011), donde el profesorado también es víctima de conductas agresivas por parte de varones y mujeres, comportamiento que no es “normal” (Valle et al., 2019) y que afectan los lineamientos establecidos en la Ley General de Educación (Cámara de Diputados, 2019), donde se establece que no deberán existir espacios de violencia y agresión dentro de las escuelas, pues afectan la convivencia sana y pacífica, así como el clima positivo del aula.

La agresión en los centros escolares es multivariada e implica que los diferentes actores de la vida educativa se involucren activamente en la conducta violenta, ejemplo de ello son las dos interacciones que se precisaron en este apartado: alumno-profesor y profesor-alumno, episodios que, al igual que el *bullying* (entre pares), no deberían presentarse en las aulas, ya que la escuela es considerada como un espacio de formación, y como tal, las políticas educativas demandan que sean lugares donde se favorezca una convivencia sana y pacífica.

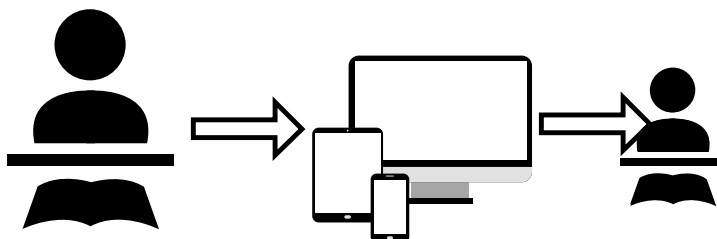
Estas conductas conllevan mayor dificultad de ser reconocidas en los centros escolares, al ser consideradas como episodios comunes en el día a día, lo que genera su normalización, principalmente por parte del profesorado, pues no le da la importancia que debería tener, pues, dicho en palabras de algunos educadores: “es parte del contexto”, “es la forma de ser de los chicos/as”, “es por la edad en la que están”.

### **Agresión virtual: *ciberbullying***

Antaño, hablar de acoso escolar se relacionaba exclusivamente con los centros escolares, mientras que los hogares eran considerados espacios seguros de desarrollo para el alumnado, sin embargo, en años recientes, es posible que un menor sufra episodios de agresión en el entorno escolar y también en contextos familiares, e incluso en el automóvil o en el trayecto a su domicilio, aun con la presencia de los padres o cuidadores (Hackett, 2021). Es así que el término *ciberbullying* se integra al vocabulario común, deriva del inglés *cyber* y *bullying*, y se traduce como *ciberabuso* o violencia entre iguales, que son menores de edad, y se caracteriza por exhibir a una persona a través de internet, por medio algún dispositivo tecnológico o medio de comunicación (Gobierno de México, 2016b).

A continuación, se esquematiza la agresión que dirige un estudiante a otro, en desigualdad de poder, que implica daño, riesgo y repetición utilizando como medio directo las Tecnologías de la Información y Comunicación (CNDH, 2021).

**Figura 4. *Ciberbullying***



Fuente: elaboración propia.

En la figura 4 se ilustra la presencia de *ciberbullying* entre dos estudiantes, donde el primero representa al agresor y el segundo a la víctima, entre

ambos se observan las tecnologías que serán el objeto directo a través del cual se dirigirán conductas agresivas como molestar, amenazar, acosar, humillar, avergonzar, insultar, discriminar (por características físicas, forma de vestir, religión, preferencia sexual, gustos, entre otros motivos), difundir información o fotografías que generen vergüenza en la víctima, robo de identidad, difamación con comentarios falsos, hostigamiento y manipulación de videos (Gobierno de México, 2016b; Domínguez et al., 2017).

Este tipo de conductas pueden variar dependiendo de la herramienta empleada para dirigir tal acción, resaltando que el medio principal es la *web* y el uso de teléfonos inteligentes; por ejemplo, derivado de las características físicas de un alumno, se puede iniciar acoso por mensajería instantánea a través del envío de mensajes de texto y chats por WhatsApp, Messenger, Facebook o correo electrónico, también ocurre el robo de contraseñas y publicaciones ofensivas de fotografías y videos en sitios *web*, foros o redes sociales (Gobierno de México, 2016a; Grosser et al., 2015; Senado de la República, 2019).

Además de las conductas que se enlistaron con anterioridad, la suplantación de personalidad, provocación y hostigamiento, robo de fotografías, entre otras, ocasionan en las víctimas incomodidad, falta de apetito, llanto, ausencia y desinterés en los centros educativos, consumo y abuso de sustancias nocivas, depresión, baja autoestima, cambios en el comportamiento, distanciamiento con los padres, autolesiones e incluso la muerte, cuando se recurre al suicidio como medida para detener la agresión. Estos comportamientos predominan sobre todo durante la secundaria y preparatoria (Álvarez et al., 2018; Gobierno de México, 2016a), siendo que hombres y mujeres se encuentran en el mismo riesgo de exhibirla (Serrano et al., 2021).

Ante tal problemática, organismos internacionales han puesto atención en este tipo de conductas, al establecer que la educación impartida por el profesorado debe estar enfocada, entre otras cuestiones, a brindar herramientas para que el alumnado tenga una vida y sociedades pacíficas, bajo la premisa de una cultura de paz, con espacios libres de violencia, garantizando así su desarrollo cognoscitivo e integral (ONU, 2021).

Por otra parte, en México, la Ley General de Educación (Cámara de Diputados, 2019) solicita que los contenidos impartidos por el profesorado incluyan prácticas para reducir la presencia de conductas de agresión y el *ciberbullying*, además, junto con la Ley General de los Derechos de Niñas,



Niños y Adolescentes (Cámara de Diputados, 2014), enmarcan que en las instituciones educativas, las autoridades deberán implementar acciones para detectar, contener, prevenir y erradicar la violencia en todas sus manifestaciones, favoreciendo el sano desarrollo de las Niñas, Niños y Adolescentes (NNA), a través de la capacitación, asesoría y sanción de estas conductas, teniendo como objetivo la cultura de paz y no violencia.

De esta forma, se ha demostrado empíricamente la importancia de la atención y contención de este tipo de comportamientos para generar espacios libres de violencia (Cámara de Diputados, 2019; 2014), resultado de la educación que se imparte a los menores, brindando información sobre el uso adecuado de las tecnologías (Gobierno de México, 2016a), donde debe intervenir de manera conjunta la comunidad educativa: directivos, docentes, alumnos, psicólogos, personal de USAER, orientadores y padres de familia (Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 2014).

Derivado de la Modernidad en la que el acoso ha migrado a otros escenarios, se ha comprobado científicamente que el *ciberbullying* tiene su antecedente en el *bullying*, es decir, las agresiones ocurren primero cara a cara, para posteriormente cambiar al escenario virtual y hacer el daño exponencial al tener una cantidad inimaginable de observadores (Mendoza et al., 2021), por eso es importante que todos y cada uno de los agentes educativos que intervienen en el proceso formativo del alumnado: padres de familia, maestros, personal de apoyo y directivos, centren su atención en la identificación, contención y tratamiento de conductas de agresión, pero también en la educación en ciudadanía digital, pues se ha identificado que el alumnado no tiene las competencias ni los conocimientos necesarios para navegar “seguros” en los ambientes virtuales y tampoco tiene información que le permita prevenir agresiones o delitos virtuales (Mendoza et al., 2019), por lo que las acciones integrales posibilitarán la reducción de conductas violentas, lo que conducirá a la construcción de la cultura de paz y convivencia sana y pacífica en las instituciones escolares.

Los agentes educativos deben prestar aún más atención al comportamiento que está modelando el alumnado, ya que las conductas de acoso son un signo de alarma. Es importante poder identificar la existencia de algún comportamiento inadecuado que esté afectando a los estudiantes, y con ello dar respuesta a los decretos nacionales e internacionales, siempre teniendo como fin último el desarrollo integral de los menores.

## Estrategia de atención en el aula

En el contexto nacional, decretos como la Ley General de Educación y la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (Cámara de Diputados, 2019; 2014) solicitan a las instituciones educativas que la educación que se imparte al alumnado se sustente en los principios de cultura de paz y no violencia, favoreciendo la convivencia armónica, pacífica y el desarrollo integral del menor, eliminando conductas de violencia, agresión, exclusión y comportamientos antisociales.

Una de las propuestas con mayor grado de efectividad en la identificación, contención y erradicación de conductas de agresión y antisociales entre pares y entre profesorado y alumnado son las asambleas escolares, estrategia que permite a los estudiantes denunciar si son víctimas de acoso en el salón de clases (Cuenca y Mendoza, 2017; Mendoza, 2014b; Mendoza, 2017; Mendoza y Pedroza, 2015).

Las asambleas escolares son una estrategia que permite al alumnado compartir con sus pares y al profesorado todo aquello que no le gusta que ocurra en el salón de clases, es una oportunidad para expresar cómo se siente en la institución, con la garantía de que ningún participante le faltará al respeto ni habrá consecuencias negativas derivadas de la denuncia que hace. Esta estrategia es implementada por una persona a la que se denominará “guía” (el docente de grupo, psicólogo, trabajador social o personal de USAER), quien tiene la tarea de ubicar el mobiliario del salón de clases de forma estratégica, de manera que todos puedan tener contacto visual, con el establecimiento de reglas de convivencia y comunicación, así como la aplicación de consecuencias (castigo) en caso de no cumplirlas. Además, existe una regla de confidencialidad que garantiza que lo que se hable dentro de la asamblea no podrá ser contado a nadie, excepto a los padres de familia (Mendoza, 2014b).

Durante el desarrollo de la asamblea escolar, el guía realiza una pregunta detonante: *¿Qué es lo que no te gusta que te hagan? / ¿Hay algo que te molesta que te hagan tus compañeros?*, con lo cual se denuncia el comportamiento agresivo y antisocial del que es víctima algún estudiante en particular o un grupo de alumnos. Una vez que se ha manifestado la agresión, se solicita al o a los agresores el compromiso de no volver a realizar la conducta. Es importante mencionar que esta estrategia debe durar en promedio de 50 a 60 minutos, además de que los compromisos que se realicen deben ser cumplidos y

vigilados por el guía. Ésta y otras especificaciones se pueden encontrar en el manual *Asambleas escolares. Estrategia para resolver conflictos a través de competencias* (Mendoza, 2014b).

### Experiencias en el aula de asambleas escolares

A continuación, se presenta evidencia que se obtuvo de la implementación de las asambleas escolares en instituciones educativas de nivel primaria y secundaria, con lo que se comprueba la efectividad para identificar, atender y erradicar el comportamiento agresivo y antisocial en el aula.

En primer lugar, se relatan fragmentos que se obtuvieron con las asambleas escolares.

En 2° de secundaria se identifica agresión de la que era víctima un estudiante, durante la semana anterior a la implementación de la estrategia.

En 2° de secundaria, de un total de 25 escolares, 18 estudiantes piden disculpas a un alumno por decirle apodos, lo cual ocasiona que el estudiante llore de alegría por el compromiso que hacen de no continuar con dicho comportamiento.

Niña de 3° de primaria, llora por la agresión que dirigen a ella y a su prima, ante tal situación, el agresor pide disculpas y se compromete a no volver a causar daño.

Ahora, se exponen testimonios de agresores que se autodenunciaron en presencia de alguna autoridad escolar, ya que habían ocasionado daño al alumnado o cometido alguna conducta antisocial.

*Yo le quiero pedir disculpas a Fanny porque ayer le pegué* (en presencia de la trabajadora social). Alumno, 14 años.

*Quiero pedirles disculpas a mis compañeros porque les he pegado a Luis, a Fer, a Daniel, a Mario, a Alexis y a Ángel.* Alumno, 12 años.

*Quiero decir que yo fui quien ralló los baños de los hombres* (en presencia de la directora de la escuela). Alumno, 13 años.

Finalmente, se presenta la opinión que tiene el profesorado o alguna autoridad educativa al término de la estrategia, confirmando la efectividad de ésta.

*La actividad me pareció buena y atractiva para brindar confianza a los alumnos y puedan expresar con libertad lo que les está pasando y así encontrar una solución mediante el diálogo y la comunicación para evitar que se sigan realizando este tipo de agresiones a sus compañeros, es bueno que realicen compromisos, ya que es una forma de hacerse responsables de sus acciones y darle solución de una manera pacífica. Profesora de 5° grado.*

*La dinámica que se llevó a cabo con los alumnos del 1° D fue muy interesante porque limaron asperezas con los compañeros que en ese momento tenían ciertas diferencias. Fue muy bueno porque de alguna manera debemos de trabajar con valores dentro del salón para que los alumnos aprendan a convivir sanamente dentro y fuera del salón de clases. Profesora de secundaria.*

*La actividad que se llevó a cabo con los alumnos de 5° D me pareció muy interesante, pues los estudiantes lograron rápidamente identificarse con las preguntas generadoras que se realizaron de manera correcta y acertada, es una buena dinámica que se mantiene durante todo el tiempo que dura, centrándose en todo momento en la participación seria y honesta de los alumnos. Deja, me atrevo a decir, en todo el grupo un aprendizaje significativo respecto al respeto entre pares y la buena convivencia. Profesora de 5° grado.*

*La dinámica es buena cuando existen problemas frecuentes entre compañeros (alumnos), ya que se brinda confianza y empiezan a hablar, expresan los actos que ciertos alumnos hacen y molestan a otros, los que incurren en faltas, reconocen y piden disculpas y se comprometen a no volver a cometerlo. Trabajadora social, secundaria.*

*Necesito que se sigan implementando asambleas escolares con los alumnos, ya que se ha notado un cambio con el 2° C, ahora que se aplique en el 1° D. Directora de secundaria.*

Sumado a la estrategia de asambleas escolares (Mendoza, 2014b), existen otras herramientas que, implementadas en conjunto, permiten la reducción de conductas agresivas y antisociales en el salón de clases, como el Programa Integral para Mejorar la Convivencia Escolar (Mendoza, 2014a), el cual demuestra que el profesorado, a través de su práctica docente y del desarrollo de tareas sencillas dentro del aula, favorece que los escolares aprendan comportamiento prosocial, asumiendo las consecuencias de sus acciones, bajo el principio de respeto y obligaciones que les corresponde. Asimismo, el Programa Escuela para Padres (Mendoza, 2015) comprueba

que, sumado a la participación de los docentes, los padres de familia favorecen el desarrollo de conductas prosociales a través de la implementación de prácticas de crianza efectivas, eliminando agresión y violencia en los hogares (Domínguez, 2019).

### ¿Sabías que...?

- El profesorado considera “normales” las conductas que realiza el alumnado con la finalidad de agredir.
- El profesorado muestra dificultad para identificar episodios de agresión por parte de sus alumnos.
- El profesorado sólo considera como agresión conductas donde el alumnado “le falte al respeto”, con ofensas o palabras altisonantes, pero no reconocen otro tipo de comportamientos que también son clasificados como agresivos.
- En políticas públicas, se solicita la implementación de estrategias que permitan el desarrollo integral del alumnado, lo cual es tarea de los directivos en coordinación con el profesorado.
- Algunos directivos y profesorado desconocen qué estrategias pueden implementar para reducir comportamientos de agresión y violencia.
- Algunos profesores consideran que llevar a cabo planes de acción para reducir agresión y violencia con el alumnado implica más trabajo.

### Para reflexionar

El *bullying* es una conducta exclusiva de los centros escolares, en la cual la agresión entre pares es el comportamiento principal que se presenta, este término no es nuevo en el ámbito educativo, por lo que debería ser una práctica poco frecuente en las escuelas, infortunadamente, hoy en día, aún con los avances en investigaciones que estudian dicho concepto, sigue presentándose este tipo de agresiones.

Derivado del acceso a instituciones educativas de educación básica, se puede afirmar que no existe alguna escuela exenta de presentar agresión de cualquier tipo entre los estudiantes (verbal, física, psicológica).

Es importante destacar que, si este comportamiento fuera identificado de forma oportuna por los docentes y se tuviera una adecuada intervención, un mecanismo o estrategia establecida para poder atender estos episodios, se podrían prevenir y detener dichos comportamientos.

## Referencias

- Álvarez, N., Carreto, J., Cruz, K., González, L., Martínez, A., Reyes, E., Romero, N., Sandoval, J. y Santos, K. (2018). Cyberbullying: acoso en Facebook entre jóvenes de bachillerato U.N.A.M. *Construcción y validación psicométrica de un instrumento*. [https://www.academia.edu/4554245/Cyberbullying\\_Acoso\\_en\\_Facebook\\_entre\\_jovenes\\_de\\_bachilleratoVALIDACION\\_PSIOMETRI-CAMEXICO-COMIE](https://www.academia.edu/4554245/Cyberbullying_Acoso_en_Facebook_entre_jovenes_de_bachilleratoVALIDACION_PSIOMETRI-CAMEXICO-COMIE)
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2014). Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. *Diario Oficial de la Federación*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA.pdf>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2019). Ley General de Educación. *Diario Oficial de la Federación*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH). (2021). *Acoso escolar, violencia escolar y en la escuela*. CNDH.
- Cuenca, V. y Mendoza, B. (2017). Comportamiento prosocial y agresivo en niños: tratamiento conductual dirigido a padres y profesores. *Acta de Investigación Psicológica*, 7(2), 2691-2703.
- Domínguez Alonso, J., Vázquez Varela, E. y Núñez Lois, S. (2017). *Ciberbullying escolar: incidencia del teléfono móvil e internet en adolescentes*. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 23(2), 1-11.
- Domínguez Medina, J. (2019). *Programa de intervención en la familia: incremento del comportamiento prosocial de los hijos a través de prácticas de crianza positiva*. [Tesis de licenciatura] Universidad Autónoma del Estado de México-Toluca.
- Gobierno de México. (2016a, 05 de agosto). *¿Qué es el ciberbullying?* <https://www.gob.mx/ciberbullying/articulos/que-es-el-ciberbullying>
- Gobierno de México. (2016b, 31 de octubre). *Convivencia escolar y su relación con el aprendizaje*. <https://www.gob.mx/escuelalibredeacoso/articulos/convivencia-escolar-y-su-relacion-con-el-aprendizaje>
- Gómez, A. y Carmona, P. (2021). Conciencia emocional y roles del bullying en un grupo de estudiantes pertenecientes a una institución educativa de la ciudad de Manizales. *Tempus Psicológico*, 4(2), 13-27.
- Grosser, K., Rojas, L. y Astorga, R. (2015). *Protocolo de actuación en situaciones de bullying*. UNICEF.

- Hackett, L. (2021). *El ciberacoso y sus consecuencias para los derechos humanos*. Organización de las Naciones Unidas.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH). (2014). *Prevención del acoso escolar: bullying y ciberbullying*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- Mendoza, B. (2009). Taller para la detección de casos de abuso sexual infantil en niños de educación básica. *Psicología Iberoamericana*, 17(1), 24-37.
- Mendoza, B. (2011). *Bullying* entre pares y el escalamiento de agresión en la relación profesor-alumno. *Psicología Iberoamericana*, 19(1), 58-71.
- Mendoza, B. (2014a). *Bullying: los múltiples rostros del acoso escolar*. Pax.
- Mendoza, B. (2014b). *Asambleas escolares. Estrategia para resolver conflictos a través de competencias*. Pax.
- Mendoza, B. (2015). *Bullying. Familia y escuela. Protegiendo juntos. Programa de atención*. Pax México.
- Mendoza, B. (2017). Derechos humanos, perspectiva de género y Programa de Atención al Acoso Escolar. En G. Gurrola y T. Morales (Coords.), *Violencia en la infancia. Algunas miradas desde los derechos humanos*. Comisión Estatal de Derechos Humanos del Estado de México.
- Mendoza, B. y Barrera, A. (2018). Gestión de la convivencia escolar en educación básica: percepción de los padres. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(2), 93-102.
- Mendoza, B., Delgado, I. y García, A. (2020). Perfil de alumnado no involucrado en *bullying*: descripción a partir de estereotipos de género, crianza, estrategias cognitivas-sociales y sobre-ingesta alimentaria. *Revista Anales de Psicología*, 36(3), 483-491. <https://doi.org/10.6018/analesps.337011>
- Mendoza, B., Domínguez-Medina, J., Mendoza, I. y Román, M. (2020). Asambleas escolares: identificación de conductas agresivas para la convivencia inclusiva y democrática en las escuelas. En F. Carreto, C. Jiménez y M. Sánchez (Coords.), *Perspectivas disciplinarias en la investigación educativa* (pp. 273-287). Clave.
- Mendoza, B., Morales, T. y Martínez, G. (2021). ¿El alumnado que participa en violencia escolar, también participa en episodios de agresión cibernética? *Revista de Psicología*, 26, 81-100. <https://doi.org/10.53287/wldl7961me66a>
- Mendoza, B., Morales, T., Serrano, C. y Serrano, J. M. (2019). Los jóvenes ¿son ciudadanos digitales?: estudio descriptivo en estudiantes de bachillerato.

- Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 8(15), 86-100. <https://revistapsicologia.uaemex.mx/article/view/13417>
- Mendoza, B. y Pedroza, F. J. (2015). Evaluación de un programa de intervención para disminuir conducta disruptiva y acoso escolar. *Acta de Investigación Psicológica*, 5(2), 1947-1959.
- Mendoza, B., Pérez, H., Domínguez, J. M. y Román, M. (2022). Roles de participación en *bullying* y episodios violentos en la interacción profesor-alumno. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24(e23), 1-17.
- Mendoza, B., Rojas, C. y Barrera, A. (2017). Rol de participación en *bullying* y su relación con la ansiedad. *Perfiles Educativos*, 39(158), 38-51.
- Moreno, C., Segatore, M. y Tabullo, A. (2019). Empatía, conducta prosocial y *bullying*. Las acciones de los alumnos espectadores. *Estudios sobre Educación*, 37, 113-134.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2021). *Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>
- Parra, R., González, A., Moritz, O., Blandón, A. y Bustamante, R. (2019). *La escuela violenta*. Fundación FES/Tercer Mundo.
- Sánchez Jiménez, E. y Cepeda Cuervo, E. (2014). ¿Los estudiantes de educación básica y media son víctimas de maltrato por parte de sus profesores? *Psicología desde el Caribe*, (31)2, 223-242.
- Santoyo, D. y Frías, S. (2014). Acoso escolar en México: actores involucrados y sus características. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 44(4), 13-41.
- Senado de la República. (2019). *Gaceta del Senado*, 29 de mayo, Gaceta LXIV/1SR-7/95958.
- Serrano, C., Morales, T. y Mendoza, B. (2021). Ciberacoso en jóvenes de bachillerato: ¿quiénes participan más, los hombres o las mujeres? *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12(e1373). [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v12i0.1373](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1373)
- Valle Barbosa, M., Muñoz, A., Robles Bañuelos, R., Vega, M., Flores Villavicencio, M. y González Pérez, G. (2019). La violencia y acoso escolar en una escuela de Guadalajara, México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 79(2), 43-58. <https://rieoei.org/RIE/article/view/3180/4010>



## CAPÍTULO 5

### ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN: PROFESORADO COMO AGENTE DE CAMBIO PARA EL DESARROLLO DE COMPORTAMIENTO PROSOCIAL

🌀 *Verónica Cuenca Sánchez, Brenda Mendoza González*

#### Antecedentes

En México, la prevalencia de comportamiento de acoso escolar tiene su mayor incidencia en el nivel primaria (Mendoza et al., 2020; Santoyo y Mendoza, 2019; Mendoza et al., 2017; Mendoza, 2017a; Cuenca y Mendoza, 2017; Mendoza y Maldonado, 2017).

El comportamiento del acoso escolar en alumnado de educación primaria y secundaria ha tenido un cambio significativo a lo largo del tiempo, ya que hace 15 años los índices señalaban que la participación en peleas y uso de golpes para intimidar a otros en el contexto escolar era de 20%; los robos ocurrían en 11%; las amenazas y daños a las instalaciones correspondían a 9%; las conductas que evidenciaban que el alumnado era victimizado indicaban que 46% correspondía a alumnos que manifestaban haber sido robados, 24% era objeto de burlas constantes, 17% había sufrido agresiones físicas por parte de algún estudiante y 3% reconocía que tenía miedo de ir a la escuela (Aguilera et al., 2007); en contraste, los datos en la actualidad denotan un decremento de los niveles de acoso escolar manifiestos en las escuelas, esto puede atribuirse a la atención de la sociedad, las autoridades escolares y padres de familia, quienes han identificado que el acoso escolar tiene un impacto negativo en quienes lo viven, ya sea como víctima, acosador o espectador, así como en el clima escolar de la institución.

El Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes ha manifestado la necesidad de impulsar la enseñanza de habilidades prosociales como parte fundamental de la educación formal enseñada en las instituciones escolares (Gaál, 2016), justificando su enseñanza desde niveles iniciales debido a su eficacia para prevenir diversos tipos de agresión y violencia (Mendoza, 2017a; Mendoza y Maldonado, 2017; Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017a), beneficios que han coadyuvado para incorporarlas al currículo de los planes y programas de estudio en educación básica (SEP, 2017b), contribuyendo a garantizar el derecho de los niños, niñas y adolescentes a desarrollarse en contextos libres de violencia (Gaál, 2016).

Adicional a la incorporación de habilidades prosociales en planes y programas institucionales, es necesario probar la efectividad de programas de intervención que sean apropiados a la realidad cultural y social de México, adaptándose a los derechos de la niñez y a los planes y programas de estudio (Mendoza, 2017a; Cámara de Diputados, 2012), así, desde la psicología, se han diseñado programas de intervención derivados del análisis experimental de la conducta que involucran diversos agentes de cambio (como los profesores) en el tratamiento exitoso de conductas agresivas y prosociales, los cuales permiten la adopción y trascendencia de los hallazgos de la investigación científica (Mendoza y Pedroza, 2015; Mendoza et al., 2014; Santoyo, 2012), reeditando en los mayores beneficios en uno de los principales contextos de desarrollo del ser humano: el escolar.

Socialmente, uno de los beneficios asociados a la intervención y la adquisición de conductas prosociales es el desarrollo de responsabilidad personal, el cual se generaliza hacia la sociedad (Gutiérrez et al., 2011), facilitando las relaciones sanas y pacíficas en los entornos en los que se desarrollan los niños y las niñas (Tur-Porcar et al., 2014), permitiendo el desarrollo y mantenimiento de redes de amistad, compañerismo, apoyo y aceptación de sus pares (Rabaglietti et al., 2013). El aprendizaje de comportamiento prosocial en alumnado de educación básica permite mostrar conductas alternas (socialmente adaptativas) a los comportamientos agresivos (Cuenca y Mendoza, 2017; Mendoza, 2014a; Mendoza et al., 2020), lo que resulta posible porque ambas conductas tienen como fin último la obtención de ganancias sociales o materiales (Hawley, 1999).

## Comportamiento prosocial

La evidencia empírica indica que la adquisición de conductas prosociales permite regular el comportamiento agresivo en el alumnado (Duque et al., 2007; Raskauskas et al., 2010; Santoyo et al., 2007; Thompson y Gullone, 2008), el cual resulta importante por su permanencia, variación y escalamiento en diferentes niveles en el curso del tiempo (Santoyo et al., 2007), culminando en actos delictivos, crímenes y homicidios (Ostrosky, 2011).

Asimismo, se ha encontrado que la conducta del profesor tiene un papel central para fortalecer ambos comportamientos en el alumnado (Ayala et al., 2001). Por un lado, la agresión se intensifica cuando el profesor exhibe un trato particular (exclusión o discriminación) entre los estudiantes agresivos y el resto del grupo (Mendoza, 2014a) y existen intercambios coercitivos entre el alumno y el profesor (Mendoza, 2011), también, cuando se refuerzan de forma indiscriminada y en mayor proporción las conductas negativas de los escolares, por ejemplo, el docente le brinda atención cuando el alumno está interrumpiendo la clase o evade su conducta dejándolo hacer “lo que él quiera”, conductas que el niño percibe como gratificantes al conseguir poder, popularidad y realizar las actividades que son de su agrado, como jugar o platicar, escapando de la actividad académica (Ayala et al., 2001; Ramos y Santoyo, 2008).

Por otro lado, el comportamiento prosocial se incrementa cuando el profesor proporciona estímulo verbal (Spivak y Farrán, 2012), atención (Santoyo y Ortega, 2010), refuerzo, inducción y modelado de conductas prosociales (Hendrickx et al., 2016; Ramaswamy y Bergin, 2009).

En relación con lo anterior, existen diversos programas de modificación conductual que consisten en capacitar al profesorado en principios del aprendizaje y la motivación a través del uso de diversas técnicas que les permitan tener un mejor control de la conducta de sus alumnos (Kazdin, 2000) e incrementar la actividad académica (Ayala et al., 2001), el seguimiento de instrucciones solicitadas por el profesorado y una mayor participación en clase (Corsi et al., 2009), y al mismo tiempo, disminuir conductas de agresión, interrupción, desobediencia, acoso escolar y conducta antisocial (Ayala et al., 2001; Corsi et al., 2009; Mendoza y Pedroza, 2015; Pérez et al., 2005).

Además, el programa propuesto (PRIMCE; Mendoza, 2014a) también ayuda a incrementar las habilidades sociales en el alumnado víctima y

agresor: ser empáticos, escuchar a otros, tener disposición para ayudar, lograr mayor control sobre sus impulsos y emociones, pensar en las consecuencias de sus actos, tomar decisiones antes de actuar, resolver conflictos sin agresión y comunicarse asertivamente (establecer contacto visual y expresarse en primera persona), comportamientos característicos de alumnado denominado “no involucrado”, ya que no participan en episodios agresivos (Mendoza y Maldonado, 2017; Mendoza et al., 2015).

A través de esta intervención, hay una mayor satisfacción laboral y menor estrés en la actividad diaria del profesor (Corsi et al., 2009) y también se incrementa la comunicación positiva entre docentes y alumnos, lo que constituye un elemento necesario, ya que se ha demostrado que existe una conexión entre *bullying* e interacciones negativas entre profesores y alumnos, identificándose que el alumnado *bully* y los considerados doble rol (víctima-agresor) dirigen comportamiento agresivo hacia sus profesores recibiendo también de ellos agresiones, y los alumnos víctimas de sus pares son también víctimas de sus profesores (Mendoza, 2011).

### **Prácticas para fortalecer el comportamiento prosocial en el aula**

El Programa Integral para Mejorar la Convivencia Escolar (PRIMCE) se compone de nueve estrategias para mejorar la calidad en la convivencia entre escolares y con el profesorado e incrementar la calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El programa tiene un manual (Mendoza, 2014a) donde se comparte toda la metodología (registros de observación, listas de cotejo, estrategias que se implementan en el aula, así como ejemplos de su uso); se sugiere que se registren mediciones antes y después del tratamiento, esto hará evidente la reducción de episodios agresivos en el aula, también se propone un instrumento que ya está validado y que puede ser usado en población mexicana con estudiantes de primaria y secundaria (Mendoza et al., 2015). Se ofrece otro instrumento de fácil y rápida aplicación que permitirá tener información de la calidad en la relación de profesores y alumnos, identificando rápidamente el tipo de agresión que el alumno dirige al profesorado (Mendoza, 2014a; Mendoza, 2020).

Durante el desarrollo del programa, el profesor recibe apoyo de un especialista (puede ser personal de la Unidad de Servicios de Apoyo a la

Educación Regular [USAER] u otro especialista designado para mejorar la convivencia en las aulas y el proceso de enseñanza-aprendizaje), quien acompañará al profesor durante todo el proceso.

A continuación, se brindan los objetivos y estrategias generales para cada componente. La metodología completa, los instrumentos y registros para implementarlo se encuentran en el manual del PRIMCE (Mendoza, 2014a).

### **Primera estrategia**

#### **Mi aula ordenada: orden y limpieza**

El objetivo de esta estrategia es crear aulas inclusivas y ordenadas, que proyecten limpieza para brindar bienestar a quienes permanecen en ellas. A través de este componente se desarrollan valores y competencias que se ponen en práctica durante toda la jornada escolar. Para el desarrollo del componente se ofrecen listas de cotejo que contienen indicadores de la población mexicana de aulas en las que no se presenta *bullying*, por lo que son una guía para realizar un diagnóstico e implementar la primera estrategia.

Se muestran esquemas de aulas de 2° y 3er grados, donde se identificó alumnado que exhibió comportamiento agresivo; se presenta la descripción anterior y posterior a la implementación de la estrategia “Mi aula ordenada”.

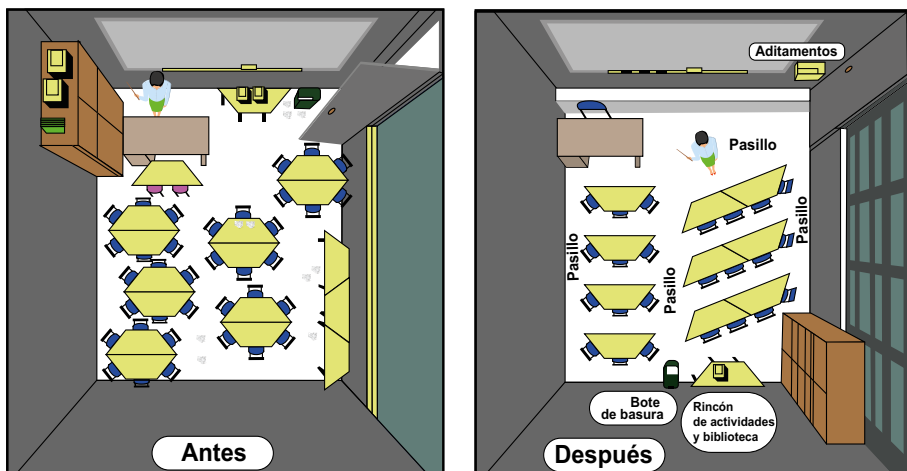
En la figura 1 se observa que en el aula de 2° grado, antes del programa existen:

- Barreras para el aprendizaje: los alumnos no tienen acceso al pizarrón por diversos obstáculos: el escritorio de la profesora, la misma profesora, la puerta cuando está abierta, los niños cuando se levantan para sacar punta a sus lápices y niños que dan la espalda al pizarrón por la ubicación de su banca.
- Discriminación: dos alumnos, “los que no trabajan”, se localizan sentados frente al escritorio, aislados del resto del grupo.
- Déficit en monitoreo y desorden: no existen filas y pasillos que permitan a la profesora vigilar la actividad de cada uno de los alumnos y los materiales (trompos, pelotas, comida y palitos de madera) están a su alcance.
- Inexistencia de hábitos: no hay artículos de limpieza (papel, jabón, toalla ni fichas para ir al baño), el alumnado constantemente interrumpe

la clase para solicitar a la profesora permisos o aditamentos para el sanitario; también hay basura en cuatro de siete mesas (sobre y debajo de ellas), de igual forma, se observa una gran cantidad de basura en las mesas que se encuentran a los alrededores sin alumnos en ellas, cerca de la puerta y del bote de basura.

- Baja o nula ventilación e iluminación: las ventanas tienen dos cortinas que siempre permanecen cerradas y la única fuente de oxigenación que tiene el salón es la puerta abierta.

**Figura 1. Cambios físicos de un aula de segundo grado antes y después de la aplicación del componente “Mi aula ordenada”**



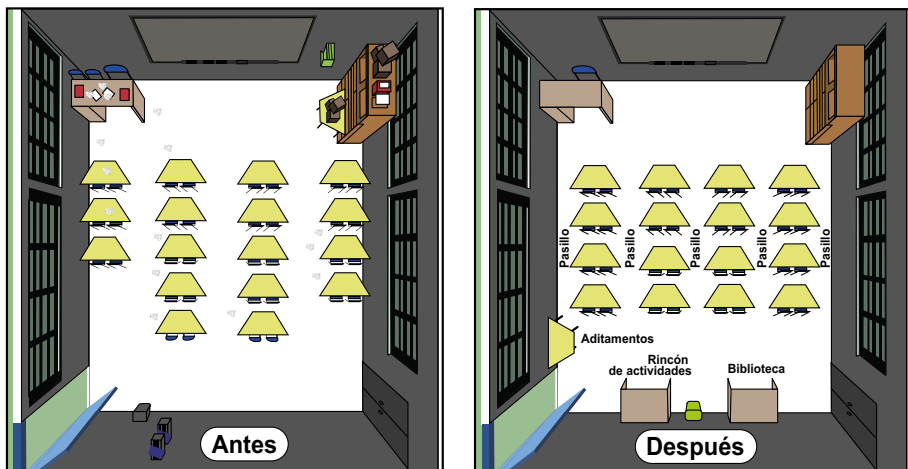
Fuente: elaboración propia.

Después de la retroalimentación con la profesora, se hicieron los siguientes cambios:

- Se organizaron las mesas y sillas del alumnado en dos filas (se sacaron cuatro mesas que no se usaban y quitaban espacio) y se formaron pasillos para que la profesora se desplazara y vigilara al alumnado.
- Se movió el estante a la parte de atrás del salón y se recorrió el escritorio para que no impidiera la visibilidad de la mitad del pizarrón.
- Se cambió el bote de basura a la parte de atrás del salón, así, los alumnos ya no se distrajeran mirando hacia afuera, se salieron de salón o demoraron tiempo jugando.

- Se colocaron aditamentos para el baño cerca de la puerta, el profesor y el alumnado construyeron una caja que se colocó sobre la pared para que no estorbara físicamente.
- Se regularon las salidas al baño a través del uso de pases y con ello se promovió el desarrollo de autocontrol en el alumnado.
- Se colocaron los artículos usados para jugar en un lugar fuera del acceso del alumnado.
- Se asignaron dos momentos para recoger la basura, los alumnos llevaron a cabo esta tarea antes del recreo y antes de marcharse a casa.
- Se abrieron las cortinas y ventanas para que entrara la luz del sol y hubiera mayor ventilación.
- Se implementó el rincón de actividades y biblioteca escolar en la parte trasera del salón, cuya función permitió reducir conductas disruptivas en el alumnado.

**Figura 2. Cambios físicos de un aula de 2º grado antes y después de la aplicación del componente “Mi aula ordenada”**



Fuente: elaboración propia.

La figura 2 muestra que antes del programa existía:

- Exclusión: dos alumnos no tenían vista de frente al pizarrón, ya que la profesora les asignó un lugar en el escritorio durante la jornada

escolar para “vigilar que trabajen y no molesten a los demás niños que sí trabajan”.

- **Desorden:** en el salón hay dos casilleros, uno de ellos contiene torres de papeles que son sostenidos por una banca, así como una gran cantidad de libros de texto apilados, esto genera situaciones de riesgo cuando el alumnado tiene que bajarlos para trabajar. El segundo contiene elementos de limpieza (escobas y recogedores) que el alumnado utiliza para jugar y resultan de alto peligro; ropa de los niños y una gran cantidad de papeles (trabajos del alumnado rotos o en mal estado), asimismo, el aula tiene pequeños estantes que almacenan libros de la biblioteca sin ordenar, rotos o rayados. El escritorio del profesor tiene encima una gran cantidad de papeles, objetos personales (celular, bolsa de mano, desayuno) y material que los alumnos que están sentados en el escritorio toman sin permiso y utilizan para jugar.
- **Alumnado sin hábitos:** no hay aditamentos de higiene en el salón de clases (papel sanitario, jabón, toalla) ni se regulan las salidas al baño, por lo que éstas son frecuentes e incluso en grupos de hasta tres niños, en consecuencia, el desarrollo de la clase es inadecuado; además, el aula está sucia, pues se puede ver basura (papel, comida, envolturas) tirada en los lugares del alumnado.

Con la guía de los registros y de la retroalimentación, la profesora hizo los siguientes cambios:

- El mobiliario se igualó a cuatro mesas por fila (se sacaron una mesa y dos sillas que no eran utilizadas por el alumnado) y se formaron pasillos entre cada fila, así la profesora pudo supervisar a cada alumno.
- El bote de basura se alejó de la puerta y se colocó en la parte media del salón de clases, con esto se evitó que el alumnado jugara con la puerta cuando iba a tirar basura o a sacar punta a sus lápices.
- La profesora colocó cerca de la puerta una mesita con los aditamentos para el sanitario y colgó al lado los pases para que el alumnado saliera en orden y uno por uno.

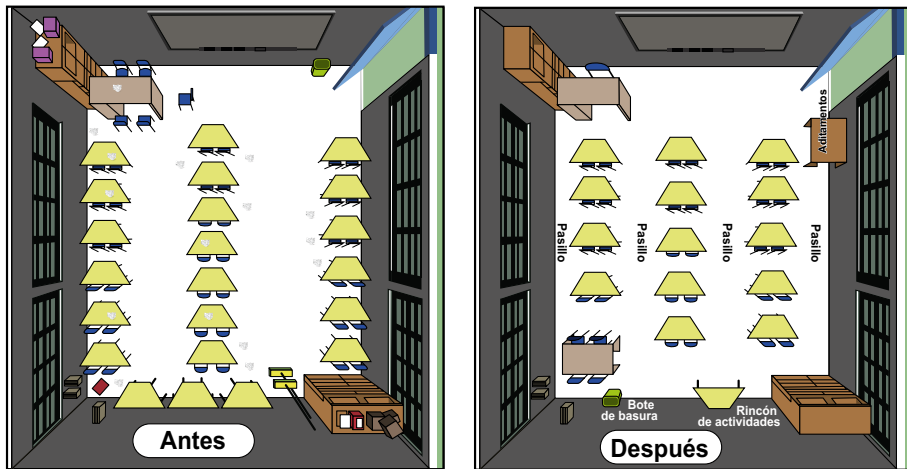


- La profesora retiró del escritorio sus objetos personales y todo el material que no ocupaba, ordenó y limpió cada uno de los estantes y también organizó y colocó los libros de texto en un casillero.
- Los libros de la biblioteca se retiraron de los estantes y se colocaron en la parte de atrás del salón, en un área accesible para el alumnado designada como “biblioteca”.
- La profesora estableció como rutina que cada alumno debía limpiar su lugar antes de salir a recreo y diez minutos antes de la salida.
- Se adecuó un área en el salón de clases llamado “rincón de actividades”, a través del cual la profesora brindó motivación al alumnado para terminar su actividad académica y oportunidades de aprendizaje aun cuando ya hubieran finalizado su tarea.

En la figura 3 se observa que en un aula de 3<sup>er</sup> grado existía:

- Exclusión: hay cinco alumnos que “molestan a los demás” y se encuentran ubicados en el escritorio del profesor, de tal forma que su cuerpo se encuentra orientado hacia las ventanas o hacia los compañeros de clase, por lo que no tienen acceso al pizarrón.
- Desorden: el salón de clases cuenta con dos casilleros con una gran cantidad de papeles sin ordenar, ropa, engrapadoras, cajas vacías, sellos, aceites, harina y trabajos de los alumnos; sobre ellos también hay muchas cajas con cartulinas, hojas y libros apilados; además, se encuentran tres escobas y un recogedor al alcance del alumnado; todos los materiales y objetos son usados por los menores para jugar, agredirse o distraerse; para terminar, los libros de la biblioteca no están organizados ni ordenados, y algunos volúmenes se encuentran en el piso.
- Alumnado sin hábitos: los estudiantes no cuentan con artículos ni normas para salir al sanitario, esto ocasiona que el profesor constantemente detenga la clase para dar permisos o conseguir papel para los alumnos; el aula no está limpia, hay basura tirada (comida, líquidos, papeles, envolturas de los desayunos) en la mayoría de los lugares, los estudiantes y el profesor tienen alimentos en su lugar y los consumen durante la clase.

**Figura 3. Cambios físicos de un aula de 3<sup>er</sup> grado antes y después de la aplicación del componente “Mi aula ordenada”**



Fuente: elaboración propia.

Luego de la retroalimentación proporcionada al profesor, se hicieron los siguientes cambios:

- Se acomodaron las mesas y sillas para formar pasillos entre cada fila.
- Se asignó lugar a los alumnos de forma heterogénea, es decir, no se clasificó al alumnado en “burros” y aplicados, entre otras asignaciones discriminatorias.
- El bote de basura se colocó en la parte central del salón de clases en la parte de atrás, con lo que se evitó que el alumnado quitara visibilidad a sus compañeros cuando se levantaba a tirar basura o sacar punta a sus lápices.
- El profesor colocó cerca de la puerta una mesita con jabón, toalla para manos y papel higiénico (aditamentos para el baño) para uso del alumnado, también implementó el uso de gafetes para regular las salidas al sanitario.
- El profesor retomó el uso del escritorio (sin alumnos en él), organizó y limpió cada uno de los estantes y biblioteca escolar.
- El profesor estableció dos momentos para limpiar el aula.
- Se asignó un momento (15 minutos) antes del recreo para que los alumnos tomaran su desayuno escolar.

- Se arregló un área denominada “rincón de actividades” para que el profesor pudiera atender a la diversidad del alumnado en cada actividad académica.

### **Segunda estrategia**

#### **Yo respeto: código escolar**

Este componente tiene como propósito enseñar al alumnado a tomar decisiones sobre su comportamiento considerando las consecuencias y costos que existen si deciden romper las reglas contenidas en el código escolar. En esta estrategia se brinda al alumnado la oportunidad de adquirir y aprender las conductas prosociales propuestas en el mismo programa, que le permitirán desarrollar competencias y facilitarán su adaptación al aula y a la institución escolar.

Asimismo, la estrategia permite brindar un ambiente de seguridad y justicia a todo el alumnado. Para su puesta en práctica, se ofrecen hojas de trabajo, a través de las cuales el profesorado construirá su código escolar tomando en cuenta las necesidades de la escuela; así, el código se desarrolla “a la medida” de las necesidades del aula, por lo que es inclusivo y universal, ya que todos los involucrados participan en su construcción.

### **Tercera estrategia**

#### **Yo cuido: desarrollo de empatía**

Esta estrategia tiene como propósito que el alumnado agresor desarrolle empatía hacia la víctima, compañeros y profesores al asumir un costo y consecuencia por su comportamiento, además de tomar la responsabilidad de la reparación del daño que causó por lastimar, robar, destruir o insultar; para ello se consideran conductas alternas (de ayuda y cuidado del otro).

El desarrollo de empatía permite al alumnado poner en práctica competencias para la vida, esto le ayudará a relacionarse positivamente con sus pares y con sus profesores.

### **Cuarta estrategia**

#### **Yo opino: asamblea escolar**

Este componente tiene como finalidad poner a disposición del alumnado un espacio de respeto, seguridad, confianza y de confidencialidad para expresarse de manera asertiva y dar solución a situaciones de violencia que les

sucedan día a día durante la jornada escolar. Se ponen en práctica competencias que mejorarán la convivencia entre sus integrantes. Para su implementación, la estrategia incluye un manual (Mendoza, 2014c) que contiene de manera detallada su procedimiento, ejemplos y formatos para su aplicación.

### **Quinta estrategia**

#### **Yo coopero: juego de disciplina cooperativa**

El juego de disciplina cooperativa tiene como meta incrementar la aparición de conductas prosociales como el trabajo cooperativo, conductas de ayuda, comunicación asertiva, autocontrol y obediencia, logradas a través de la formación y trabajo en equipos heterogéneos. Esta estrategia permite generar un ambiente libre de violencia y distracciones, llevando con éxito el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **Sexta estrategia**

#### **Yo me controlo: autocontrol del enojo**

El propósito principal de esta estrategia es el desarrollo de autocontrol a través de diversas técnicas que incluyen la psicoeducación respecto a la emoción del enojo, la técnica tensión-relajación (regula el enojo), la comunicación asertiva (permite manifestar emociones de enojo, molestia y desagrado sin lastimar ni agredir a otros), uso de autoinstrucciones (da solución a conflictos a través de la identificación de pensamientos negativos y su cambio por otros alternos que guíen su actuación hacia una resolución viable) y resolución de problemas (se afronta un conflicto separándolo en pequeñas partes, esto permite reconocer el motivo de su origen y retomar posibles soluciones y sus consecuencias).

Para averiguar cómo se está realizando la puesta en práctica de este componente, se proporcionan fichas de evaluación para su aplicación al alumnado. Para mayor información, se sugiere revisar Mendoza (2017c).

### **Séptima estrategia**

#### **Yo aprendo: motivación para actividades académicas**

Esta estrategia tiene como propósito ofrecer estímulos atractivos que permiten desarrollar interés por parte del alumnado en el desarrollo de actividades

académicas, a través del uso de roles, representaciones y la expresión corporal, además de proporcionar apoyo para culminar proyectos complejos a través de su división en pequeñas tareas simples llevadas a cabo de manera diaria. Para su implementación en el aula, se incluyen registros para corroborar el aprendizaje logrado por el alumnado.

### **Octava estrategia**

#### **Yo me quiero: autoestima**

El objetivo de este componente es incrementar la valoración positiva que el alumnado percibe sobre sí mismo a través de un trato justo y digno entre estudiante y profesor, propuesto en acciones básicas como el monitoreo y reconocimiento positivo del comportamiento y trabajo académico de manera constante. Para llevarlo a cabo, se proporcionan registros para observar en qué medida la conducta del profesorado se está ajustando a las acciones propuestas por el componente durante la jornada escolar.

### **Novena estrategia**

#### **Recreo con diversión y sin agresión**

Esta estrategia tiene como propósito hacer del recreo un espacio libre de violencia donde el alumnado participe en actividades en equipo en las que tiene la oportunidad de poner en práctica comportamientos prosociales como saludar, tener contacto visual con sus compañeros y dar las gracias por compartir tiempo y juego juntos. Para su puesta en práctica, se cuenta con registros para identificar las competencias para la convivencia presentadas de manera cotidiana por el alumnado.

Todas las estrategias descritas se encuentran contenidas en el PRIMCE, basado en planes y programas de estudio de la Secretaría de Educación Pública, en derechos de los niños y niñas, con perspectiva de género, con sustento en leyes de aprendizaje y motivación; por ello, sus propuestas se alinean perfectamente con las funciones del profesorado y con los aprendizajes esperados del alumnado (Mendoza, 2014a; Mendoza, 2017a). Este programa de intervención ha demostrado tener nivel de aceptación superior a 95%, pues no genera más trabajo, por lo contrario, reduce el comportamiento agresivo y disruptivo del alumnado, lo que permite al profesorado dar sus clases sin distracciones, sin que se presente agresión entre pares. El

objetivo general de las estrategias contenidas en este programa es lograr, a través del profesorado como agente de cambio, el aprendizaje de comportamientos prosociales en el alumnado, conductas que permiten reducir al mismo tiempo otras de tipo negativo; su eficacia se ha probado empíricamente al reducir el comportamiento disruptivo en el aula que impide que el profesor imparta clase, así como golpes entre los pares, mejorando de manera significativa la calidad en la convivencia entre escolares (Mendoza y Pedroza, 2015; Mendoza, 2016).

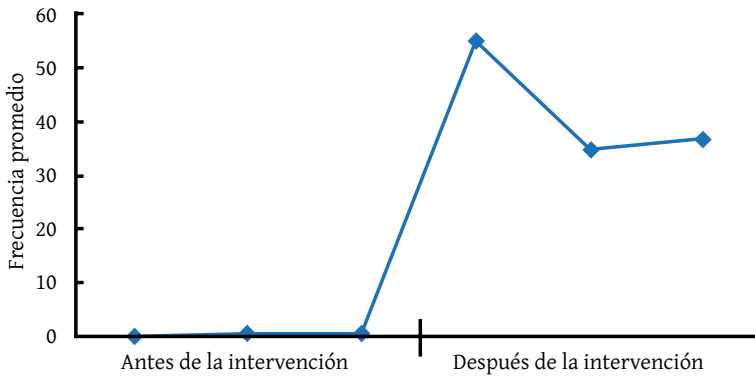
### **Resultados de aplicación en el aula**

La aplicación del PRIMCE en nivel primaria (Cuenca, 2017) arrojó que los niños identificados como agresivos que participaron en el programa disminuyeron significativamente la emisión de estas conductas y al mismo tiempo incrementaron la demostración de conductas prosociales, resultados que se comprobaron en los alumnos foco y también en su grupo de compañeros de clase.

En el análisis de los cambios en el contexto escolar se encontró que el alumnado fue capaz de tener hábitos de orden y limpieza, lo que a su vez les permitió colaborar y ayudar en el cuidado de las instalaciones escolares; trabajar en un aula con orden en donde las bancas mantienen una alineación ordenada permitió que en cualquier momento el profesor vigilara la actividad del alumnado y lo protegiera de situaciones violentas. Además, fueron capaces de evitar distracciones (sacar juguetes, salir del salón, jugar con los útiles, estar fuera de su lugar, hacer ruidos, comer en el aula) y permanecer concentrados en un número mayor de actividades académicas, lo que incrementó la proporción de niños que finalizaron su actividad en tiempo y forma.

Por su parte, el alumnado desarrolló autocontrol al ser capaz de levantar la mano en silencio para participar (ya no gritaban para ser escuchados) y esperar para que se les asignara un turno. De manera notable, el alumnado disminuyó el número de ocasiones en que salían al baño y el tiempo de regreso al aula escolar (menos de cuatro minutos), y al término de su actividad, los estudiantes prefirieron realizar lecturas, tomar un juego didáctico o ayudar a quien aún no terminaba, en lugar de tener conductas disruptivas (vía motriz o verbal) para esperar la siguiente actividad académica (figura 4).

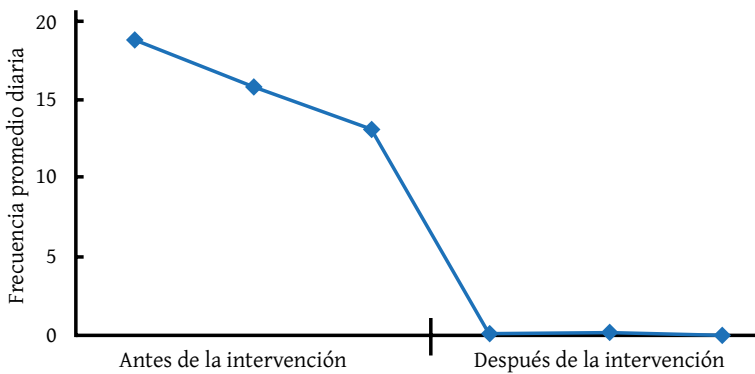
**Figura 4. Cambios conductuales en los niños en el contexto escolar (autocontrol)**



Fuente: elaboración propia.

Respecto a las conductas de agresión, se evidenció una disminución significativa en robos, peleas, agresiones verbales, tomar cosas de los otros sin su permiso, destrucción de instalaciones u objetos de compañeros y profesorado (figura 5).

**Figura 5. Cambios conductuales en los niños en el contexto escolar (agresión)**



Fuente: elaboración propia.

A través del desarrollo de comunicación asertiva, el alumnado aplicó competencias para pedir ayuda cuando eran víctimas de agresiones, además de expresar su enojo y quejas sin lastimar a otros o ejercer la misma

agresión; del mismo modo, aumentó de manera importante el reconocimiento positivo (frases positivas) de sus compañeros, profesores y directivos. Asimismo, fueron capaces de pedir las cosas que necesitaban diciendo por favor y dando las gracias luego de obtenerlas.

Por último, los profesores que participaron en el programa disminuyeron significativamente el uso de gritos en la enseñanza y el tiempo en el que permanecían en el escritorio y fuera del salón de clases durante la jornada escolar; también hubo un aumento en el monitoreo, uso de instrucciones claras y precisas, reforzamiento constante de comportamiento positivo y aplicación de consecuencias en conductas negativas, inclusive, se evidenció una mejora en la relación profesor-alumno, esto permitió al docente convivir con el alumnado durante la hora del recreo.

### ¿Sabías que...?

- El comportamiento prosocial es un factor de protección para la niñez, ya que disminuye el riesgo de exhibir comportamiento violento, delictivo y antisocial.
- El comportamiento prosocial se asocia con el desarrollo de empatía, favoreciendo otros comportamientos necesarios para el desarrollo saludable de la niñez, como la cooperación, la ayuda y la solidaridad.
- El comportamiento prosocial tiene un impacto positivo en la mejora del aprendizaje en el aula, ya que se asocia con el incremento de la calidad de aprendizaje (Inglés et al., 2011), con el rendimiento escolar del alumnado (Caprara et al., 2000), y con el incremento en su motivación para estudiar (Gilman y Anderman, 2006), lo cual acaba por reflejarse en las calificaciones (Carrasco y Trianes, 2010).

### Para reflexionar

En el área de psicología aplicada, la labor, compromiso y responsabilidad con la ciencia y la sociedad conlleva aportar experiencia en el trabajo, aplicación de técnicas y estrategias como las contenidas en el PRIMCE (Mendoza, 2014b), las cuales han sido comprobadas científicamente y sus resultados han demostrado disminuir conductas disruptivas, agresivas y desobediencia, e igualmente resultan eficaces para el aprendizaje de comportamientos prosociales, recursos esenciales que protegen al alumnado de ser actores (víctimas, agresores o testigos) en situaciones de violencia.



Estas estrategias ofrecen herramientas de fácil uso en el aula y para su aplicación durante toda la jornada escolar, las cuales no implican de ninguna manera aumentar el trabajo del profesor, por lo contrario, permiten fortalecer su liderazgo, tener un aula libre de violencia y promover el aprendizaje en un ambiente seguro de respeto y confianza.

Se sugiere complementar estas estrategias con un programa dirigido a padres, en cuyo manual se indica paso a paso cómo implementar hábitos en los hijos, límites, disminuir berrinches y mejorar la comunicación a través de las tareas cotidianas en casa, juegos y otras actividades que permiten fortalecer la confianza entre padres e hijos (Mendoza, 2015; Mendoza, 2017b), que ha demostrado efectividad en el incremento de comportamiento prosocial y la disminución de comportamiento disruptivo y agresivo desde la intervención de los padres como agentes de cambio (Mendoza et al., 2014; Lara et al., 2021), lo que da respuesta al artículo 33 de la Ley General de Educación (Cámara de Diputados, 2019), el cual alienta a las escuelas a implementar estrategias desde Escuela para Padres para disminuir el comportamiento agresivo a través de la participación activa de los padres de familia. Lo anterior a raíz de que se encontró una conexión entre el *bullying* y las agresiones cibernéticas (Mendoza et al., 2021), debido a factores sociales (Mendoza et al., 2016), familiares, escolares (Mendoza y Barrera, 2018; Mendoza et al., 2015; Mendoza y Pedroza, 2015; Santoyo y Mendoza, 2019), pero también a los propios del alumnado, como no ser ciudadanos digitales (Mendoza et al., 2019).

## Referencias

- Aguilera, M., Muñoz, G. y Orozco, A. (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Ayala, H., Chaparro, A., Fulgencio, M., Pedroza, F., Morales, S., Pacheco, A., Mendoza, B., Ortiz, A., Vargas, S. y Barragán, N. (2001). Tratamiento de la agresión infantil: desarrollo y evaluación de programas de intervención conductual multi-agente. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 27(1), 1-34. <http://dx.doi.org/10.5514/rmac.v27.i1.26317>

- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2012). Ley General para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia *Diario Oficial de la Federación*. [https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGPSVD\\_040521.pdf](https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGPSVD_040521.pdf)
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2019). Ley General de Educación. *Diario Oficial de la Federación*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Caprara, G., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A. y Zimbardo, P. (2000). Prosocial foundations of Children's Academic Achievement. *Psychological Science*, 11(4), 302-306.
- Carrasco, C. y Trianes, M. (2010). Clima social, prosocialidad y violencia como predictores de inadaptación escolar en primaria. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 229-242. [https://www.researchgate.net/publication/49943758\\_Clima\\_social\\_prosocialidad\\_y\\_violencia\\_como\\_predictores\\_de\\_inadaptacion\\_escolar\\_en\\_primaria](https://www.researchgate.net/publication/49943758_Clima_social_prosocialidad_y_violencia_como_predictores_de_inadaptacion_escolar_en_primaria)
- Corsi, E., Barrera, P., Flores, C., Perivancich, X. y Guerra, C. (2009). Efectos de un programa combinado de la conducta disruptiva y el aumento de la conducta prosocial en escolares chilenos. *Acta Colombiana de Psicología*, 12(1), 67-76. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79814903006>
- Cuenca, V. (2017). *Comportamiento prosocial: aprendizaje en niños de educación básica*. [Tesis de maestría] Universidad Autónoma del Estado de México-Toluca.
- Cuenca, V. y Mendoza, B. (2017). Comportamiento prosocial y agresivo en niños: tratamiento conductual dirigido a padres y profesores. *Revista Acta de Investigación en Psicología*, 7, 2691-2703. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007471917300261>
- Duque, L., Orduz, J., Sandoval, J., Caicedo, B. y Klevens, J. (2007). Lecciones del Programa de Prevención Temprana de la Violencia, Medellín, Colombia. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 21(1), 21-29. <http://www.scielosp.org/pdf/rpsp/v21n1/a03v21n1.pdf>
- Gaál, F. (2016). Ponencia. El derecho a la educación en México en Marco Internacional. En P. Salazar (Ed.), *El derecho a la educación para la infancia a 100 años de la Constitución Política mexicana. Mesa I. Educación, derechos humanos y garantías constitucionales actuales a 100 años de la Constitución*. Instituto de Investigaciones Jurídicas-UNAM.
- Gilman, R. y Anderman, E. (2006). The relationship between relative levels of motivation and intrapersonal, interpersonal, and academic functioning

- among older adolescents. *Journal of School Psychology*, 44(5), 375-391. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022440506000343>
- Gutiérrez, M., Escartí, A. y Pascual, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema*, 23(1), 13-19. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72717207003>
- Hawley, P. (1999). The ontogenesis of social dominance: a strategy-based evolutionary perspective. *Developmental Review*, 19(1), 97-132. <http://dx.doi.org/10.1006/drev.1998.0470>
- Hendrickx, M., Mainhard, M., Boor-Klip, H., Cillessen, A. y Brekelmans, M. (2016). Social dynamics in the classroom: teacher support and conflict and the peer ecology. *Teaching and Teacher Education*, 53, 30-40. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X15300135>
- Inglés, C., Martínez González, A., Valle, A., García Fernández, J. y Ruiz Esteban, C. (2011). Conducta prosocial y motivación académica en estudiantes españoles de educación secundaria obligatoria. *Universitas Psychologica*, 10(2), 451-465. <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v10n2/v10n2a11.pdf>
- Kazdin, A. (2000). *Modificación de la conducta y sus aplicaciones prácticas*. Manual Moderno.
- Lara, B., Mendoza, B. y Serrano, C. (2021). Descripción de la crianza en el siglo XXI, percepción de hijos e hijas adolescentes. *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 11(21), 9-30. <https://doi.org/10.36677/rpsicologia.v11i21.17461>
- Mendoza, B. (2011). *Bullying* entre pares y el escalamiento de agresión en la relación profesor-alumno. *Psicología Iberoamericana*, 19(1), 58-71. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133920896007>
- Mendoza, B. (2014a). *Bullying. Los múltiples rostros del acoso escolar*. Pax.
- Mendoza, B. (2014b). *Bullying: lo “políticamente correcto” y lo correcto según la ciencia*. *Boletín Investigación y Estudios Avanzados*, 65, 12-13. <http://www.siea.uaemex.mx/siestudiosa/FrmBoletin/Boletin65/paginas.html#12.pdf>
- Mendoza, B. (2014c). *Bullying: asambleas escolares para mejorar la convivencia escolar*. Manual Moderno.
- Mendoza, B. (2015). *Bullying. Familia y escuela protegiendo juntos*. Pax.
- Mendoza, B. (2016). Los múltiples rostros del acoso escolar. En M. Pérez, C. Macías, N. González y S. Rodríguez (Eds.), *Temas selectos de vulnerabilidad y violencia contra niños, niñas y adolescentes* (pp. 125-138). UNAM.

- Mendoza, B. (2017a). Derechos humanos, perspectiva de género y Programa de Atención al Acoso Escolar. En G. M. Gurrola y T. Morales (Eds.), *Violencia en la infancia. Algunas miradas desde los derechos humanos*. Comisión Estatal de Derechos Humanos del Estado de México.
- Mendoza, B. (2017b). Prácticas de crianza y *bullying*: descripción en alumnado de educación básica. *Revista Innovación Educativa*, 17(74), 125-142. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v17n74/1665-2673-ie-17-74-00125.pdf>
- Mendoza, B. (2017c). *Manual de autocontrol del enojo. Tratamiento cognitivo-conductual*. Manual Moderno.
- Mendoza, B. (2020). El derecho a la educación, programas de intervención desde los principales agentes de cambio: padres y profesorado. En M. M. Pérez, M. C. Macías y E. Tapia (Eds.), *Educación e infancia* (pp. 157-174). Porrúa/UNAM.
- Mendoza, B. y Barrera, A. (2018). Gestión de la convivencia escolar en educación básica: percepción de los padres. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(2), 93-102. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.1729>
- Mendoza, B., Cervantes, A. y Pedroza, F. J. (2016). Acoso escolar: diferencias en contextos educativos rural y urbano, en alumnado adolescente. *Investigación y Ciencia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*, 24(67), 60-70. <https://doi.org/10.33064/iycuaa2016672277>
- Mendoza, B., Cervantes, A., Pedroza, F. J. y Aguilera, S. J. (2015). Estructura factorial y consistencia interna del Cuestionario para medir *bullying* escolar. *Revista Ciencia UAT*, 10(1), 06-16. <http://hdl.handle.net/20.500.11799/55136>
- Mendoza, B., Delgado, I. y García, A. (2020). Perfil de alumnado no involucrado en *bullying*: descripción a partir de estereotipos de género, crianza, estrategias cognitivas-sociales y sobre-ingesta alimentaria. *Revista Anales de Psicología*, 36(3), 483-491. <https://doi.org/10.6018/analesps.337011>
- Mendoza, B. y Maldonado, V. (2017). Acoso escolar y habilidades sociales en alumnado de educación básica. *Ciencia Ergo-sum*, 24(2), 109-116. <https://doi.org/10.30878/ces.v24n2a2>
- Mendoza, B., Morales, T. y Arriaga, Y. (2015). Variables proximales relacionados con violencia escolar y *bullying* en alumnado de bachillerato. *Special Issue of Psychology, Society and Education Journal*, 7(2), 74-88. [https://www.researchgate.net/publication/318749856\\_Variables\\_Proximales\\_](https://www.researchgate.net/publication/318749856_Variables_Proximales_)

relacionados\_con\_Violencia\_Escolar\_y\_Bullying\_en\_alumnado\_de\_bachillerato

- Mendoza, B., Morales, T. y Martínez, G. (2021). ¿El alumnado que participa en violencia escolar, también participa en episodios de agresión cibernética? *Revista de Psicología Bolivia*, 26, 81-100. <https://doi.org/10.53287/wldl7961me66a>
- Mendoza, B., Morales, T., Serrano, C. y Serrano, J. M. (2019). Los jóvenes ¿son ciudadanos digitales?: estudio descriptivo en estudiantes de bachillerato. *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 8(15), 86-100.
- Mendoza, B. y Pedroza, F. (2015). Evaluación de un programa de intervención para disminuir conducta disruptiva y acoso escolar. *Acta de Investigación Psicológica*, 5(2), 1947-1959. <https://www.elsevier.es/es-revista-acta-investigacion-psicologica-psychological-111-articulo-evaluacion-un-programa-intervencion-disminuir-S2007471915300156>
- Mendoza, B., Pedroza, F. y Martínez, K. (2014). Prácticas de crianza positiva: entrenamiento a padres para reducir el bullying. *Acta de Investigación Psicológica*, 4(3), 1793-1808. [https://repositorio.unam.mx/contenidos/positive-child-rearing-practices-parents-training-for-reduce-bullying-4117194?c=kG9odA&d=true&q=\\*&i=1&v=1&t=search\\_0&as=0](https://repositorio.unam.mx/contenidos/positive-child-rearing-practices-parents-training-for-reduce-bullying-4117194?c=kG9odA&d=true&q=*&i=1&v=1&t=search_0&as=0)
- Mendoza, B., Rojas, C. y Barrera, A. (2017). Rol de participación en bullying y su relación con ansiedad. *Revista Perfiles Educativos*, XXXIX(158), 38-51. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13253901003>
- Ostrosky, F. (2011). *Mentes asesinas. La violencia en tu cerebro* (2ª ed.). Quinto Sol.
- Pérez, V., Rodríguez, J., Fernández, A. y De la Barra, F. (2005). Efectividad de una estrategia conductual para el manejo de la agresividad en escolares de enseñanza básica. *Psykhe*, 14(2), 55-62. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282005000200005>
- Rabaglietti, E., Vacirca, M. y Pakalniskiene, W. (2013). Social-emotional competence and friendships: prosocial behaviour and lack of behavioural self-regulation as predictors of quantity and quality of friendships in middle childhood. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 1(1), 5-20. <http://hdl.handle.net/2318/147151>
- Ramaswamy, V. y Bergin, C. (2009). Do reinforcement and induction increase prosocial behavior? Results of a teacher-based intervention

- in preschools. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(4), 527-538. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02568540909594679>
- Ramos, I. y Santoyo, C. (2008). Organización y estabilidad del comportamiento coercitivo en niños escolares: una perspectiva de desarrollo. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 34(2), 165-292. <http://dx.doi.org/10.5514/rmac.v34.i2.16211>
- Raskauskas, J., Gregory, J., Harvey, S., Rifshana, F. y Evans, I. (2010). Bullying among primary school children in New Zealand: relationships with pro-social behaviour and classroom climate. *Educational Research*, 52(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.1080/00131881003588097>
- Santoyo, C. (2012). Investigación traslacional: una misión prospectiva para la ciencia del desarrollo y la ciencia del comportamiento. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 4(2), 84-110. <https://www.medigraphic.com/pdfs/revmexinvpsi/mip-2012/mip122b.pdf>
- Santoyo, C., Colmenares, L. y Figueroa, N. (2007). Estabilidad y cambio de patrones coercitivos. Un enfoque de síntesis. En C. Santoyo, *Estabilidad y cambio de patrones de comportamiento en escenarios naturales: un estudio longitudinal en Coyoacán* (pp. 114-146). UNAM.
- Santoyo, C. y Mendoza, B. (2019). Behavioral patterns of children Involved in bullying episodes. *Front Psychol.*, 10(9), 456. Behavioral Patterns of Children Involved in Bullying Episodes - PubMed (nih.gov)
- Santoyo, C. y Ortega, V. (2010). Evaluación de la función de la atención del profesor sobre la actividad de niños preescolares. *Revista Electrónica Semestral Visor Pedagógico*, 1(0), 1-15. [https://www.researchgate.net/publication/268286545\\_Evaluacion\\_de\\_la\\_Funcion\\_de\\_la\\_Atencion\\_del\\_Profesor\\_sobre\\_la\\_Actividad\\_de\\_Ninos\\_Preescolares](https://www.researchgate.net/publication/268286545_Evaluacion_de_la_Funcion_de_la_Atencion_del_Profesor_sobre_la_Actividad_de_Ninos_Preescolares)
- Secretaría de Educación Pública (2017a). *Plan de Acción para la Prevención Social de la Violencia y el Fortalecimiento de la Convivencia Escolar*. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/192963/PLAN\\_DE\\_ACCION\\_SEGOB-SEP\\_para\\_firma\\_VF\\_1470\\_.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/192963/PLAN_DE_ACCION_SEGOB-SEP_para_firma_VF_1470_.pdf)
- Secretaría de Educación Pública (2017b). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*. Secretaría de Educación Pública.
- Spivak, A. y Farrán, D. (2012). First-grade teacher behaviors and children's prosocial actions in classrooms. *Journal Early Education and Development*, 23(5), 623-639. <http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2011.566164>

- Thompson, K. y Gullone, E. (2008). Prosocial and antisocial behaviors in adolescents: an investigation into associations with attachment and empathy. *Anthrozoös*, 21(2), 123-137. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.2752/175303708X305774>
- Tur-Porcar, A., Mestre, V., Samper, P., Malonda, E. y Llorca, A. (2014). Programa de educación de las emociones: la con-vivencia. Evaluación de su eficacia en la conducta prosocial. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 593-599. <https://core.ac.uk/download/pdf/72044828.pdf>





## REFLEXIONES GENERALES

El gran reto que existe al interior de las escuelas es asegurar el respeto a los derechos de la niñez, comenzando por ofrecer entornos seguros y pacíficos que garanticen el derecho a ser educados en ambientes libres de violencia que motiven su interés por aprender.

Esto se antoja complicado, pues cada profesor no tiene en su aula a 40 alumnos, más bien, se relaciona con 40 familias representadas en cada niño o niña que refleja sus valores, hábitos y comportamientos; por ello, el profesorado deberá unificar y hacer homogéneos los límites, hábitos y valores para que el alumnado se sienta identificado y construya su identidad a través de la cultura escolar, que debe caracterizarse por brindar una educación integral que involucre prácticas inclusivas y habilidades socioemocionales, como la empatía, el autocontrol de emociones, valores, que asegure nula tolerancia a la discriminación, el sexismo, racismo, clasismo y todas las prácticas de rechazo y exclusión que generan más violencia.

El presente texto describe seis indicadores proporcionados por la UNESCO, a través de los cuales se promueven las prácticas inclusivas, a saber: personalización de la educación, currículo inclusivo, apropiación de la tecnología, fortalecimiento entre pares, movilización del conocimiento y transformación de instituciones educativas, los cuales son necesarios para crear una cultura inclusiva donde niños, niñas y docentes fortalezcan su identidad como parte fundamental de la comunidad escolar al impactar directamente en la calidad del aprendizaje del alumnado, ya que dichos indicadores están desarrollados para mejorar la práctica del docente e incrementar la calidad de la enseñanza y también del aprendizaje.

La investigación pretende demostrar que existen programas con efectos en el mejoramiento del comportamiento del docente (práctica docente) y del alumnado (autocontrol de emociones), ambos comportamientos son

necesarios para alcanzar la convivencia sana, pacífica y democrática en las aulas, tal es el caso del Programa Integral para Mejorar la Convivencia Escolar, basado en los planes y programas de la SEP y en los derechos de la niñez, con base en perspectiva de género. Esto permite crear ambientes inclusivos y pacíficos en las aulas.

Otro de los propósitos fue determinar la diferencia entre violencia escolar y *bullying*, identificándose que la primera incluye agresión entre profesorado y alumnado, así como agresión hacia el mobiliario escolar, mientras que la segunda refiere únicamente violencia entre pares de manera cotidiana. Vale la pena considerar esta diferenciación especialmente para el desarrollo de programas de prevención e intervención, así como para el desarrollo de diagnóstico de la calidad en la seguridad escolar, la convivencia entre pares y la cultura inclusiva inmersa en los contextos escolares.

La última reflexión resalta la importancia del profesor como líder en el aula, como agente de cambio a través del cual se promueven valores, habilidades socioemocionales y comportamiento prosocial, aquello que se transmite hacia el alumnado a través del aprendizaje vicario, es decir, que el alumnado aprende observando el comportamiento del profesorado, imitando su comportamiento como líder áulico positivo.

Para terminar, el libro se cierra considerando la necesidad de crear programas de prevención e intervención integrales que contengan la posibilidad de enseñar valores, comportamiento prosocial, habilidades socioemocionales, enseñando al alumnado a hacerse cargo de sus decisiones en el respeto pleno de los derechos de los niños y las niñas.



**CONVIVENCIA ESCOLAR:  
INCLUSIÓN, PRÁCTICA DOCENTE Y AUTOCONTROL**

Coordinado por Brenda Mendoza González, es una coedición entre Cromberger Editores y la Universidad Autónoma del Estado de México, a través de la Dirección de Difusión y Promoción de la Investigación y los Estudios Avanzados, adscrita a la Secretaría de Investigación y los Estudios Avanzados, y se terminó de editar el 29 de mayo de 2023, por Cromberger Editores.

Adriana Guerrero Tinoco  
*Corrección ortotipográfica y de estilo (Cromberger)*

Aarón González Cabrera  
*Diseño de interiores, portada y formación (Cromberger)*

María de los Ángeles García Moreno  
*Análisis e interpretación del sistema antiplagio (UAEMEX)*

Hugo Iván González Ortega  
*Diseño de portada y vectorización de imágenes (UAEMEX)*

Piedad Liliana Rivera Cuevas  
*Corrección ortotipográfica (UAEMEX)*

Patricia Vega Villavicencio  
*Coordinación editorial (UAEMEX)*

Por disposición del Reglamento de Acceso Abierto de la Universidad Autónoma del Estado de México se publica la versión PDF de este libro en el Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma del Estado de México.



**José Manuel  
Domínguez Medina**

Es Licenciado en Educación por la Universidad Autónoma del Estado de México. Ha sido ponente en congresos nacionales e internacionales y tallerista en programas de intervención dirigidos a padres y profesorado para reducir conductas de agresión en estudiantes. Es coautor de un artículo en una revista indizada y de un capítulo de libro. Actualmente, cursa el posgrado en la Universidad Autónoma de Sinaloa.



**Verónica  
Cuenca Sánchez**

Es licenciada y maestra en Psicología por la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México. Es autora y coautora de artículos de investigación sobre violencia escolar, agresión infantil y su tratamiento. Ha colaborado en diversos proyectos de investigación de la Universidad Nacional Autónoma de México y El Colegio Mexiquense. Ha impartido conferencias y ponencias nacionales e internacionales. Actualmente, se desempeña como psicóloga y psicoterapeuta infantil.



**Brenda  
Mendoza González**

Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (Nivel II). Maestra en Psicología y posdoctorada en la Facultad de Psicología (UNAM). Doctora en Psicología y máster en Programas de intervención psicológica en contextos educativos por la Universidad Complutense de Madrid. Actualmente, es profesora-investigadora de tiempo completo en la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México. Ha escrito 9 libros, más de 15 capítulos de libros y más de 20 artículos de investigación.



**Isabel  
Mendoza Pedroza**

Es licenciada en Educación por la Universidad Autónoma del Estado de México. Fue parte de un equipo de investigación multidisciplinario; implementó Programas de Intervención para profesorado para incrementar conductas positivas y disminuir agresiones entre el alumnado. Impartió talleres de crianza positiva a padres de familia. Ha participado como ponente en congresos locales, nacionales e internacionales. Es coautora de un capítulo de libro.



**Marlen  
Román de la Vega**

Es licenciada en Educación por la Universidad Autónoma del Estado de México. Participó en un equipo de investigación; impartió talleres a padres de familia y profesorado para disminuir comportamientos agresivos en los estudiantes. Ha participado como ponente en congresos nacionales e internacionales. Es coautora de un capítulo de libro y artículo científico. Actualmente, es estudiante del Programa de Maestría en Educación en la Universidad Autónoma de Sinaloa.

Este libro, derivado del proyecto Convivencia escolar: *bullying* y violencia en la interacción profesorado-alumnado (registro 6386/SF2021), desarrollado en la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México durante el año 2022, es un texto de divulgación organizado en cinco capítulos que ofrecen ejemplos de experiencias en el aula para facilitar la comprensión de los fundamentos teóricos de cada una de las siguientes variables: clima escolar, inclusión, práctica docente, y los comportamientos violentos que impiden la convivencia sana y pacífica, como *bullying*, *ciberbullying* y la violencia escolar (incluyendo la violencia en la relación profesorado-alumnado).

