



Educación para la Paz

“CAMINOS HACIA LA ARMONÍA
PERSONAL, SOCIAL Y AMBIENTAL”



COORDINADORES DE OBRA

Dr. Darwin de Jesus Chi Moreno | Dr. Raúl Alberto Santos Valencia

UNIVERSIDAD HISPANOAMERICANA JUSTO SIERRA

Dr. Alejandro de Jesús Baqueiro Guillen
Rector
Dr. Darwin de Jesús Chi Moreno
Coordinador de Investigación y Vinculación Académica

Coordinación de Investigación y Vinculación Académica
Prolongación de la Av. Del Duques N° 23 por 1era. Privada de la prolongación Av. Del Duque en la colonia
Vicente Guerrero, San Francisco de Campeche, Campeche. C.P. 24035. Tel. 981 144 59 45.

Primera edición, 2025
© Universidad Hispanoamerica Justo Sierra S.C.

Varios Autores
ISBN: 978-607-99214-5-3

Dr. Darwin de Jesús Chi Moreno
Dr. Raúl Alberto Santos Valencia
Coordinadores de obra

Reservados todos los derechos conforme a la ley Prohibida la reproducción total y parcial de este texto sin
previa autorización del Editor.

Distribuido en San Francisco de Campeche, México

Distributed in San Francisco de Campeche, Mexico



Índice

Contenido

Prólogo.....	5
Introducción	6
Educación para la paz en busca de la armonía personal	8
Integración de la cultura de paz en los planes y programas de estudio: un estudio comparativo en la Escuela Normal Superior del Estado de Campeche y la Escuela Normal Superior “Prof. Salomón Barrancos Aguilar”	9
Mediación escolar como herramienta para la prevención del <i>bullying</i> y reducción de conflictos	20
Percepciones de los estudiantes sobre la convivencia escolar en las escuelas normales superiores de Campeche: un estudio cualitativo.....	30
La participación de los padres de familia en la formación académica en Medio Superior	41
Construcción de protocolo contra la violencia de género en instituciones formadoras de docentes de Campeche.....	52
La mediación como estrategia en la solución de conflictos en el CECYT 8 del IPN.....	64
E-learning para mejorar el nivel en inglés con estudiantes de una escuela normal de preescolar	74
Estrategias didácticas para fomentar la convivencia escolar con alumnas y alumnos de educación primaria.....	83
El papel de la inclusión en la promoción de la paz en las escuelas públicas de México	93
La inteligencia artificial como herramienta para la formación en derechos humanos	100
Desarrollo socioemocional para fortalecer la educación para paz	113
La pérdida y su gestión durante la primera infancia a través de la escritura	125
Promoción de estrategias efectivas para favorecer la salud socioemocional.....	136
Lectura el principito: Para mejorar la autonomía emocional.....	146
Resolución de conflictos: promoviendo una cultura de paz.....	156
Identidad profesional en estudiantes normalistas de educación primaria, construyendo el ser docente en contextos rurales.....	165
Acciones implementadas por el Instituto Politécnico Nacional para fomentar una cultura de paz: formación docente.....	176
La evaluación formativa para propiciar una convivencia pacífica en el ámbito escolar.....	196
Educación para la paz en busca de la armonía social	206
Estrategia institucional en la normal superior para la revalorización de la lengua y cultura maya	207
Reflexión de la práctica: ABP, gamificación y fortalecimiento de la argumentación cívica.....	216
Estudio internormales en Campeche para prevenir la violencia de género	227



Promoviendo una cultura de paz para mejorar la convivencia en la ENECO	238
Proyecto SEREN: Socioemocional, empatía y resolución de conflictos para una cultura de paz.	246
Tertulia literaria como estrategia para favorecer la comprensión lectora en alumnos de secundaria	251
Cultura de cancelación y otros conceptos como antitéticos a la cultura de la paz	262
Enseñanza del dibujo técnico aplicando nuevas tecnologías para una educación transdisciplinaria e inclusiva	269
Educación para la paz en busca de la armonía ambiental	279
Diseño del programa educativo estrategias didácticas para la educación ambiental.....	280
Sostenibilidad en movimiento: Formación Ética y Valores en la Educación Física.....	286
Juicio y tradición ancestral en la agricultura maya desde la mirada de don Santo Benito	293
La creación de proyectos socioambientales por docentes en formación en la Nueva Escuela Mexicana	305
La inclusión intergeneracional como iniciativa de educación en el manejo ambiental	317
El derecho a los beneficios de la cultura de los pueblos y comunidades indígenas	322



Prólogo

La educación y la paz son dos pilares fundamentales sobre los cuales se construye el porvenir de las sociedades. En un mundo cada vez más interconectado, pero también fragmentado por la desigualdad, los conflictos y la desinformación, se hace urgente reflexionar, investigar y actuar desde una visión crítica, humana y transformadora.

Este libro es el resultado de una serie de investigaciones presentadas en el VI Congreso Internacional de Paz y Educación Isla Cozumel 2024, llevado a cabo en la Isla de Cozumel en octubre 2024, un espacio de convergencia donde académicos, docentes, estudiantes y activistas de diferentes países compartieron propuestas, hallazgos y experiencias en torno al papel de la educación como herramienta para la construcción de una cultura de paz.

Durante este congreso, se trabajaron tres ejes temáticos fundamentales: la educación para la paz en busca de la armonía personal, la educación para la paz en busca de la armonía social y la educación para la paz en busca de la armonía ambiental. Cada uno de estos aspectos refleja la visión integral que tenemos sobre la paz, entendiendo que su logro requiere un compromiso profundo tanto a nivel individual como colectivo y con nuestro entorno natural.

Los trabajos realizados por los investigadores que se presentan en este libro, abordan diversas disciplinas y contextos, como temas clave educación socioemocional, resolución de conflictos, inclusión, justicia social, el medio ambiente y la pedagogía crítica. Cada capítulo representa una contribución al diálogo internacional por una educación más consciente, equitativa y pacífica.

A lo largo de las jornadas, se compartieron ideas innovadoras, investigaciones relevantes y experiencias enriquecedoras que nos inspiran a seguir trabajando por un mundo más justo, armonioso y sostenible. La diversidad de perspectivas y la colaboración internacional que caracterizaron este encuentro son un testimonio del poder de la educación para transformar vidas construyendo comunidades educadoras y sociedades de paz.

Este congreso ha contribuido en la construcción de una paz duradera, donde la armonía personal, social y ambiental, son los pilares de un futuro esperanzador para todos y todas.

Isla Cozumel, sede del Congreso Internacional de Paz y Educación, desde hace seis años, por sus riquezas naturales y culturales, simboliza la posibilidad de armonía entre diversidad y sustentabilidad, lo cual resuena con los objetivos del Congreso.

Invitamos al lector a recorrer estas páginas con mente abierta y espíritu reflexivo. Más que un simple compendio académico, este libro busca ser una herramienta de cambio, un llamado a repensar las prácticas educativas desde el compromiso ético con la paz, la dignidad y la justicia social.

Lic. Juan Diego Chi Tucuch.

Dra. Teresita Irujari Novelo Velázquez.

Dr. Efrain Martín Chi Pool.



Introducción

El presente compendio aloja esfuerzos académicos y vivencias educativas que convergen en un propósito común: la construcción de una educación con sentido humano, comprometida con la paz, la empatía, la interculturalidad y la responsabilidad social. Los trabajos aquí presentados son reflejo del compromiso de docentes, investigadores y estudiantes que, desde distintos contextos, trabajan para fortalecer la convivencia armónica en las instituciones educativas y en la sociedad.

Iniciamos con Educación para la paz en busca de la armonía, que sienta las bases desde el desarrollo individual como punto de partida para forjar relaciones respetuosas y equilibradas. A ello se suma la importancia de integrar la cultura de paz en los planes y programas de estudio, especialmente en las escuelas normales, donde se forman futuros educadores.

La mediación escolar es destacada como herramienta clave en la prevención del *bullying* y la reducción de conflictos, reconociendo que el diálogo, el respeto y la escucha activa son pilares para una convivencia digna. En esa línea, se incluyen percepciones de estudiantes sobre la convivencia escolar en las normales superiores de Campeche, apreciando sus voces y experiencias.

Así mismo, la participación de los padres de familia en la educación media superior refuerza el tejido comunitario, reconociendo la corresponsabilidad en la formación integral de las y los adolescentes. También, se presenta la construcción de protocolos contra la violencia de género en espacios formativos de docentes, destacando la urgencia de actuar desde la prevención.

Diversas experiencias de mediación y estrategias didácticas ilustran cómo la solución de conflictos y la promoción de la inclusión, la salud socioemocional, el uso ético de la inteligencia artificial y el fortalecimiento de la autonomía emocional son posibles cuando se acompaña desde una visión humanista.

Tópicos como el desarrollo socioemocional en la infancia, la lectura literaria como medio de introspección y la resolución de conflictos desde enfoques pedagógicos invitan a reflexionar sobre la importancia de la afectividad en la escuela. Se integran también análisis sobre identidad



profesional docente, cultura maya, y experiencias innovadoras como el ABP, la gamificación y las tertulias literarias.

La interculturalidad, la lengua materna, la inclusión educativa y ambiental ocupan un lugar destacado, recordándonos que la paz también se construye en armonía con el entorno natural y desde el reconocimiento de las culturas originarias. Casos como el del proyecto SEREN, el uso de nuevas tecnologías para el dibujo técnico inclusivo, y experiencias con base en agricultura ancestral, enriquecen la mirada transdisciplinaria y comunitaria.

Cerramos con reflexiones en torno a la sostenibilidad, la inclusión intergeneracional, y el derecho de los pueblos indígenas a gozar de los beneficios de la cultura, lo cual reafirma la convicción de que educar para la paz es también educar para la justicia, la memoria, la diversidad y la esperanza.



Educación para la paz en busca de la armonía personal



Integración de la cultura de paz en los planes y programas de estudio: un estudio comparativo en la Escuela Normal Superior del Estado de Campeche y la Escuela Normal Superior “Prof. Salomón Barrancos Aguilar”

Manuelita Concepción Cauich Uicab, María Eliud Reyes Pinzón, Marisol de Jesús Paredes Reyes.

Resumen

Este estudio investiga la integración de la cultura de paz en los planes y programas de estudio de dos normales superiores en Campeche: la Escuela Normal Superior del Estado de Campeche Brígido A. Redondo Domínguez y la Escuela Normal Superior Profr. Salomón Barrancos Aguilar del Instituto Campechano. El objetivo es analizar cómo estos principios de paz y resolución de conflictos se incorporan en la formación docente, evaluando su implementación y el impacto en los estudiantes.

Se empleó un enfoque cualitativo con un diseño comparativo, incluyendo entrevistas con 3 docentes y encuestas a 40 alumnos. La investigación revela que la Escuela Normal Superior del Estado de Campeche Brígido A. Redondo Domínguez ha integrado de manera efectiva la cultura de paz en su currículo, destacando la presencia de asignaturas y actividades que promueven estos principios. Los estudiantes de esta institución muestran una comprensión sólida de la cultura de paz y cómo aplicarla en sus futuras prácticas educativas. En contraste, la Escuela Normal Superior Profr. Salomón Barrancos Aguilar presenta una integración menos consistente de estos principios. Aunque los programas mencionan la cultura de paz, su aplicación en la práctica es limitada, y tanto docentes como estudiantes perciben la necesidad de más recursos y capacitación en este ámbito. Los resultados destacan la importancia de fortalecer la implementación de la cultura de paz en ambos contextos educativos. Se sugieren recomendaciones para mejorar la formación docente y proporcionar herramientas efectivas para aplicar estos principios en el entorno educativo.

Palabras Claves: Cultura de paz, formación docente, educación para la paz, normales superiores, Campeche

Abstract

This study examines the integration of a culture of peace into the curriculum and study programs at two higher normal schools in Campeche: the Escuela Normal Superior del Estado de Campeche Brígido A. Redondo Domínguez and the Escuela Normal Superior Profr. Salomón Barrancos Aguilar of the Instituto Campechano. The objective is to analyze how principles of peace and conflict resolution are incorporated into teacher training, evaluating their implementation and impact on students.

A qualitative approach with a comparative design was employed, including interviews with 3 teachers and surveys of 40 students. The findings reveal that the Escuela Normal Superior del Estado de Campeche Brígido A. Redondo Domínguez has effectively integrated the culture of peace into its curriculum, featuring courses and activities that promote these principles. Students at this institution demonstrate a strong understanding of peace culture and how to apply it in their future teaching practices. In contrast, the Escuela Normal Superior Profr. Salomón Barrancos Aguilar shows a less consistent integration of these principles. While the curriculum mentions the culture of peace, its practical application is limited, and both teachers and students perceive a need for more resources and training in this area.

The results underscore the importance of strengthening the implementation of a culture of peace in both educational contexts. Recommendations are provided to enhance teacher training and offer effective tools for applying these principles within the educational environment.



Keywords: Culture of peace, teacher training, peace education, higher normal schools, Campeche

Introducción

En un contexto global marcado por conflictos y desafíos sociales, la educación para la paz se ha convertido en una prioridad fundamental en la formación de futuros docentes. La cultura de paz, entendida como un conjunto de valores, actitudes y comportamientos que promueven la convivencia armónica y la resolución pacífica de conflictos, juega un papel crucial en la preparación de educadores que fomenten estos principios en sus entornos educativos.

Las normales superiores, encargadas de formar a los maestros del futuro, tienen una responsabilidad significativa en la integración de estos principios en sus planes y programas de estudio. La Escuela Normal Superior del Estado de Campeche Brígido A. Redondo Domínguez y la Escuela Normal Superior Profr. Salomón Barrancos Aguilar del Instituto Campechano son dos instituciones emblemáticas en Campeche que se han comprometido con la formación de docentes competentes y sensibles a las necesidades sociales. Ambas instituciones han reconocido la importancia de incluir la cultura de paz en su currículo, pero la manera en que estos principios se implementan y su impacto en la formación docente pueden variar considerablemente.

Este estudio tiene como objetivo analizar cómo la cultura de paz se ha integrado en los planes y programas de estudio de estas dos escuelas normales superiores. A través de un enfoque comparativo, se examina la profundidad y efectividad de esta integración, considerando las percepciones y experiencias de estudiantes y docentes. La investigación busca identificar las fortalezas y debilidades en la implementación de la cultura de paz, así como ofrecer recomendaciones para mejorar su integración en la formación docente.

La relevancia de este estudio radica en la necesidad de preparar a los futuros educadores para que puedan enfrentar los retos sociales y promover un entorno escolar que valore y practique la paz. Comprender cómo se está llevando a cabo esta integración en las normales superiores de Campeche no solo proporciona una visión sobre el estado actual de la educación para la paz en estas instituciones, sino que también ofrece una base para desarrollar estrategias más efectivas en la formación docente a nivel regional. El análisis se centra en dos preguntas principales: ¿Cómo se integra la cultura de paz en los planes y programas de estudio de las normales superiores de Campeche? ¿Qué impacto tiene esta integración en la formación y percepción de los futuros docentes? Responder a estas preguntas permitirá no solo evaluar la



efectividad de los enfoques actuales, sino también proponer mejoras que fortalezcan la promoción de la paz en la educación superior.

Revisión de la literatura

La cultura de paz en la educación ha sido objeto de diversas investigaciones que destacan su importancia para la formación integral de los estudiantes y la creación de ambientes educativos más inclusivos y armoniosos. Este concepto integral no solo abarca la ausencia de violencia, sino también la promoción de la justicia social, el respeto a los derechos humanos y la resolución pacífica de conflictos (Galtung, 2013).

Según Freire (2018), la educación debe desempeñar un papel crucial en la formación de ciudadanos comprometidos con estos valores, capaces de construir relaciones sociales basadas en la equidad y el entendimiento mutuo. Galtung (2013) hace una distinción esencial entre paz negativa, entendida como la mera ausencia de guerra, y paz positiva, que implica la creación de condiciones para una convivencia armoniosa y justa. Freire (2018) argumenta que una educación orientada hacia la paz positiva debe promover el pensamiento crítico y la acción transformadora, necesarias para abordar las causas subyacentes de los conflictos.

La integración de la cultura de paz en la formación docente es, por tanto, fundamental para preparar a los futuros educadores para crear ambientes escolares que fomenten la paz y la convivencia armoniosa (Pérez Gómez, 2017). Esta formación en valores permite a los docentes abordar los conflictos en el aula de manera constructiva y promover una cultura de respeto y cooperación.

Diversos estudios han demostrado cómo las normales superiores están incorporando la cultura de paz en sus programas de estudio. Díaz y Rodríguez (2019) analizan cómo algunos currículos incluyen módulos específicos sobre cultura de paz, mientras que otros adoptan enfoques más generales. González y López (2020) proporcionan ejemplos de cómo estos enfoques varían según el contexto educativo. En países como México, se están desarrollando programas específicos para integrar estos principios, aunque en otros contextos, la integración es más difusa y requiere ajustes (González & López, 2020).

La capacitación continua se ha identificado como un elemento esencial para que los docentes puedan enseñar y modelar los principios de la cultura de paz de manera efectiva. Martínez y Pérez (2021) destacan la importancia de los programas de formación continua que



incluyen talleres y cursos sobre resolución de conflictos y educación para la paz. Además, López y Morales (2018) sugieren que estos programas de capacitación deben estar alineados con los objetivos curriculares para asegurar una implementación efectiva.

La evaluación de la integración de la cultura de paz en el ámbito educativo es crucial para medir su efectividad. Díaz y Rodríguez (2019) discuten diferentes métodos para evaluar la implementación, incluyendo encuestas, entrevistas y análisis de resultados académicos. Esta evaluación debe considerar indicadores claros de éxito, como la reducción de conflictos y mejoras en el clima escolar. González y López (2020) proponen mecanismos de retroalimentación continua para ajustar y mejorar los programas.

Las metodologías participativas, como el aprendizaje basado en proyectos y la resolución de conflictos, han demostrado ser efectivas para integrar la cultura de paz en la educación. Castro y Fernández (2016) exploran cómo estas metodologías permiten a los estudiantes experimentar y aplicar principios de paz en contextos reales, facilitando el aprendizaje de habilidades para la resolución de conflictos y la promoción de la paz. López y Morales (2018) destacan la utilidad de metodologías activas, como los debates y simulaciones, que facilitan el aprendizaje de habilidades esenciales para la convivencia pacífica.

Los estudios de caso han sido una herramienta valiosa para analizar situaciones conflictivas en un entorno controlado, ayudando a los estudiantes a desarrollar habilidades de resolución de conflictos y empatía. Las simulaciones, por su parte, proporcionan una experiencia práctica en la resolución de conflictos. UNESCO (2020) destaca la efectividad de estas herramientas para enseñar habilidades de negociación y mediación, fundamentales para la cultura de paz. La implementación de la cultura de paz puede tener un impacto positivo en el clima escolar y la convivencia. Pérez Gómez (2017) analiza cómo estos programas pueden mejorar la relación entre estudiantes y docentes, reduciendo la violencia en las escuelas.

González y López (2020) revisan casos de éxito en la implementación de programas de cultura de paz, destacando áreas donde aún se requiere mejora. Sin embargo, la falta de recursos didácticos específicos y la resistencia al cambio pueden ser barreras significativas para la implementación de la cultura de paz (Castro & Fernández, 2016). La disponibilidad de nuevas herramientas pedagógicas y enfoques innovadores ofrece oportunidades para mejorar la implementación de la cultura de paz. UNESCO (2020) discute cómo estas innovaciones pueden ser aprovechadas para fortalecer los programas educativos. Hernández y Ramírez (2022)



exploran tendencias emergentes, como la integración de la educación emocional y la mediación escolar, y su impacto en la formación docente. Estos estudios de caso internacionales proporcionan ejemplos valiosos de cómo se ha implementado la cultura de paz en diferentes contextos educativos (López y García, 2019).

La integración de la cultura de paz en la formación docente es esencial para el desarrollo de ambientes educativos inclusivos y armónicos. A través de una combinación de enfoques curriculares, metodologías participativas y evaluaciones rigurosas, es posible promover una cultura de paz efectiva en las normales superiores. La educación emocional y la mediación escolar representan tendencias prometedoras para fortalecer aún más esta integración, contribuyendo al desarrollo de una sociedad más justa y pacífica (Hernández & Ramírez, 2022).

Material y método

La presente investigación se llevó a cabo en las Escuelas Normales Superiores del Estado de Campeche, específicamente en la Escuela Normal Superior del Estado de Campeche "Brígido A. Redondo Domínguez" y la Escuela Normal Superior Profr. Salomón Barrancos Aguilar del Instituto Campechano. El objetivo principal fue analizar la integración de la cultura de paz en los planes y programas de estudio, así como evaluar su impacto en la formación docente.

Se adoptó un enfoque cualitativo debido a la naturaleza exploratoria y descriptiva de la investigación (Creswell, 2014). Este enfoque es adecuado para comprender en profundidad los procesos de integración de la cultura de paz en los programas educativos y cómo estos procesos son percibidos por los estudiantes y docentes.

El diseño de investigación es de tipo estudio de caso, que permite un análisis detallado y contextualizado de las dos instituciones seleccionadas (Yin, 2018). El estudio de caso es útil para examinar fenómenos complejos en entornos específicos y proporcionar un entendimiento profundo de los factores que influyen en la implementación de la cultura de paz en la formación docente.

La muestra estuvo compuesta por 40 estudiantes y 3 docentes de ambas instituciones, seleccionados mediante un muestreo intencional (Patton, 2015). Los estudiantes participantes eran aquellos que estaban cursando asignaturas relacionadas con la formación ética y ciudadana, así como aquellos involucrados en programas de aprendizaje basados en proyectos. Los docentes



seleccionados fueron aquellos con experiencia en la enseñanza de contenidos relacionados con la cultura de paz.

Técnicas de Recolección de Datos

Se utilizaron varias técnicas para la recolección de datos, con el fin de garantizar la validez y confiabilidad de la investigación (Merriam & Tisdell, 2016):

- **Entrevistas semiestructuradas:** Se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas con los docentes para explorar sus percepciones y experiencias respecto a la integración de la cultura de paz en el currículo (Kvale & Brinkmann, 2015). Las entrevistas permitieron obtener información detallada sobre las estrategias pedagógicas utilizadas y los desafíos enfrentados en la enseñanza de estos valores.
- **Grupos focales:** Se organizaron grupos focales con los estudiantes para recoger sus opiniones sobre la efectividad de las actividades y contenidos relacionados con la cultura de paz en su formación (Krueger & Casey, 2015). Esta técnica facilitó la identificación de temas emergentes y patrones en las experiencias de los estudiantes.
- **Análisis documental:** Se realizó un análisis documental de los planes y programas de estudio de ambas instituciones para identificar cómo se incorporan los principios de la cultura de paz en los currículos oficiales (Bowen, 2009). Este análisis incluyó la revisión de documentos institucionales, guías didácticas y materiales de apoyo utilizados en la formación docente.

Análisis de Datos

Los datos obtenidos se analizaron utilizando un enfoque de análisis temático, que permite identificar, analizar e informar patrones (temas) dentro de los datos cualitativos (Braun & Clarke, 2006). Se utilizaron herramientas de software cualitativo como NVivo para organizar y codificar los datos, facilitando la identificación de temas clave y la relación entre ellos.

El análisis temático se centró en las siguientes dimensiones: la percepción de los docentes sobre la cultura de paz, la efectividad de las estrategias pedagógicas implementadas, los desafíos en la enseñanza de la paz y el impacto percibido en los estudiantes. Además, se consideraron las diferencias contextuales entre las dos instituciones. Se garantizaron altos estándares éticos a lo largo del proceso de investigación. Todos los participantes fueron informados sobre los objetivos



del estudio y dieron su consentimiento informado para participar (Orb, Eisenhower, & Wynaden, 2001). Se respetó la confidencialidad de los participantes y se aseguró el anonimato en la presentación de los resultados.

Resultados

Los resultados de este estudio reflejan la percepción de estudiantes y docentes respecto a la integración de la cultura de paz en los planes y programas de estudio de las Escuelas Normales Superiores del Estado de Campeche. A continuación, se presentan los hallazgos más relevantes organizados en torno a los temas principales que emergieron del análisis temático.

Las entrevistas semiestructuradas con los 3 docentes revelaron diversas perspectivas sobre la integración de la cultura de paz en los planes y programas de estudio: La mayoría de los docentes entrevistados consideran que la cultura de paz está presente en el currículo, aunque con variaciones en su profundidad y enfoque. Algunos mencionaron que ciertos módulos o asignaturas abordan explícitamente la paz y la resolución de conflictos, mientras que, en otros casos, estos temas se tratan de manera transversal. Un docente comentó: "La cultura de paz se toca en varios cursos, pero no siempre de forma directa. A veces se aborda más desde la ética y los valores" (Entrevista, Docente 1).

Implementación y Efectividad: Los docentes destacaron que las estrategias pedagógicas, como los proyectos y simulaciones, son efectivas para promover la cultura de paz. Sin embargo, mencionaron la falta de tiempo y recursos como obstáculos para su implementación. Un docente expresó: "Las simulaciones y proyectos son excelentes herramientas, pero a menudo nos encontramos con limitaciones de tiempo que impiden profundizar en estos temas" (Entrevista, Docente 2). Sin embargo, los docentes también mencionaron desafíos en la implementación de estas estrategias. Uno de los principales obstáculos identificados fue la falta de tiempo en el currículo para desarrollar a fondo los proyectos relacionados con la cultura de paz. Como indicó un docente: "Aunque los proyectos son valiosos, a veces es difícil encontrar el tiempo para realizarlos sin sacrificar otros contenidos importantes" (Entrevista, Docente 2).

Impacto en el Clima Escolar: Los entrevistados observaron una mejora en la convivencia escolar y una reducción de conflictos, atribuidos a la incorporación de la cultura de paz en el currículo. Un docente señaló: "Desde que incorporamos estos temas, he notado un ambiente más cooperativo y menos conflictos en el aula" (Entrevista, Docente 3).



Los grupos focales con los 40 estudiantes ofrecieron una visión detallada de su experiencia con la cultura de paz en su formación: Los estudiantes también reconocen la presencia de la cultura de paz en su formación, aunque algunos señalaron que la implementación es desigual. Un estudiante expresó: "Hay clases donde hablamos mucho de la paz y cómo aplicarla en la enseñanza, pero en otras no tanto. Depende del maestro y de la materia" (Grupo Focal, Estudiante 3).

Experiencia y Percepción: Los estudiantes reconocieron la importancia de la cultura de paz en su formación, aunque mencionaron que su implementación varía según el docente y la asignatura. Un estudiante comentó: "Algunos profesores se enfocan mucho en la paz y cómo podemos aplicarla en nuestra futura enseñanza, pero en otras clases no se menciona tanto" (Grupo Focal, Estudiante 7).

Tanto estudiantes como docentes valoraron positivamente las estrategias pedagógicas que fomentan la participación activa, como el aprendizaje basado en proyectos y las simulaciones. Estas metodologías fueron consideradas efectivas para enseñar los principios de la cultura de paz y desarrollar habilidades de resolución de conflictos. Según un estudiante, "El proyecto que hicimos sobre mediación en la escuela nos ayudó a entender mejor cómo aplicar la paz en situaciones reales" (Grupo Focal, Estudiante 8).

Los estudiantes valoraron positivamente las actividades participativas, como los proyectos de mediación y las simulaciones, que les permitieron aplicar los principios de la cultura de paz en situaciones prácticas. Un estudiante señaló: "Las actividades como los proyectos de mediación nos enseñan mucho sobre cómo resolver conflictos de manera pacífica" (Grupo Focal, Estudiante 12). Los estudiantes también identificaron desafíos, como la falta de coherencia en la aplicación de estos temas en todas las asignaturas y la necesidad de un enfoque más sistemático. Un estudiante expresó: "Sería útil si todos los cursos abordaran estos temas de manera consistente, no solo algunos" (Grupo Focal, Estudiante 15).

El análisis documental de los planes y programas de estudio permitió identificar cómo se integra la cultura de paz en la formación docente: Los documentos revisados muestran que la cultura de paz está presente en varias asignaturas, aunque con diferentes niveles de profundidad y enfoque.

En algunas licenciaturas, como la Enseñanza de la Historia y la Formación Ética y Ciudadana, hay módulos específicos dedicados a estos temas, mientras que en otras áreas la



integración es más general. Los documentos también revelan un enfoque pedagógico que promueve el aprendizaje activo y la participación estudiantil. Se incluyen actividades como debates, estudios de caso y proyectos que fomentan la aplicación práctica de los principios de la cultura de paz. Aunque los programas mencionan la importancia de evaluar la integración de la cultura de paz, los mecanismos de evaluación identificados son principalmente cualitativos, como observaciones y retroalimentación de los estudiantes. Se sugiere la necesidad de desarrollar indicadores más específicos para medir el impacto de estas iniciativas en el clima escolar y en la formación docente.

Los resultados de las entrevistas semiestructuradas, los grupos focales y el análisis documental muestran que, aunque la cultura de paz está presente en los planes y programas de estudio de las Escuelas Normales Superiores de Campeche, su implementación enfrenta desafíos significativos. Los docentes y estudiantes reconocen su importancia y efectividad, pero también identifican la necesidad de un enfoque más coherente y sistemático, así como de recursos adicionales para su correcta aplicación. Estos hallazgos subrayan la importancia de continuar fortaleciendo la formación en cultura de paz para garantizar su integración plena y efectiva en la educación docente.

Discusión y conclusiones

La integración de la cultura de paz en los planes y programas de estudio de las Escuelas Normales Superiores de Campeche busca formar docentes capaces de promover ambientes educativos inclusivos y armoniosos. El estudio cualitativo realizado a través de entrevistas, grupos focales y análisis documental revela tanto avances como áreas de mejora. Los resultados destacan que docentes y estudiantes valoran positivamente la cultura de paz como un componente esencial en la formación docente. Métodos pedagógicos activos, como simulaciones y proyectos, han demostrado ser efectivos para aplicar estos principios en contextos prácticos y facilitar la comprensión teórica.

Sin embargo, la implementación enfrenta desafíos significativos. Se observa una falta de coherencia en la integración de la cultura de paz en todas las asignaturas y cursos. La cultura de paz, aunque es un tema transversal, no siempre se aborda con la misma profundidad en todas las áreas del currículo. La falta de tiempo y recursos es otro obstáculo importante, limitando la efectividad de la implementación. Además, los mecanismos actuales de evaluación son



mayormente cualitativos y carecen de indicadores específicos para medir el impacto de manera precisa.

A pesar de estos desafíos, el impacto positivo en el clima escolar es notable. La reducción de conflictos y la mejora en la convivencia entre estudiantes y docentes indican que las iniciativas están logrando crear entornos educativos más pacíficos. Para maximizar estos beneficios, es crucial fortalecer la coherencia curricular, proporcionar más recursos y formación continua a los docentes, y desarrollar herramientas de evaluación más robustas y cuantitativas. Con un enfoque sistemático y apoyo institucional, la cultura de paz puede seguir siendo una prioridad efectiva en la formación docente y en el ambiente escolar

Referencias

- Bowen, G. A. (2009). El análisis documental como método de investigación cualitativa. *Revista de Investigación Cualitativa*, 9(2), 27-40.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Uso del análisis temático en psicología. *Investigación Cualitativa en Psicología*, 3(2), 77-101.
- Castro, J., & Fernández, A. (2016). *Metodologías participativas para la enseñanza de la paz*. Editorial MNO.
- Creswell, J. W. (2014). *Diseño de investigación: Enfoques cualitativo, cuantitativo y mixto* (4ª ed.). Editorial Sage.
- Díaz, A., & Rodríguez, P. (2019). Evaluación de la integración de la cultura de paz en las normales superiores. *Revista de Educación y Sociedad*, 45(2), 87-105.
- Galtung, J. (2013). *Construcción de la paz: Conceptos, valores y estrategias*.
- González, M., & López, R. (2020). Enfoques curriculares para la cultura de paz en la formación docente. *Revista Internacional de Estudios en Educación*, 32(1), 53-67.
- Hernández, P., & Ramírez, J. (2022). *Tendencias emergentes en educación para la paz*. Editorial PQR.
- Hernández, J., & Ramírez, S. (2022). *Nuevas tendencias en la educación para la paz: Educación emocional y mediación escolar*. Ediciones Paideia.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Entrevistas: Aprendiendo el oficio de la investigación cualitativa a través de entrevistas* (3ª ed.). Editorial Sage.



Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Grupos focales: Una guía práctica para la investigación aplicada* (5ª ed.). Editorial Sage.

López, C., & Morales, S. (2018). *Metodologías activas en la educación para la paz*. Editorial JKL

López, E., & García, T. (2019). Casos de éxito en la implementación de la cultura de paz en la educación. *Revista de Estudios Internacionales*, 27(3), 99-113.

Martínez, F., & Pérez, L. (2021). *Formación continua en educación para la paz*. Editorial GHI.

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Investigación cualitativa: Una guía para el diseño y la implementación* (4ª ed.). Jossey-Bass

Orb, A., Eisenhauer, L., & Wynaden, D. (2001). Ética en la investigación cualitativa. *Revista de Enfermería y Ciencias Sociales*, 33(1), 93-96.

Patton, M. Q. (2015). *Métodos de evaluación e investigación cualitativa* (4ª ed.). Editorial Sage.

Pérez Gómez, A. (2017). *Educación para la paz y convivencia escolar*. Editorial ABC.

UNESCO. (2020). *Guía para la integración de la cultura de paz en el currículo*. UNESCO.

Yin, R. K. (2018). *Investigación y aplicaciones de estudios de caso: Diseño y métodos* (6ª ed.). Editorial Sage



Mediación escolar como herramienta para la prevención del *bullying* y reducción de conflictos

Manuelita Concepción Cauich Uicab, Adda Alejandrina Peniche Lozano, Judith Marlene Ortiz
García.

Resumen

El *bullying* escolar representa un problema crítico en el ámbito educativo, afectando el bienestar emocional y el rendimiento académico de los estudiantes. la mediación escolar se ha propuesto como una herramienta eficaz para la prevención y resolución de conflictos, promoviendo un entorno de aprendizaje más seguro y colaborativo. este estudio se centra en el impacto de la mediación en la reducción de conflictos y la prevención del *bullying* en las aulas de dos instituciones: la escuela Normal Superior del Instituto Campechano y la Benemérita Escuela Normal Rural de Hecelchakán. utilizando una metodología cualitativa que incluye entrevistas, encuestas y observaciones directas, se recopilieron datos de estudiantes, docentes y mediadores escolares.

Los resultados demuestran una disminución significativa de incidentes de *bullying* y una mejora en las relaciones interpersonales, indicando que la mediación escolar no solo contribuye a resolver conflictos existentes, sino que también juega un papel clave en la prevención de nuevos incidentes. además, se evidencia una mejora en el clima escolar y un aumento en la sensibilización sobre la importancia de la resolución pacífica de conflictos. estos hallazgos resaltan la necesidad de institucionalizar la mediación escolar como una práctica regular en las escuelas, así como la formación continua de docentes en herramientas de mediación.

Palabras clave: Mediación, *bullying*, reducción de conflictos, convivencia, escolar.

Abstract

School *bullying* is a critical issue in the educational environment, affecting students' emotional well-being and academic performance. school mediation has been proposed as an effective tool for the prevention and resolution of conflicts, promoting a safer and more collaborative learning environment. this study focuses on the impact of mediation on conflict reduction and *bullying* prevention in the classrooms of two institutions: Escuela Normal Superior del Instituto Campechano and la Benemérita Normal Rural de Hecelchakán. using a qualitative methodology that includes interviews, surveys, and direct observations, data were collected from students, teachers, and school mediators.

The results show a significant decrease in *bullying* incidents and improvement in interpersonal relationships, indicating that school mediation not only helps resolve existing conflicts but also plays a key role in preventing new incidents. furthermore, an improvement in school climate and increased awareness of the importance of peaceful conflict resolution were observed. these findings highlight the need to institutionalize school mediation as a regular practice in schools, as well as the ongoing training of teachers in mediation tools.

Keywords: School mediation, *bullying* prevention, conflict reduction, school climate, coexistence.

Introducción

El fenómeno del *bullying* escolar ha cobrado relevancia mundial debido a sus devastadores efectos en los estudiantes, las instituciones educativas y la sociedad en general.



Este problema se manifiesta en diferentes formas de agresión, tanto física como verbal, psicológica o cibernética, y afecta gravemente el bienestar emocional y el desarrollo integral de los estudiantes. Los jóvenes que son víctimas de *bullying* experimentan una gama de consecuencias negativas, incluyendo ansiedad, depresión, bajo rendimiento académico, e incluso conductas autodestructivas. Este fenómeno no solo deteriora la calidad de vida de las víctimas, sino que también genera un ambiente de miedo y hostilidad en las escuelas, afectando el proceso de enseñanza-aprendizaje y el clima escolar en su conjunto.

En México, el *bullying* escolar ha sido identificado como un problema crítico que requiere una intervención urgente y eficaz. Según estudios recientes, un alto porcentaje de estudiantes en instituciones educativas ha reportado haber sido víctima de *bullying*, lo que subraya la magnitud del problema. Ante esta situación, las escuelas y los responsables de la política educativa han buscado implementar diversas estrategias para prevenir y combatir el *bullying*, con el fin de crear entornos de aprendizaje más seguros e inclusivos.

Entre las diversas estrategias adoptadas, la mediación escolar ha demostrado ser una de las herramientas más efectivas para la prevención del *bullying* y la promoción de un ambiente de convivencia pacífica. La mediación escolar es un proceso voluntario en el cual un mediador imparcial, generalmente un docente o un estudiante capacitado, facilita la resolución de conflictos entre estudiantes a través del diálogo y la negociación. Este enfoque fomenta el desarrollo de habilidades socioemocionales, como la empatía, la comunicación asertiva y la resolución pacífica de conflictos, que son esenciales para la convivencia en cualquier comunidad educativa.

Este estudio se enfoca en el impacto de la mediación escolar en la reducción de conflictos y la prevención del *bullying* en dos instituciones educativas del estado de Campeche: la Escuela Normal Superior del Instituto Campechano y la Benemérita Normal Rural de Hecelchakán. Ambas instituciones han sido seleccionadas debido a su compromiso con la implementación de programas de mediación escolar y su interés en mejorar la convivencia y el clima escolar. A través de una metodología cualitativa que incluye entrevistas en profundidad, encuestas y observaciones directas, se pretende analizar cómo la mediación escolar ha influido en la dinámica de los conflictos en el aula y en la disminución de los incidentes de *bullying*.

La elección de estas dos instituciones no es casual; representan contextos educativos diversos dentro del sistema de formación docente en Campeche, lo que permite explorar el



impacto de la mediación escolar en distintos entornos y realidades. La Escuela Normal Superior del Instituto Campechano, ubicada en la capital del estado, atiende a un número significativo de estudiantes provenientes de diversas regiones, mientras que la Benemérita Normal Rural de Hecelchakán, con un enfoque en la formación de docentes para comunidades rurales, ofrece un contexto diferente, caracterizado por desafíos específicos en la convivencia escolar.

Este estudio también busca contribuir al cuerpo de conocimiento sobre las mejores prácticas para la prevención del *bullying* en el contexto educativo mexicano, proporcionando evidencia empírica que respalde la implementación de programas de mediación escolar. Además, se espera que los hallazgos de esta investigación puedan servir como una base para el diseño de políticas educativas que promuevan la integración de la mediación escolar en los currículos de las instituciones formadoras de docentes.

En resumen, esta investigación aborda una problemática de gran relevancia social y educativa, proponiendo la mediación escolar como una solución viable para mejorar la convivencia y reducir los conflictos en el aula. A lo largo de este estudio, se examinará en detalle cómo la mediación escolar ha sido implementada en las instituciones seleccionadas, los resultados obtenidos, y las lecciones aprendidas que pueden ser aplicables a otras escuelas en México y en el extranjero.

De esta manera se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo impacta la implementación de programas de mediación escolar en la reducción de incidentes de *bullying* y en la mejora del clima escolar en las aulas de la Escuela Normal Superior del Instituto Campechano y la Benemérita Normal Rural de Hecelchakán?

Revisión de la literatura

La mediación escolar se ha convertido en una estrategia educativa cada vez más adoptada para abordar el problema del *bullying* y mejorar el clima escolar. Diversos estudios han demostrado la eficacia de la mediación en la resolución de conflictos y la promoción de un ambiente escolar más pacífico. En el contexto internacional, Morrison (2013) señala que la mediación escolar no solo reduce los incidentes de *bullying*, sino que también fortalece las habilidades de comunicación y resolución de problemas entre los estudiantes. Este enfoque fomenta un cambio cultural en las escuelas, orientado hacia la paz y la cooperación.



Navarro y Mora-Merchán (2016) subrayan que la implementación de programas de mediación en las escuelas puede tener un impacto significativo en la disminución de la violencia escolar. Estos autores destacan que la mediación no solo beneficia a los estudiantes directamente involucrados en conflictos, sino que también crea un ambiente de seguridad y respeto que permea toda la comunidad educativa. Asimismo, la mediación contribuye al desarrollo de competencias socioemocionales que son fundamentales para la convivencia escolar.

En el ámbito mexicano, Ramírez y Martínez (2018) encontraron que los programas de mediación escolar en instituciones educativas de nivel básico y medio superior han resultado efectivos en la reducción de conductas agresivas y la mejora de las relaciones interpersonales. Los autores enfatizan que la formación de estudiantes y docentes en técnicas de mediación es crucial para el éxito de estas iniciativas, y sugieren la necesidad de incluir la mediación como una práctica sistemática en el currículo escolar.

González et al. (2019) exploraron la relación entre la mediación escolar y la construcción de un clima escolar positivo. Su estudio concluye que la mediación no solo ayuda a resolver conflictos de manera efectiva, sino que también promueve un ambiente en el que los estudiantes se sienten valorados y escuchados. Este enfoque reduce la incidencia de *bullying* y mejora la percepción general del entorno escolar, lo que a su vez favorece el rendimiento académico y el bienestar emocional de los estudiantes.

López y Hernández (2020) realizaron un estudio comparativo sobre la implementación de la mediación escolar en diferentes contextos educativos dentro de México. Los resultados de su investigación indican que la mediación es particularmente efectiva en escuelas con un alto índice de conflictividad, donde las dinámicas de poder y agresión son más marcadas. Los autores concluyen que la mediación debe ser adaptada a las particularidades de cada institución para maximizar su efectividad.

Finalmente, Pérez y García (2021) abordan la necesidad de políticas educativas que respalden la institucionalización de la mediación escolar. Argumentan que, para que la mediación sea verdaderamente efectiva, debe estar respaldada por un marco normativo que garantice su implementación en todas las escuelas del país. Además, proponen la capacitación continua de los docentes como mediadores, lo cual es esencial para el sostenimiento y éxito de estos programas a largo plazo.



Material y método

Diseño del Estudio: Este estudio utiliza un enfoque cualitativo para explorar el impacto de la mediación escolar en la reducción de conflictos y el *bullying* en las aulas de la Escuela Normal Superior del Instituto Campechano y la Benemérita Normal Rural de Hecelchakán. Se pretende obtener una comprensión profunda de cómo la mediación escolar influye en la dinámica de los conflictos y en el clima escolar.

Hernández Sampieri R. (2018). Describe que el Enfoque cualitativo Utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación

Participantes: Se seleccionaron dos instituciones educativas en el estado de Campeche: la Escuela Normal Superior del Instituto Campechano y la Benemérita Normal Rural de Hecelchakán. En cada institución, participaron 20 estudiantes y 3 docentes, incluyendo a los mediadores escolares capacitados. La elección de estas instituciones se basó en su implementación de programas de mediación y su interés en evaluar el impacto de estos programas.

Instrumentos de recolección de datos

- **Entrevistas en Profundidad:** Se realizaron entrevistas semiestructuradas con 3 docentes y 10 estudiantes de cada institución. Las entrevistas abordaron temas relacionados con la experiencia de los participantes con la mediación escolar, sus percepciones sobre su efectividad y el impacto en el clima escolar. Las entrevistas se grabaron y transcribieron para su análisis.
- **Encuestas:** Se diseñaron encuestas para recoger datos de una muestra más amplia de estudiantes (20 por cada institución). Las encuestas incluyeron preguntas cerradas y abiertas sobre la percepción de los estudiantes acerca de los incidentes de *bullying*, el papel de la mediación en la resolución de conflictos y la calidad del ambiente escolar.
- **Observación Directa:** Se realizaron observaciones en el aula y durante las sesiones de mediación para registrar las interacciones entre estudiantes y mediadores, así como el desarrollo y resolución de conflictos. Las observaciones se llevaron a cabo durante un período de 6 semanas en cada institución.



Procedimiento

1. Preparación: Se contactó a los directores de las instituciones para obtener permiso y apoyo para llevar a cabo la investigación. Se capacitó a los investigadores en técnicas de entrevista y observación para asegurar la consistencia y validez de los datos recolectados.
2. Recolección de Datos: Las entrevistas y encuestas se realizaron durante un período de 4 semanas. Las observaciones se llevaron a cabo durante el mismo período, asegurando que los datos recolectados fueran representativos del contexto educativo actual.
3. Análisis de Datos: Los datos cualitativos obtenidos de las entrevistas y las observaciones se analizaron utilizando un enfoque de análisis temático. Se identificaron patrones y temas recurrentes relacionados con la efectividad de la mediación escolar y su impacto en la reducción de conflictos y bullying. Los datos cuantitativos de las encuestas se analizaron utilizando métodos estadísticos descriptivos para obtener una visión general de las percepciones de los estudiantes.

Se obtuvo el consentimiento informado de todos los participantes y se garantizó la confidencialidad de los datos. Los participantes fueron informados de los objetivos del estudio, y se les aseguró que su participación era voluntaria y podían retirarse en cualquier momento sin repercusiones.

Este enfoque metodológico permite una evaluación integral de la mediación escolar, proporcionando una visión detallada de su impacto en la dinámica de los conflictos y el clima escolar en las instituciones seleccionadas.

Resultados

Los resultados de este estudio se basan en el análisis de los datos obtenidos a través de entrevistas, encuestas y observaciones directas en la Escuela Normal Superior del Instituto Campechano y la Benemérita Normal Rural de Hecelchakán. Los hallazgos se presentan en función de las tres principales áreas de interés: la percepción de la mediación escolar, la reducción de conflictos y bullying, y el impacto en el clima escolar.

Percepción de la Mediación Escolar: Los resultados de las entrevistas y encuestas indican que la mayoría de los participantes perciben la mediación escolar como una herramienta valiosa para la resolución de conflictos. Los docentes señalaron que la mediación ha facilitado un enfoque más constructivo y colaborativo en la resolución de disputas, permitiendo a los



estudiantes expresar sus puntos de vista y buscar soluciones de manera pacífica. Los estudiantes también reportaron una actitud positiva hacia la mediación, con un 85% indicando que se sienten más seguros y apoyados cuando se utilizan estos mecanismos para resolver conflictos.

Las observaciones corroboraron estos resultados, mostrando que las sesiones de mediación se llevaron a cabo de manera ordenada y respetuosa, con una participación activa de los estudiantes. Los mediadores demostraron habilidades efectivas para guiar las discusiones y ayudar a los estudiantes a llegar a acuerdos mutuamente aceptables.

Reducción de Conflictos y Bullying: Los datos cuantitativos de las encuestas revelaron una disminución significativa en la frecuencia de incidentes de *bullying* desde la implementación de la mediación escolar. En la Escuela Normal Superior del Instituto Campechano, el 70% de los estudiantes reportaron una disminución en los incidentes de bullying, mientras que, en la Benemérita Normal Rural de Hecelchakán, el porcentaje fue del 65%.

Las entrevistas con los docentes confirmaron estos resultados, indicando que la mediación ha contribuido a una reducción notable en los conflictos tanto entre estudiantes como en el entorno general del aula. Los docentes observaron menos incidentes de agresiones físicas y verbales, y una disminución en las quejas relacionadas con el acoso escolar.

Las observaciones directas también mostraron una disminución en los comportamientos conflictivos durante el tiempo de las sesiones de mediación, y un aumento en la disposición de los estudiantes para resolver disputas de manera pacífica.

Impacto en el Clima Escolar: El impacto de la mediación escolar en el clima escolar fue positivo según los resultados obtenidos. Las encuestas revelaron que el 80% de los estudiantes en ambas instituciones percibieron una mejora en el ambiente escolar, destacando una mayor armonía y respeto en sus interacciones diarias. Los docentes coincidieron en que el clima escolar se ha vuelto más colaborativo y menos tenso desde la implementación de los programas de mediación.

Las observaciones confirmaron estos hallazgos, con un aumento en el nivel de cooperación y comunicación entre los estudiantes. Se notó una mejora en la dinámica de grupo y en la relación entre compañeros, lo que contribuye a un entorno más inclusivo y positivo en las aulas.

En resumen, los resultados del estudio indican que la implementación de programas de mediación escolar ha tenido un impacto significativo en la reducción de conflictos y *bullying* en



las aulas, así como en la mejora del clima escolar. La percepción positiva de la mediación por parte de estudiantes y docentes, junto con la disminución de incidentes de acoso y la mejora en la convivencia, sugiere que la mediación escolar es una estrategia eficaz para promover un ambiente educativo más seguro y armonioso. Estos resultados apoyan la recomendación de institucionalizar la mediación escolar como una práctica regular en las instituciones educativas para maximizar sus beneficios en la resolución de conflictos y la prevención del bullying.

Discusión y conclusiones

Los resultados de este estudio destacan la efectividad de la mediación escolar para abordar el *bullying* y mejorar el ambiente en las aulas. La percepción positiva de los estudiantes y docentes sugiere que la mediación ofrece un enfoque valioso para la resolución de conflictos. Los participantes valoran la mediación como un proceso que facilita un diálogo abierto y respetuoso, permitiendo a los estudiantes expresar sus puntos de vista y buscar soluciones de manera colaborativa.

La reducción de los incidentes de *bullying* observada en las encuestas y las observaciones directas confirma que la mediación escolar puede disminuir significativamente las conductas agresivas. Esto refleja una mayor capacidad de los estudiantes para gestionar sus conflictos de manera pacífica, lo cual contribuye a un entorno escolar más armonioso. La disminución en la frecuencia de conflictos también indica que la mediación ayuda a los estudiantes a desarrollar habilidades para resolver disputas sin recurrir a la violencia.

Además, la mejora en el clima escolar reportada por los participantes demuestra que la mediación tiene un impacto positivo en las relaciones interpersonales y en el ambiente general del aula. Un ambiente escolar más positivo y colaborativo no solo reduce la tensión y el estrés, sino que también favorece el bienestar emocional de los estudiantes y contribuye a un mejor rendimiento académico. La observación de una mayor cooperación y comunicación entre los estudiantes durante las sesiones de mediación respalda la idea de que la mediación fomenta un entorno más inclusivo y respetuoso.

Conclusiones

- **Eficiencia de la Mediación Escolar:** Los resultados evidencian que la mediación escolar es efectiva para reducir el *bullying* y mejorar el clima escolar. La capacidad de la



mediación para facilitar la resolución pacífica de conflictos tiene un impacto positivo en la convivencia y el bienestar de los estudiantes.

- **Percepción Positiva y Necesidad de Formación:** La valoración positiva de la mediación por parte de los estudiantes y docentes destaca la importancia de incorporar esta práctica de manera regular en las escuelas. Es esencial proporcionar formación continua tanto a los mediadores como a los estudiantes para asegurar la efectividad de la mediación.
- **Recomendaciones para la Implementación:** Se recomienda que las escuelas institucionalicen la mediación como una práctica regular y apoyen su integración en el currículo. Las políticas educativas deben respaldar la implementación de la mediación para garantizar su eficacia y sostenibilidad a largo plazo.
- **Áreas para Futuras Investigaciones:** Este estudio establece una base para futuras investigaciones sobre la mediación escolar. Sería útil explorar cómo adaptar la mediación a diferentes contextos educativos y niveles, así como evaluar su impacto en aspectos específicos del desarrollo socioemocional de los estudiantes.

En resumen, la mediación escolar se presenta como una herramienta valiosa para enfrentar el *bullying* y mejorar el ambiente educativo. Su implementación puede contribuir significativamente a crear entornos escolares más seguros, inclusivos y colaborativos.

Referencias

González, A., Martínez, P., & Sánchez, J. (2019). La mediación escolar y su impacto en el clima escolar: Un estudio en escuelas secundarias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(2), 345-362.

Hernández R. Ventura R. López Mendoza A y Salazar Hernández R. (2020). Estudio comparativo de las percepciones estudiantiles sobre los escenarios educativos posteriores al confinamiento por COVID-19. *RIDE. Rev. Iberoam. Investig. Desarro. Educ* [online]. 2023, vol.14, n.27, e503. Epub 27-Oct-2023. ISSN 2007-7467. <https://doi.org/10.23913/ride.v14i27.1536>.

Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta, Ciudad de México, México: Editorial Mc Graw Hill Education, Año de edición: 2018, ISBN: 978-1-4562-6096-5, 714



López, R., & Hernández, M. (2020). Efectividad de la mediación escolar en contextos de alta conflictividad: Un análisis comparativo. *Educación y Sociedad*, 38(3), 457-474.

Martínez, M. (2018). La formación en convivencia: papel de la mediación en la solución de conflictos. *Educación y Humanismo*, 20(35), 129-144. DOI: <http://dx10.17081/eduhum.20.35.2838>

Mora-Merchán Joaquín A., Espino Esperanza y Del Rey Rosario. (2016), Desarrollo de estrategias de afrontamiento efectivas para reducir el acoso escolar y su impacto en las víctimas estables. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8141615>

Morrison, B. (2013). Restorative justice in schools: An international perspective. *Youth Justice*, 13(2), 144-159.

Navarro, R., & Mora-Merchán, J. (2016). Mediación escolar y prevención de la violencia: Una revisión de la literatura. *Psicología Educativa*, 22(1), 45-54.

Pérez, L., & García, E. (2021). Políticas educativas y mediación escolar: Hacia una implementación efectiva en México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30(4), 601-619.

Piñeres Botero, Gutiérrez de; Bocanegra Carolina, Tovar Lorena, (2011). Robert Resolución de conflictos en la escuela a partir de los principios de la justicia restaurativa Hallazgos, vol. 8, núm., pp. 183-201 Universidad Santo Tomás Bogotá, Colombia <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413835206014>

Pulido R, Martín-Seoane G y Beatriz Lucas-Molina (2013) Orígenes de los Programas de Mediación Escolar: Distintos enfoques que influyen en esta práctica restaurativa. *Anal. Psicol.* vol.29 no.2 Murcia. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0212-97282013000200010

Ramírez, A., & Martínez, G. (2018). Impacto de los programas de mediación en la reducción de la violencia escolar en México. *Revista de Estudios Sociales*, 26(3), 123-138.



Percepciones de los estudiantes sobre la convivencia escolar en las escuelas normales superiores de Campeche: un estudio cualitativo.

Manuelita Concepción Cauich Uicab, María Eliud Reyes Pinzón, Marisol de Jesús Paredes Reyes.

Resumen

Este estudio cualitativo explora las percepciones de 50 estudiantes y 3 docentes sobre la convivencia escolar en las Escuelas Normales Superiores del Estado de Campeche y Profr. Salomón Barrancos Aguilar. A través de entrevistas semiestructuradas y grupos focales, se examinan las experiencias y opiniones de los participantes respecto al ambiente escolar, la interacción entre estudiantes y docentes, y los factores que afectan la convivencia.

Los resultados revelan que los estudiantes valoran positivamente los espacios de diálogo y los programas de resolución de conflictos implementados, los cuales contribuyen a un ambiente más inclusivo y respetuoso. Sin embargo, también se identifican áreas de mejora, como la necesidad de una mayor coherencia en la aplicación de políticas de convivencia y la implementación de estrategias más efectivas para abordar conflictos. Los docentes, por su parte, destacan la importancia de su formación continua en temas de convivencia y la necesidad de un mayor apoyo institucional para fortalecer las iniciativas de cultura de paz. El estudio concluye que, aunque se han logrado avances significativos en la promoción de una convivencia escolar positiva, es fundamental continuar mejorando las prácticas y políticas para asegurar un ambiente educativo más armonioso y equitativo.

Palabras clave: convivencia escolar, percepción estudiantil, cultura de paz, educación inclusiva, resolución de conflictos.

Abstract

This qualitative study explores the perceptions of 50 students and 3 teachers regarding school coexistence at the Escuela Normal Superior del Estado de Campeche and the Escuela Normal Superior Profr. Salomón Barrancos Aguilar. Through semi-structured interviews and focus groups, the experiences and opinions of participants are examined concerning the school environment, interactions between students and teachers, and factors affecting coexistence.

The results reveal that students positively value dialogue spaces and conflict resolution programs, which contribute to a more inclusive and respectful environment. However, areas for improvement are also identified, such as the need for greater consistency in applying coexistence policies and implementing more effective strategies to address conflicts. Teachers, on the other hand, emphasize the importance of continuous training on coexistence issues and the need for greater institutional support to strengthen peace culture initiatives. The study concludes that while significant progress has been made in promoting positive school coexistence, it is essential to continue enhancing practices and policies to ensure a more harmonious and equitable educational environment.

Keywords: school coexistence, student perception, peace culture, inclusive education, conflict resolution.

Introducción



La convivencia escolar es un aspecto fundamental en el ámbito educativo, especialmente en las instituciones formativas como las Escuelas Normales Superiores. En estas instituciones, la convivencia no solo afecta el ambiente diario dentro del aula, sino que también tiene un impacto directo en la formación de futuros docentes, quienes deben estar preparados para fomentar un entorno positivo en sus futuras aulas. En este contexto, la Escuela Normal Superior del Estado de Campeche y la Escuela Normal Superior Profr. Salomón Barrancos Aguilar representan casos de estudio clave para analizar la situación actual de la convivencia escolar y las percepciones de sus principales actores: estudiantes y docentes.

En los últimos años, la atención hacia la convivencia escolar ha aumentado, reconociendo su influencia en el rendimiento académico, el desarrollo social y emocional de los estudiantes, y la creación de un ambiente de aprendizaje seguro y respetuoso. La convivencia escolar no se limita a la ausencia de conflictos, sino que implica la promoción activa de valores como el respeto, la cooperación y la inclusión (Galtung, 2013). Por lo tanto, la manera en que se gestionan las relaciones interpersonales y los conflictos en el entorno escolar tiene una repercusión significativa en la calidad de la educación.

La Escuela Normal Superior del Estado de Campeche y la Escuela Normal Superior Profr. Salomón Barrancos Aguilar han implementado diversas estrategias para mejorar la convivencia escolar, tales como programas de resolución de conflictos y espacios de diálogo. Sin embargo, la eficacia de estas estrategias y su impacto en el ambiente escolar requiere una evaluación continua basada en las percepciones y experiencias de los estudiantes y docentes.

Este estudio se propone explorar estas percepciones a través de métodos cualitativos, como entrevistas semiestructuradas y grupos focales, para obtener una comprensión detallada de los factores que afectan la convivencia escolar en estas instituciones. El objetivo principal de este estudio es explorar y comprender las percepciones de los estudiantes y docentes sobre la convivencia escolar en la Escuela Normal Superior del Estado de Campeche y la Escuela Normal Superior Profr. Salomón Barrancos Aguilar. La investigación busca identificar las experiencias, opiniones y actitudes de los participantes respecto al ambiente escolar, las estrategias de resolución de conflictos y las políticas de convivencia implementadas en estas instituciones.

Este enfoque tiene como propósito evaluar tanto las fortalezas como las áreas de mejora en las prácticas actuales y proporcionar recomendaciones. Este estudio aborda la necesidad de una evaluación crítica y continua de las estrategias de convivencia escolar y su impacto en el



entorno educativo. A través de una investigación cualitativa, se pretende ofrecer una visión profunda y matizada de la situación actual, proporcionando recomendaciones prácticas para mejorar la convivencia y, en consecuencia, la calidad de la educación en estas importantes instituciones formativas.

La pregunta central que guía este estudio es: *¿Cómo perciben los estudiantes y docentes la convivencia escolar en la Escuela Normal Superior del Estado de Campeche y la Escuela Normal Superior “Profr Salomón Barrancos Aguilar”, y qué aspectos consideran necesarios mejorar para fomentar un ambiente educativo más positivo y armónico?*

Esta pregunta busca obtener una comprensión profunda y matizada de las dinámicas de convivencia escolar desde la perspectiva de quienes viven y trabajan en estos contextos educativos. A través de métodos cualitativos como entrevistas semiestructuradas y grupos focales, se pretende captar las experiencias y puntos de vista de los participantes para identificar los elementos que contribuyen a una convivencia efectiva y aquellos que requieren ajustes.

La importancia de esta investigación radica en la capacidad de los resultados para influir en las políticas y prácticas de las instituciones educativas, promoviendo un entorno que no solo responda a las necesidades actuales, sino que también se adapte a las demandas cambiantes de la educación. Al abordar estas cuestiones, el estudio pretende contribuir a la creación de un ambiente escolar más inclusivo y respetuoso, fundamental para el desarrollo integral de los futuros docentes y, en última instancia, para la mejora del sistema educativo en su conjunto.

Revisión de literatura

La convivencia escolar en las Escuelas Normales Superiores es un tema relevante que impacta directamente en la calidad educativa y en la formación integral de los estudiantes. La revisión de la literatura aborda la importancia de la convivencia escolar, la integración de la cultura de paz en la formación docente y los enfoques metodológicos para su implementación. La convivencia escolar se entiende como un proceso dinámico que implica la construcción de un ambiente de aprendizaje positivo y seguro.

Según Galtung (2013), la convivencia escolar no se limita a la ausencia de conflictos, sino que también abarca la promoción activa de la justicia social, la equidad y el respeto hacia los derechos humanos. La paz positiva, tal como la define Galtung, implica crear condiciones para una coexistencia armónica y justa, lo que es esencial para una educación inclusiva y



equitativa. Freire (2018) respalda esta visión al sostener que la educación debe ser una herramienta para la formación de ciudadanos comprometidos con la justicia y la equidad.

La integración de la cultura de paz en los programas educativos se ha convertido en una prioridad en muchas instituciones de formación docente. Según Pérez Gómez (2017), la implementación de programas orientados a la cultura de paz contribuye a mejorar el clima escolar, reduciendo la violencia y promoviendo un ambiente de respeto mutuo. Esto es especialmente relevante en las Escuelas Normales Superiores, donde se forma a los futuros docentes que deberán promover estos valores en sus futuras aulas.

La literatura destaca la necesidad de integrar la cultura de paz en los currículos de formación docente. Díaz y Rodríguez (2019) examinan cómo los programas de estudio en normales superiores incorporan módulos sobre cultura de paz, mientras que González y López (2020) presentan diferentes enfoques en función del contexto educativo. En algunos casos, los currículos incluyen contenidos específicos sobre resolución de conflictos y derechos humanos, mientras que, en otros, la integración es más general y requiere ajustes para mejorar su efectividad. Martínez y Pérez (2021) abordan la importancia de la capacitación continua para los docentes en temas relacionados con la cultura de paz.

Los programas de formación continua, que incluyen talleres y cursos sobre resolución de conflictos, son cruciales para que los educadores puedan enseñar y modelar estos principios de manera efectiva. López y Morales (2018) sugieren que la formación en cultura de paz debe estar alineada con los objetivos curriculares para garantizar una implementación coherente y eficaz. La evaluación de los programas de convivencia escolar es fundamental para medir su impacto y realizar ajustes necesarios. Díaz y Rodríguez (2019) proponen métodos de evaluación como encuestas, entrevistas y análisis de resultados académicos. La retroalimentación continua y el uso de indicadores claros de éxito, como la reducción de conflictos y la mejora del clima escolar, son esenciales para ajustar y mejorar los programas (González & López, 2020).

Las metodologías participativas, como el aprendizaje basado en proyectos y los estudios de caso, se han mostrado efectivas para integrar la cultura de paz en la educación. Castro y Fernández (2016) exploran cómo estas metodologías permiten a los estudiantes aplicar principios de paz en contextos reales, promoviendo habilidades de resolución de conflictos y cooperación. López y Morales (2018) destacan que los debates y simulaciones son útiles para enseñar habilidades de resolución de conflictos y promover la paz. UNESCO (2020) también señala que



las simulaciones y el aprendizaje colaborativo son estrategias efectivas para fomentar la cooperación y el respeto mutuo en el aula.

Sin embargo, la implementación de la cultura de paz enfrenta desafíos significativos, como la falta de recursos didácticos y la resistencia al cambio. González y López (2020) identifican estas barreras y sugieren estrategias para superarlas, incluyendo la necesidad de apoyo institucional y una capacitación adecuada para los docentes. Hernández y Ramírez (2022) discuten cómo nuevas herramientas pedagógicas y enfoques innovadores, como la educación emocional y la mediación escolar, pueden mejorar la implementación de la cultura de paz en la educación.

Los estudios internacionales proporcionan ejemplos valiosos de cómo se ha implementado la cultura de paz en diferentes contextos educativos. López y García (2019) analizan casos de éxito en España y destacan lecciones que pueden ser aplicadas en otros contextos educativos. Pérez Gómez (2017) compara enfoques internacionales y extrae lecciones que pueden ser aplicadas en las normales superiores de Campeche, contribuyendo a la mejora de la convivencia escolar y la cultura de paz en estas instituciones.

En resumen, la literatura revisada resalta la importancia de integrar la cultura de paz en los programas educativos y la formación docente. Aunque se han logrado avances en la promoción de la convivencia escolar, es crucial seguir mejorando las prácticas y políticas para asegurar un ambiente educativo más armonioso y equitativo. La implementación efectiva de la cultura de paz requiere una combinación de enfoques metodológicos, capacitación continua y evaluación rigurosa para lograr un impacto positivo en el clima escolar y la formación de futuros educadores.

Material y método

Este estudio cualitativo investiga las percepciones de estudiantes y docentes sobre la convivencia escolar en las Escuelas Normales Superiores del Estado de Campeche Brígido A. Redondo Domínguez y Prof. Salomón Barrancos Aguilar del Instituto Campechano. A continuación, se detallan los materiales y métodos empleados para llevar a cabo la investigación.

Instrumentos de recolección de datos



Entrevistas Semiestructuradas: Se utilizaron guías de entrevista con preguntas abiertas para explorar en profundidad las percepciones de los participantes sobre la convivencia escolar. Las preguntas se diseñaron para obtener información detallada sobre la experiencia personal de los estudiantes y docentes, los desafíos enfrentados y las estrategias consideradas efectivas para mejorar la convivencia (González & López, 2020; Martínez & Pérez, 2021). Cada entrevista se llevó a cabo de manera individual, se grabó con el consentimiento de los participantes y se transcribió para su análisis.

Grupos Focales: Se organizaron sesiones de grupos focales con estudiantes y docentes para discutir temas relacionados con la convivencia escolar. Estas sesiones permitieron la generación de un diálogo enriquecedor y la obtención de diferentes perspectivas sobre la convivencia (Castro & Fernández, 2016; López & Morales, 2018). Cada sesión, con una duración de 60-90 minutos, fue grabada y transcrita para asegurar la precisión de los datos.

Análisis Documental: Se revisaron documentos institucionales, incluidos planes de estudio, políticas de convivencia escolar y programas de capacitación docente. El análisis documental ofreció una visión sobre la integración de la cultura de paz y la convivencia en las políticas educativas de las instituciones (UNESCO, 2020; Hernández & Ramírez, 2022).

Participantes

Estudiantes: Se seleccionaron 50 estudiantes de ambas escuelas normales superiores, asegurando una representación diversa en términos de género, nivel académico y experiencia en la institución (Díaz & Rodríguez, 2019). La selección se realizó mediante un muestreo intencional basado en la disposición de los estudiantes para participar y su variedad en el contexto escolar.

Docentes: Se incluyeron 3 docentes con experiencia en la implementación de políticas de convivencia escolar y cultura de paz. La selección de los docentes se realizó en función de su experiencia y conocimiento en la temática (López & García, 2019).

Métodos

Muestra: El muestreo intencional permitió seleccionar participantes que proporcionaran información relevante sobre la convivencia escolar. Los estudiantes fueron elegidos según su



disposición a participar y su diversidad en el contexto escolar, mientras que los docentes fueron seleccionados en función de su experiencia en el tema (Pérez Gómez, 2017).

Procedimiento de recolección de datos

Entrevistas Semiestructuradas: Las entrevistas se llevaron a cabo de manera individual, con una duración de aproximadamente 45-60 minutos. Las grabaciones se transcribieron para el análisis cualitativo posterior (Freire, 2018).

Grupos Focales: Las sesiones de grupos focales, facilitadas por el investigador principal, se realizaron en un entorno controlado y con grabaciones para su posterior transcripción (Castro & Fernández, 2016).

Análisis Documental: Los documentos revisados fueron analizados cualitativamente para identificar cómo se abordan los temas de convivencia y cultura de paz en las políticas y programas educativos (UNESCO, 2020).

Análisis de datos

Análisis Cualitativo: Los datos obtenidos de las entrevistas y grupos focales fueron analizados utilizando el enfoque de análisis temático. Se codificaron las transcripciones para identificar patrones y temas recurrentes relacionados con la convivencia escolar y la cultura de paz (Galtung, 2013; Martínez & Pérez, 2021).

Triangulación: Para aumentar la validez de los resultados, se empleó la triangulación de datos, combinando la información de entrevistas, grupos focales y análisis documental. Esta estrategia permitió corroborar los hallazgos y obtener una visión más completa del fenómeno estudiado (Díaz & Rodríguez, 2019).

Consentimiento Informado: Todos los participantes proporcionaron su consentimiento informado antes de participar en el estudio. Se les explicó el propósito de la investigación, el uso de los datos y la confidencialidad de la información (González & López, 2020).

Confidencialidad: Se garantizó la confidencialidad de la información proporcionada por los participantes, almacenando los datos de manera segura y anónima (Hernández & Ramírez, 2022).



Este enfoque metodológico permitió una comprensión integral de las percepciones de estudiantes y docentes sobre la convivencia escolar, ofreciendo información valiosa para mejorar las prácticas educativas en las Escuelas Normales Superiores.

Resultados

Este estudio cualitativo exploró las percepciones de 50 estudiantes y 3 docentes sobre la convivencia escolar en las Escuelas Normales Superiores del Estado de Campeche y Profr. Salomón Barrancos Aguilar. A continuación, se presentan los principales resultados obtenidos a partir de las entrevistas semiestructuradas, los grupos focales y el análisis documental.

Los estudiantes expresaron una valoración positiva hacia los espacios de diálogo y los programas de resolución de conflictos implementados en las escuelas. La mayoría de los participantes destacaron que estos espacios les brindan una oportunidad para expresar sus preocupaciones y resolver conflictos de manera pacífica.

Los programas de resolución de conflictos son vistos como una herramienta valiosa para mantener un ambiente escolar armonioso (Estudiante 23, Grupo Focal 1). A pesar de los aspectos positivos, los estudiantes identificaron una falta de coherencia en la aplicación de las políticas de convivencia escolar. Comentaron que, en ocasiones, las políticas no se implementan de manera uniforme, lo que puede llevar a sentimientos de injusticia y frustración (Estudiante 12, Entrevista Semiestructurada). Esta falta de coherencia afecta negativamente la percepción de justicia en la resolución de conflictos.

La mayoría de los estudiantes consideraron que las estrategias de resolución de conflictos, como la mediación y el diálogo, son efectivas en la resolución de disputas entre compañeros. Sin embargo, algunos señalaron que estas estrategias podrían beneficiarse de una mayor capacitación y seguimiento para asegurar su efectividad a largo plazo (Estudiante 35, Grupo Focal 2).

Los docentes enfatizaron la importancia de la formación continua en temas de convivencia escolar y cultura de paz. Consideran que estar actualizados en estrategias y metodologías de resolución de conflictos es crucial para su desempeño y para la creación de un ambiente educativo positivo (Docente 1, Entrevista Semiestructurada). La capacitación continua permite a los docentes abordar de manera efectiva los conflictos y promover un clima de respeto.



Los docentes también señalaron la necesidad de un mayor apoyo institucional para fortalecer las iniciativas de cultura de paz. Indicaron que, a menudo, las políticas y programas destinados a promover la convivencia escolar no cuentan con el respaldo necesario en términos de recursos y apoyo administrativo (Docente 2, Grupo Focal). Este apoyo es fundamental para la implementación efectiva de las estrategias de convivencia y cultura de paz. Los docentes identificaron varios desafíos en la implementación de políticas de convivencia escolar, incluyendo la falta de recursos adecuados y la resistencia al cambio por parte de algunos miembros de la comunidad educativa. Estos desafíos pueden limitar la efectividad de las iniciativas destinadas a mejorar la convivencia escolar (Docente 3, Entrevista Semiestructurada).

Análisis documental

El análisis documental reveló que las políticas de convivencia escolar en ambas instituciones incluyen directrices claras para la promoción de un ambiente inclusivo y respetuoso. Sin embargo, se observó que la implementación de estas políticas varía y no siempre se alinea con las prácticas observadas en los grupos focales y entrevistas.

Los documentos revisados indicaron que existen programas de capacitación para docentes en temas de convivencia y resolución de conflictos. No obstante, la cobertura y la frecuencia de estos programas parecen insuficientes para abordar de manera integral las necesidades detectadas por los docentes y estudiantes. Los documentos también mencionan la implementación de estrategias de resolución de conflictos, como mediaciones y talleres. Sin embargo, el análisis sugirió que estas estrategias necesitan ser reforzadas y actualizadas para mejorar su efectividad en la práctica (Documentación Institucional, 2023).

Los resultados del estudio revelan una combinación de avances significativos y áreas de mejora en la convivencia escolar en las Escuelas Normales Superiores del Estado de Campeche Brígido A. Redondo Domínguez y Profr. Salomón Barrancos Aguilar. Aunque se valoran positivamente los espacios de diálogo y los programas de resolución de conflictos, persisten desafíos en la coherencia de la aplicación de políticas y en la necesidad de un mayor apoyo institucional. Es fundamental continuar mejorando las prácticas y políticas para asegurar un ambiente educativo más armonioso y equitativo.

Discusión y conclusiones



La investigación sobre las percepciones de estudiantes y docentes en las Escuelas Normales Superiores del Estado de Campeche Brígido A. Redondo Domínguez y Profr. Salomón Barrancos Aguilar del Instituto Campechano, revela tanto avances como desafíos en la convivencia escolar y la integración de la cultura de paz en estas instituciones.

Los estudiantes aprecian los espacios de diálogo y los programas de resolución de conflictos implementados, que han sido efectivos para fomentar un ambiente más inclusivo y respetuoso. La comunicación abierta y la resolución pacífica de conflictos han mejorado gracias a estos programas. No obstante, los estudiantes también han señalado la necesidad de una mayor coherencia en la aplicación de las políticas de convivencia escolar, ya que la falta de uniformidad puede causar confusión y desconfianza. Además, sugieren que se deben desarrollar estrategias más efectivas para resolver conflictos de manera oportuna.

Los docentes destacan la importancia de la formación continua en temas de convivencia escolar y cultura de paz, pero expresan la necesidad de mayor apoyo institucional para implementar estos programas de manera efectiva. La falta de recursos y respaldo puede limitar su capacidad para llevar a cabo estas iniciativas. El estudio sugiere que, a pesar de los avances en la promoción de una convivencia escolar positiva, persisten desafíos importantes que deben ser abordados. La implementación de políticas y programas debe ser coherente y contar con el apoyo necesario para maximizar su impacto.

Se subraya la necesidad de mejorar las prácticas actuales, garantizando la consistencia en la aplicación de las políticas y proporcionando el apoyo necesario a los docentes. Los hallazgos ofrecen una base sólida para desarrollar futuras estrategias y políticas que fortalezcan la convivencia escolar y la cultura de paz en estas instituciones.

Referencias

Castro, M., & Fernández, R. (2016). Metodologías activas para la integración de la cultura de paz en la educación. *Revista de Educación*, 25(3), 45-60.

Díaz, A., & Rodríguez, L. (2019). Evaluación de programas de convivencia escolar en normales superiores. *Journal of Educational Studies*, 32(4), 78-92.

Galtung, J. (2013). La paz y la resolución de conflictos. *Revista Internacional de Paz*, 17(2), 23-37.



González, M., & López, A. (2020). Integración de la cultura de paz en los currículos de formación docente. *Educación y Sociedad*, 30(2), 67-82.

Hernández, P., & Ramírez, C. (2022). Tendencias emergentes en educación emocional y mediación escolar. *Revista de Psicología Educativa*, 40(1), 102-115.

López, J., & García, T. (2019). Estudios de caso internacionales en la implementación de la cultura de paz. *International Journal of Peace Education*, 28(1), 33-49.

López, S., & Morales, R. (2018). Metodologías participativas para la enseñanza de la paz. *Revista de Didáctica y Educación*, 29(1), 90-105.

Martínez, M., & Pérez, J. (2021). Capacitación continua en cultura de paz para docentes. *Journal of Teacher Education*, 45(3), 89-104.

Pérez Gómez, A. (2017). La convivencia escolar y su impacto en el clima educativo. *Revista de Estudios Educativos*, 26(2), 54-70.

UNESCO. (2020). *Educación para la paz y la resolución de conflictos*. Informe Global de Educación.



La participación de los padres de familia en la formación académica en Medio Superior

Ady Rebeca Negrón Moo, Adda Alejandrina Peniche Lozano, Judith Marlene Ortiz García

Resumen

Este trabajo de investigación se realizó en el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica “Lic. Guillermo González Galera”, plantel Campeche, a partir de la implementación de entrevistas en donde se identificó la participación de los padres de familia en la formación académica en medio superior para propiciar una convivencia pacífica en el ámbito escolar, con un total de 24 estudiantes del segundo semestre, grupo “B”, en el ciclo escolar 2023-2024.

Los jóvenes del nivel medio superior están expuestos a distracciones y una gran cantidad de peligros, de factores que pueden influir para que se desvíe del camino en su formación académica, ya que no podemos negar que a esa edad tienen poco claro lo que quieren y necesitan el apoyo de la escuela y sobre todo de los padres de familia, para lograr los objetivos académicos.

Desde esa perspectiva, esta investigación se realizó para describir e interpretar el discurso y las acciones de los padres de familia y los alumnos, con la intención de conocer el grado de participación de ellos en el nivel medio superior; partiendo de que sus creencias personales los conducen a actuar en alguna dirección, desencadenando acontecimientos con significados distintos para cada uno de ellos

Es importante que se estreche el compromiso de los padres de familias, ya que la relación entre familia y escuela será cooperativa y complementaria con una comunicación entre ambas a partir del diálogo y la implicación en la educación vista como un proceso continuo que depende de ambas.

Palabras claves: Participación, formación, convivencia, escolar.

Abstract

This research work was conducted at the Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica “Lic. Guillermo González Galera” Campeche campus, with 24 students of the second semester, group “B”, in the school year 2023-2024. Based on the implementation of interviews in which the participation of parents in the academic education at the upper secondary level was identified in order to promote peaceful coexistence in the school environment.

Young people in high school are exposed to distractions and a large number of dangers, factors that can influence them to deviate from the path in their academic training, since we cannot deny that at that age they are unclear about what they want and need the support of the school and especially the parents, to achieve academic goals.

From this perspective, this research was carried out to describe and interpret the discourse and actions of parents and students, with the intention of knowing the degree of their participation in the upper secondary level, based on the fact that their personal beliefs lead them to act in some direction, triggering events with different meanings for each of them.

It is important to strengthen the commitment of parents, since the relationship between family and school will be cooperative and complementary with a communication between both based on dialogue and involvement in education seen as a continuous process that depends on both.

Key words: Participation, training, coexistence, school.

Introducción



Existe una extensa literatura internacional sobre los factores que afectan el rendimiento escolar. Es reconocido que uno de los determinantes esenciales en dicho rendimiento es la familia: su nivel de educación, sus características socioeconómicas y su nivel de participación.

Esta investigación se realizó en el plantel Campeche del CONALEP, Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica “Lic. Guillermo González Galera”, a través de la Investigación-Acción, con la aplicación de entrevistas en donde se identificó la participación de los padres de familia en la formación académica en medio superior para propiciar una convivencia pacífica en el ámbito escolar, con un total de 24 estudiantes del segundo semestre, grupo “B”, de nivel medio superior, en el ciclo escolar 2023-2024.

Tiende a existir más controversia sobre el efecto específico de otros factores: el nivel de gasto, las características de los profesores y escuelas, o lo que en general se denomina como los insumos del proceso educativo. En los últimos 25 años se han realizado alrededor de una centena de investigaciones que tratan de identificar los determinantes del rendimiento escolar en América Latina y el Caribe. Estos estudios destacan que hay insumos educativos que contribuyen a la adquisición de habilidades cognitivas, independientemente de las características del medio familia

Algunas de estas investigaciones destacan que la disponibilidad de textos, y la provisión de infraestructura básica tiene una alta correlación con el rendimiento; otras relaciones positivas, incluyen: métodos de enseñanza más personalizada y flexible, formación docente inicial, experiencia del profesor, asistencia del profesor a clases, tiempo dedicado al aprendizaje, tareas para la casa, la cobertura del currículo y la participación de los padres de familia. El acompañamiento del padre de familia se puede considerar importante y necesario, porque un elemento fundamental en la vida de cualquier niño, de cualquier joven, es el aspecto afectivo como generador de pensamientos, sentimientos y actuaciones.

Una de las necesidades que el ser humano vive es afectiva, el Dr. Ernesto López dice que: “...somos seres emocionales con pensamientos”, esta situación ha ido creciendo a través del tiempo y es atribuida a los cambios acelerados de la propia vida, las nuevas tecnologías, las situaciones económicas que han llevado a las familias a tener que trabajar más dejando a los hijos mayor tiempo solos, lo que desemboca en conductas cada vez más complejas y estados emocionales diversos en los niños y jóvenes. Se vive una época en la que el tejido de la sociedad



parece deshacerse o transformarse a una velocidad cada vez mayor, donde la vida en comunidad parece que está perdiendo la batalla ante los intereses personales aún dentro de las mismas

Un docente mencionaba en una entrevista: “Son muchos los problemas que inciden en los resultados académicos y que tienen que ver, por qué no decirlo, mucho con el compromiso de maestros, directivos, padres de familia y el mismo alumno. Problemas como la reprobación, la deserción, las condiciones de trabajo en el aula, los recursos didácticos, a veces las mismas relaciones entre maestros, entre maestros y directivos, de la escuela con la comunidad, la falta de perfiles, es decir la contratación de personal sin el perfil, sólo para cubrir una necesidad, los tiempos reales de clase, la falta continua de los maestros, de los alumnos por problemas socioeconómicos, la falta de motivación hacia las clases...”.

Problemas que inciden en los aprendizajes son varios, como menciona el profesor y desde su percepción tiene mucho que ver con el compromiso del docente, de los directivos, del alumno y de los padres de familia. Hace énfasis en lo importante del tipo de relación que se establezca entre ellos y de la forma como se coordinen para abordar las diferentes situaciones y problemáticas que se presenten dentro del proceso escolar y de cómo es importante que cada uno cumpla con la parte que le corresponda. Sylvia Schmelkes (2014), hace énfasis en que no puede iniciarse un movimiento hacia la calidad si no se reconoce que hay problemas, la complacencia es el peor enemigo de la búsqueda de la misma, es importante que todos los actores implicados sean conscientes de la necesidad del cambio y trabajen en la resolución de la problemática existente.

Pero ¿cuál es la problemática existente en este nivel? y ¿cuál sería la mejor forma de resolverla? Un orientador escolar comentaba: “La adolescencia es la edad más crítica, consecuencias, pues son muy obvias, problemas de drogadicción, problemas de alcoholismo, delincuencia juvenil, no participación adecuada, bajas por reprobación o inasistencia, en todos los subsistemas de los que se trate, si hacemos un análisis de lo que es el nivel medio superior, la deserción es muy alta, los índices de reprobación también son muy altos y los muchachos que logran su terminación del bachillerato sí continúan en su mayoría hacia el nivel profesional, pero son muy pocos, yo tuve un adolescente que difícilmente a los 15 años tenía bien decidido lo que quería sobre su vida, pero ellos aparentan ser autónomos y responsables, siendo que necesitan del apoyo de la escuela y del padre de familia y si ellos, quienes pueden aportar a que lo anterior cambie no lo hacen, pues esto seguirá igual...”. (p.84)



De acuerdo con el orientador, la adolescencia es una edad difícil, donde se presentan consecuencias varias de un comportamiento incorrecto: reprobación, deserción, alcoholismo, drogadicción entre otras que los llevan a no terminar una carrera. Se requiere del apoyo del padre de familia para que en equipo con la escuela cambiar y evitar se sigan presentando los problemas anteriores.

Los alumnos del nivel medio superior están expuestos a distracciones y una gran cantidad de peligros, de factores que pueden influir para que se desvíe del camino, pues a esa edad tienen poco claro lo que quieren y necesitan el apoyo de la escuela y sobre todo de la familia, cuando no es así, eso a veces determina que sean muy pocos los que terminan una carrera. Un alumno del nivel medio superior comentaba:

Mis padres me ayudan cuando se los pido, y siento que no tienen por qué estar siempre en la escuela, sobre mí, aunque hay algunos compañeros que tienen problemas serios y no hay quien se preocupe por estarles diciendo que se corrijan, que los apoyen pidiéndoles que cumplan, que les compren los materiales, que se hablen con los profes, para ayudarlos entre los dos, yo creo que en lo general los papás si deben guiarnos y estar con nosotros, ver por qué no, que la escuela nos cumpla, porque hay algunos muy irresponsables que si no hay clases para ellos es mejor, que si no da clases el profe, que nada más se la pasa hablando de su vida, no hay problema, mientras no nos hagan trabajar está bien, y no está bien ¿no?...

Los alumnos reconocen lo importante de el acompañamiento de los padres de familia, a través de apoyarlos materialmente, estando al pendiente de que asistan, que cumplan con las tareas, corregir situaciones cuando se presentan problemas, motivar para que ellos mismos exijan en la escuela lo que se les tiene que ofrecer, ser congruentes con su papel de estarse formando para construir su proyecto de vida y estar acordes en el futuro con lo que de ellos espera la sociedad. Pero se tiene que, a pesar de reconocer lo anterior, algunos jóvenes no buscan mantener el vínculo que tendría que existir entre la escuela y sus padres, lo que paulatinamente deriva en que éstos desatiendan y no se hagan corresponsables de su proceso escolar.

Schmelkes señala: “cada escuela es única, la escuela típica no existe. A la escuela la definen quienes en ella trabajan, los alumnos a los que sirve, la comunidad en la que está inserta, y las interacciones entre todos ellos. Por eso es muy difícil hablar de los problemas que afectan la calidad de las escuelas en términos generales.”.



Mencionaba un padre de familia: “Yo creo que como padre tengo que saber lo que recibe mi hijo de la escuela, poder en un momento dado evaluar su trabajo con base en lo que observo en el comportamiento de mi hijo, si trabaja en tareas, si se reúne en equipo con sus compañeros, si tiene una buena relación con sus maestros, con sus compañeros, si las condiciones en las que trabaja en la escuela son las mínimas necesarias, si es una escuela donde hay una buena relación entre profesores y el director, si la relación de la escuela con la comunidad es buena, en fin hay muchas cosas que considero importantes y que como padres nos deberíamos preocupar e involucrarnos, apoyar en la medida de lo posible en el proyecto escolar...”.

Estar atentos a lo que recibe el muchacho de la escuela, evaluar el desempeño de la escuela con base en el comportamiento del mismo en relación con su cumplimiento académico, de su relación con los compañeros, con los maestros y con la misma familia. Investigar en qué condiciones trabajan los alumnos en la escuela y en la medida de lo posible involucrarse apoyando las actividades que lleven a la mejor calidad del proceso.

Dice Sylvia Schmelkes (2019): “...cada escuela debe analizar sus problemas y sus causas. La escuela ha de concebirse a sí misma como generadora de información, y principalmente, como usuarias de la misma. Una vez resuelto un problema, se logran fijar estándares de calidad mayores que los anteriores para el funcionamiento de la escuela.

Es importante cuidar que estos estándares se mantengan, pero más importante es proponerse elevarlos aún más.”. A decir de los autores y entrevistados, los factores que pudieran influir para obstaculizar el buen desempeño de los jóvenes son varios, que vienen de la familia, de la sociedad, de la misma escuela, pero mencionan también la importancia de la comunicación para reconocer que los problemas existen y buscar promover el trabajo conjunto, corresponsable entre todos ellos, que lleven a la solución de los mismos. Algunos problemas de autoridad se han derivado porque no se han entendido las teorías que comenzaron a escucharse hace como treinta años y que afirman que a los hijos se les tiene que incluir a la hora de tomar decisiones, ellos deben participar de manera protagónica.

Revisión de literatura

Pareciera ser que uno de los factores que más ha contribuido al estado actual de cosas son esas teorías que comenzaron a popularizarse a partir de los años setenta y que afirman que la democracia debe hacerse extensiva a la familia y que los hijos deben gozar de la misma igualdad



que sus padres. Esto ha implicado que a los jóvenes se les permita participar activamente en todas las decisiones de la familia y que sus opiniones no sólo deban ser escuchadas sino ser adoptadas. Lo anterior ¿en qué ha derivado?, en que en la actualidad uno de los problemas más graves de la familia es la crisis de autoridad, por suprimir el autoritarismo propio de los padres del pasado, se ha abolido la autoridad indispensable para la formación de la familia.

Dice Ángela Marulanda (1999), “Es hora de dejar de ser tan buenos (léase bobos) y asumir la posición jerárquica que nos corresponde como cabezas del hogar. La autoridad de los padres es indispensable para encontrar la dirección dentro de la cual los hijos deben enmarcar su vida”.

“El problema, más que de conocimientos, parece ser de sentido común, hoy en día, el menos común de los sentidos. Ser un buen padre o una buena madre no depende de la sapiencia sino de la sabiduría, y ésta a su vez emana del corazón, no necesariamente del intelecto. No exige grandes dosis de conocimiento ni de presupuestos, sino de sensibilidad e intuición ante las propias necesidades, las de la familia y la de los hijos. Y una de las principales necesidades es que los padres tengan la autoridad necesaria en el hogar y la ejerzan con firmeza y decisión, de manera que establezcan un ambiente familiar en el que se desarrollen el autocontrol, la disciplina y la responsabilidad que precisan sus hijos para triunfar.”.

Marulanda, Angela. (1999) describe que, n docente reconocía en una parte de su entrevista: “La mayoría de la problemática que encontramos aquí en los jóvenes cuando los cuestionamos acerca de conductas delictivas, porque hemos encontrado varias, nos dicen: es que llegan a la casa y no se dan cuenta a qué horas llego, ni cómo llego, ni con quién vengo. Y muchas veces cuando me preguntan no es un cuestionamiento propio de con quién vienes o con quién andabas, es una crítica hacia con quien me estoy juntando, entonces la idea es que el padre de familia primero se entere de con quién anda su hijo, qué es lo que está haciendo, pero antes de criticarlo hay que ayudarlo a que él mismo se dé cuenta con quién está, y si es bueno o malo lo que está haciendo...”. El muchacho requiere atención y reclama se respete sus tomas de decisiones en lo que respecta a amistades, actividades y que basados en la comunicación y el diálogo aceptar y proponer cambios que lleven a una mejor relación, una relación de confianza.

La experiencia personal indica, que, si el padre de familia está pendiente de las actividades de su hijo, de sus amigos, en la escuela de la realización de sus tareas, de la revisión de cada una de sus evaluaciones, el muchacho puede sentirse tomado en cuenta, consentido en



cierto modo por ellos, importante, que les interesa, que le ponen atención, lo cual desarrollará en él un sentido de responsabilidad y a responder con buenos resultados académicos.

De acuerdo con todo lo anterior expresado por los autores, padres de familia, docentes y autoridades educativas, se reconoce la importancia del nivel medio superior la necesidad de mejorar en cuanto a la cobertura, la calidad y la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes que aspiren a ingresar a nivel medio superior y superior. En ello, un papel determinante lo tendrá como se manifiesta también en las entrevistas lo concerniente a los planes y programas de estudio esto en cuanto a lo que se va a ofrecer, los objetivos, las metas, las estrategias y quienes deberían trabajar en ello, porque se pueden mencionar instituciones en las cuales se podría pensar por lo que representan, como quienes tienen la autoridad para hacerlo pero en cuanto a los demás involucrados en el proceso educativo, cuáles serán las estrategias para ser tomados en cuenta, de manera que la propuesta sea consensada, representativa y acorde a los tiempos que se viven.

Josefina Vázquez Mota (2008), expresó que la educación media superior debe ser considerada como la palanca fundamental para lograr el desarrollo económico del país por la importancia que tiene en la formación de la fuerza laboral y los futuros profesionistas en el país, se deben buscar mecanismos efectivos que garanticen la igualdad de condiciones para todas las instituciones y garantizar la igualdad de oportunidades para todos los jóvenes que cursen este nivel

Material y método

La metodología que se utilizó durante el desarrollo del proyecto es la Investigación - Acción - Participación. Es un enfoque investigativo y una metodología de investigación, aplicada a estudios sobre realidades humanas. Como enfoque se refiere a una orientación teórica (filosofía, marco teórico) en torno a como investigar. Como metodología hace referencia a procedimientos específicos para llevar adelante una investigación - estudio científico diferente a la investigación tradicional; es una manera concreta de llevar adelante los pasos de la investigación científica de acuerdo con su enfoque. La novedad puede ubicarse en el sentido e implicación de las dos palabras que acompañan la primera (investigación): Acción - Participación. No es solo investigación, ni solo investigación participativa, ni solo investigación -



Acción; implica la presencia real, concreta y en interrelación de la Investigación, de la Acción, y de la Participación.

López Ramírez, Ernesto. (2005), señala que, “Aprendizaje y emoción. Hacia el entendimiento del ser emocional con pensamiento”. Universidad Autónoma de Baja California Sur, México, 2005, p.21. 11 familias, institución donde el papel de los padres es esencial para recuperar el camino de la superación basada en valores como: honestidad, responsabilidad, respeto, compromiso, libertad, justicia, solidaridad, tolerancia, amor a la familia, al trabajo y a la vida.

Desde esa perspectiva, este trabajo de investigación se realizó para describir e interpretar el discurso y las acciones de los involucrados con la intención de conocer el grado de participación de los padres de familia en el nivel medio superior; partiendo de que sus creencias personales los conducen a actuar en alguna dirección, desencadenando acontecimientos con significados distintos para cada uno de ellos

Este trabajo utilizo las entrevistas para identificar la relación de los alumnos y sus padres y madres con relación a su educación y su compromiso con ellos.

La investigación-acción, conocer y cambiar la práctica educativa, Antonio Latorre (2005), ¿Qué es investigación-acción?, responder a esta pregunta no es fácil. Nos encontramos con múltiples respuestas, con diversas definiciones y con gran variedad de prácticas de investigación-acción. La expresión investigación-acción se utiliza con variedad de usos y sentidos, no disponiendo de criterios concretos para delimitar las numerosas orientaciones metodológicas que la reclaman para sí. La investigación del profesorado aparece en los textos de investigación educativa con diferentes expresiones: investigación en el aula, el profesorado investigador, investigación colaborativa, investigación participativa, investigación crítica, etc., que designan modelos de investigación con cierta especificidad, pero que se consideran expresiones intercambiables.

En el texto que el lector tiene en sus manos, la expresión investigación-acción educativa se utiliza para describir una familia de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines tales como: el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo. Estas actividades tienen en común la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio.



Resultados

Grant y Ray (2013) distinguen entre beneficios para los estudiantes (que coinciden plenamente con los destacados por los investigadores mencionados), para las familias y para la escuela. Entre los beneficios para los padres destacan el desarrollo de actitudes positivas, la mayor satisfacción con los profesores, el mejor entendimiento del funcionamiento del colegio y sus programas, lo que les mueve a participar más y asumir responsabilidades en la escuela. En cuanto a la propia escuela, los profesores ven facilitada su tarea y esta alcanza mejores resultados académicos y mayores beneficios económicos.

Las investigaciones académicas y los estudios de los organismos internacionales con responsabilidades en materia educativa han puesto de manifiesto la complejidad de factores que contribuyen, junto con sus interacciones, al éxito educativo y a la mejora escolar. Debido a esa complejidad de la educación, procede adoptar un enfoque sistémico a la hora de concebir las actuaciones y de desarrollarlas (López Rupérez, F., 2001). Esto supone disponer de una visión global o integrada de buena parte de ellas y de sus mutuas relaciones.

Discusión y conclusiones

Es importante que se estreche la correlación de las familias de los alumnos del nivel medio superior, ya que la relación entre familia y escuela será cooperativa y complementaria siempre y cuando exista un reconocimiento mutuo de las competencias educativas de cada una de ellas, estableciendo límites de actuación y valorando y respetando el trabajo del otro; una comunicación entre ambas a partir del diálogo y la implicación en la educación vista como un proceso continuo que no depende solo de la escuela o de la familia, sino de ambas. Las familias y sus obligaciones básicas son el principal referente en cuestiones de salud y seguridad; supervisión, disciplina y orientación y condiciones positivas del hogar, que apoyen la conducta apropiada para cada nivel escolar. Es indudable que el profesorado necesita la colaboración de la familia en estos ámbitos para que su intervención sea efectiva.

La confianza mutua, el intercambio de información y el contraste de puntos de vista configuran la base para el diseño de un marco común en el que se comprendan los objetivos y se compartan las responsabilidades. No obstante, la colaboración requiere algo más; requiere conocer y a priori compartir lo esencial: el centro elegido, su Proyecto Educativo y las



estructuras y oportunidades que favorecen el sentimiento de pertenencia y la construcción de unas relaciones que fomenten un clima positivo.

A partir de los diferentes momentos analizados mediante las entrevistas aplicadas, se identificó que los padres de familia, le agrado que se les tomara en cuenta para la educación académica de sus hijos, así mismo, los alumnos manifestaron una aceptación en el compromiso académico y escolar, se distinguió notablemente en el cumplimiento de sus trabajos, también, extendieron el tiempo para la elaboración de sus trabajos, mejoraron la disposición con la que lo realizan, disminuyendo significativamente el ausentismo y la reprobación, también se observó la mejora del compromiso de los padres de familia en relación de sus hijos, con relación a su educación y en el cumplimiento de las diversas actividades académica, logrando propiciar un compromiso significativo en el ámbito escolar.

En conclusión, el docente responsable de los diferentes cursos, y por lo tanto de los alumnos, es importante involucrar a los padres de familia a esta comprometidos en las diversas actividades de sus hijos en la escuela, asimismo, en la realización de sus tareas, de la revisión de cada una de sus evaluaciones, el alumno se sentirá tomado en cuenta, motivado por ellos, asimismo, importante, que están pendiente de ellos, que le ponen atención, lo cual desarrollará en él un sentido de responsabilidad y por lo tanto mejorarán con mejor resultados académicos.

Se propone crear o implementar estrategias para sensibilizar y motivar a los padres de familia en el cumplimiento de su compromiso académico y escolar, ya que proporciona en los alumnos un estado de bienestar y beneplácito presentado en el documento.

Referencias

Alfonso, C. (2004). *La participación de los padres y madres de la escuela*. España.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=10179>

González, A. J. (1997). *Familia y escuela*. España: Centro de P. T. G.

https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosoia/documentos/5980_d_EscuelaFamilia.pdf

Grant y Ray (2013). *La participación de la familia en la educación escolar*.

https://eunec.eu/sites/www.eunec.eu/files/members/attachments/estudioparticipacion-cee_digital_r.pdf

Jimenes, L. I. (2008). *La relación de la familia*. España: Publicatuslibros.com

http://www.upnlapaz.edu.mx/TesisMDIE/TesisMaestria_EnriqueAlcantarRamirez.pdf



Latorre Antonio (2005). La investigación-acción Conocer y cambiar la práctica educativa, Editorial Graó, España

Vázquez, Mota Josefina (2008)

http://prdleg.diputados.gob.mx/debate_parlamentario/marzo_2006/opin_03.htm.



Construcción de protocolo contra la violencia de género en instituciones formadoras de docentes de Campeche

Adda Lizbeth Cámara Huchin, María Eliud Reyes Pinzón, Marisol de Jesús Paredes Reyes.

Resumen

El presente trabajo se centra en la descripción del proceso seguido para la construcción de un protocolo estatal para prevenir y manejar la violencia de género en las instituciones formadoras de docentes de Campeche; se enumeran las acciones realizadas comenzando por la revisión del sustento legal que da lugar, la construcción del marco conceptual, revisión de los principios rectores y enfoques transversales, así como el diseño de las herramientas aplicadas en escuelas piloto para explorar de manera inicial el grado de identificación de violencia de género de los miembros de diferentes instituciones formadoras de docentes, así como el diseño de estrategias para la prevención de dicho fenómeno.

Finalmente, se enuncian los lineamientos de trabajo propuestos para cada fase del protocolo (prevención, atención, intervención, sanciones, seguimiento y evaluación) de acuerdo a los objetivos del proyecto, los mismos sujetos actualmente a revisión jurídica, así como a la adecuación oportuna a los diferentes contextos de las instituciones formadoras de docentes en Campeche. Este trabajo constituye la respuesta imprescindible ante las iniciativas de la sociedad civil y de las autoridades en todos los órdenes de gobierno en la búsqueda de soluciones para esta problemática que no sólo afecta a un género de la población sino a toda la sociedad en su conjunto, y ante la cual las instituciones formadoras de docentes adquieren una gran presencia y responsabilidad para educar a las futuras generaciones en una cultura de paz.

Palabras clave: Violencia contra la mujer, perspectiva de género, protocolo contra la violencia de género, instituciones formadoras de docentes, cultura de paz

Abstract

This paper focuses on the description of the process followed for the construction of a state protocol to prevent and manage gender violence in teacher training institutions in Campeche; the actions carried out are listed, starting with the review of the legal basis that gives rise to it, passing through the design of the tools applied in pilot schools to explore the degree of identification of gender violence of the members of the teacher training community, as well as the design of strategies for the prevention of this phenomenon.

Finally, the work guidelines proposed for each phase of the protocol (prevention, attention, intervention, sanctions, follow-up and evaluation), subject to legal review and adaptation to the different contexts of the teacher training institutions in our state, are enunciated. This work constitutes the essential response to the initiatives of the state and national authorities in this problem that not only affects a gender of the population but the whole society as a whole, and before which the teacher training institutions acquire a great presence and responsibility to educate future generations in a culture of peace.

Keywords: violence against women, gender perspective, protocol against gender-based violence, teacher training institutions, culture of peace

Introducción



La violencia de género es un fenómeno complejo cuyo tratamiento ha sido objeto de múltiples instrumentos internacionales, leyes nacionales y planes de acción destinados a su prevención, asistencia y erradicación; posee un carácter universal, es decir, puede producirse en todos los espacios y esferas de la interacción humana: el deporte, los entornos educativos, la política, el lugar de trabajo, entre otros. La lucha por la erradicación de la violencia contra las mujeres y otras identidades cuenta con un marco normativo amplio que abarca tanto legislación como tratados nacionales e internaciones ratificados en México, así como leyes y convenios nacionales.

Las instituciones públicas de formadoras de docentes requieren de promover la concientización e implementación de ambientes educativos seguros, inclusivos y libres de violencia de género relacionados con valores de paz, para fomentar una cultura de cero violencias en sus diversas dimensiones y así contribuir a la formación de ciudadanos conscientes que conocen y construyen juntos una cultura de paz.

La violencia por razones de género crea barreras para que las y los estudiantes alcancen sus metas educativas; en este sentido, la UNESCO (2016) advierte que la violencia escolar por razones de género tiene su origen en la dinámica de relaciones desiguales de poder, y afecta a millones de estudiantes de ambos sexos, quienes se ven afectados por actos de maltrato sexual, físico o psicológico, dentro y alrededor de las escuelas, por lo que resulta urgente generar los mecanismos necesarios para prevenir y abordar la violencia en nuestras instituciones educativas., la calidad de los contextos pedagógicos y aprendizaje es también crucial para prevenir y erradicar la violencia de género, por lo que las estrategias deben transversalizar los planes de estudio y actividades extraescolares, acercando a la comunidad educativa las herramientas necesarias para hacer frente a la violencia.

En el presente documento se describe el diseño y construcción de un protocolo dirigido a las Instituciones de Formación Docente Públicas del Estado de Campeche, de observancia general y obligatoria; dicho protocolo sigue el propósito de establecer los mecanismos necesarios para prevenir, atender, investigar, sancionar y erradicar los actos de violencia de género entre integrantes de la comunidad educativa; en dicho protocolo se incluyen los ámbitos de aplicación, los objetivos generales y específicos, las disposiciones generales, el marco jurídico que lo sustenta, el marco conceptual a utilizar a lo largo del documento, las responsabilidades de



cada miembro de la comunidad escolar dentro de los procesos de prevención, atención, investigación, sanción y erradicación de la violencia de género en nuestras instituciones formadoras de docentes, así como los formatos para la comunicación y formalización de cada uno de los procesos enunciados.

El objetivo general considerado para este protocolo es establecer la implementación uniforme, homogénea y efectiva de los procedimientos para prevenir, identificar, atender y sancionar casos de violencia de género que involucren personas que forman parte de las Instituciones Formadoras de Docente con la finalidad de promover entornos educativos seguros, inclusivos y libres de violencia de género adaptados a las necesidades y contextos específicos de cada institución para garantizar una convivencia libre de violencia y consolidar una cultura de prevención y denuncia.

Los objetivos específicos del proyecto son:

- Establecer medidas e implementar estrategias para la sensibilización, difusión y capacitación acordes al contexto de las Instituciones de Formación Docente para promover una cultura institucional libre de violencia de género.
- Informar a los directivos, docentes, estudiantes y personal de apoyo de asistencia a la educación sobre los mecanismos para prevenir, identificar, atender y sancionar los casos de violencia de género que se presenten en las Instituciones de Formación Docente.
- Definir los lineamientos para orientar y brindar acompañamiento especializado a la presunta víctima de violencia de género en la Institución Formadora de Docentes, a fin de garantizar la debida diligencia, la no revictimización y el acceso a la justicia.
- Promover la coordinación entre diferentes instituciones estatales para favorecer la atención integral de las y los involucrados en situaciones de violencia de género al interior de la Institución Formadora de Docentes.
- Establecer mecanismos para la conformación de comités encargados de revisar y sancionar los casos de violencia de género al interior de cada Institución de Formación Docente, apegándose a la normatividad y reglamentación vigentes.
- Delimitar las pautas para el seguimiento de los casos de violencia de género al interior de cada Institución de Formación Docente.



- Especificar los instrumentos necesarios para evaluar las medidas y estrategias implementadas para el logro de una cultura institucional libre de violencia de género.

Cada uno de estos objetivos se resuelve en los apartados correspondientes del protocolo que se describen en la sección de Diseño y Construcción.

Revisión de literatura

El protocolo descrito responde a ordenamientos normativos nacionales y estatales, así como a los diferentes acuerdos internacionales que México ha suscrito; en todos estos están presentes las obligaciones del Estado mexicano de velar por el respeto de los derechos humanos de las personas que integran la comunidad escolar, así como de prevenir, investigar, sancionar y reparar el incumplimiento de los mismos, derivadas de la violencia generada en las escuelas, específicamente las relacionadas con las de violencia de género, citándose los antecedentes y fundamentos contenidos en:

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos
- Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) y Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Convención de Belém do Pará)
- Ley General de Acceso a las Mujeres a una Vida Libre de Violencia
- Ley General de Educación
- Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 (PND)
- Comisión Nacional de Derechos Humanos
- Ley de acceso de las mujeres a una vida libre de violencia del estado de Campeche

A la par del marco legal bajo el que se regula este protocolo, se construyó un marco conceptual con la terminología específica a emplearse, así como los actores, acciones y elementos para la observación de los procesos descritos en este documento; todos los conceptos presentados fueron determinados con base en la Ley para la Igualdad de Hombres y Mujeres (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2021b) y la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2015), así como los designados por las autoridades estatales de educación para este propósito, entre otros: acoso sexual, agresor, discriminación, género, hostigamiento sexual, perspectiva de género, queja, víctima, tipos de violencia contra las mujeres (digital, docente, económica, física,



laboral y docente, patrimonial, psicológica y sexual), entre otros.

En el mismo sentido, se establecen los principios rectores que han de guiar los procedimientos incluidos en el protocolo, entre ellos: cero tolerancia a la violencia de género, no discriminación, incorporación de la perspectiva de género en todas las actuaciones, debida diligencia, acceso a la justicia, confidencialidad, no revictimización, prohibición de represalias, transparencia, respeto de las diferentes lenguas y culturas

En cuanto a los enfoques transversales como perspectivas para la interpretación de las disposiciones de este protocolo y su aplicación, se han considerado:

- Enfoque humanista.
- Enfoque comunitario.
- Perspectiva de género.
- Enfoque de derechos humanos.
- Enfoque de derechos de la mujer.
- Enfoque centrado en las víctimas.
- Enfoque de acción sin daño.
- Enfoque diferencial y especializado.

Diseño y construcción

En la siguiente tabla se enumeran algunas de las actividades realizadas desde 2022 encaminadas al diseño y la construcción del protocolo:

Tabla 1: actividades encaminadas hacia la creación del protocolo

Fecha	Actividad	Responsable
2022	Estudio piloto: exploración de la identificación de la violencia de género en la escuela Normal Superior del Estado de Campeche “Brígido A. Redondo Domínguez”	Dirección de Formación y Actualización Docente de la
2022	Estudio piloto: exploración de la identificación de la violencia de género en la escuela Normal Superior Instituto Campechano “Prof. Salomón Barrancos Aguilar”	Secretaría de Educación del estado de Campeche
2023	Estudio comparativo con los resultados de ambas escuelas, verificando resultados de acuerdo con población estudiantil originarios de medios urbanos y rurales	
2024	Programa de unidad para la prevención de la violencia de género de las EN del	



Estado de Campeche – programación anual de actividades

2024 Protocolo para la identificación, prevención, atención y sanción de las violencias de género en las instituciones de formación docente del estado de campeche

Como puede apreciarse, la creación de este protocolo involucró el esfuerzo de toda la comunidad Normalista, CAM y UPN a nivel estatal a lo largo de varios años; dichas acciones han sido coordinadas desde la Dirección de Formación y Actualización Docente de la Secretaría de Educación del estado de Campeche, respondiendo a las demandas tanto de la Secretaría de Educación Pública como de las escuelas involucradas dada la necesidad de respaldar la lucha por una vida libre de violencia de género desde un sitio tan importante en nuestro país como son las instituciones formadoras de docentes.

Estructura del protocolo

De esta manera, a cada uno de los objetivos planteados se corresponden las siguientes fases delimitadas en el protocolo:

Fase 1: Prevención (Objetivos específicos 1 y 2). En esta fase se establecen todas las acciones encaminadas a reforzar las condiciones, reglamentos, políticas y contenidos de cursos y proyectos cocurriculares para incluir la perspectiva de género, sensibilizar a la comunidad y hacer del conocimiento público los procesos existentes para la prevención, atención, sanción y restauración de los casos de violencia.

Tabla 2: Actividades de prevención propuestas en el protocolo

Líneas de acción	Actividades concretas	Unidades participantes	Medición/ Producto
Revisión del Marco Normativo	Alinear los reglamentos de alumnos y personal con la legislación vigente, incluyendo la perspectiva de género; socializar los productos	Unidad de género, Dirección y Colectivo docente	Reglamento escolar (estudiantes) y Código de ética (personal de la escuela) con las adaptaciones necesarias
Crear o adaptar la maquinaria institucional	<ul style="list-style-type: none"> Utilizar los recursos existentes para apoyar la expansión de las unidades necesarias Establecer presupuestos desde los programas existentes (EDINEN, etc.) 	Unidad de género, Dirección, Enlaces	Documentación para la programación o reprogramación del



			EDINEN, Colectivo escolar encargado del diseño del EDINEN	presupuesto correspondiente
Priorizar la seguridad de la comunidad educativa con perspectiva de seguridad ciudadana e igualdad de género	<ul style="list-style-type: none"> • Mapeo de zonas de riesgo dentro de la institución y de la periferia perimetral y del transporte institucional, en caso de existir • Personal especializado en seguridad física y virtual • Priorizar la consideración de programas de vigilancia comunitaria integrando a la comunidad educativa en su conjunto (redes de apoyo) • Prevención de la violencia digital, a través de medidas de seguridad específica en el espacio virtual (capacitación a toda la comunidad escolar de legislación vigentes, refuerzo a los reglamentos escolares) 	Unidad de género, Dirección, Personal de vigilancia, Comunidad escolar, Capacitadores externos	Informes y evidencias	Ajustes a la normatividad de la escuela
Diseñar oferta y planes de estudio con transversalidad de igualdad género	<ul style="list-style-type: none"> • Asegurar que los programas contengan cursos específicos para la sensibilización y el conocimiento en perspectiva de género y derechos humanos • Garantizar la transversalidad en todos los contenidos de las asignaturas y prácticas profesionales, en todos los niveles 	Dirección, Capacitadores externos, Cuerpo docente encargado del codiseño de programas	Evidencias de los cursos diseñados e implementados	
Igualdad de género en el ámbito laboral	Revisar las condiciones y políticas laborales persistentes, con el fin de prevenir prácticas discriminatorias y de violencia de género que se manifiesten en la obstaculización del desarrollo y crecimiento profesional de todas las mujeres y las personas de la disidencia sexual	Dirección, Capacitadores externos, Autoridad estatal	Evidencias de trabajo	
Promoción de la Perspectiva Igualdad de Género	A través de cátedras de investigación, así como organización de seminarios, conferencias, talleres, entre otros, que presenten productos de divulgación científica o popular que abonen a los esfuerzos institucionales dirigidos a toda la comunidad Normalista	Dirección Unidad de género, Cuerpo docente, Estudiantes	Evidencias de trabajo	
Cooperación intra e interinstitucional	<ul style="list-style-type: none"> • Cooperación con instituciones y asociaciones de educación superior para trabajar proyectos conjuntos, compartir experiencias o generar espacios interescolares de discusión y generación de participación multidisciplinaria 	Dirección, Unidad de género, RedPEA, Academias, Instituciones	Evidencias de trabajo	



- Cooperación con instituciones gubernamentales específicas en temas de igualdad, educación, salud, seguridad, procuración de justicia y desarrollo social
- Cooperación con instituciones de la sociedad civil enfocadas a la promoción y defensa de los derechos humanos de las mujeres para la capacitación, la elaboración de proyectos conjuntos, así como la participación del estudiantado en prácticas profesionales y servicio social

Comunicar con perspectiva de género	<ul style="list-style-type: none"> • Utilización de un lenguaje libre de estereotipos • Revisión y creación de contenidos que tengan como finalidad ser espacios críticos para la sensibilización y la participación comunicativa para abatir la violencia de género en todos los ámbitos, con énfasis primordial en el ámbito educativo • Eliminación de contenidos que menoscaben o atenten contra la dignidad de las personas, (contenido libre de violencia sexual y sexista), por lo cual es requerido trabajar en promover la cultura de la no violencia de género y de la tolerancia cero contra actos de violencia y discriminación interseccional 	Dirección, Unidad de género, Capacitadores externos, Comunidad escolar	Evidencias de trabajo
Comunicar y compartir de manera pública y transparente los contenidos del presente protocolo a toda la comunidad Normalista y sociedad en general	Hacer del conocimiento público los procesos existentes para la prevención, atención, sanción y restauración de los casos de violencia de género.	Autoridades educativas estatales, Unidad de género, Dirección, Comunidad Normalista	Oficios de recepción, evidencias de socialización, cartas compromiso

Fase 2: Atención (Objetivos específicos 3 y 4). Para esta fase se incluyen los primeros auxilios psicológicos a la presunta víctima desde la entrevista inicial, su orientación en el proceso, opciones legales más allá de la institución, notificación a sus tutores en caso de ser menor de edad, petición del consentimiento explícito de la presunta víctima para el seguimiento del proceso, así como su notificación para la dirección.



Consideraciones:

- Mantener la confidencialidad en toda etapa del proceso.
- Partir del entendido que ninguna denuncia, aun cuando no proceda, se podría utilizar como argumento de daño moral.
- En el caso de que los acontecimientos involucren a una persona de la comunidad educativa en hechos sucedidos fuera de la Institución, proceder a la atención, orientación y canalización de la presunta víctima con las instituciones capacitadas para prestarle el auxilio y/o acompañamientos necesarios.

Fase 3: Intervención (Objetivos específicos 3 y 4). Como su nombre lo indica, en esta fase la institución interviene para investigar y tomar las acciones necesarias ante la queja levantada por la presunta víctima; para esto se señala la integración de un expediente con dictamen psicológico (especializado en atención a víctimas con perspectiva de género), medidas de protección tanto a la presunta víctima como al presunto agresor (tales como la separación del presunto agresor de cualquier posición de jerarquía o poder con respecto a la presunta víctima. Será función de la Unidad de Género el elaborar las actas de hechos y bitácoras (formatos incluidos en anexos del protocolo) para documentar y reportar los actos de violencia de género.

Fase 4: Sanciones (Objetivos específicos 3, 4 y 5). En esta fase se procura la búsqueda de justicia al interior de la institución, estableciendo medidas de reparación para la persona que se ha demostrado que fue agraviada, así como sanciones acordes para la persona señalada como responsable, independientemente de los procesos seguidos al exterior de la escuela.

Se proponen procedimientos diferentes cuando el agresor es un trabajador no basificado o estudiante de la Institución Formadora de Docentes, diferenciado del procedimiento cuando el agresor es un trabajador basificado buscando respetar los derechos sindicales de los involucrados a sugerencia del área jurídica de SEDUC; dichos procesos se encuentran en revisión en el área mencionada.

Fase 5: Seguimiento (Objetivo específico 6). Se mantiene la búsqueda de justicia de manera pronta y expedita, proporcionando seguimiento a cada caso a través de sesiones periódicas y/o extraordinarias del Comité para la igualdad de género y manteniendo informada a la presunta víctima a través de cada paso del proceso.

Fase permanente: Evaluación (Objetivo específico 7). Se procura la evaluación de cada



fase del protocolo para buscar su mejora continua, conformándose una base de datos para efectuar mediciones y evaluaciones a través del tiempo, así como para informar periódicamente a la Autoridad Estatal de los casos de violencia de género registrados en la Institución y utilizar las estadísticas generadas para ajustar las acciones de prevención proyectadas con periodicidad.

El documento final del protocolo incluye como anexos otros contenidos y formatos útiles para los procesos descritos, tales como directorio de instituciones públicas relacionadas con la violencia de género, formatos para actas de hechos, bitácora de la unidad de género, acuse de conocimiento del protocolo para madres, padres o tutores responsables de menores de edad en cada escuela, así como actas circunstanciadas (negativa de la presunta víctima a continuar con el proceso).

Resultado

El protocolo se encuentra en revisión en el área jurídica de la Secretaría de Educación de Campeche para ajustar los procesos propuestos en el documento, por lo que aún no ha sido posible comenzar a registrar los resultados de su implementación. Se espera retroalimentar cada proceso con los resultados de cada área, con vistas a una mejora constante que realmente ayude a prevenir y manejar de la mejor manera posible las situaciones de violencia de género.

Discusión y conclusiones

Las instituciones formadoras cumplen un papel fundamental en la vida de los futuros docentes, ya que, si se forja adecuadamente a los futuros maestros y se fomenta una cultura de paz con enfoque en la prevención de la violencia, se garantiza que los niños, niñas y jóvenes cuenten con una guía apropiada en su aprendizaje, redundando en beneficio del Estado y el desarrollo de la sociedad.

Actualmente en nuestro estado se cuenta con nueve escuelas normales públicas, dos módulos y una escuela Normal particular con una matrícula aproximada de 1532 estudiantes Normalistas (además de dos unidades de la UPN y CAM) en quienes recaerá la formación de nuestros niños y jóvenes en las siguientes generaciones; para cumplir con su responsabilidad ante nuestra sociedad, las escuelas Normales requieren de la formación cotidiana y efectiva en una cultura de paz para nuestros estudiantes y que ellos, a su vez, harán llegar a sus futuras comunidades.



Referencias

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2021a). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Recuperado de

<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2024). *Ley general de acceso de las mujeres a una vida libre de violencia*. DOF 11/01/2021. Recuperado de

<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV.pdf>

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2023). *Ley general de educación*. DOF 20/12/2023. Recuperado de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2021b). *Ley para la Igualdad entre hombres y mujeres*. DOF 21/10/2021. Recuperado de

<https://www.gob.mx/inmujeres/documentos/ley-general-para-la-igualdad-entre-mujeres-y-hombres-259101?state=published>

Gobierno de México (2022). *Directrices para elaborar e implementar mecanismos de prevención, atención y sanción del hostigamiento sexual y acoso sexual en las instituciones de educación superior; en colaboración con Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES)*. Recuperado de

<https://www.gob.mx/inmujeres/documentos/directrices-para-elaborar-e-implementar-mecanismos-para-la-prevencion-atencion-y-sancion-del-hostigamiento-sexual-y-del-acoso-sexual>

Gobierno de México (2023). *Manual para la elaboración del protocolo local de erradicación del acoso escolar en educación básica; en colaboración con Secretaría de Educación Pública (SEP)*. Recuperado de

https://escuelalibredeviolencia.sep.gob.mx/storage/recursos/Manual%20protocolo/kNXgmVM2YP-M_AE04.12.23_REV.pdf

Poder Legislativo del Estado de Campeche (2023). *Ley de acceso de las mujeres a una vida libre de violencia del Estado de Campeche*. Recuperado de

<https://legislacion.congresocam.gob.mx/index.php/etiquetas-x-materia/15-ley-de-acceso-mujeres-vida-libre-de-violencia>

Secretaría de Educación Pública (2022). *Comunicado conjunto no. 3, 01 de marzo de 2022*. Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/comunicado-conjunto-no-3-firman->



instituciones-publicas-convenio-de-colaboracion-para-prevenir-y-erradicar-la-violencia-contra-las-mujeres?idiom=es

Secretaría de Gobernación (2019). Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. DOF 12/07/2019. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019#gsc.tab=0

UNESCO (2016). La violencia escolar por razones de género. Recuperado de <https://www.unesco.org/es/health-education/safe-learning-environments#:~:text=Esta%20violencia%20implica%20maltrato%20sexual,de%20relaciones%20desiguales%20de%20poder>



La mediación como estrategia en la solución de conflictos en el CECYT 8 del IPN

Sonia González García, Elydé Miroslava Zamudio González.

Resumen

El presente trabajo expone los resultados obtenidos en la investigación de tipo cuantitativa, explicativa y comprensiva denominada: “La violencia escolar en el nivel medio superior del IPN: Una propuesta para la prevención del conflicto”, la cual describe desde una perspectiva socioeducativa la violencia que ejercen los alumnos del Cecyt No.8 “Narciso Bassols”. El objetivo fue analizar cómo influye la violencia en la vida social y académica de los estudiantes, para proponer métodos de resolución de conflictos en un contexto cooperativo, utilizando la mediación como herramienta de prevención. Para responder a la problemática se consideraron, como marco de referencia, los problemas que se suscitan en un entorno de creciente desigualdad y violencia. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2023) señala que “El profundo vínculo que se crea entre la salud mental y los actos violentos perpetrados en las escuelas generan serias preocupaciones. Experiencias como la violencia, el acoso y la discriminación en el entorno escolar pueden provocar trastornos mentales y afectar al aprendizaje, mientras que el sentimiento de seguridad en la escuela está estrechamente relacionado con una mayor salud mental y un mejor rendimiento educativo”. Debemos poner fin a la violencia y preservar la salud mental en la escuela para asegurar que las y los estudiantes aprendan y se desarrollen en un entorno de paz y en espacios seguros y propicios.

Palabras clave: violencia, conflicto, mediación, educación, paz

Abstract

This paper presents the results obtained in the quantitative, explanatory and comprehensive research called: "School violence in the upper secondary level of the IPN: A proposal for conflict prevention", which describes from a socio-educational perspective the violence exercised by students of Cecyt No. 8 "Narciso Bassols". The objective was to analyze how violence influences the social and academic life of students, to propose methods of conflict resolution in a cooperative context, using mediation as a prevention tool. To respond to the problem, the problems that arise in an environment of growing inequality and violence were considered as a frame of reference.

The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 2023) points out that "The deep link created between mental health and violent acts perpetrated in schools raises serious concerns. Experiences such as violence, harassment and discrimination in the school environment can cause mental disorders and affect learning, while the feeling of safety at school is closely related to better mental health and better educational performance." We must end violence and preserve mental health in schools to ensure that students learn and develop in a peaceful environment and in safe and supportive spaces.

Keywords: violence, conflict, mediation, education, peace

Introducción

El fenómeno de la violencia escolar es actualmente un problema mundial que provoca malestar en la sociedad. Este fenómeno se manifiesta de diversas formas, incluyendo el acoso escolar (*bullying*), agresiones físicas y verbales, violencia de género y conflictos entre



estudiantes y docentes. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) afirma que nuestro país ocupa el primer lugar a nivel internacional en casos de acoso escolar en educación básica. Asimismo, la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) señala que 7 de cada 10 niños han sido víctimas de este problema (Gobierno de México, 2016).

La violencia en el ámbito escolar del Cecyt 8 se presenta en formas variadas, es una realidad multiforme, diversa, cambiante, silenciosa, presente en las interacciones que se dan entre los estudiantes, personal de apoyo a la educación y docentes. El aumento de los conflictos ha sido progresivo y constante en estos espacios, los cuales se han convertido en un escenario donde los estudiantes sufren violencia escolar lo que ha generado preocupación ante situaciones de agresiones verbales y físicas, donde se ven afectadas las relaciones interpersonales que se producen en el salón de clase y que en ocasiones obstaculizan el desarrollo del trabajo académico por la falta de una comunicación eficaz, que causa malos entendidos, que si no se resuelven en el momento, pueden generar problemas más graves que ya no se puedan mediar; en efecto se requiere de estrategias que doten a los estudiantes, personal de apoyo a la educación y docentes para la gestión y resolución de conflictos (Quintero, 2020).

La problemática requiere de atención por parte de las autoridades escolares, la sociedad y la familia. Uno de los recursos que se está empezando a desarrollar en los programas de prevención de la violencia escolar es la mediación desde un modelo basado en la ayuda entre iguales (Torres, 2020). Asimismo, se estableció la educación para la paz como una vía de solución. Este campo de acción se fundamenta, entre otros sustentos, en la “Conferencia mundial sobre la ciencia para el siglo XXI: un nuevo compromiso”, de 1999, en la que se determinó como deber: “promover la solidaridad intelectual y moral de la humanidad, base de una cultura de paz” (p.2 citado por Lira y Vela, 2014).

Revisión de la literatura

La violencia escolar existe en la medida que ésta existe en la sociedad. En ella confluyen una serie de variables personales y psicosociales que la desencadenan y la mantienen. Los efectos a nivel emocional y psicológico que provoca la violencia en los estudiantes que la viven, no solo generan un impacto en la víctima, sino también en el agresor y en todos aquellos que son testigos de este hecho. Existen variadas definiciones de violencia, sólo citaremos las siguientes:



- Violencia escolar es toda agresión realizada dentro del ambiente de las instituciones educativas, la cual puede expresarse de distintas formas por los actores que conforman la comunidad escolar (Orsini, 2009).
- La Organización Mundial de la Salud (OMS) define a la violencia como el uso intencional de la fuerza física o el poder de hecho, o como amenaza, contra uno mismo, otra persona, o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daño psicológico, mal desarrollo o privaciones (Citado en Violencia y salud, s.f.).
- La violencia es la acción ejercida por una o varias personas, en donde se somete de manera intencional al maltrato, presión, sufrimiento, manipulación u otra acción que atente contra la integridad tanto física como psicológica y moral de cualquier persona o grupo social (Espósito, 2009).

Concuerdo con Espósito (2009) quien señala que: En la idea misma de origen del género humano resuenan claramente connotaciones violentas. La violencia entre los hombres no sólo se sitúa al comienzo de la historia, sino que la comunidad misma muestra estar fundada por una violencia homicida.

El Gobierno de México (2016) señala que la violencia escolar no se reduce a la cometida entre estudiantes, también involucra otros actores como padres de familia, docentes, directivos y personal administrativo. Las principales expresiones de violencia escolar se dan de forma verbal, física y psicológica, pero no se limita a ello, pues se observa también violencia sexual cibernética, patrimonial, económica y social.

En la “Recomendación de la UNESCO sobre la Educación para la Paz...” se señala que la construcción de sociedades más pacíficas, justas y sostenibles empieza con la educación. En aspectos como la incitación al odio, la violencia y los conflictos, la educación puede ser una herramienta para abordar y prevenir estos problemas en el futuro, así como una inversión a largo plazo con rendimientos crecientes si se configura y se aplica eficazmente (Unesco, s.f.).

Ospina (2010 citado en Lira y Vela, 2014) considera que, al abordar la relación entre educación y paz para afrontar la mediatización autoritaria y conformista de la educación tradicional, creando una cultura para la paz se consigue considerando los siguientes aspectos:

- Educar en la no violencia, en los derechos humanos, en la democracia y en la tolerancia asertiva contra la malevolencia.



- Mejorar la convivencia en el contexto y la resolución consciente de las alteraciones personales y su influencia en los colectivos, transformando las sociedades.
- Prevenir la violencia y lograr la resolución pacífica de conflictos mediante el autoconocimiento.

Después de realizar una revisión de la literatura (Manual para la formación en mediación escolar 2008-2009; Martín, 2008 p. 3; Martínez, 2009 citados en Torres 2020; Quintero, 2020) podemos resumir los siguientes aspectos de la mediación escolar:

La mediación es una técnica y una herramienta que facilita la resolución pacífica de conflictos inmediatos y sirve como mecanismo de prevención de conflictos de mayor gravedad de violencia (como el acoso escolar) favoreciendo progresivamente la instalación de una cultura pacífica de convivencia a través del diálogo y la negociación entre las partes involucradas, promoviendo una cultura de paz y creando un entorno más seguro para los estudiantes.

Al abordar, la mediación, los conflictos en sus primeras etapas, se pueden reducir las tasas de violencia y acoso escolar. Esto es especialmente importante en contextos donde la violencia escolar ha alcanzado niveles preocupantes ya que previene la probabilidad de que lo que en la escuela se desarrolla como *bullying*, a futuro se convierta en un delito.

La mediación ayuda a los estudiantes a desarrollar habilidades sociales esenciales, como: la empatía, la escucha activa y la resolución pacífica de conflictos, permitiéndoles que se conozcan y comprendan mejor, con una comunicación recíproca y brindándoles la oportunidad de generar un aprendizaje de valores y respeto frente al otro. Al aprender a manejar conflictos de manera no violenta, los estudiantes se preparan mejor para enfrentar desafíos en su vida personal y social.

Asimismo, la mediación permite que las personas involucradas en el quehacer educativo convivan y se comuniquen simétricamente, con una forma equitativa de distribución del poder. A mayor mediación, menor violencia. La mediación fomenta un ambiente de respeto y comprensión, donde los estudiantes pueden expresar sus necesidades y emociones de forma segura ya que contribuye a crear un clima escolar más positivo y colaborativo. Se promueve un sentido de pertenencia y responsabilidad dentro de la comunidad escolar. Esto no solo mejora las relaciones interpersonales, sino que también puede llevar a un mejor rendimiento académico y una mayor satisfacción escolar.



Material y método

La investigación fue exploratoria-descriptiva de tipo cuantitativo. Se basó en el paradigma interpretativo, ya que buscó comprender la realidad concebida como una construcción diversa, donde las relaciones interpersonales están influidas por elementos subjetivos.

La población objeto de estudio fueron los 3,800 alumnos de ambos turnos que integran el Cecyt 8 “Narciso Bassols”. La muestra estuvo integrada por 412 alumnos.

La técnica empleada para la recolección de datos fue la encuesta. Se eligió un instrumento internacional validado, que sería relevante para el contexto educativo mexicano específico de la cultura de los estudiantes del IPN. Se utilizó el “Cuestionario sobre Clima Escolar” (*Students Climate Questionnaire SCQ*) diseñado por Bochaver, Korneev y Khlomov (2022), el cual fue aplicado a través de la Plataforma Google Forms. La estructura formal y el contenido es el siguiente: Consta de 21 ítems, que son las afirmaciones de los diferentes elementos del entorno escolar los cuales se dividieron en tres dimensiones:

- Dimensión 1 sobre comportamiento violento.
- Dimensión 2 sobre bienestar escolar.
- Dimensión 3 sobre inseguridad percibida por el sujeto.

Se pidió a los participantes que estimaran cada uno de los ítems en una escala de dos puntos (sí/no). Se basó el estudio en los supuestos teóricos que sugieren que el clima escolar es una construcción multidimensional compleja, que describe las percepciones subjetivas de un entorno escolar holístico y tiene fuertes asociaciones con el bienestar y el comportamiento subjetivo de los estudiantes (Cohen et al., 2009; Thapa et al., 2013 citado por Bochaver, et. Al, 2022).

Resultados

El Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos No.8 “Narciso Bassols” es uno de los 19 Cecyt que pertenecen al nivel medio superior del Instituto Politécnico Nacional y es parte del área fisicomatemática. Está ubicado en la Ciudad de México. Los estudiantes con los que se realizó la investigación oscilan en un rango de 15 a 18 años; el 45.2% pertenecen al sexo femenino; el 53.8% al masculino y el 4% omitió su sexo. En las figuras 1, 2 y 3 se muestran los resultados obtenidos.

Dimensión 1 sobre comportamiento violento

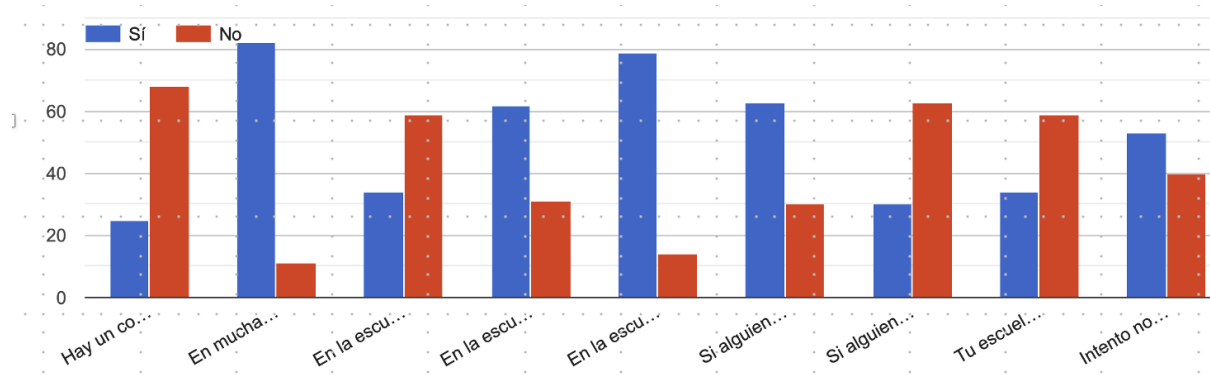


Figura 1. Dimensión 1 sobre el comportamiento violento.

En la dimensión 1, sobre el “Comportamiento violento” se identificó lo siguiente:

El 25% de los encuestados consideran que sí hay alguien en su clase que ni siquiera un profesor puede manejar y el 75% que no. Respecto a que, en la escuela se escuchan malas palabras durante los recesos de las clases en conversaciones personales el 82% respondieron que sí y el 18% que no. Con relación a que en la escuela “no se aceptan malas palabras en absoluto” el 34% señalaron que sí y el 66% que no. En la aseveración “En la escuela fuman en los baños, o en lugares donde no pueden ser sorprendidos” el 62% respondieron que sí y 38% que no. En el ítem: En la escuela, las paredes, las bancas están cubiertas de escritura y manchadas el 79% respondieron que sí y 21% que no.

Al cuestionarlos sobre “Si alguien empieza a gritar, a pelear y la clase ‘se vuelve loca’, ¿qué se necesita para que pare? El director debería venir”; el 63% de los encuestados respondieron que sí y el 37% que no. En el ítem donde se les pregunta: Si alguien empieza a gritar, a pelear y la clase “se vuelve loca”, ¿qué se necesita para que pare? Se detendrá cuando todos se cansen; 30% encuestados respondieron que sí y el 70% que no. Al afirmar en el ítem “Tu escuela tiene fama de ‘violenta’”; El 34% de los alumnos respondieron que sí y 66% que no. En el ítem que señala “Intento no llevar objetos de valor a la escuela en absoluto” el 53% de los encuestados respondieron que sí y el 47% que no.

Dimensión 2 sobre bienestar escolar

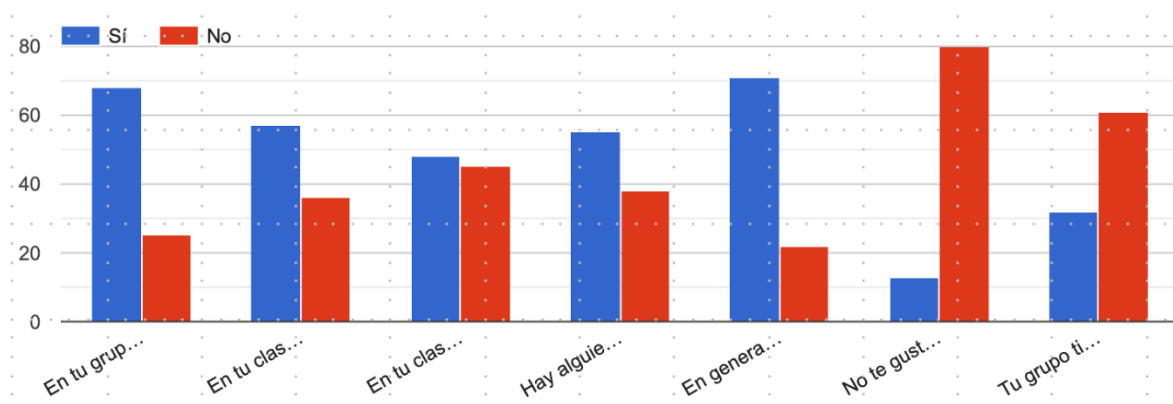


Figura 2. Dimensión 2 sobre bienestar escolar

En la dimensión 2, sobre el “Bienestar escolar” se identificó lo siguiente: En el ítem donde se les pregunta si en su grupo es costumbre divertirse juntos después de las lecciones, el 68% de encuestados respondieron que sí y el 32% que no. En el ítem “En tu clase, es costumbre defender a los tuyos” el 57% respondieron que sí y 43% que no. En el ítem: En tu clase es costumbre no interferir unos con otros para hacer lo que quieren; el 48% dijeron que sí y 52 que no. Respecto al cuestionamiento “Hay alguien en tu clase a quien todos respetan” el 55% respondieron que sí y el 45% que no. El 71% de la muestra opina que en general sí les gusta la escuela, es cómoda, hay cosas interesantes y 29% opinaron que no.

Respecto al ítem: No te gusta la escuela en general, es incómoda, nadie es amigo de nadie; el 17% de los encuestados estuvieron de acuerdo y 83 no. Sobre el cuestionamiento: Tu grupo tiene la reputación de ser estudiantes de honor; el 32% de los encuestados respondieron que afirmativamente y el 68% de forma negativa.

Dimensión 3 sobre inseguridad subjetiva percibida por el sujeto

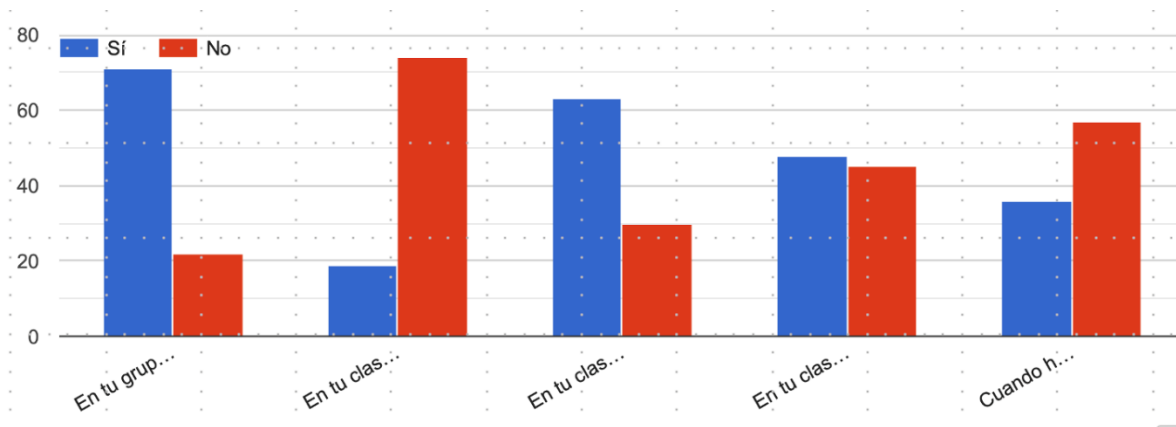


Figura 3. Dimensión 3 sobre inseguridad subjetiva percibida por el sujeto

En la dimensión 3, sobre la “Inseguridad percibida por el sujeto” se observó lo siguiente: En el ítem: En tu grupo es costumbre bromear sobre alguien para que toda la clase se ría; 71% de los encuestados respondieron que sí y 29 que no. Sobre la aseveración: En tu clase es costumbre pelear; el 19% encuestados respondieron que sí y el 81% que no. Se les preguntó si en su clase, era costumbre insultar; 63% respondieron que sí y el 37% que no. En el ítem: En tu clase es costumbre interferir entre sí, poner nerviosos, molestar; el 58% respondieron que sí y el 42% que no. En el ítem: Cuando hay una pelea en la escuela no prestas atención, es algo común; el 36% dijeron que sí y el 64% que no.

Discusión y conclusiones

En los resultados se observa que los estudiantes del Cecyt No8 del IPN, perciben y viven en un entorno de inseguridad y violencia lo cual tiene un grave impacto en el cumplimiento de sus derechos fundamentales, pues en lo inmediato genera un bajo rendimiento académico, llegando incluso a limitar de forma grave su desarrollo pleno.

Experiencias como la violencia, el acoso y la discriminación en el entorno escolar pueden provocar trastornos mentales y afectar al aprendizaje, mientras que el sentimiento de seguridad en la escuela está estrechamente relacionado con una mayor salud mental y un mejor rendimiento educativo. Debemos poner fin a la violencia y preservar la salud mental en la escuela para asegurar que los estudiantes aprendan y se desarrollen en espacios seguros y propicios. Algunas propuestas relacionadas con la educación para la paz que pueden implementarse en las



instituciones educativas, enfocadas en la formación integral de los estudiantes y la formación continua del profesorado son:

- Integrar valores como la justicia, la tolerancia y el respeto en el currículo escolar y en la formación docente, promoviendo un ambiente educativo que favorezca la convivencia pacífica y la resolución de conflictos de manera no violenta.
- Se propone que la cultura de paz sea un eje transversal en la educación media superior, lo que implica revisar constantemente el currículo formal y oculto para asegurar que se incluyan objetivos que promuevan la convivencia y el respeto por la diversidad. Esta revisión debe ser un esfuerzo conjunto de docentes, padres y la comunidad en general.
- Se sugiere establecer la obligatoriedad de implementar una Cátedra de Paz que busque desarrollar habilidades para la reflexión crítica y la tolerancia, así como promover la participación de los estudiantes en la construcción de una sociedad más justa y pacífica.
- Desarrollar en los estudiantes habilidades de comunicación, empatía y resolución de conflictos.
- La formación continua del profesorado, para implementar la educación para la paz. Se sugiere que los docentes reciban capacitación en competencias relacionadas con la educación emocional y la resolución de conflictos, lo cual les permitirá crear un ambiente de aprendizaje más inclusivo y respetuoso.

La implementación de la educación para la paz en las instituciones educativas es un proceso integral que requiere la colaboración de todos los actores involucrados en la educación. Al adoptar enfoques transversales y metodologías activas, así como al fortalecer la formación continua del profesorado, se puede avanzar hacia una educación que no solo instruya, sino que también forme ciudadanos integrales.

Agradecimientos

Agradecemos al IPN el apoyo otorgado para la realización de la Investigación con número de Registro por la Secretaría de Investigación y Posgrado No.20241265

Referencias

Bochaver A., Korneev Aleksei A., and. Khlomov Kirill D. (2022). School Climate Questionnaire: A New Tool for Assessing the School Environment. *Front Psychol*; 13: 871466. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9286750/#SM1>



Espósito, R. (Autor original) (2009). Comunidad y Violencia, (R. Orsi Trad.). *Revista Minerva*. Círculo de Bellas Artes, Madrid. Pp. 72-76
<https://cbamadrid.es/revistaminerva/articulo.php?id=357>

Gobierno de México (12 de febrero de 2016). *Violencia en las escuelas*.
<https://www.gob.mx/justiciacotidiana/articulos/violencia-en-las-escuelas?idiom=es>

Lira, Y. y Vela Álvarez H.A. (enero-abril, 2014). La educación para la paz como competencia docente: aportes al sistema educativo. *Revista Innovación educativa*, 14 (64), pp. 123-144

Martín Seoane, G. (2008). La mediación como herramienta de prevención de la Violencia Escolar. *Revista de mediación ADR, análisis y resolución de conflictos*. Número 1.
<https://www.imotiva.es/revista-de-mediacion/articulos/la-mediacion-como-herramienta-de-prevencion-de-la-violencia-escolar/>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2023). *Día internacional contra la violencia y el acoso en la escuela, incluido el ciberacoso*. Unesco.
<https://www.unesco.org/es/days/against-school-violence-and-bullying>

Orsini A. (23 de octubre de 2009). *Violencia escolar*. Asociación de educadores sociales de Mendoza. http://aesmen16.blogspot.mx/2009_10_01_archive.html

Quintero López, I. (2020). Gestión de conflictos y mediación escolar en alumnos de la licenciatura en ciencias de la educación como herramientas para el desarrollo de una cultura de la paz. *Revista Conrado*, 16(72), pp.123-130.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S199086442020000100123&script=sci_arttext

Torres Muñoz, E. (2020). *La mediación educativa en el Estado de México como solución a la violencia en el ámbito escolar*. [tesis de maestría. Universidad Autónoma del Estado de México].
<http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/111443/TRABAJO%20FINAL%20para%20impresi%C3%B3n%2020221.pdf?isAllowed=y&sequence=1>

Unesco (s.f.). *Recomendación sobre la educación para la paz y los derechos humanos, la comprensión internacional, la cooperación, las libertades fundamentales, la ciudadanía mundial y el desarrollo*. <https://www.unesco.org/es/global-citizenship-peace-education/recommendation>

Violencia y Salud (s.f). *Ministerio de Sanidad*. España.
<https://www.sanidad.gob.es/ciudadanos/violencia/violenciaSalud/home.htm>



E-learning para mejorar el nivel en inglés con estudiantes de una escuela normal de preescolar

Angelita de Jesús Bernabe Aragón, Víctor Francisco Escalante Burgos, Braidosqui Antonio Aké Dzul

Resumen

El aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera siempre ha sido un tema de discusión entre estudiantes. La gran mayoría expresa una falta de interés al tiempo que otros resaltan la dificultad de aprender el idioma. Actualmente hay diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje disponibles para maestros que pueden llevarse a cabo con sus estudiantes. Este proyecto tiene como objetivo mejorar el nivel de inglés de los estudiantes utilizando E-learning. Para lograr los objetivos de la intervención, se emplearon estrategias de enseñanza adaptadas a un contexto digital. Los participantes fueron estudiantes del tercer semestre de la Escuela Normal de Lic. en Educación Preescolar Prof. Pastor Rodríguez Estrada Módulo Hecelchakán. Los catorce participantes fueron instruidos utilizando herramientas como Google Classroom, Kahoot, Quizizz, Google Meet, así como otras herramientas y recursos digitales.

Los resultados del posttest revelaron que la intervención consiguió ser positiva en la mejora del nivel de inglés. Además, el análisis mostró que el E-learning tuvo un impacto favorable en el desempeño de los alumnos en el área de la gramática del idioma inglés y el uso de las tecnologías digitales. Se espera que estos resultados ayuden a la escuela y a los estudiantes a mejorar aún más sus destrezas.

Palabras clave: e-learning, aprendizaje a distancia, herramientas digitales

Abstract

Learning English as a Foreign language has always been a topic of discussion among students, most of them express a lack of interest while others refer to the difficulty of it. Currently there are several teaching and learning strategies available for teachers and learners to try. This project aimed to improve students' level of English using E-learning.

To achieve the objectives of the study, it employed learning strategies adapted to the digital context. The participants were students in the third semester of the Escuela Normal de Lic. en Educación Preescolar Prof. Pastor Rodríguez Estrada Módulo Hecelchakán. All the 14 participants were taught through Google Classroom, Kahoot, Quizizz, Google Meet and other digital tools and resources.

The posttest revealed that the intervention achieved positive results and an English level improvement. Furthermore, the analysis showed that e-learning had a beneficial impact on the learners' English grammar performance and students' usage of digital technology. It is hoped that these results help the school and students to develop their skills even more.

Keywords: e-learning, distance learning, digital tools

Introducción

La Estrategia Nacional de inglés, implementada en 2017, tiene como propósito, que la enseñanza del idioma inglés inicie en la Educación Normal para tener una adecuada formación docente y calidad de recursos educativos, que mejoren la manera en la que los estudiantes



puedan comunicarse, escuchar, leer y escribir en inglés. La meta es que todos los estudiantes que terminen su educación básica, puedan ser bilingües.

En el Plan de estudios 2018 de todas las Escuelas Normales, el diseño de los cursos del idioma inglés se convierte en parte importante de la malla curricular, su objetivo es que todos los estudiantes desarrollen un nivel competitivo de las habilidades comunicativas del idioma inglés en contextos que serán importantes para ellos.

El diagnóstico de los estudiantes del tercer semestre de la Escuela Normal de Licenciatura en Educación Preescolar “Prof. Pastor Rodríguez Estrada” Módulo Hecelchakán, mostró que tienen dificultades con las habilidades gramaticales en el aprendizaje del idioma inglés.

Razón que impulsó este Proyecto cuyo objetivo es mejorar su nivel en este idioma priorizando el uso de la gramática, su confianza y participación en la materia utilizando el E-learning durante el año escolar 2020-2021.

El presente trabajo de investigación consideró los siguientes aspectos metodológicos de enseñanza aprendizaje, E-learning, herramientas y recursos digitales, y las habilidades de los estudiantes para el aprendizaje del idioma.

Revisión de la literatura

La educación a distancia es un método en el cual el estudiante está separado físicamente del maestro y la escuela (Mielke, 1999). Puede usarse con o sin instrucción cara a cara, individualizado o en grupos y con materiales que deben llevar una estructura que facilite el proceso de aprendizaje. Esto lleva a un cambio en el comportamiento de instructor y alumnos pues implica un mayor peso en la autodisciplina.

Según Tamm (2023), e-learning es la adquisición de conocimientos que toma lugar a través de tecnologías y medios electrónicos. Se conduce típicamente a través del internet, por lo que los estudiantes pudieron tener acceso a materiales de aprendizaje en cualquier horario. Hoy, diferentes herramientas existen para el uso de estudiantes en línea, Mohd Zakarneh (2019) los categoriza en nueve: edición de fotos, grabación y edición de audios, aplicaciones en línea, video conferencias, producción de video, presentaciones de vocabulario, referencias de palabras, edición, portafolios electrónicos y páginas web. En diferentes momentos del proceso de enseñanza se emplearon para la recaudación de evidencias y materiales didácticos.



De acuerdo con Zakarneh (2018), se cree que estas herramientas contribuyen a la efectividad del e-learning pues mejoran el desempeño oral, habilidades comunicativas y exponen a los estudiantes a un ambiente actual y realista del idioma inglés, haciendo el proceso más dinámico e interactivo.

La importancia de los recursos didácticos y herramientas digitales se hizo evidente durante el diseño de actividades, así como las herramientas que permitieran una comunicación cara a cara aún si era a través de un monitor. Se aprovecharon las aplicaciones de la compañía Google, tales como, Meet, Youtube, Docs, Slides, Jamboard y Classroom. Igualmente se utilizaron otras plataformas de cuestionarios y juegos digitales como Kahoot, Quizizz, Wizer.me y Whiteboard.fi.

Material y método

Se realizó un diagnóstico para establecer el nivel de inglés de los estudiantes de tercer semestre de la generación 2019-2022. Este examen en línea fue uno estandarizado proporcionado por ELLTechnologies de la empresa Edusoft, evalúa las habilidades de los estudiantes para ubicarlos en los niveles acordados por el Marco Común Europeo de Referencia (CEFR). Fue aplicado el 24 de septiembre de 2020. Consistió en 75 preguntas y una duración de entre 20 y 40 minutos. Las preguntas incrementaban en dificultad después de cada 5 reactivos en promedio, evaluando sus habilidades de comprensión auditiva, lectora y uso de la gramática del inglés.

Los resultados mostraron que, de los 14 estudiantes, uno se encontraba en nivel A1, 12 estudiantes en A2 y uno alcanzó el nivel B1 de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia. Después de analizar y estudiar estos resultados se concluyó que los estudiantes demostraron su más elevada competencia en el área de comprensión lectora, seguida de la auditiva, siendo su habilidad menos desarrollada la del uso de la gramática del inglés.

El plan de intervención fue implementado durante el ciclo escolar 2020-2021 con el grupo del tercer semestre de la Escuela Normal de Lic. En Educación Preescolar “Prof. Pastor Rodríguez Estrada” Módulo Hecelchakán. Fue dividido en 13 sesiones de una hora 40 minutos cada una, una vez por semana, e incluyó una evaluación diagnóstica y un post-test.

Resultados



La primera sesión tuvo como objetivo no sólo el aprendizaje del idioma, la presentación del plan de estudios y criterios de evaluación sino también familiarizar a los estudiantes con las diferentes herramientas digitales, sitios web y aplicaciones que se utilizarían al largo de la intervención, siendo estos las aplicaciones de Google (Meet, Classroom, Jamboard, Slides, Docs), Kahoot, Quizizz, Wizer.me y Whiteboard.fi.

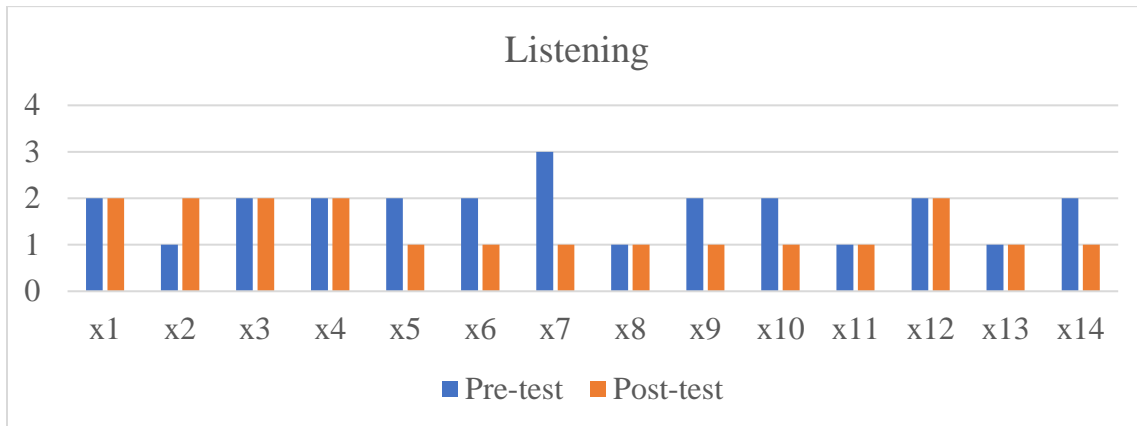
Las sesiones siguientes fueron planeadas con el método Presentation – Practice – Production para la estructura de enseñanza de un idioma extranjero. Los estudiantes en su mayoría se encontraban en un nivel básico por esta razón las sesiones se estructuraron desde actividades controladas para terminar en la práctica más libre y comunicativa, especialmente al introducir nuevos elementos de gramática. Los materiales fueron presentados a través de videos, audio con grandes referentes visuales para demostrar una situación donde la estructura gramatical a usar estuviera bien ejemplificada.

Cada sesión iniciaba con una actividad lúdica digital diseñadas en páginas como Kahoot, Quizizz or Nearpod, páginas a las que los estudiantes accedían en su computadora o celular, estos cuestionarios también quedaban accesibles para práctica personal a través de la plataforma Classroom. Para complementar el aprendizaje síncrono, se asignaban ejercicios semanales o evidencias digitales que debían entregar en Classroom, la cual era una herramienta para llevar un seguimiento de las calificaciones y práctica independiente de los estudiantes que también contribuyó a mantener la privacidad y profesionalismo entre el grupo y el profesor. Estos ejercicios tuvieron como meta solidificar lo enseñado en las sesiones de videoconferencia.

Para recolectar los datos de la intervención se realizaron un pretest y un posttest. Con el propósito de presentar los resultados por nivel del Marco Común Europeo de Referencia, se asignó una cantidad numérica, el nivel A1 equivale a uno, el nivel A2 equivale a dos, el B1 equivale a tres y el nivel B2 equivale a cuatro.

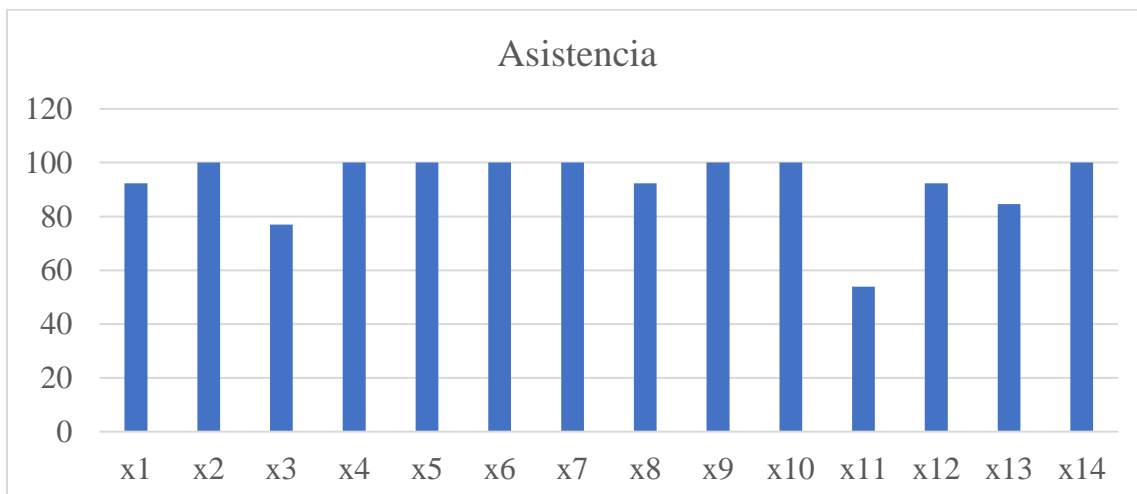
A1	=	1
A2	=	2
B1	=	3
B2	=	4

Tabla 1. Puntos asignados a los niveles de inglés de acuerdo con el CEFR.



Gráfica 1. Resultados de la comparación entre pre-test y el post-test en la habilidad auditiva de los estudiantes.

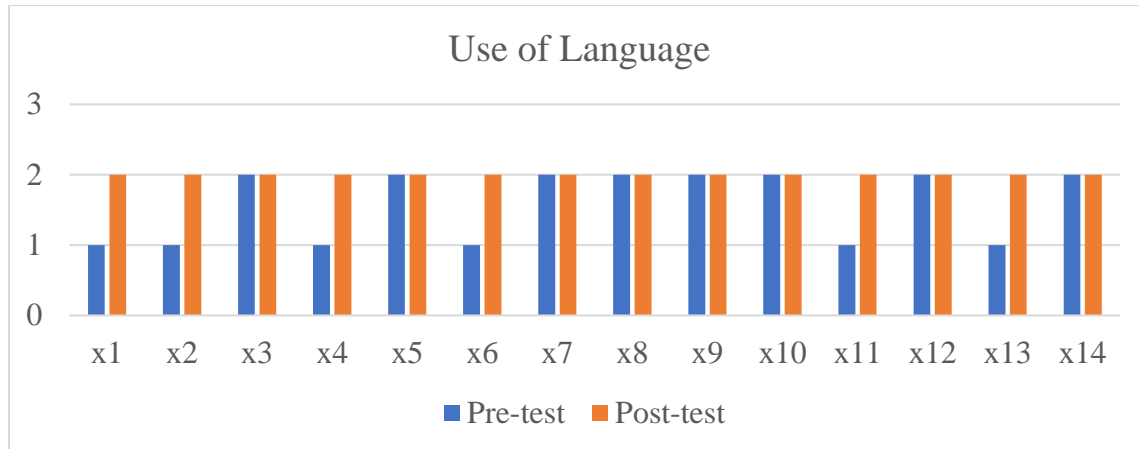
De acuerdo a la tabla anterior, es evidente que la mayoría de los estudiantes se encontraba en un nivel A2 de habilidad auditiva, es decir, que aún estaban en un nivel básico de competencia en el lenguaje. Previo a la intervención el estudiante x7 obtuvo el puntaje más alto quedando en el nivel B1 mientras que cuatro estudiantes se ubicaron en el nivel A1. En esta misma gráfica podemos observar que no hubo un incremento significativo en esta habilidad y que por el contrario hubo una disminución en las habilidades auditivas. Únicamente el estudiante x2 pudo mejorar su nivel, mientras que los estudiantes x1, x3, x4, x8, x11, x12 y x13 mantuvieron su nivel de competitividad y los estudiantes x5, x6, x7, x9, x10 y x14 bajaron de nivel con respecto al pretest aplicado al inicio de la intervención.



Gráfica 2. Porcentaje de asistencia final a lo largo del plan de intervención.

En la gráfica anterior se observa que el estudiante x2 quién mejoró de nivel A1 a A2 asistió a todas las sesiones de videoconferencia planeadas para el programa, los estudiantes x1,

x3, x4, x8, x11, x12 y x13 tuvieron un porcentaje de asistencia de entre el 50-100%, y los estudiantes con resultados más bajos igualmente fueron cumplidos y asistieron a todas las sesiones. Se concluye entonces que la principal diferencia no fue solo la participación de los estudiantes durante las sesiones síncronas sino posiblemente la estabilidad de su conexión a internet y dificultades técnicas que pudieron haberse presentado a lo largo de la intervención.



Gráfica 3. Resultados de la habilidad uso del lenguaje comparados entre el pretest y el post-test.

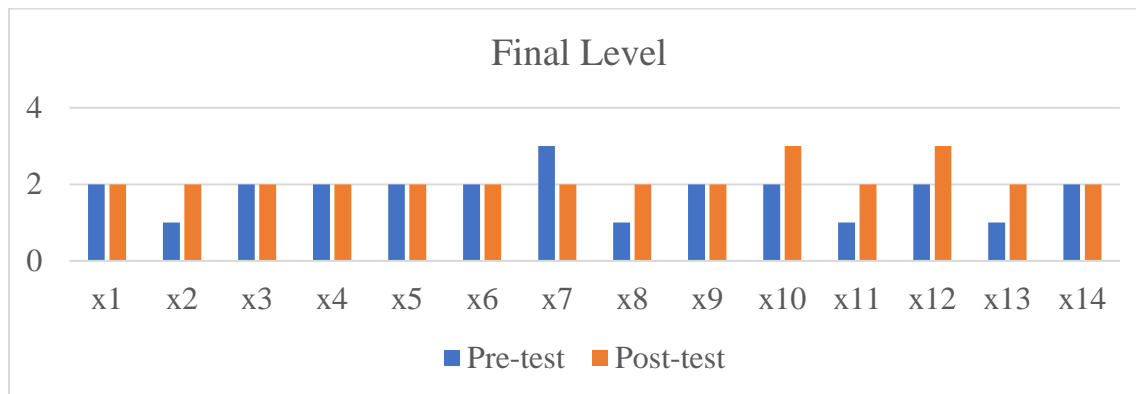
Con base en los resultados mostrados en la gráfica anterior, es claro que la habilidad de uso del lenguaje era la menos competitiva de los estudiantes, esta habilidad representa el dominio de las estructuras gramaticales. Este resultado estuvo influenciado por algunos factores como la falta de confianza relacionada con la comprensión de las reglas gramaticales y elementos lingüísticos del idioma inglés. 43% de los estudiantes obtuvieron el nivel A1, mientras que el 57% alcanzó el nivel A2. Al término de la intervención y de acuerdo a la gráfica tres se observa que hubo una mejora en esta competencia. Los alumnos x1, x2, x4, x6, x11 y x13 obtuvieron mejores resultados con respecto a los obtenidos previamente mientras que el resto de los estudiantes se mantuvo al mismo nivel. Demostrando que la modalidad de e-learning mantuvo e impacto adecuadamente en el dominio de esta habilidad positivamente.



Gráfica 4. Resultados de la comparación entre el pretest y el post-test en la habilidad de comprensión lectora de los estudiantes.

Esta fue la habilidad que menos cambió con relación al pretest, con el 50% de los estudiantes siendo ubicados en el nivel A2, 43% alcanzaron el B1 y sólo el 7% fue ubicado en el nivel A1. Esto mostró que el 57% de los estudiantes se encontraba en un dominio básico del idioma de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas. Después de la implementación del proyecto y con los resultados de la gráfica 4, se observa que la habilidad de comprensión de lectora de los estudiantes mejoró en comparación con los obtenidos en el pretest.

Los estudiantes x2, x5, x6, x10, x11 y x11 mejoraron su habilidad una vez finalizada las sesiones, mientras que los alumnos x1, x3, x4, x7, x8, x9, x13 y x14 mantuvieron su nivel. Esto constata que la modalidad de e-learning afectó su nivel de aprovechamiento positivamente en esta área ya que ahora el 79% de los estudiantes estaban ahora ubicados en el nivel B1 de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas el cual es un nivel de dominio intermedio en el idioma.



Gráfica 5. Resultados comparando el nivel final de los estudiantes en el pretest y post-test.



Después del análisis de la gráfica anterior se puede concluir que los resultados de la intervención fueron positivos al reforzar las tres habilidades evaluadas durante el estudio, ninguno de los estudiantes mostró una reducción en el dominio de su nivel general de aprovechamiento en el idioma inglés, y por el contrario consiguieron mantener sus niveles con relación al pretest e incluso los estudiantes x2, x8, x10, x11, x12 y x13 exhibieron una mejora en general de dominio en el lenguaje.

Conclusión

En conclusión, los resultados del estudio demostraron que el e-learning tuvo un impacto positivo en el desempeño de los alumnos al mejorar el uso de las habilidades lingüísticas del idioma inglés. Esta mejora en el uso de la gramática del inglés puede identificarse en los mejores resultados obtenidos en el examen de nivel aplicado como post-test.

También se concluye que la intervención fue beneficiosa en otros aspectos del lenguaje debido a que no sólo se mejoró en esa competencia, sino que dos estudiantes mejoraron su nivel de forma general y seis de los 14 conservaron o reforzaron su nivel inicial. Es importante mencionar que en ocasiones los estudiantes sufrieron dificultades técnicas relacionadas con la conectividad, la capacidad tecnológica de los equipos que utilizaron y la energía eléctrica, igualmente se observó un resultado inesperado el cuál fue la disminución de dominio y desarrollo de la comprensión auditiva de los alumnos.

Con base en los resultados se recomienda que la Escuela Normal de Lic. En Educación Preescolar “Prof. Pastor Rodríguez Estrada” Módulo Hecelchakán, mantenga el uso de herramientas digitales y uso de la tecnología, adaptando un método de aprendizaje combinado en sus cursos de inglés. Así como añadir, complementar y diseñar un mayor número de ejercicios auditivos para incentivar y mejorar el dominio de esta habilidad en el desempeño de los estudiantes. Finalmente, más estudios deberían ser realizados para determinar el impacto que los cambios antes mencionados tendrían en el nivel de los alumnos.

Referencias

Artículo 3o. Constitucional Gratuidad de la Educación Superior - V.- Evolución Jurídica del Artículo 3o. Constitucional -. (2021). Retrieved 11 September 2021, from <http://www.diputados.gob.mx/bibliot/publica/inveyana/polint/cua2/evolucion.htm#:~:text=Salina>



s%20de%20Gortari.,%22Art%C3%ADculo%203o.,tiene%20derecho%20a%20recibir%20educaci%C3%B3n.&text=La%20educaci%C3%B3n%20que%20imparta%20el%20Estado%20tender%20a%20desarrollar%20arm%C3%B3nicamente,independencia%20y%20en%20la%20justicia.

Casanova, M. (1998). *La evaluación educativa: escuela básica*. México, DC: Muralla-SEP, 1998.

<http://ed.dgespe.sep.gob.mx/materiales/primaria/competencias.didacticas/la.evaluacion.educativa.educacion.basica.pdf>

Harmer, J. (2015). *The Practice of English Language Teaching* (5th ed.) Pearson Education ESL.

İşcan, A. (2017). The Use of Eclectic Method in Teaching Turkish to Foreign Students. *Journal of Education and Practice*, Vol. 8. No. 7.

Mielke, D. (1999). *Effective Teaching in Distance Education*. ERIC DIGEST.

Strain, J. (1987). The role of the faculty member in distance education. *American Journal of Distance Education*, 1 (2).

Tamm, S. (2023, September 21). What is the Definition of E-Learning? E-Student. <https://e-student.org/what-is-e-learning/>

Zakarneh, B. (2018). *Effectiveness of E-learning Mode for Teaching English Language in Arab Universities*. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 7(7), 171-181. doi: <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.7n.7p.171>



Estrategias didácticas para fomentar la convivencia escolar con alumnas y alumnos de educación primaria

Víctor Francisco Escalante Burgos, Braidosqui Antonio Aké Dzul, Angelita de Jesús Bernabé Aragón.

Resumen

El objetivo de la presente investigación es la implementación de estrategias didácticas que incidan de forma significativa en el fomento de la convivencia en los centros escolares de educación primaria. El enfoque hacia el cual se dirige es de carácter cualitativo, siendo descriptivo porque permite la recopilación, el análisis y la demostración de datos sobre situaciones de la vida real con el fin de realizar una narración en profundidad.

El diseño de la investigación se efectuó mediante un estudio de casos porque a través de él se puede registrar y describir la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado, (Yin, 1984). Se realizó la selección de una muestra que contempló a una alumna del octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria que realizó las prácticas profesionales durante el período escolar que comprende de febrero a junio del 2024. Cabe señalar que la investigación se desarrolló en la localidad de Bacabchén, perteneciente al municipio de Calkiní, en el estado de Campeche.

Los resultados señalaron que las estrategias didácticas implementadas resultaron ser innovadoras y eficaces en su aplicación con un grupo de cuarto grado, dado que, permitieron la mejora de forma exponencial en la convivencia entre las niñas y los niños, socializando en ambientes igualitarios e inclusivos que permitieron un mejor desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: estrategias didácticas, convivencia escolar, planificación, educación primaria, juego

Abstract

The following research aims to implement teaching strategies that have a positive impact on the school coexistence in primary education. A qualitative approach was taken to allow the description of the analysis and data collected about real life situations with the purpose of achieving an in-depth narrative.

The case study methodology was carried out because it allows to record and describe the behavior of the people involved in the phenomenon, (Yin, 1984). This study was based on a senior year student's internship majoring in Primary Education and it was carried out from the months of February to June of year 2024. The teaching strategies were applied to a fourth-grade group located in the town of Bacabchén belonging to the municipality of Calkiní in the State of Campeche.

Findings concluded that the strategies were innovative and effective which improved the children's school coexistence exponentially, socializing in egalitarian and inclusive learning environments allowed a better development of the teaching and learning process.

Keywords: teaching strategies, school coexistence, lesson planning, primary education, game

Introducción

La educación es un proceso que implica la adquisición de valores, actitudes, conocimientos, creencias y hábitos. Va más allá de la lectura y la transmisión mecánica de



conocimientos, estos se adquieren a través de la comprensión, manipulación, entendimiento del sujeto con su tema de estudio y con el entorno.

La educación primaria constituye el segundo nivel de la educación básica, por lo cual es importante que, durante la estancia del alumno, este adquiera no únicamente conocimientos teóricos, sino que estos sean significativos en su vida cotidiana y ayuden a fomentar su desarrollo integral como futuro ciudadano de la sociedad mexicana, para que esto se logre es necesario que el docente propicie espacios y oportunidades de aprendizaje.

La Nueva Escuela Mexicana es la institución del estado mexicano responsable de la realización del derecho a la educación, centrada en la formación integral de niñas, niños y adolescentes, su objetivo es promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo a lo largo del trayecto de su formación, desde el nacimiento hasta que concluya sus estudios, adaptado a todas las regiones de la república.

La Nueva Escuela Mexicana centra su atención en la comunidad como espacio para obtener aprendizajes significativos presentes en la vida diaria que conlleva a crear una sociedad más justa, autónoma, democrática, solidaria e inclusiva para todos, propiciando horizontes más justos que benefician a los grupos vulnerables del país, que por mucho tiempo han estado en desventaja.

Las escuelas son espacios en donde las y los estudiantes, en un proceso gradual, de amplia convivencia y diversidad, aprenden valores, saberes, conocimientos y habilidades para ejercer su ciudadanía de manera crítica, activa y solidaria, lo cual constituye el fundamento para construir diversas formas de vida comunitaria

Para definir el objeto de estudio se pudo inferir que las y los docentes en formación que cursan el octavo semestre de la Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”, del municipio de Hecelchakán, en el estado de Campeche, presentan ciertas dificultades en las jornadas de prácticas profesionales, debido a que no hacen uso de estrategias didácticas que permitan que los educandos disfruten de una mejor convivencia entre pares dificultando así el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para detectar la problemática se entrevistó a seis docentes en formación a través de un guion de entrevista consistente en cinco ítems que aportaron información relevante en cuanto a qué tipo de estrategias didácticas implementaban en sus prácticas en las escuelas primarias del estado de Campeche.



El primer ítem hace alusión a las causas que originaban que no se emplearan estrategias didácticas. La totalidad de las docentes en formación respondieron que debido a la situación de pandemia derivada del (Covid 19), no pudieron realizar las prácticas profesionales desde el tercer semestre, por lo que no tuvieron la experiencia de planificar mediante estrategias didácticas innovadoras que resultaran atractivas para los estudiantes.

La segunda pregunta planteaba si cuando se reanudaron las clases presenciales, implementaron algunas estrategias didácticas en sus planificaciones, arrojando como resultado que la mayoría de las practicantes indicaron que no se efectuaron, porque utilizaban frecuentemente el pizarrón, el libro de texto y las fotocopias, ocasionalmente hacia uso de videos educativos y materiales expositivos como láminas y diapositivas.

El tercer cuestionamiento fue sobre si las estrategias que utilizaban en sus clases eran del interés de los estudiantes. La totalidad de las entrevistadas manifestaron que los discentes señalaban que se les hacían monótonas y aburridas porque que las actividades eran tradicionales, guiándose únicamente en resolver preguntas y actividades del libro de texto, así como de las fotocopias, leer textos o hacer actividades repetitivas, no se sentían motivados por aprender.

En cuanto al cuarto ítem se indagó sobre cuál campo de formación era el que menos interés despertaba en el estudiante, los resultados del diagnóstico implementado al inicio del ciclo escolar arrojaron como resultado que fueron el de “Ética, Naturaleza y Sociedades” así como también el de “Lo humano y lo Comunitario”, debido a que los maestros de grupo casi no los trabajan, dedicándoles en ocasiones solo un día a la semana para abordar los contenidos.

El último cuestionamiento hizo referencia a cuáles disciplinas les resultaban menos interesantes a los estudiantes de educación primaria acorde a los campos formativos de la Nueva Escuela Mexicana, señalando la totalidad de las entrevistadas que uno de ellos era Formación Cívica y Ética porque no despertaba el interés por aprender sobre esta disciplina, aun cuando se presentaban situaciones relacionadas con los ambientes de convivencia.

Por lo tanto, la pregunta que dirigirá el proceso de la presente investigación será:
¿Cuáles estrategias didácticas se pueden implementar para mejorar la convivencia escolar con alumnas y alumnos en un grupo de cuarto grado de educación primaria?

Revisión de literatura



En la revisión, se tiene como objetivo demostrar que el autor ha investigado ampliamente la literatura y evaluado críticamente su calidad. Una revisión integradora presenta un análisis y sintetiza materiales de diversas fuentes.

Para Tobón (2010) las estrategias didácticas son “un conjunto de acciones que se proyectan y se ponen en marcha de forma ordenada para alcanzar un determinado propósito”, por ello, en el campo pedagógico específica que se trata de un “plan de acción que pone en marcha el docente para lograr los aprendizajes”.

Para Carriazo et al. (2020) las estrategias didácticas de la planeación son necesarias para que el estudiante no solo aprenda el concepto de un determinado conocimiento sino cuándo y por qué debe utilizarlo en la resolución de situaciones problemáticas.

Ortega (2006) menciona que la convivencia escolar va más allá que compartir escenarios y actividades, trasciende a las relaciones personales y sociales de los actores educativos en la cotidianidad de la escuela.

La convivencia escolar implica un orden moral que está implícito o debería estarlo en todos los acontecimientos normativos y convencionales de la vida escolar. Pero más allá de lo normativo y pedagógico, la convivencia desde el punto de vista psicológico, implica la formación para la competencia social, afectiva y emocional (Del Rey et al., 2019).

Llamamos planificación al proceso de organización de nuestra práctica educativa en el cual se articulan las competencias, los contenidos, las opciones metodológicas, las estrategias educativas, los textos, materiales y la evaluación para secuenciar las actividades a realizar. Es un componente fundamental y un requisito al momento de implementar el Diseño Curricular en las aulas.

La planificación es una prefiguración de la realidad que sirve para guiar la práctica. En tanto su finalidad es práctica, no podrá haber diseños abstractos, utilizables más allá de cualquier tiempo y lugar. Pensar el diseño o la planificación como instrumento abstracto sería negar su carácter de representación situada que orienta la acción, ya que la acción siempre remite a algo concreto, social e históricamente existente. (Gvirtz et al., 2000).

La planeación en el contexto educativo es un desafío creativo para los docentes, ya que demanda de toda su experiencia y sus conocimientos en tanto que requieren anticipar, investigar, analizar, sintetizar, relacionar, imaginar, proponer, seleccionar, tomar decisiones, manejar



adecuadamente el tiempo lectivo, conocer los recursos y materiales con los que cuenta, diversificar las estrategias didácticas y partir de las necesidades de los alumnos. (SEP, 2017).

Según Payá (2013), el juego es una actividad inseparable de la infancia y supone una forma de comunicación entre el niño y su entorno más próximo. Según este autor el juego aplicado a la metodología hace que la educación de los pequeños sea una educación integral.

De acuerdo con Cabello (2011) la metodología lúdica genera oportunidades para los niños que favorecen distintos aspectos de su desarrollo. El juego es una actividad que responde a las necesidades del proceso evolutivo de cada niño y eso hace que sea un factor indispensable para un aprendizaje óptimo de los más pequeños.

Material y método

El enfoque de la investigación es de carácter cualitativo. Blasco y Pérez (2007), señalan que la investigación cualitativa estudia la realidad en su contexto natural y cómo sucede, sacando e interpretando fenómenos de acuerdo con las personas implicadas. Utiliza variedad de instrumentos para recoger información como las entrevistas, imágenes, observaciones, historias de vida, en los que se describen las rutinas y las situaciones problemáticas, así como los significados en la vida de los participantes.

Por lo tanto, puede decirse que la investigación cualitativa centra su atención en buscar en los fenómenos todas esas cualidades, características y aspectos importantes que le permitan reconstruir la realidad observada y detectada por el investigador a partir de las diferentes técnicas de recolección de datos que la misma investigación presenta; este proceso debería de ser lo más objetivo posible de manera de que la información que emerge sea la más fidedigna.

La investigación es de carácter descriptiva porque se pretende identificar y relatar los distintos factores que ejercen influencia en el fenómeno estudiado. Permite la recopilación, el análisis y la demostración de datos sobre situaciones de la vida real con el fin de realizar una descripción en profundidad.

El diseño de la investigación se realizó mediante un estudio de casos. Es una herramienta valiosa de investigación, y su mayor fortaleza radica, en que a través del mismo se puede registrar y describir la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado, mientras que los métodos cuantitativos sólo se centran en información verbal obtenida a través de cuestionarios (Yin, 1984).



Según Stake (2005), la nota distintiva del estudio de casos está en la comprensión de la realidad objeto de estudio: "El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes".

El estudio se efectuó en la Escuela Normal Rural "Justo Sierra Méndez" del municipio de Hecelchakán, perteneciente al estado de Campeche, siendo de carácter pública bajo una modalidad de internado, se encuentra en un entorno urbano laborando en horarios matutino y vespertino, cuenta con becas para los estudiantes, servicio de comedor, lavandería, dormitorios, biblioteca, entre otros.

Para implementar estrategias didácticas que permitan una mejor convivencia escolar en las escuelas de educación primaria, se realizó la selección de una muestra que contempló a una alumna del octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria. Cabe señalar que la investigación se desarrolló en la comunidad de Bacabchén, perteneciente al municipio de Calkiní en el estado de Campeche.

Para la recolección y análisis de los datos se implementaron guiones de observación y entrevista que permitieron obtener información de carácter cualitativo en el contexto donde se presentó la propuesta de intervención. La docente en formación realizó sus prácticas profesionales en la escuela primaria "Pedro Baranda Quijano", pertenece a la comunidad de Bacabchén, se encuentra ubicado en una zona semiurbana, cuenta con dos turnos matutino y vespertino. La propuesta se desarrolló en el cuarto grado, grupo "A", contando con un total de 31 alumnos de los cuales 18 son niños y 13 son niñas, la mayoría cuenta con una edad de entre 9 y 10 años.

Se enfocó en la realización de un proyecto en el campo formativo "Ética, Naturaleza y Sociedades", el campo enfatiza el reconocimiento y el respeto a la dignidad y los derechos de todas las personas, independientemente de su origen étnico, genero, edad, capacidades, condición socioeconómica, condiciones de salud, religión, opiniones, identidades y orientaciones sexuales, estado civil o cualquier otra manifestación de las diversidades, todas igualmente legítimas. Se implementó de igual forma la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas.

La disciplina trabajada fue Formación Cívica y Ética, con el contenido "Experiencias de organización comunitaria del pasado y del presente, y las acciones de colaboración, reciprocidad, cuidado mutuo, y trabajo por el bienestar de la escuela, barrio, comunidad, pueblo y colectivo



social, para configurar ambientes seguros e igualitarios, con equidad y justicia”. Se desarrolló el PDA: “Analiza críticamente el papel que juegan los valores y actitudes, así como las capacidades y responsabilidades de las personas en los procesos de organización participativa, para la conformación de ambientes igualitarios que permitan contribuir al bienestar de la comunidad”.

Se implementaron estrategias didácticas que permitiera a los educandos mejorar la convivencia escolar en el grupo, entre ellas se encuentran: el juego “guiemos juntos el camino”; el juego “gol colaborativo”; rompecabezas ¿qué valores tengo?; el juego “serpientes y escaleras de los valores y antivalores”; se elaboró “el mural de los valores”; como actividad final se realizó “el buzón de los valores”. La ejecución de las actividades fueron los días 28 de mayo y 5 de junio del ciclo escolar 2023-2024.

Resultados

Con base en la implementación de estrategias didácticas para una mejora de la convivencia escolar, se generaron los siguientes resultados en cuanto a la aplicación y el análisis de cada una de las acciones implementadas en el campo formativo Ética, Naturaleza y Sociedades seleccionado, así como también de la disciplina Formación Cívica y Ética.

En la realización del juego “guiemos juntos el camino”, los alumnos con ayuda del material a utilizar descubrieron nuevas formas de trabajar, para poder realizar esta actividad fue necesario formar equipos donde interactuaran niñas y niños, al finalizar se realizó una reflexión en donde los alumnos mencionaron que el juego fue divertido, enfatizando de que el trabajo en equipo fue muy importante, debido a que tuvieron que trabajar en conjunto para lograr el objetivo mejorando la interacción con los demás.

En la siguiente estrategia “el gol colaborativo”, para la ejecución del juego se les mencionó que se conformarían seis equipos de cinco integrantes (niñas y niños), durante la realización de la actividad se pudo observar un gran motivación e interés por participar, organizándose de tal forma que lograron cumplir con el objetivo, mencionaron que las actitudes que asumen son importantes al trabajar en equipo, logrando obtener una sana convivencia durante el desarrollo del juego.

En la actividad donde realizaron un rompecabezas denominado ¿qué valores tengo?, se formaron en equipos de niñas y niños, se les entregó las piezas del rompecabezas del cuerpo a formar, escribiendo en cada parte un valor que poseen y que forman parte de su vida cotidiana.



Al finalizar hicieron mención de los valores que manifestaron, la mayoría coincidió en el respeto, la amistad y el amor, logrando que crearan empatía entre todos los integrantes del grupo.

En el juego denominado “serpientes y escaleras de los valores y antivalores”, se organizaron seis equipos de cinco integrantes (niñas y niños), seguidamente se les entregó los tableros de juego y se les explicaron las reglas, los equipos iniciaron jugando al mismo tiempo. Durante el desarrollo de la actividad se notaba el entusiasmo y diversión de los alumnos por participar, respetando sus turnos y conviviendo en completa armonía. Cuando todos los equipos llegaron a la meta se concluyó con una reflexión sobre los tipos de valores que existen, en donde mencionaron que, así como había acciones que les hacían subir de nivel, había otras que los hacían bajar.

Realizaron el “mural de los valores”, donde se elaboró un árbol utilizando hojas de color café para formar el tronco, seguidamente se mencionó que se le colocaría hojas las cuales tuvieron la forma de las manos de los alumnos, en cada mano trazada colocaron un valor que los identificaba como personas, la actividad tuvo como objetivo que se identifiquen como personas únicas y que entre todos forman un buen grupo. Durante la realización del mural se observó que las niñas y niños trabajaron de una forma cooperativa y participativa, ayudándose para elaborar cada parte del mural.

Por último, se realizó “el buzón de los valores” en donde se rifaron los nombres de los alumnos que asistieron ese día a clases, seguidamente se les indicó que, a la persona que les saliera en la rifa le tenían que escribir una lista con los valores que consideraban que esa persona posee, cuando se realizó la entrega de las notas demostraron interés por saber lo que les habían escrito sus compañeros. Al concluir con esta actividad se realizó una reflexión grupal en donde la mayoría mencionó que les escribieron valores que ellos no sabían que tenían, eso les hizo comprender que a veces uno no puede ver sus cualidades por completo, siendo más fácil con la ayuda de sus compañeros.

Discusión y conclusiones

Para finalizar el presente trabajo de investigación, es relevante puntualizar el alcance de la implementación de las estrategias didácticas mediante el juego que permitan una mejor convivencia escolar con las y los alumnos de cuarto de grado de la escuela primaria “Pedro Baranda Quijano”, perteneciente a la comunidad de Bacabchén,



Se fomentó el trabajo colaborativo debido a que todo el grupo se unió para trabajar por un objetivo en común, contribuyendo en sus respectivos equipos para lograr realizar las actividades, así como también ser los ganadores en los juegos que se realizaron, por lo que desarrollaron conocimientos, habilidades y llevaron a la práctica los valores en cada situación.

La interacción entre pares permitió una mejor forma de comunicarse porque pudieron intercambiar información, así como también aprendieron a expresar sus ideas, a reconocer y expresar emociones, respetando las de sus compañeros, con la finalidad de establecer una mejor relación entre ellos y así lograr una mejor convivencia en el aula.

Se generó empatía entre todos los estudiantes porque pudieron comprender y compartir los sentimientos sin juzgarse entre ellos, independientemente si fuera niña o niño. Se fomentó una sana convivencia escolar debido a que interactuaron armoniosamente con respeto por los demás, aceptando las diferencias y la igualdad.

En conclusión, las estrategias didácticas implementadas resultaron ser innovadoras y eficaces en su aplicación al trabajar con un grupo de cuarto grado de educación primaria, dado que permitieron la mejora de forma exponencial en la convivencia entre las niñas y los niños, socializando en ambientes igualitarios e inclusivos que permitieron un mejor desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Referencias

Cabello, M. J. (2011). Aprender jugando en educación infantil. *Pedagogía magna*, 11, 164-170.

CARRIAZO DIAZ, C., PEREZ REYES, M., & GAVIRIA BUSTAMANTE, K. (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, <https://doi.org/10.5281/zenodo.3907048>.

Del Rey, R, Ortega, R., & Feria, I. (2009). Convivencia escolar: Fortaleza de la comunidad educativa y protección ante conflictividad escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66(23), 159-180.

Gvirtz, Silvina y Mariano Palamidessi, (2000) El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza, p. 177. 2



Ortega, R. (2006). La convivencia: un modelo para la prevención de la violencia.
<https://fundaciontorresyprada.org/wp-content/uploads/2022/01/LA-CONVIVENCIA-UN-MODELO-DE-PREVENCION-DE-LA-VIOLENCIA.pdf>

Payá, A. (2013). Aprender deleitando: el juego infantil en la pedagogía española del siglo XX. *Bordón*, 65(1), 37-46.

Tobón Tobón, S., Pimiento Prieto, J. H., & García Fraile, J. A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias* (1.^a ed., pp. 33–143). México: Pearson. Secretaría de Educación Pública, *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*, México, SEP, 2017, p. 122.

Stake, R. *Investigación sobre estudios de casos*. Ediciones Morata.

Yin, R. (1984/1989). *Case Study Research: Design and Methods*, Applied social research Methods Series, Newbury Park CA, Sage. https://iwansuharyanto.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/04/robert_k-_yin_case_study_research_design_and_mebookfi-org.pdf



El papel de la inclusión en la promoción de la paz en las escuelas públicas de México Irving Josué Carrillo Pacheco.

Introducción

Dentro del ambiente educativo, la inclusión aboga por la integración total de cada estudiante, sin prestar atención a las particularidades, para asegurar una participación equitativa y proactiva. En términos de la paz escolar, se busca principalmente la erradicación de conflictos y la promoción de respeto recíproco y tolerancia entre todos los miembros de la comunidad educativa. Estos dos conceptos, se entrelazan y potencian mutuamente, favoreciendo una educación de paz e inclusión.

En México, el rol de la inclusión en impulso de la paz en las escuelas públicas es crucial para abordar el ambiente de violencia que azota las instituciones académicas en todo el país. La inclusión no se limita a la integración de todos los alumnos, sin distinción, sino que también cultiva un entorno de respeto, tolerancia y convivencia pacífica en el escenario escolar, contribuyendo a la creación de una sociedad más inclusiva y armónica.

Las instituciones educativas mexicanas afrontan un alarmante panorama de violencia, desde el acoso escolar hasta situaciones más severas como el portar armas en las escuelas. Este clima violento interfiere con el progreso académico y emocional de los educandos, generando un ambiente de inseguridad y desconfianza. Es necesario afrontar este problema de manera inmediata para garantizar un entorno seguro y favorable para el aprendizaje de todos los estudiantes.

Promover la inclusión y la paz en el ambiente educativo es clave para forjar una sociedad más equitativa y justa. Al asegurar que cada estudiante se sienta integrado y valorado en su diversidad dentro de la comunidad escolar, se fomenta la convivencia pacífica y se evita la exclusión y la violencia. Es de vital importancia priorizar estos aspectos en las políticas educativas para convertir a las escuelas en espacios seguros, inclusivos y promotores de la paz.

Desarrollo

En el esquema teórico de este análisis, se aborda el término de inclusión educativa como aseguramiento de que todos los estudiantes, sin tener en cuenta sus diferencias, tengan la oportunidad de recibir una educación de alta calidad. La inclusión pone énfasis en la equidad, diversidad y paridad de oportunidades en el entorno educativo, impulsando el aprecio a la



diversidad y la convivencia armónica. Además, se explora la relación entre inclusión y paz en contextos educativos, subrayando cómo la inclusión promueve la relación armoniosa y la resolución de conflictos de manera pacífica, contribuyendo a la edificación de una cultura de paz en los recintos escolares (Encarnacion Rodriguez, 2022).

El principio de inclusión educativa se define por el esfuerzo de asegurar la participación y equitativa de todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias, dentro del sistema educativo. Esto implica la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación, el reconocimiento de la diversidad y el fomento de un entorno inclusivo que aprecia las peculiaridades individuales. El objetivo de la inclusión educativa es promover la igualdad de oportunidades, el respeto por la diversidad y la coexistencia pacífica en los centros educativos, contribuyendo así al fomento de la paz y la prevención de la violencia (Villa Vigil, 2024)

La vinculación entre inclusión y paz en ambientes educativos radica en cómo la inclusión fomenta la aceptación de la diversidad, la tolerancia, el respeto mutuo y la resolución pacífica de conflictos. Al construir entornos inclusivos donde cada alumno se siente valorado y respetado, se promueve un clima de convivencia armónica que reduce la posibilidad de manifestaciones de violencia. La inclusión, al atender las necesidades únicas de cada estudiante y promover la equidad, ayuda a la creación de un ambiente pacífico en las escuelas públicas de México de nivel básico (Lozano and Maldonado2020).

La ley general de educación de México establece claramente el papel esencial que juega la inclusión dentro del sistema educativo, defendiendo la equidad y la igualdad de oportunidades. Declara que la educación debe ser inclusiva, asegurando la participación de todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, condiciones socioeconómicas o culturales. Además, se enfatiza la necesidad de llevar a cabo iniciativas dirigidas a cumplir con los requerimientos educativos específicos de los alumnos, asegurando su completa integración en el entorno del aula. Este marco legal fomenta la creación de un ambiente académico inclusivo que promueva la convivencia pacífica y el respeto mutuo, estableciendo así las bases para la creación de una cultura de paz en las instituciones educativas públicas de México (Munguía2021)

La estrategia de inclusión fomenta la aceptación y el respeto por la diversidad, siendo fundamental para impulsar la paz dentro de las escuelas públicas en México. Proporcionando una educación inclusiva a cada estudiante, se crean entornos equilibrados donde se desarrollan la



empatía y colaboración entre pares. Esta metodología minimiza conflictos y es clave en el establecimiento de una cultura de paz dentro de la comunidad educativa (Ortiz & Suaza)

Implementar la inclusión en las escuelas trae numerosos beneficios, desde aumentar la autoestima y confianza en las capacidades propias de los alumnos, hasta facilitar la integración social promoviendo la interacción entre estudiantes de distintos orígenes. Este enfoque también es crucial para el desarrollo de competencias sociales y emocionales, esenciales para una coexistencia armoniosa y colaboración efectiva en equipo, plantando así las bases para una paz duradera en las instituciones educativas públicas de México (Valdez and Pineda2024)

Con el fin de intensificar la inclusión en los centros educativos públicos en México, resulta crucial aplicar estrategias claras y efectivas. Dichas estrategias deben abarcar la promoción activa de la participación integral de los alumnos en actividades educativas, fortalecer la comunicación abierta y el diálogo constructivo, además de establecer ambientes seguros y cálidos que valoren la diversidad. Es imprescindible también que la formación docente incluya capacitaciones en inclusión y diversidad, y que se promuevan programas que aborden el manejo emocional y la resolución no violenta de conflictos. Reconocer y valorar la individualidad de cada alumno es fundamental para crear entornos educativos más inclusivos, favoreciendo así la convivencia armónica y la cohesión social (Aquino et al.)

En las instituciones educativas públicas de México, la inclusión desempeña un papel esencial para prevenir la violencia a nivel nacional. La promoción de una integración completa de todos los estudiantes, sin importar sus diferencias, crea un ambiente de respeto y tolerancia, minimizando conflictos y exclusión. Al ser valorados y considerados como elementos valiosos dentro de su entorno escolar, los alumnos tienen menos probabilidades de involucrarse en comportamientos violentos. Por lo tanto, la inclusión no sólo beneficia directamente a los estudiantes involucrados, sino que también contribuye de manera significativa a la formación de una sociedad más pacífica y unida (García Guevara, 2021)

Lograr la inclusión en las escuelas públicas de México implica enfrentar numerosos desafíos. La principal barrera es la falta de recursos económicos suficientes destinados a programas inclusivos, lo cual limita seriamente la posibilidad de crear un entorno adecuado para el aprendizaje de todos los alumnos. Además, existe una deficiencia crítica en la capacitación de los docentes respecto a la inclusión, lo que representa un obstáculo considerable. Esta falta de formación adecuada dificulta que los educadores atiendan eficazmente las necesidades



particulares de cada estudiante, menguando las oportunidades de fomentar una cultura de paz dentro del contexto escolar.

La escasez de recursos en las escuelas públicas mexicanas es un obstáculo significativo para el despliegue efectivo de estrategias de inclusión. La ausencia de financiación adecuada para programas pro-inclusivos limita severamente las capacidades para establecer condiciones educativas que promuevan la paz. Sin los recursos necesarios, los centros educativos se ven obligados a ajustarse y adaptarse de la mejor manera posible a las demandas de todos sus estudiantes, perpetuando así la discriminación y violencia dentro del ámbito educativo.

La insuficiencia de formación especializada para los docentes en temas de inclusión constituye una barrera clara para promover la paz en las escuelas públicas de México. Los profesores requieren de habilidades y conocimientos específicos para responder de manera efectiva a las necesidades de todos los alumnos, incluidos los más vulnerables. La deficiencia en esta capacitación restringe la capacidad de los maestros para dirigir un entorno de aprendizaje inclusivo, evitando así situaciones de discriminación y violencia.

El prejuicio y la discriminación son significativas barreras que obstaculizan la implementación de la inclusión en las escuelas públicas de México. La persistencia de actitudes y percepciones discriminatorias hacia determinados grupos de estudiantes dificulta enormemente la labor de establecer un ambiente educativo seguro y honesto para todos. Es esencial contrarrestar estos estigmas y discriminaciones para fomentar la paz en el sistema educativo y garantizar que cada estudiante tenga acceso a una educación equitativa e inclusiva.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) recomienda instaurar la inclusión dentro de las instituciones educativas públicas de México por medio de capacitación continua para los profesores en aspectos de diversidad e inclusión, además de desarrollar programas y recursos educativos que promuevan la igualdad y el respeto entre estudiantes. También se propone la integración de estrategias de convivencia pacífica en el currículo escolar. Complementariamente, la SEP promueve la colaboración con organizaciones civiles y miembros de la comunidad educativa para fortalecer la inclusión y promover la cultura de paz en el entorno escolar.

(Vázquez et al.2021)

En el análisis de buenas prácticas y estudios de caso enfocados en la promoción de la paz y la inclusión dentro de instituciones educativas públicas en México, se han identificado múltiples ejemplos provechosos que han originado resultados positivos. Dichos casos muestran



cómo la implementación de medidas inclusivas ayuda en la creación de ambientes escolares más seguros y armónicos, mejorando la convivencia entre estudiantes y reduciendo índices de violencia. Además, subrayan la importancia crucial de la participación de toda la comunidad educativa en propiciar la inclusión y paz. (Alegría et al.2024)

Dentro de las experiencias exitosas que promueven la paz y la inclusión en las escuelas mexicanas, destacan programas que refuerzan la educación en valores, el diálogo intercultural y la resolución serena de conflictos. Estas iniciativas han contribuido a concientizar a la comunidad educativa sobre la relevancia de promover una convivencia pacífica e inclusiva, generando así un entorno escolar más respetuoso y armónico. Está comprobado que la adopción de prácticas inclusivas no sólo enriquece a los alumnos, sino que también fortalece la cohesión social en el ámbito educativo.

De las experiencias positivas en la promoción de la paz y la inclusión en las instituciones educativas mexicanas, se desprenden varias lecciones importantes que pueden orientar la reproducción de iniciativas exitosas en diversos contextos. Es crucial involucrar a todos los actores del ámbito educativo, generar espacios para la reflexión y el aprendizaje continuo, establecer colaboraciones con organizaciones de la sociedad civil, y fomentar una cultura de aceptación y respeto hacia la diversidad. Igualmente, es esencial contar con un liderazgo comprometido por parte de las autoridades educativas para asegurar la perdurabilidad de las prácticas inclusivas en las escuelas.

Conclusión

Para concluir, es de suma importancia que la inclusión se incorpore en las instituciones educativas públicas de México, ya que esto representa un pilar fundamental para la promoción de la paz y la creación de entornos educativos seguros y justos para cada alumno. Es crucial que los responsables de la educación y los educadores adopten y apliquen estrategias inclusivas que promuevan el respeto recíproco, la tolerancia y el entendimiento mutuo. Además, es vital fortalecer la capacitación de los docentes en aspectos de inclusión, proporcionar más recursos para apoyar estas políticas y luchar activamente contra el estigma y la discriminación en las escuelas.

Los resultados de este estudio destacan que la inclusión en las aulas es una herramienta eficaz para prevenir la violencia dentro de las instituciones educativas de México. Se ha



demostrado que promover la inclusión en el entorno escolar ayuda a fomentar una cultura de paz, fomentando la aceptación de la diversidad y previniendo la exclusión y discriminación. Es más, se ha observado que los beneficios de la inclusión trascienden el ámbito educativo y contribuyen positivamente al bienestar de la sociedad en su totalidad.

Para impulsar efectivamente la inclusión en las instituciones educativas públicas de México, se recomienda que las autoridades educativas implementen políticas públicas que fomenten la equidad y la diversidad dentro del sistema educativo. Es esencial proporcionar financiamiento adicional para apoyar los programas de inclusión, ofrecer capacitación continua a los profesores sobre técnicas inclusivas y establecer mecanismos de seguimiento y evaluación para asegurar la eficacia de estas prácticas en la promoción de la paz y el entendimiento escolar.

Si las instituciones educativas públicas de México decidieran no implementar prácticas inclusivas, estaríamos enfrentando la continuación de la exclusión y discriminación dentro del ámbito educativo. Tal situación podría incrementar los índices de violencia y conflictividad entre estudiantes. La ausencia de políticas inclusivas daría lugar a un ambiente de desigualdad, marginación y desconfianza, impactando negativamente el desarrollo personal y académico de los estudiantes. Además, la omisión de la inclusión restringiría los caminos para el aprendizaje y el crecimiento de los alumnos, lo cual podría repercutir adversamente en la convivencia escolar y en los esfuerzos por fomentar y fortalecer una cultura de paz en el entorno educativo.

Referencias

Villa Vigil, Carlota. (2024). *Didáctica de las Ciencias Sociales en el Entorno Próximo: el ejemplo de Pola de Siero*.

Lozano Treviño, David Fernando & Maldonado Maldonado, Lauro. (2020). *Relación entre convivencia, inclusión, disciplina y violencia escolar en Educación Media Superior en México*. *Revista Daena: International Journal of Good Conscience*, 15(1).

Munguía Huato, Román. (2021). *Ley General de Educación Superior y la crisis universitaria: el derecho a la educación, una ilusión de la 4T*. *Cotidiano-Revista de la Realidad Mexicana*, 36(226).

Tarazona Ortiz, Maira Alejandra. *El juego de roles como estrategia para fomentar la inclusión y el respeto a la diversidad en 10 niñas y niños de 6 a 8 años del barrio los Olivos ubicado en la ciudad de Ocaña* repository.unad.edu.co.



Valdez, J. M. L., & Pineda, E. G. (2024). Educación inclusiva e integración en las escuelas normales públicas y privadas de México. *Revista Científica De Salud Y Desarrollo Humano*, 5(1), 126-150.

Cortaza López, N. G., Aquino Zuñiga, S. P., y García Martínez, V. (2018). Necesidades de formación para la atención de alumnos con discapacidad visual en profesores universitarios en México. *Educación y ciencia*,7(49),14-25.

García Guevara, Patricia. (2021). De la desigualdad a la inclusión universitaria: La agencia de género. *Revista de la educación superior*.

Alegría, R. C. M., Rengifo, Y. M., & Penagos, L. I. M. (2024). Plan de Capacitación para la Mejora de las Competencias Inclusivas Docentes en Educación Primaria en Antioquia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 2624-2646. ciencialatina.org



La inteligencia artificial como herramienta para la formación en derechos humanos

José Antonio García Cano, Gerardo Israel Cuevas Canul.

Resumen

Esta investigación cualitativa exploró el uso de la inteligencia artificial (IA) en la integración de la formación en derechos humanos dentro de las secuencias didácticas en el contexto de la Educación Superior en Yucatán. El objetivo general fue analizar cómo la IA puede enriquecer la enseñanza de los derechos humanos, mientras que los objetivos específicos se centraron en diseñar secuencias didácticas con IA que incluyan elementos de derechos humanos y conocer la perspectiva de los docentes sobre este tema. La muestra estuvo compuesta por diez docentes de educación superior, incluyendo licenciatura y posgrado, con especialidades diversas como educación, derecho y gestión. Se utilizó una entrevista semiestructurada como instrumento para recopilar datos, que fueron analizados mediante el software ATLAS.ti y mapeados conceptualmente con Cmaps Cloud.

Los resultados revelaron el gran potencial de la IA para personalizar el aprendizaje y promover una educación más inclusiva en derechos humanos. Sin embargo, también se identificaron desafíos éticos que requieren la incorporación de principios éticos en el diseño y uso de estas tecnologías. Las conclusiones destacan la importancia de la formación en derechos humanos para fortalecer una cultura de paz, enfatizando el papel fundamental de los docentes en la integración efectiva de la IA en sus prácticas pedagógicas.

Palabras clave: Inteligencia artificial, Derechos humanos, Secuencias didácticas, Educación superior, Formación docente

Abstract

This qualitative research explored the use of artificial intelligence (AI) in the integration of human rights training within didactic sequences in the context of higher education in Yucatan. The general objective was to analyze how AI can enrich the teaching of human rights, while the specific objectives focused on designing didactic sequences with AI that include elements of human rights and to know the perspective of teachers on this topic. The sample was composed of ten higher education teachers, including undergraduate and graduate, with diverse specialties such as education, law and management. A semi-structured interview was used as an instrument to collect data, which were analyzed using ATLAS.ti software and conceptually mapped with Cmaps Cloud. The results revealed the great potential of AI to personalize learning and promote a more inclusive human rights education. However, ethical challenges were also identified that require the incorporation of ethical principles in the design and use of these technologies. The conclusions highlight the importance of human rights training to strengthen a culture of peace, emphasizing the fundamental role of teachers in the effective integration of AI in their pedagogical practices.

Keywords: Artificial intelligence, Human rights, Human rights, Educational sequences, Higher education, Teacher training

Introducción

La formación de estudiantes en derechos humanos es un aspecto crucial que debe estar integrado en los planes, modelos y programas de estudio, como lo establece la Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos (2011). Esta



declaración reconoce el derecho de toda persona a recibir educación sobre sus derechos y libertades fundamentales, enfatizando que la educación debe promover el respeto universal y efectivo de todos los derechos humanos (Organización de las Naciones Unidas, 2011). Aunado a esto, se señala que la educación en derechos humanos no sólo debe centrarse en el contenido, sino también en las metodologías que respeten la dignidad de los participantes, fomentando un aprendizaje inclusivo y participativo (Amnistía Internacional, 2020).

En este sentido, los programas de estudio deben contemplar no solo la enseñanza sobre los derechos humanos, sino también la educación a través de los derechos humanos, lo que implica crear un ambiente de aprendizaje que respete y promueva estos derechos (Gobierno de Chile, 2020). Así, la formación en derechos humanos se convierte en una herramienta esencial para empoderar a los estudiantes y fomentar una cultura de respeto y defensa de los derechos humanos en la sociedad.

Problemática

El uso de la inteligencia artificial (IA) en la formación de estudiantes en derechos humanos representa una oportunidad significativa para innovar en los planes, modelos y programas de estudio. La IA puede personalizar el aprendizaje, adaptando los contenidos a las necesidades específicas de cada estudiante, lo que es especialmente relevante en la educación en derechos humanos, donde la comprensión y la aplicación de conceptos pueden variar ampliamente entre individuos (Ruiz Miranda & Ruiz Miranda, 2023).

La UNESCO (2023), destaca que la implementación de la IA en la educación debe centrarse en la inclusión y la equidad, asegurando que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad que promueva el respeto por los derechos humanos. En este contexto es esencial que los planes de estudio incorporen no sólo la enseñanza sobre derechos humanos, sino también la enseñanza a través de metodologías que utilicen la IA de manera efectiva y ética.

Contexto

El estudio realizado en la ciudad de Mérida, Yucatán, se centra en la formación de docentes de Educación Superior, con el objetivo de analizar cómo se alinea este nivel educativo en la enseñanza de derechos humanos. En Yucatán, la Educación Media Superior abarca diversas modalidades, incluyendo el bachillerato general y tecnológico, y se enfrenta al desafío de



preparar a los estudiantes tanto para la educación superior como para el mercado laboral haciéndolos semiprofesionales (Sistema de Estadística Educativa de Yucatán, 2022). Este contexto es crucial, ya que la educación en derechos humanos debe ser un componente integral que conecta ambos niveles, promoviendo una ciudadanía activa y responsable. La alineación de los planes de estudio en la Educación Superior es fundamental para garantizar que los estudiantes desarrollen competencias críticas y reflexivas, que les permitan comprender y defender sus derechos y los de los demás.

Objetivos

El presente trabajo está compuesto por tres objetivos, los cuales son: en primera instancia el objetivo general que se centra en analizar el uso de la Inteligencia artificial para la integración de la formación en derechos humanos en las secuencias didácticas y dos objetivos específicos, los cuales son: diseñar secuencias didácticas con inteligencia artificial contemplando la formación en derechos humanos y conocer la perspectiva de los docentes respecto a la formación en derechos humanos en los planes de estudio.

Pregunta de investigación

Con miras al cumplimiento de los objetivos se presenta la siguiente interrogante: ¿Qué sucede con el uso de la Inteligencia artificial para la integración de la formación en derechos humanos en las secuencias didácticas?

Revisión de literatura

Derechos humanos

El concepto de derechos humanos se fundamenta en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH), proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1948. Este documento establece que "todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos" y que poseen "derechos inalienables que deben ser respetados y protegidos sin distinción alguna" (Naciones Unidas, 1948). La DUDH no solo reconoce derechos civiles y políticos, como el derecho a la vida y a la libertad, sino también derechos económicos, sociales y culturales, que son esenciales para el desarrollo integral de la persona (Pérez, 2019).

Concepto Constitucional de Derechos Humanos



El concepto de "Constitucional de los Derechos Humanos" se fundamenta en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH), adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1948. Esta declaración establece un marco normativo que reconoce la dignidad intrínseca y los derechos iguales e inalienables de todos los seres humanos, constituyendo así un ideal común que todos los pueblos y naciones deben esforzarse por alcanzar (Naciones Unidas, 1948).

Proceso Formativo

El "Proceso formativo de los derechos humanos" se refiere a un enfoque educativo que busca empoderar a las personas y comunidades en el conocimiento y ejercicio de sus derechos fundamentales. Este proceso es esencial para fomentar una cultura de respeto y defensa de los derechos humanos, tal como se establece en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH). La DUDH, proclamada en 1948, reconoce que todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos, y subraya la importancia de la educación en la promoción y protección de estos derechos (Naciones Unidas, 1948).

Secuencias didácticas

Una secuencia didáctica se define como un conjunto estructurado de actividades educativas que se organizan de manera lógica y progresiva, con el fin de facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Tobón, 2013). Este enfoque permite a los docentes planificar y ejecutar sus clases de forma coherente, asegurando que cada actividad esté alineada con los objetivos educativos establecidos. Según Tobón (2013), una secuencia didáctica incluye fases como la introducción, el desarrollo y el cierre, cada una con actividades específicas que buscan activar y consolidar el aprendizaje del estudiante.

Las secuencias didácticas no solo organizan el contenido, sino que también permiten la incorporación de diferentes recursos y metodologías, incluyendo enfoques innovadores como la inteligencia artificial, que pueden enriquecer la experiencia educativa (González, 2022).

Inteligencia Artificial



La "Inteligencia Artificial" (IA) es un campo de la informática que se dedica a la creación de sistemas capaces de realizar tareas que normalmente requieren inteligencia humana, como el aprendizaje, el razonamiento y la autocorrección.

La IA no solo se limita a la automatización de procesos, sino que también abarca técnicas avanzadas como el aprendizaje automático (Machine Learning) y el aprendizaje profundo (Deep Learning), que permiten a las máquinas mejorar su rendimiento a medida que procesan más datos (Iberdrola, 2023).

Materiales y método

Enfoque

El enfoque cualitativo de este estudio se fundamenta en la perspectiva de Gimeno Sacristán (2000), quien enfatiza la importancia de comprender el contexto educativo y las experiencias de los actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según este autor, la investigación cualitativa permite explorar en profundidad las percepciones, actitudes y prácticas de los docentes, lo que resulta esencial para analizar la integración de la inteligencia artificial en la formación en derechos humanos. Este enfoque no solo busca describir fenómenos, sino también interpretar y dar sentido a las dinámicas educativas en un contexto específico (Gimeno Sacristán, 2000).

Alcance

El alcance exploratorio de este estudio se justifica por la necesidad de investigar un fenómeno poco conocido, específicamente la integración de la inteligencia artificial en la formación en derechos humanos dentro de las secuencias didácticas. Según Hernández-Sampieri et al. (2014), los estudios exploratorios son aquellos que se llevan a cabo en contextos donde existe escasa información y conocimiento sobre el tema, lo que permite identificar variables relevantes y formular preguntas que guiarán investigaciones futuras.

Unidad de estudio

La unidad de estudio en este trabajo está compuesta por diez docentes de educación superior, quienes representan una diversidad de disciplinas y niveles académicos, lo que permite obtener una visión amplia sobre la integración de la inteligencia artificial en la formación en



derechos humanos. De los participantes, cinco son mujeres que imparten clases en programas de licenciatura y posgrado. En el ámbito de la licenciatura, las mujeres enseñan materias relacionadas con la educación preescolar, la intervención educativa y la mercadotecnia. En el nivel de posgrado, dos docentes se especializan en áreas vinculadas a la educación y la administración, aportando así una perspectiva integral sobre la formación académica.

Por otro lado, los cinco hombres que conforman la unidad de estudio también imparten clases en programas de posgrado y licenciatura. De estos, tres enseñan en el nivel de posgrado, cubriendo disciplinas como educación, derecho y gestión. Además, dos hombres imparten clases en programas de licenciatura, uno en Pedagogía y otro en Educación Indígena.

Instrumento

El instrumento utilizado en este estudio es una entrevista semiestructurada, diseñada específicamente para explorar las percepciones y experiencias de los docentes de educación superior respecto a la integración de la inteligencia artificial en la formación en derechos humanos.

La entrevista consta de cinco preguntas clave, orientadas a obtener información sobre la experiencia previa de los docentes en la enseñanza de derechos humanos, el uso de herramientas de inteligencia artificial en sus clases, los desafíos que enfrentan al integrar estos temas en sus secuencias didácticas y sus recomendaciones para el diseño de intervenciones educativas efectivas. Cada pregunta está formulada para fomentar un diálogo abierto, permitiendo a los participantes compartir sus reflexiones y anécdotas personales.

Entrevista Semiestructurada

Pregunta 1:

¿Cuál es su experiencia en la enseñanza de derechos humanos en su disciplina y cómo considera que la inteligencia artificial podría enriquecer esta formación?

Objetivo: Conocer la experiencia previa del docente en la enseñanza de derechos humanos y su apertura hacia el uso de la IA en este contexto.

Pregunta 2:



¿Ha utilizado alguna herramienta de inteligencia artificial en sus clases? Si es así, ¿podría compartir un ejemplo específico y cómo lo integró en la enseñanza de derechos humanos?

Objetivo: Recoger información sobre las herramientas de IA que los docentes han utilizado y su aplicación específica en la formación en derechos humanos.

Pregunta 3:

Desde su perspectiva, ¿cuáles son los principales desafíos que enfrenta la integración de la formación en derechos humanos en las secuencias didácticas actuales?

Objetivo: Identificar las barreras y desafíos que los docentes perciben en la inclusión de derechos humanos en sus planes de estudio.

Pregunta 4:

¿Qué elementos considera esenciales para diseñar secuencias didácticas que integren la inteligencia artificial y la formación en derechos humanos?

Objetivo: Explorar las ideas y sugerencias de los docentes sobre cómo estructurar secuencias didácticas efectivas que incluyan ambos componentes.

Pregunta 5:

¿Cómo evalúa la importancia de la formación en derechos humanos en la educación superior y media superior, y qué cambios le gustaría ver en los planes de estudio relacionados con este tema?

Objetivo: Obtener la opinión del docente sobre la relevancia de la formación en derechos humanos y su visión sobre posibles mejoras en los planes de estudio.

Procedimiento para la obtención de datos

1. Se diseñó el instrumento contemplando elementos teórico-prácticos.
2. Se solicitó apoyo a los docentes.
3. Se aplicó el instrumento.
4. Se categorizaron los datos para la elaboración de resultados y conclusiones.

Análisis de datos



Para el análisis de datos en este estudio, se utilizó el software ATLAS.ti, que permite una codificación y categorización sistemática de la información cualitativa obtenida de las entrevistas semiestructuradas.

Se utilizó Cmaps Cloud para el mapeo conceptual de los datos analizados, ya que este programa permite visualizar las conexiones entre las ideas emergentes, facilitando la organización del conocimiento y la representación gráfica de los conceptos clave (Cañas et al., 2004).

Resultados

El apartado de resultados presenta los hallazgos obtenidos a partir del análisis de las entrevistas semiestructuradas realizadas a los diez docentes de educación superior que participaron en este estudio. Los resultados se organizan en torno a las principales categorías emergentes, que reflejan tanto las oportunidades como los desafíos que enfrentan los docentes al implementar estas tecnologías en sus prácticas pedagógicas.

Códigos

A continuación, se presentan los códigos obtenidos sobre el uso de la IA para la inserción de elementos de los derechos humanos en las secuencias didácticas:

- **Inserción de Derechos Humanos:** La IA permite la inclusión de factores relacionados con los derechos humanos en la formación.
- **Casos Prácticos:** Se utilizan casos prácticos para hacer más real la experiencia de aprendizaje.
- **Diseño de Debates:** La IA se emplea en la planificación y diseño de debates educativos.
- **Ejercicios Interactivos:** Implementación de ejercicios interactivos en la enseñanza mediante herramientas digitales.
- **Materiales Visuales:** Uso de presentaciones con Gamma y diagramas con Piktochart para enriquecer el aprendizaje.
- **Ética en IA:** Desafíos éticos relacionados con el uso de IA en educación.
- **Dependencia Tecnológica:** Riesgo de dependencia de las herramientas tecnológicas en el proceso educativo.



- **Parámetros de Integración:** Necesidad de establecer parámetros claros desde la prompt para la integración efectiva de la IA.
- **Evaluación de Resultados:** Importancia de evaluar los resultados generados por la IA en el aprendizaje.
- **Reevaluación Curricular:** Necesidad de reevaluar la formación en derechos humanos dentro de los programas de estudio.

Etiquetas

Para el análisis de resultados se establecen 5 categorías para elaborar conexiones entre las respuestas obtenidas:

- **Innovación Educativa:** Refleja cómo la IA y la innovación están transformando las metodologías educativas.
- **Personalización del Aprendizaje:** Enfocada en cómo la IA permite adaptar el aprendizaje a las necesidades individuales.
- **Desafíos Éticos:** Consideraciones sobre la ética y la responsabilidad en el uso de IA en educación.
- **Estrategias Didácticas:** Métodos y enfoques utilizados para integrar la IA en el aula.
- **Formación en Derechos Humanos:** Relacionada con cómo se abordan los derechos humanos en el contexto educativo a través de nuevas tecnologías.

En los resultados de esta investigación cualitativa sobre el uso de la inteligencia artificial (IA) en las secuencias didácticas para la inserción de elementos de formación en derechos humanos, se identifican conexiones significativas entre conceptos clave. Como se ilustra en la Figura 1, el vínculo entre la innovación educativa y la personalización del aprendizaje se fortalece gracias a la capacidad de la IA para adaptar los contenidos a las necesidades individuales de los estudiantes, lo que mejora la inclusión de los derechos humanos en el proceso educativo.

Por otra parte, los desafíos éticos asociados con el uso de la IA son abordados mediante la incorporación de principios éticos en su implementación, asegurando que esta tecnología opere en consonancia con los fundamentos de los derechos humanos.

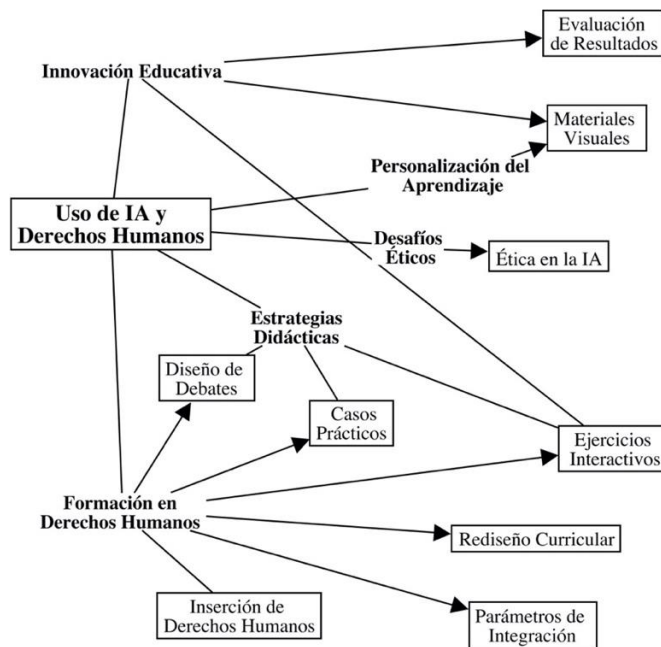
Las estrategias didácticas, tales como el diseño de debates y la implementación de casos prácticos, promueven un enfoque interactivo que involucra a los estudiantes de manera dinámica

a través de ejercicios interactivos. Esta combinación de herramientas facilita un aprendizaje más profundo y crítico, fomentando la reflexión sobre la formación en derechos humanos.

Podemos señalar también que el rediseño curricular y la definición de parámetros de integración garantizan que los derechos humanos sean incorporados de manera efectiva y coherente en las secuencias didácticas. En conjunto como para los materiales visuales se muestra que desempeñan un papel crucial en el proceso de evaluación de resultados, proporcionando una metodología tangible para medir la efectividad del uso de la IA en la formación en derechos humanos.

Figura 1.

Mapeo de resultados



Discusión y conclusiones

Discusión

La discusión sobre el uso de la inteligencia artificial (IA) en la formación en derechos humanos revela tanto oportunidades como desafíos significativos. Como se ha señalado, la IA tiene el potencial de transformar las planeaciones y secuencias didácticas al permitir una personalización del aprendizaje, adaptando los contenidos a las necesidades individuales de los estudiantes (Torres-Chávez & Medina Romero, 2024). Sin embargo, esta integración debe hacerse con un enfoque ético que garantice que la tecnología respete y promueva los derechos



humanos fundamentales. La falta de un marco normativo específico en México y Yucatán para regular el uso de la IA plantea riesgos, como la violación de la privacidad y la perpetuación de sesgos.

Para conectar con lo anterior es crucial que los educadores sean capacitados no solo en el uso de herramientas tecnológicas, sino también en la comprensión de los principios éticos que deben guiar su aplicación.

Conclusiones

Las conclusiones de este estudio resaltan el cumplimiento del objetivo de analizar el uso de la inteligencia artificial (IA) en la formación en derechos humanos dentro de las secuencias didácticas. Los hallazgos indican que la IA tiene un gran potencial para enriquecer la educación en derechos humanos, permitiendo una personalización del aprendizaje que se adapta a las necesidades individuales de los estudiantes. Sin embargo, este potencial solo puede ser plenamente realizado bajo la adecuada conducción didáctica del docente, quien debe ser capacitado no solo en el uso de herramientas tecnológicas, sino también en la integración de principios éticos que guíen su aplicación.

La formación en derechos humanos se establece como un pilar fundamental para fortalecer una cultura de paz en la sociedad, en el marco del modelo educativo actual de México, la escuela funge como agente de transformación, juega un papel crucial en la promoción de valores y principios que fomentan el respeto y la convivencia pacífica entre los individuos desde una perspectiva crítica. Al integrar la IA en este contexto educativo, se pueden desarrollar estrategias didácticas innovadoras que no solo informen a los estudiantes sobre sus derechos, sino que también los empoderen para convertirse en defensores activos de estos derechos (UNESCO, 2023).

Recomendaciones

Aquí están las recomendaciones basadas en los descubrimientos del estudio para los docentes:

1. Explorar el aporte adaptativo de la IA



Se recomienda a los docentes explorar el potencial adaptativo de la inteligencia artificial mediante la implementación de diferentes pruebas y herramientas que integren elementos de la formación en derechos humanos.

2. Utilizar prompts específicos para diseñar secuencias didácticas

Los docentes deben utilizar prompts específicos para diseñar secuencias didácticas que incluyan elementos de la formación en derechos humanos. Por ejemplo, un prompt útil podría ser: “Crea una secuencia didáctica que integre el uso de la inteligencia artificial para enseñar sobre el derecho a la educación, incluyendo actividades interactivas y reflexiones sobre su impacto en la sociedad.”

3. Enfatizar la importancia del tema para el fortalecimiento de la cultura de paz

Es importante que los docentes enfatizan la importancia de la formación en derechos humanos como un componente esencial para el fortalecimiento de la cultura de paz dentro y fuera del aula.

Referencias

- Amnistía Internacional. (2020). *Educación en derechos humanos*.
<https://www.es.amnesty.org/en-que-estamos/temas/educacion-en-derechos-humanos/>
- Cañas, A. J., Hill, G., Carff, R., Suri, N., & Lott, J. (2004). *CmapTools: A knowledge modeling and sharing environment*.
- Gimeno Sacristán, J. (2000). *La educación que necesitamos: Un enfoque crítico*. Ediciones Morata.
- Gobierno de Chile. (2020). *Formación y Educación en Derechos Humanos*.
<https://www.derechoshumanos.gob.cl/educacion-en-derechos-humanos/>
- González, M. (2022). *La educación del futuro: Retos y oportunidades con la inteligencia artificial*. Ediciones Educativas.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.
- Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.
<https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Naciones Unidas. (2011). *Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos*. <https://www.un.org/es/documents/udhr/law.shtml>



Pérez, L. (2019). *Derechos humanos: fundamentos y desafíos contemporáneos*. Ediciones del Ser.

Ruiz Miranda, E., & Ruiz Miranda, D. (2023). La inteligencia artificial en la personalización de la educación a distancia. *Gaceta UNAM*.
<https://gaceta.unadmexico.mx/historico-anual/99-2023/julio-septiembre-2023/tecnologias/209-la-inteligencia-artificial-en-la-personalizacion-de-la-educacion-a-distancia>

Sistema de Estadística Educativa de Yucatán. (2022). *Educación Media Superior: Resumen estadístico*.
https://estadisticaeducativa.sigeyucatan.gob.mx/descargas/OK_RESUMEN_EDUCACI%C3%93N_MEDIA_SUPERIOR_INICIO_DEL_CICLO_2022-2023_YUCATAN.pdf

Tobón, S. (2013). *Diseño curricular por competencias*. Editorial Magisterio.

Torres-Chávez, T., & Medina Romero, M. A. (2024). *Incidencia de la inteligencia artificial en los derechos humanos*. Transdigital.

UNESCO. (2023). *Hacia una inteligencia artificial desde un enfoque de Derechos Humanos*. <https://www.unesco.org/es/articles/hacia-una-inteligencia-artificial-desde-un-enfoque-de-derechos-humanos-articulo-de-opinion>

UNESCO. (2023). *La inteligencia artificial en la educación*.
<https://www.unesco.org/es/digital-education/artificial-intelligence>
a la Declaración Universal de los Derechos Humanos con la



Desarrollo socioemocional para fortalecer la educación para paz

Silvia Márquez Leal, María Guadalupe Robles Márquez

Introducción

La educación en México busca brindar una formación integral a los estudiantes, desde el ámbito académico, hasta aquellos aspectos que involucran el crecimiento personal como la educación en valores. En el Nuevo Modelo Educativo 2017, se aborda el planteamiento curricular, en el cual se incluyen los ambientes propicios para el aprendizaje, haciendo referencia al espacio donde se favorecen los procesos cognitivos necesarios para que el aprendizaje ocurra. Lo que quiere decir que las experiencias de los estudiantes, vivencias y las acciones que realizan son de suma importancia y requieren de una organización, planeación y ejecución intencional en todo momento.

La educación para la paz y las emociones es un enfoque pedagógico que busca fomentar la comprensión, la empatía y la resolución de conflictos de manera pacífica. Se centra en desarrollar habilidades emocionales y sociales en los estudiantes, para que puedan manejar sus emociones de manera efectiva, construir relaciones armoniosas y contribuir a la creación de una sociedad más pacífica.

En el presente ensayo se aborda antecedentes de la educación de para la paz, definiciones de algunos autores y organizaciones, el significado de las emociones y la vinculación con la cultura de paz, el universo de las emociones y cuales maneja Bisquerra como principales, las emociones positivas y negativas.

La formación del docente para propiciar una cultura de paz en el la escuela, en el aula, en la familia y en la sociedad. Cerrando con unas propuestas de estrategias y acciones para trabajar la paz en la educación. Y de esta manera poder contribuir sobre algunos objetivos de la educación para la paz y las emociones incluyen:

- Desarrollar la autoconciencia y la autorregulación emocional.
- Fomentar la empatía y la comprensión hacia los demás.
- Enseñar habilidades para la resolución de conflictos de manera pacífica.
- Promover la cooperación y la colaboración.
- Desarrollar la capacidad de análisis crítico y la resolución de problemas.



Ya que la educación para la paz y las emociones es fundamental en la formación de ciudadanos comprometidos con la construcción de una sociedad más justa y pacífica.

Palabras clave: educación emocional, educación para la paz, ambientes escolares y emociones para la paz. No violencia, valores.

Antecedentes

La Educación para la Paz surgió en años posteriores a la Primera y Segunda Guerra Mundiales. Lo que llevó a la fundación de diversas instituciones y organismos que se dedicarían tanto al estudio como a la promoción de acciones a favor de la paz y de rechazo a la violencia, esto es, a la búsqueda de herramientas para prevenir guerras futuras y así, transformar la violencia hacia una cultura de paz. Es importante mencionar que, si bien existen instancias públicas y privadas que llevan a cabo actividades para promover la paz, ésta implica un proceso que se construye de manera colectiva mediante la participación organizada de personas, grupos y las naciones de todo el mundo.

Por lo tanto, la educación que se recibe en las escuelas no puede estar ajena en esta tarea tan fundamental en nuestra sociedad, en este sentido, se requiere ofrecer mayores oportunidades formativas es la educación para la paz, la cual implica promover conocimientos, capacidades, actitudes y valores para resolver conflictos pacíficamente y generar las condiciones necesarias para crear y fortalecer espacios de convivencia sana con sustento en los derechos humanos y la democracia.

Al respecto Johan Galtung (1998), plantea que educar para la paz es enseñarle a la gente a encarar de manera más creativa, menos violenta, las situaciones de conflicto, y darles los medios para hacerlo. Promover una cultura de paz implica respetar y proteger la diversidad intentando comprender las diferentes perspectivas.

De acuerdo con la Oficina del Alto Comisionado para la Paz, educar para la paz significa: Proveer a las personas y grupos sociales de la autonomía suficiente para que puedan discernir y razonar acerca de la realidad que les rodea y decidir con libertad la defensa de los derechos propios y de los demás; la aceptación de las diferencias de una manera no violenta en espacios de reconocimiento y valoración de la diversidad (Alto comisionado para la Paz, 2017, p. 20).

La Cultura de Paz, según la Organización de las Naciones Unidas, ONU (1999), es un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en: El



respeto a la vida, el fin de la violencia, la promoción y la práctica de la no violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación; La adhesión a los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismo, diversidad cultural, diálogo y entendimiento a todos los niveles de la sociedad y entre las naciones (pp. 3-4).

La Secretaría de Educación nos dice que educar para la paz es un conjunto de valores, actitudes y comportamientos que reflejan el respeto a la vida de las personas y su dignidad, de todos los derechos humanos, el rechazo a la violencia en todas sus formas y la adhesión a los principios de libertad, justicia, tolerancia y solidaridad, así como a la comprensión entre los pueblos, entre los grupos y las personas (SEP, 2020, p.58).

Promover una cultura de paz implica el fomento de la convivencia respetuosa entre los distintos grupos culturales que ocupan algún territorio, de tal forma que en todos sus integrantes se manifieste disposición y voluntad para convivir desde la no violencia en medio de la diversidad cultural que representan. Todo esto conlleva a la necesidad de que en las Escuelas Normales den pauta a la construcción de nuevas relaciones y entornos pacíficos, que permitan la reconciliación y la reconfiguración de escenarios democráticos, los cuales den paso a la transformación de la sociedad. Por lo tanto, es necesario procurar herramientas que permitan a los estudiantes, especialmente a las nuevas generaciones, apropiarse de nuevos conceptos, entenderse y entender a los demás como seres particulares, diversos, con derechos y deberes, que en conjunto construyan una sociedad en la que impere el bienestar, la equidad y relaciones sanas.

El desarrollo socio-afectivo en niñas, niños y adolescentes juega un papel fundamental en el afianzamiento de su personalidad, autoimagen, autoconcepto y autonomía, esenciales para la consolidación de su subjetividad, como también en las relaciones que establece con los padres, hermanos, docentes, pares y adultos cercanos a él, de esta forma va logrando crear su manera personal de vivir, sentir y expresar emociones y sentimientos frente a los objetos, animales y personas del mundo, la manera de actuar, disentir y juzgar sus propias actuaciones y las de los demás, al igual que la manera de tomar sus propias determinaciones.

La familia y a la escuela como espacios de socialización trascendentales. Al ser los principales escenarios de la cotidianidad de niños, niñas y jóvenes, constituyen espacios de formación. La escuela, además, constituye un espacio de transformación de la realidad (Rodríguez, 2016).



Las emociones, la inteligencia emocional y la educación emocional, revelan que en los últimos treinta años se asiste a una revolución en el estudio de las emociones. Hoy se tiene certeza que la falta de atención sobre éstas tiene relación directa con fenómenos como el estrés, la depresión y la agresividad, entre otras más.

Uno de los elementos que contribuyen a hacer realidad la educación para la paz, es el involucramiento de las condiciones emocionales de las personas, a partir de las cuales se pueden construir relaciones empáticas, altruistas, democráticas e inclusivas; siendo la Educación Emocional una estrategia útil para ello. Como lo plantea el Informe Delors (UNESCO 1996) la Educación Emocional es un componente indispensable en el desarrollo cognitivo y una herramienta fundamental de prevención, ya que muchos problemas tienen su origen en el ámbito emocional. La Educación Emocional tiene como objetivo ayudar a las personas a descubrir, conocer y regular sus emociones e incorporarlas como componentes esenciales de sus comportamientos.

Por tanto, las instituciones educativas no deberían centrarse únicamente en proporcionar conocimientos teóricos, sino que deberían contemplar la formación integral de la persona, de manera que se fomenten, valores de convivencia tanto en la escuela, la familia y en sociedad.

Es importante conocer cómo funcionan las emociones y aprender a regularlas de forma apropiada. Estas son competencias básicas para la vida que hay que aprender en la educación formal.

Una emoción se activa a partir de un acontecimiento. El acontecimiento puede ser externo o interno; actual, pasado o futuro; real o imaginario; consciente o inconsciente. Un acontecimiento interno puede ser un dolor de muelas que anticipa la visita al dentista o un pensamiento sobre algo que me hace ilusión hacer en el futuro.

Podemos valorar que los acontecimientos que nos afecta de muchas formas. Pero en general se pueden resumir en dos categorías: si el acontecimiento produce bienestar o incomodidad.

No hay que confundir positivo con bueno y negativo con malo. Conviene dejar claro que las emociones son necesarias para la adaptación al contexto. No son buenas o malas. Se podría decir que todas son necesarias. El problema puede estar en lo que hacemos con las emociones, pero no en las emociones en sí mismas. Pero sí es cierto que unas nos aproximan al bienestar y otras no.



Hay que tener presente que las emociones predisponen a la acción. Si tenemos miedo, tenemos ganas de huir; si tenemos ira, sentimos fuertes impulsos para atacar; si estamos tristes, tenemos ganas de llorar; si estamos alegres, reímos.

Tal como se ha señalado anteriormente, el componente cognitivo de la emoción coincide con el *sentimiento*. Un sentimiento se inicia con una emoción, pero se puede alargar mucho más. De hecho, hay sentimientos que pueden durar toda la vida. Un sentimiento es una emoción hecha consciente. Esta consciencia permite la intervención de la voluntad para prolongar el sentimiento o para acortar su duración. Fijémonos en la importancia de alargar el amor y acortar el odio; pero a menudo lo hacemos al revés. Esto es un tema importante de intervención en la educación emocional.

Lo cierto es que hay más palabras para describir emociones negativas que positivas. Lo cual se debe a que somos más sensibles a lo negativo que a lo positivo. Los acontecimientos que activan las emociones negativas suelen ser más frecuentes. Además, las emociones negativas son más intensas y más duraderas que las positivas. Por naturaleza estamos más sensibilizados ante lo negativo que ante lo positivo.

Las emociones negativas tienen una función esencial para aumentar las probabilidades de supervivencia. Mientras que las emociones positivas no son indispensables para sobrevivir, sino que van orientadas a la felicidad. Estamos programados para procurar aumentar las probabilidades de supervivencia, no para ser felices. Ser felices significa nadar contracorriente.

Emociones negativas

- **Miedo.** - *Con temor, horror, pánico, terror, pavor, desasosiego, susto, fobia, etc.*
- **Ira.** - *Con rabia, cólera, rencor, odio, furia, indignación, resentimiento, aversión, exasperación, tensión, excitación, agitación, acritud, animadversión, animosidad, irritabilidad, hostilidad, violencia, enojo, celos, envidia, impotencia, desprecio, acritud, animosidad, antipatía, resentimiento, rechazo, recelo, etc.*
- **Tristeza.** - *Con depresión, frustración, decepción, aflicción, pena, dolor, pesar, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desaliento, desgana, morriña, abatimiento, disgusto, preocupación.*
- **Asco.** - *Con aversión, repugnancia, rechazo, desprecio.*



- **Ansiedad.** - Con angustia, desesperación, inquietud, inseguridad, estrés, preocupación, anhelo, desazón, consternación, nerviosismo.

Emociones positivas

- **Alegría.** - Con entusiasmo, euforia, excitación, contento, deleite, diversión, placer, estremecimiento, gratificación, satisfacción, capricho, éxtasis, alivio, regocijo, humor.
- **Amor.** - Con aceptación, afecto, cariño, ternura, simpatía, empatía, interés, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, respeto, devoción, adoración, veneración, enamoramiento, *ágape*, gratitud, interés, compasión,
- **Felicidad.** - Con bienestar, satisfacción, armonía, equilibrio, plenitud, paz interior, tranquilidad, serenidad, gozo, dicha, placidez, paz interior, etc.

Todas las emociones tienen un impacto muy fuerte en las competencias para la vida que generan el bienestar y son la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean personales, profesionales, familiares, sociales, de tiempo libre Bisquerra

Perfil del docente

Por otra parte, para poder establecer estos ambientes que propicien el aprendizaje, es necesario reconocer que existen dimensiones en las cuales se basa, entre estas, Iglesia (2008) menciona que la dimensión relacional hace referencia a las interacciones entre alumnos, maestros y comunidad escolar, que impactan en la formación de los estudiantes.

Para crear dichas relaciones, es importante tomar en cuenta que se ven involucrados diversos aspectos, como lo es el trabajo colaborativo y la cercanía entre miembros del plantel educativo, guiados a la construcción de espacios libres de violencia, donde se entablen relaciones sanas basadas en valores y comportamientos adecuados, propiciados por la regulación de emociones y la construcción de la cultura de la paz en el plantel educativo.

Un aspecto sumamente importante para el desarrollo de la paz con los estudiantes, es la actuación del profesor, quien es uno de los principales actores en la formación de los estudiantes, y ‘‘es en la dimensión relacional donde se estudia el estímulo que tiene su cercanía con los alumnos, cómo dirige, observa y participa la formación de cada uno y su desarrollo intelectual’’ (Iglesias, 2008).



Por otra parte, Alvarado, (2016) menciona que dicho desarrollo va de la mano con el desarrollo socioemocional que, desde los principios de una cultura de paz, promete personas comprometidas con la sociedad, en un marco ético de justicia, de amor y de comprensión. Estas son las condiciones para que la educación, como derecho humano, cobre sentido para los alumnos de una manera integral.

Fernández (2006) afirma que el Sistema Educativo tiene la responsabilidad de dirigir las acciones escolares a la promoción de conciencia colectiva que incorpore los valores, las actitudes y los comportamientos que fomentan la cultura de paz. Para Bisquerra (2011) En el desarrollo de dichas acciones, los profesores juegan un papel importante, ya que la tutoría que llevan a cabo diariamente, propicia espacios idóneos para la educación emocional, y los momentos en las aulas bien encaminados pueden hacer posible la convivencia en paz y en democracia para así poder construir el bienestar personal y social.

Al tomar esto en cuenta y reconociendo el impacto de los docentes en la creación de ambientes que propicien el pensamiento reflexivo, la regulación de las emociones y la resolución de conflictos de manera pacífica, se reconoce que la formación permanente del personal educativo es esencial, sin embargo no se trata únicamente del aporte conocimientos profesionales, sino que ‘‘es necesario considerar el desarrollo de competencias emocionales que les preparen para enfrentar el conflicto, ejercer la mediación, favorecer el diálogo, conocer y gestionar sus emociones a partir del conocimiento de sí mismos.’’ (Alvarado, 2016).

La educación para la paz es mucho más que un curso, es más que una materia de valores. Debe ser el contenido «transversal» de la educación’’. (Mayor, 2003) Si se toma como base el fortalecimiento personal de los alumnos, con la finalidad de posteriormente propiciar prácticas que fomenten el desarrollo de habilidades sociales y la resolución pacífica de conflictos aunada a los contenidos y el actuar cotidiano en las escuelas, podría experimentarse un cambio importante en la potencialización de cada alumno y la puesta en práctica de éstas mismas acciones en su vida cotidiana.

La cultura de la paz debe ser construida conscientemente por cada uno de los miembros de la comunidad educativa. Se reconoce al docente como el principal actor que influye en la formación de los niños dentro de la escuela. Es aquí donde repercute la necesidad de una relación sana entre los niños y el docente.



El maestro puede ser un factor fundamental en el desarrollo social y académico del alumnado. Por lo que resulta necesario crear conciencia en los agentes educativos para que sea reconocida la importancia del vínculo afectivo y que éste sea visto como el motor de desarrollo que es. Por este motivo, resulta imprescindible que la formación docente involucre la educación emocional y el aprendizaje de estrategias para fomentar la convivencia en el aula y crear un ambiente pacífico para la resolución de conflictos.

Acciones

La intención de aplicar actividades para el desarrollo emocional en las escuelas normales pretende formar y fortalecer no solo en educación emocional sino también en el tema de la paz, bajo el supuesto que una adecuada Educación Emocional, previene las formas violentas de solucionar los conflictos y ofrece estrategias de actuación personal y colectiva para construir ambientes pacíficos que permitan el desarrollo de una educación integral y el desarrollo humano.

Esto hace que, desde la psicología, se dirija la atención en acciones que buscan, mediante el análisis y exploraciones sobre el tema, comprender cómo son activados y regulados los estados emocionales, cómo impacta el medio, como media la construcción y emisión de juicios frente a cada situación vivida y cómo la carga emocional influye en las relaciones y vínculos que se establece. Esto motiva la enunciación de acciones que promuevan el desarrollo de las competencias emocionales desde temprana edad, con el fin de estimular habilidades afines a la comprensión y gestión de sus propias emociones, tema de gran interés en la construcción de ambientes pacíficos y escenarios que fomenten el diálogo, el reconocimiento de sí mismo y del otro para superar conflictos. Es encontrar la relación entre regular y administrar adecuadamente sus propias emociones como generadoras de prácticas pacíficas que promueven el bienestar personal y social.

Desde el modelo de Salovey y Mayer (1997), son cuatro habilidades básicas para desarrollarlas en un programa de intervención: “la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (citado por Fernández & Extremera, 2005, p. 67-68). Es decir, pensar en una formación que logre



que los estudiantes reconozcan las emociones, las regulen, tengan la capacidad de motivarse a sí mismos, reconozcan las emociones de los demás y establezcan relaciones adecuadas.

Por lo tanto, se puede pensar en la necesidad de profundizar desde la psicología la manera como la educación emocional tiene una incidencia importante en el desarrollo de niños, niñas y adolescentes en etapas iniciales de formación, enfocando los esfuerzos en el manejo de las emociones utilizadas en situaciones de conflicto para responder de manera pacífica en los escenarios escolares.

De acuerdo a algunas investigaciones sobre las estrategias que privilegian el desarrollo de educación para la paz, puede ser el uso del lenguaje como son: la lectura de cuentos, imágenes Gestalt, las situaciones gráficas, las situaciones misteriosas, debates, entrevistas, juego de roles, tormenta de ideas, títeres. Estrategias que privilegian las experiencias vitales: a) relatar situaciones recientes, aprovechar las oportunidades que surjan espontáneamente en situaciones cotidianas. (Chaux, Bustamante, Castellanos, Jiménez, Nieto, Rodríguez, Blair, Molano, Ramos & Velázquez, 2008).

Estas estrategias coinciden con la propuesta de Modzelewski (2017), quien plantea tres estrategias pedagógicas claves para hablar de paz.

- Involucrar la literatura.
- Realizar actividades que potencien el lenguaje.
- Generar escenarios en el aula que propendan por la autorreflexión.

De igual manera, Bisquerra (2016b), plantea el uso de la música como estrategia pedagógica para la paz, “la música es un área que permite, de forma especial, el trabajo de las emociones” (p. 188). Para finalizar, otra estrategia pedagógica clave, según Bisquerra (2016b) es la educación de las competencias emocionales en la familia, cuyo objetivo será conseguir un hogar caracterizado por la paz, la armonía y la felicidad.

Otras actividades

Esto se puede lograr a través de actividades como:

- Prácticas de mindfulness y meditación.
- Role-playing y simulaciones de conflictos.
- Discusiones y debates guiados.
- Actividades de servicio comunitario.



- Proyectos de investigación y creación de materiales educativos.

La educación para la paz y las emociones es fundamental en la formación de ciudadanos comprometidos con la construcción de una sociedad más justa y pacífica.

En síntesis, puede decirse que los ambientes escolares positivos, pueden construirse a la luz de una educación para la paz, basada en la comprensión de comportamientos pacíficos y no pacíficos, una educación que enseña para el entendimiento de sí mismo, de los otros. Reconocer los comportamientos pacíficos y no pacíficos, abre la puerta a comprender cuales son los elementos generadores de estos en las relaciones escolares, identificar las percepciones de sus actores y contribuir con experiencias emocionales intensas en la consolidación de otras maneras de entenderlos, hacerlos conscientes y, por tanto, manejarlos para lograr una adecuada gestión del conflicto.

Conclusiones

Una vez revisados y analizados diferentes situaciones e investigaciones relacionadas con educación para la paz y las emociones, es interesante reflexionar sobre la vinculación tan estrecha que existe en cada una. Es maravilloso reflexión sobre el potencial que existe en los humanos y la forma de gestionar las emociones para generar ambientes de paz en los diferentes espacios donde nos movemos.

La naturaleza humana es maravillosa, Los seres humanos tenemos todas las condiciones de cambiar si queremos hacer las paces, primero con nosotros mismos y por ende con las personas y recursos que nos rodean, necesitamos generar en nuestra sociedad una convivencia pacífica para devolver a todos los seres humanos una sociedad pacífica, retomar la potencialidad para de los valores universales para respetarnos, reconocernos y así volvernos arquitectos de la paz.

Así es como empieza a gestarse una perspectiva holística de la paz, pues al existir un cambio de paradigma en la comprensión de las diferentes dimensiones de la realidad podemos comprender que la paz se conforma también por diversos elementos que interactúan. Esta nueva visión implica dejar de mirar los elementos que componen la vida de manera fragmentada y aislada, para comprender de forma integral e interconectada la realidad, como un todo. En el mundo está sucediendo un cambio de paradigma que va comprendiendo que la realidad es una



sola pero que se conforma de una multiplicidad de elementos, los cuales se interrelacionan todo el tiempo.

Es necesario ver al ser humano como una totalidad y fragmentado “El holismo se interesa y ocupa por alcanzar una comprensión profunda del fenómeno humano y su impulso natural hacia la trascendencia, incluye todas las disciplinas, las ciencias, las artes, las culturas, los credos y la esencia de las tradiciones sagradas, integrándolo todo en el fascinante universo de lo humano a través del cual el ser se manifiesta sensible y plásticamente” (González, 2017, p. 57).

Por lo que es necesario hacer referencia a los 4 pilares de Delors cuando plantea que, además de aprender a conocer, aprender a ser y aprender a hacer, la escuela debe enseñar a los niños, las niñas y jóvenes a aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás, la educación tiene una doble misión: enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos.

Referencias

- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2016). *10 ideas clave. Educación emocional*. Barcelona: Graó.
- Cuarto congreso de investigación sobre educación Normal, Hermosillo Sonora 2021.
- Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación. En *La Educación encierra un tesoro*. México: El Correo de la UNESCO, (pp. 91-103).
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Galtung, J. (2003) Paz por medios pacíficos. Paz y Conflictos, desarrollo y civilización. <https://www.gernikagoratur.org/wp-content/uploads/2020/05/RG07completo-A4.pdf>
- https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/_CPP-DCDelors-Los-cuatro-pilares.pdf
- Iglesias, M. L. (2008). *Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar*. Revista iberoamericana de educación, núm. 47, pp. 49-70. España.
- Modzelewski Helena 2017 Emociones Educación y Democracia Una Proyección De Las Emociones De Martha Nussbaum



Oficina del Alto Comisionado para la Paz, OACP. (2017). *¿Qué es educar y formar para la paz y cómo hacerlo?* Educación y Pedagogía para la Paz –Material para la práctica. Gobierno de Colombia. 2017

Salovey y Mayer (1997), (citado por Fernández & Extremera, 2005, p. 67-68).

SEP. (2020). *Entornos Escolares Seguros en Escuelas de Educación Básica*. Educación Básica. Ciclo Escolar 2020-2021. México.

SEP. (2023) Leticia Ramírez Amaya, Eduquemos para la paz en las escuelas secretaria de Educación Pública. México.

UNESCO (1994) *Informe anual. Primera reunión de consulta sobre el Programa Cultura de Paz*. París, 27-29 de septiembre: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.



La pérdida y su gestión durante la primera infancia a través de la escritura

Itzel Estefanía Flores Covarrubias, Ana Lilia Pacheco San Juan, Martha Rocío Conchas Gaytán.

Resumen

En el presente artículo se abordó el duelo durante la infancia, el cual, abarca muchos aspectos relevantes, no solo nos referimos a la pérdida física de una persona, sino también de alguien a quien no hemos frecuentado en mucho tiempo, la pérdida de algún objeto con valor sentimental, mascota o cosa y cómo este desprendimiento repercute significativamente en los niños y su aprendizaje, pues en ocasiones no lo expresan, no son escuchados o no cuentan con la suficiente confianza para hablar de ello, y al ser pequeños, no siempre saben gestionar sus emociones para trabajar en el duelo.

Estas situaciones generan impactos durante el desarrollo y crecimiento de cada individuo, esto abarca diversos ámbitos como son de manera personal, física, social, académica y emocional. Por lo cual nuestro objetivo es brindar una estrategia socioemocional que permita trabajar el duelo desde una gestión emocional asertiva, se trabajará con la lectura y escritura permitiendo identificar y canalizar las emociones que se presentan en el proceso de desprendimiento.

Dentro de los resultados de la aplicación, los estudiantes plasmaron agradecimientos y recuerdos que tuvieron con sus personas especiales, marcando emociones como la nostalgia, aceptación y amor que tienen hacia la persona de su elección.

Palabras clave: duelo, gestión emocional, escritura, infancia, pérdida

Abstract

In this work the topic of grief during childhood was presented, it covers many relevant aspects, we are not only referring to the physical loss of a person, but also of someone we have not seen in a long time, the loss of an object with sentimental value, pet or thing and how this detachment has a significant impact on children and their learning, because sometimes they do not express it, they are not listened to or they do not have enough confidence to talk about it, and being small, they do not always know manage your emotions to work on grief.

These situations generate impacts during the development and growth of each individual, this covers various areas such as personal, physical, social, academic and emotional. Therefore, our objective is to provide a socio-emotional strategy that allows working on grief through assertive emotional management. We will work with reading and writing, allowing us to identify and channel the emotions that arise in the process of detachment.

Within the results of the application, the students expressed gratitude and memories they had with their special people, marking emotions such as nostalgia, acceptance and love they have towards the person of their choice.

Keywords: grief, emotional management, writing, childhood, loss.

Introducción

Cómo parte de nuestras prácticas profesionales de la Licenciatura en Educación Primaria, tomando el curso de Desarrollo Socioemocional y Aprendizaje, se aplicó un diagnóstico en la Escuela Primaria Juan de Dios Peza, ubicada en Ecatepec de Morelos, Estado de México; a

alumnos de sexto grado con edades aproximadas de 11 a 12 años, el cuál consistió en crear un organizador gráfico (ver anexo 1). Dentro de este organizador, los estudiantes darían respuesta a 5 preguntas, de las cuales resaltamos una, “¿Quién es la persona que más extrañas?”

Anexo 1



Elaboración del diagrama de un alumno.

Al analizar las respuestas se observó que algunos alumnos extrañaban a familiares o mascotas que han fallecido o extrañaban a amigos que dejaron de ver, por este motivo, se implementó la estrategia “te escribo porque quiero contarte...”, en dónde los estudiantes tuvieron dos buzones, uno que llega al cielo y el otro que llega a las personas que extrañan, cada alumno escribió una carta donde plasmaron los sentimientos y recuerdos que tienen hacia su persona o mascota, refiriendo nostalgia y plenitud al poder escribirles lo que no pudieron decir.

Las pérdidas no solo se refieren a la muerte de un ser querido, también pueden sufrir pérdidas [...] de objetos que no tienen vínculo emocional, plantas o animales. [...] el dolor experimentado dependerá del tipo de vínculo que una a aquello que se pierde y como afecte cada uno de los aspectos más relevantes de su vida. (Bastida y Zambrano 2019, p. 3)

Revisión de literatura

Evitar el tema de la muerte hace a las personas más vulnerables psicológicamente, favoreciendo la inexistencia de estrategias adecuadas para afrontar la muerte ajena y la propia. Esta negación a la muerte, hace que los niños y niñas elaboren en solitario sus duelos,



impregnados de fantasías aterradoras y se entreguen sin guía a la conceptualización del fenómeno de muerte. (Guerra, J. et. al. 2018)

La muerte es un tema del que se tienen muchos prejuicios, pues se considera que los niños, al ser pequeños, no podrían procesar la información de la misma manera que un adulto, aunque podría ser cierto, Guerra nos dice que no hablar de estos procesos vuelve vulnerable psicológicamente a los niños, generando conceptos erróneos sobre la muerte y a su vez creando un miedo a dichos procesos que son considerados naturales e inevitables.

Un estudiante que pase una etapa de duelo, podría verse afectado anímicamente, produciéndose pérdidas de identidad, autoestima, siendo esto perjudicial para su interacción con sus compañeros, así como el rendimiento académico se vería mermado, siendo pertinente que docentes, padres, representantes, tengan conocimientos sobre el manejo asertivo del duelo en los estudiantes, con lo cual podrían contribuir en la aplicación de estrategias en favor de que el estudiante supere la etapa del duelo sin ver afectado en gran proporción su calidad educativa, (Magaña. Citado por Bastidas, C., et. al., 2019)

El duelo es un proceso complejo que se irá desarrollando a lo largo del tiempo, tiene características similares pero cada persona lo experimentará de forma única y personal. No es solo una emoción o una vivencia única, es una mezcla de sentimientos, ideas, conductas y/o sensaciones. No tiene una duración definida, cada quien pasa por un proceso propio, en función de su personalidad, los cambios que surgen, así como de la edad, la gravedad y forma de los eventos durante y posterior a la situación, y del tipo de relación y vínculo que mantenía con la persona, además de los recursos externos (influencia de la cultura y la sociedad) e internos. Tras la pérdida, el duelo puede tener una duración de hasta dos años, manteniendo sus relaciones y sus actividades.

El proceso del duelo se presenta de manera diferente en cada persona, al no ser tratado de manera asertiva puede generar dificultades académicas y de manera personal, llegando al grado de pérdida de la autoestima. Es importante reconocer y validar este proceso de forma correcta, acompañando y guiando a través de estrategias socioemocionales que permitan la canalización y reflexión emocional.

Magaña (2016) plantea que “como docentes, tenemos la obligación de subsanar y cubrir las lagunas formativas respecto a la temática del duelo, tanto a nivel teórico (necesidad de



conocer las principales consignas y factores a aplicar), como práctico” (p. 73). (Citado por Bastidas y Zambrano, 2019, p. 3)

La escuela es el segundo lugar donde el alumno pasa gran parte de su tiempo, además de su casa, aunque no se mencionó con normalidad, el papel del docente es importante en un momento de pérdida, pues es ahí donde el alumno se desenvuelve, por ello, como profesores, tenemos la responsabilidad de generar un ambiente de apoyo para el estudiante, generando una red de contención donde se le acompañe en el proceso, permitiéndole mostrar sus emociones y haciéndole saber que está en un lugar seguro donde sentirse mal, está bien.

Un manejo adecuado del duelo, corresponde promover asertivamente las emociones, tarea para la cual el sistema educativo debe aplicar estrategias configuradas en razón de actuar en función de educar emocionalmente, siendo tarea de todos los actores educativos. (Roque Díaz. Citado por Bastidas, C., et.al., 2019)

La responsabilidad del manejo del duelo no solo recae en los padres de familia, sino también en los docentes frente a grupo, quienes buscan estrategias adecuadas para la edad del alumno y de esta manera abordar el tema, observando en qué etapa del duelo se encuentra y con dicha información seguir trabajando hasta llegar a una aceptación.

El duelo no solo es un sentimiento subjetivo que acontece después del fallecimiento de un ser querido, sino que también ofrecen un segundo significado: un estado en el que un sujeto transmite o experimenta respuestas humanas naturales que incluyen reacciones psicosociales ante una pérdida real o subjetiva es por ello, que un proceso de duelo sucede tanto por fallecimientos como por pérdidas de objetos, separaciones, y cualquier ruptura afectiva del sujeto con algo o alguien. (Oviedo, et. al, 2009).

Cómo nos refiere el autor la pérdida no solo puede ser el fallecimiento de un ser querido o mascotas, puede incluir objetos de valor sentimental como mantas, peluches, entre otros, separaciones, con ello podemos hablar de amistades, familiares e incluso de algún objeto en particular del que se haya tomado una distancia, al igual puede ser alguna ruptura afectiva, como parejas sentimentales, todo ello son motivos que generan un duelo ya que representa la ausencia de algo o alguien y con ello comienza el reconocimiento emocional.

Al identificar la problemática emocional de los estudiantes, que en este caso es la gestión emocional a raíz de una pérdida, identificamos los siguientes apartados:



¿Qué es la pérdida?

El duelo es la reacción natural ante la pérdida de una persona, objeto o evento significativo; o también la reacción emocional y de comportamiento en forma de sufrimiento y aflicción cuando un vínculo afectivo se rompe. Incluye componentes psicológicos, físicos y sociales, con una intensidad y duración proporcionales a la dimensión y significado de la pérdida. (Meza, et. al., 2008)

¿Cómo afecta al alumno académicamente una pérdida?

Un estudiante que pase una etapa de duelo, podría verse afectado anímicamente, produciéndose pérdidas de identidad, autoestima, siendo esto perjudicial para su interacción con sus compañeros, así como el rendimiento académico se vería mermado, siendo pertinente que docentes, padres, representantes, tengan conocimientos sobre el manejo asertivo del duelo en los estudiantes, con lo cual podrían contribuir en la aplicación de estrategias en favor de que el estudiante supere la etapa del duelo sin ver afectado en gran proporción su calidad educativa. (Bastidas y Zambrano, 2019, p. 4)

Las emociones cuando no son manejadas asertivamente por parte de los estudiantes, puede afectar negativamente en su comportamiento, interacción y rendimiento académico, es pertinente que los docentes, padres y representantes, contribuyan en fomentar un adecuado manejo en el estudiante del mismo, esto podrá generar un ambiente de apoyo al estudiante en función de superar el duelo sin que este afecte profundamente sus deberes escolares, evitando la profundización de problemas en su relación social. (Pulido y Herrera, 2017)

La desaparición de los seres queridos lleva también a una separación que afecta a la identidad, pero de forma muy problemática, por vivirse, no como un movimiento activo del desarrollo, sino de forma pasiva, como abandono que puede causar cierta paralización, culpa, maduración precoz, etc. (Gamo y Pazos, 2009)

La separación de manera abrupta de un familiar para un niño, puede generar una problemática más grande, pues si la información no se maneja de manera adecuada, el niño lo puede interpretar como abandono, generando así una maduración precoz, esto da como resultado la omisión de la infancia, pues el niño asume roles que no le corresponden aún, esto solo sucede cuando no se gestiona de manera asertiva.



El rol del docente ante una pérdida

Los educadores deben mostrar hacia los niños-as una franca comunicación, utilizar recursos que les faciliten la expresión de sentimientos y emociones sobre la pérdida, así como mostrar empatía y reconocimiento hacia los valores, ideas y sentimientos del niño-a frente a esta realidad. (Guerra, J. et. al. 2018)

Cómo se mencionaba con anterioridad, el papel del docente es clave dentro de los procesos del duelo, para ello, también deben existir cualidades del profesor que permitan la interacción de alumno-maestro, una de ellas, y de parte fundamental es la validación, tanto de emociones, como de opiniones, ideas y sentimientos, esto dando pauta a qué los estudiantes se sientan cómodos, seguros y validados al momento de ejercer una opinión, respecto a cualquier tema.

La comprensión que los niños adquieran sobre la realidad de la muerte, dependerá en gran medida (además de su desarrollo evolutivo y madurativo), del ambiente emocional, la empatía con el educador, la confianza para expresar sus ideas y la seguridad de que sus preguntas y preocupaciones serán atendidas con honestidad, serenidad y amor. (Guerra, J. et. al. 2018)

El autor nos menciona algunas características que como docentes debemos tener, estás cualidades dan paso a generar un clima áulico favorable, tomando como punto de partida la empatía, pues a través de ella se crean vínculos de confianza que benefician la comunicación y la seguridad de compartir preguntas y preocupaciones, teniendo la certeza de que obtendrán una respuesta honesta, respetuosa y desde el cariño.

Material y método

El proceso de esta investigación se basó en el método investigación-acción que, según Kemmis y MacTaggart (1988); (i) Se construye desde y para la práctica, (ii) pretende mejorar la práctica a través de su transformación, al mismo tiempo que procura comprenderla, (iii) demanda la participación de los sujetos en la mejora de sus propias prácticas, (iv) exige una actuación grupal por la que los sujetos implicados colaboran coordinadamente en todas las fases del proceso de investigación, (v) implica la realización de análisis crítico de las situaciones y (vi) se configura como una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión. (Citado por Bausela)



Para poder llevar a cabo la propuesta, se realizó un diagnóstico de 5 preguntas detonadoras para conocer las condiciones del grupo, plasmando sus respuestas en un organizador gráfico, las preguntas fueron: ¿Te gusta venir a la escuela?, ¿Por qué?, ¿Qué te hace sentir triste?, ¿Quién es la persona a la que más extrañas?, ¿Cuál ha sido el momento más feliz de tu vida? y si pudieras pedir un deseo, ¿Cuál sería? Con base a las preguntas y a las respuestas obtenidas por los estudiantes se optó por desarrollar la actividad “Te escribo porque quiero contarte...”

Para la realización de la estrategia se implementaron los siguientes materiales:

- Libro “El próximo lugar” del autor Warren Hanson.
- Hojas blancas.
- Lápiz o pluma.
- Buzón al cielo y buzón al corazón.
- Para la elaboración de los buzones se utilizó los siguientes materiales:
- Caja de cartón.
- Tijeras.
- Hojas de colores.
- Silicón.
- Foami.

El proceso de implementación de la estrategia comenzó con la siguiente pregunta “¿Recuerdan que preguntas se les hicieron en el diagnóstico?”, esto con el fin de tener un contexto de lo que se abordará en la actividad; Posteriormente se inició con la lectura del cuento “El próximo lugar”, al terminó, se solicitaron participaciones sobre lo que entendieron, dando pie a iniciar con la explicación de la actividad, dicha actividad consistió en plasmar dentro de una hoja blanca una carta para la persona que ellos eligieran, ya sea alguna persona que extrañarán por que no habían podido ver, o bien alguien que ya haya fallecido, dentro de las indicaciones se menciona que la carta debía iniciar con la leyenda “te escribo porque quiero contarte”, recalcando que tenían libertad de escribir lo que sintieran y no existía límite de palabras.

Al concluir, depositaron su carta en el buzón correspondiente (buzón del corazón o buzón al cielo). Finalmente se concluyó preguntando a los alumnos como se habían sentido durante la estrategia generando la participación.

Resultados

Como herramienta de evaluación se consideró que el producto fuera la entrega de una carta a la persona de su elección. Dentro de los resultados arrojados tras aplicar la estrategia nos encontramos que 11 de los 22 alumnos depositaron su carta en el buzón del corazón y 11 de los 22 alumnos en el buzón al cielo, dentro de los datos obtenidos en el buzón del corazón encontramos que cinco cartas fueron dedicadas a amigos, una carta dedicada a su novia, una carta dedicada a un ex novio y una carta dedicada a mamá y dentro de los resultados del buzón al cielo encontramos que cinco cartas fueron dedicadas a sus abuelitos, cuatro cartas dedicadas a sus mascotas, y una carta dedicada a un tío.

Anexo 2



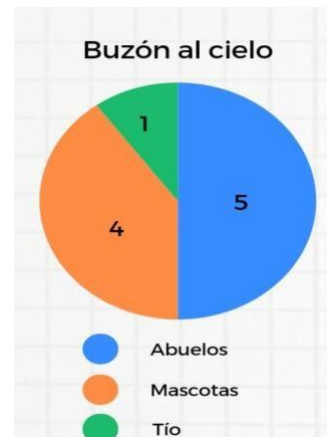
Aplicación de la propuesta al alumno.

Gráfica de resultados 1



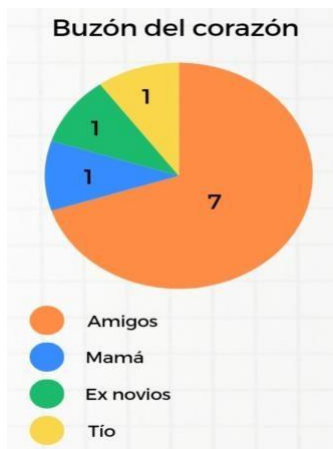
Fuente: Elaboración propia.

Gráfica de resultados 2



Fuente: Elaboración propia.

Gráfica de resultados 3



Fuente: Elaboración propia.

Cómo parte del análisis de los resultados obtenidos, en la *Gráfica de resultados 1* se plasmaron las cartas recibidas en cada buzón, es decir, tanto en el buzón del corazón y buzón al cielo, se obtuvieron 10 cartas. En el buzón al cielo (*Gráfica de resultados 2*) 5 alumnos escribieron notas a sus abuelos, presentando en ellas el agradecimiento por haber compartido experiencias como risas, viajes juntos y abrazos, 4 alumnos escribieron a sus mascotas, dónde comentan cuántos años tienen y que mascotas han tenido. 1 alumno escribió a su tío dónde dice que quisiera convivir con él nuevamente, en todas las cartas se menciona cuánto los extrañan.

Por otro lado, en la *Gráfica de resultados 3*, 7 alumnos escribieron cartas agradeciendo a sus amigos por apoyarlos en cada etapa, 1 alumno agradeció a su mamá, plasmando en ella un “te amo”, 1 alumno escribió sobre su ex pareja, recordando el cariño que le tiene, finalmente, 1 alumno escribió a su tío expresando el cariño que le guarda.

Discusión y conclusiones

A manera de conclusión, la pérdida es un tema que se debe abordar como docentes desde la naturalidad, destacando entre nuestras cualidades la empatía, la cual permite una conexión amplia con nuestros alumnos, creando un buen clima escolar.

Conforme a los resultados obtenidos, podemos agregar que el duelo es un factor que afecta el desarrollo personal, social, psicológico y escolar en los niños pues no están habituados a expresar sus emociones tras la pérdida de un familiar, amigo, mascota, etc., es importante tomar



en cuenta que todo duelo, lleva un proceso paulatino que permite llegar a la aceptación, sin embargo, este proceso necesita ser acompañado, como primera instancia por los padres o madres de familia.

Como segundo punto están los docentes, por ello podemos decir que nuestra propuesta cumplió su propósito, pues a través de las evidencias recabadas en los buzones (cartas), los alumnos plasmaron sentimientos y palabras en dónde expresaban situaciones afectuosas como el extrañarlos o el agradecimiento por parte de los alumnos hacia sus destinatarios. Es importante tomar consciencia del cuidado de la salud socioemocional en la infancia, creando estrategias que permitan una conexión y expresión emocional asertiva.

Referencias

Bastidas, C.; Zambrano, R. (2019). El duelo familiar y el desarrollo emocional en los estudiantes. Fundación Koinonía, Venezuela. Recuperado de:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=576869060007>

Bausela, E. (s/d). La docencia a través de la investigación-acción. Revista Iberoamericana de Educación, España. Recuperado de:

<https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://rieoei.org/historico/deloslectores/682Bausela.PDF&ved=2ahUKEwjKlq622fCHAxUBIe4BHcsgLvYQFnoECcCQAQ&usg=AOvVaw21OBqayasi24glwEjV3vXt>

Gamo, E; Pazos, P. (2009). El duelo y las etapas de la vida. Revista de la asociación Española de Neuropsiquiatría, Madrid. Recuperado de:

https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0211-57352009000200011

Guerra, J., Zeballos, J., Angulo, C., Goosdenovich, D., Borja, M., Campoverde, P. (2018). Educación emocional. Abordaje del proceso de la muerte en la escuela. Universidad Guayaquil, Ecuador. Recuperado de:

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-03002018000200010

Meza, E., García, S., Torres, A., Castillo, L., Sauri, S., Martínez, B. (2008). El proceso del duelo. Un mecanismo humano para el manejo de las pérdidas emocionales. Revista de Especialidades Medico- Quirúrgicas, México. Recuperado de:

<https://www.redalyc.org/pdf/473/47316103007.pdf>



Oviedo, S., Parra, F., Marquina, M. (2009). La muerte y el duelo. Universidad de los Andes, Venezuela. Recuperado de:

https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S16956141200900010_0015

Pulido, F., Herrera, F. (2017). La influencia de las emociones sobre el rendimiento académico. Facultad de Educación, Economía y Tecnología de Ceuta, Universidad de Granada. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.22235/cp.v11i2.1344>



Promoción de estrategias efectivas para favorecer la salud socioemocional

Erandy Ramírez Lozano, Cosme Esparza Flores

Resumen

El propósito fundamental de este proyecto es implementar un programa integral que tenga como objetivo fomentar y fortalecer las habilidades emocionales y sociales entre los estudiantes a nivel primaria de dicho grado. Esto se llevó a cabo mediante una estrategia socioemocional diseñada específicamente para identificar y abordar las diversas problemáticas que puedan surgir en el grupo de sexto grado de primaria previamente identificadas. Se realizó un análisis más detallado de casos individuales para poder agrupar a los estudiantes de manera colaborativa, alcanzando resultados efectivos y significativos. Se espera que estos esfuerzos contribuyan a mejorar la regulación emocional de los niños y fomentar el desarrollo de la empatía dentro de la comunidad escolar.

Además de la identificación y gestión de emociones mediante el diálogo colaborativo de los individuos, se implementarán actividades y recursos prácticos destinados a reforzar estas habilidades. El objetivo final es establecer una comunidad escolar emocionalmente saludable, donde los estudiantes no solo puedan promover la estabilidad emocional en sí mismos, sino también entre sus compañeros, creando así un entorno propicio para el desarrollo integral de cada niño y la construcción de relaciones positivas dentro del entorno educativo para fomentar relaciones más sanas y de confianza entre los integrantes del grupo.

Palabras Clave: Aprendizaje, regulación, ambiente, empatía, autoconocimiento.

Abstract

The fundamental purpose of this project is to implement a comprehensive program aimed at fostering and strengthening emotional and social skills among primary school students at this grade level. This was achieved through a socio-emotional strategy specifically designed to identify and address various issues that might arise within the sixth-grade group. A more detailed analysis of individual cases was conducted to group students collaboratively, leading to effective and meaningful results. It is hoped that these efforts will contribute to improving the emotional regulation of the children and fostering the development of empathy within the school community.

In addition to identifying and managing emotions through collaborative dialogue, practical activities and resources will be implemented to reinforce these skills. The ultimate goal is to establish an emotionally healthy school community where students can not only promote emotional stability within themselves but also among their peers, thereby creating an environment conducive to the holistic development of each child and the building of positive relationships within the educational setting to encourage healthier and more trusting relationships among group members.

Keywords: Learning, regulation, environment, empathy, self-awareness

Introducción

En el aula, se observa desconfianza y un ambiente tenso que dificulta el aprendizaje, afectando la formación de vínculos y el trabajo en equipo crucial para el desarrollo socioemocional y académico. Según la teoría del ambiente de aprendizaje de Steiner (1910), un ambiente positivo basado en el respeto y la colaboración facilita el proceso educativo y



promueve el bienestar emocional y social de los estudiantes, permitiéndoles participar activamente en su educación.

En el contexto del municipio de Xalostoc, en la escuela primaria Josefa Ortiz de Domínguez durante el turno matutino, se observa una normalización de la violencia física y emocional entre los alumnos. Esta situación refleja cómo los niños, ya acostumbrados a tales dinámicas, están inmersos en un entorno donde la violencia se ha vuelto parte de la cotidianidad y el contexto social actual.

Tras un diagnóstico grupal detallado, identificamos varias problemáticas, como la falta de empatía y la necesidad de crear un entorno seguro y acogedor que fomente la confianza mutua y la colaboración efectiva entre los alumnos. Nuestro objetivo principal es implementar una estrategia adaptada para un grupo de sexto grado de primaria, compuesto por 32 alumnos extrovertidos pero distantes entre sí, con desacuerdos y falta de convivencia que limitan su capacidad para intercambiar ideas y enriquecer su experiencia de aprendizaje. Esta estrategia busca promover el entendimiento mutuo, mejorar la comunicación y fortalecer las habilidades de los alumnos para resolver problemas de manera constructiva, facilitando así un ambiente educativo más inclusivo y enriquecedor para todos los estudiantes involucrados en el proceso de aprendizaje y desarrollo personal y social en la comunidad.

Desarrollo

Revisión de literatura

Antecedentes

La empatía es la capacidad de sentir con los demás y entender sus emociones, necesidades y perspectivas desde su propia realidad (Rogers, 1961). Esta competencia esencial nos permite no solo reconocer los estados de ánimo de los demás, sino también establecer conexiones interpersonales sólidas basadas en el respeto mutuo y la comprensión empática. En el complejo entramado de las interacciones humanas, la empatía se erige como una piedra angular fundamental: implica no solo la capacidad de percibir las emociones ajenas, sino también el desafío de comprender las motivaciones subyacentes y las perspectivas únicas de cada individuo.

La Teoría del Aprendizaje Socioemocional (SEL) se enfoca en el desarrollo de habilidades emocionales y sociales cruciales para el éxito académico y personal de los estudiantes. Esta teoría subraya la importancia de fortalecer la empatía para mejorar el ambiente escolar y las relaciones entre los alumnos. SEL abarca la autoconciencia, que ayuda a los



estudiantes a reconocer y comprender sus propias emociones; la autogestión, que les enseña a regular y manejar sus emociones de manera efectiva; la conciencia social, que fomenta la empatía y la comprensión de las perspectivas ajenas; las habilidades de relación, que promueven la construcción de relaciones saludables y efectivas; y la toma de decisiones responsables, basada en la comprensión emocional. Integrar estos componentes en el aula contribuye a un entorno escolar más positivo y colaborativo.

Material y método

En esta estrategia, los estudiantes se involucraron en una sesión de "Arte terapia" diseñada para fomentar la exploración de sus emociones, así como para promover un mayor autoconocimiento tanto individual como colectivo entre ellos y sus compañeros. Durante esta sesión, utilizaron el arte como herramienta para expresar libremente sus sentimientos, pensamientos y experiencias personales. A través de diversas técnicas artísticas y ejercicios guiados, los alumnos tuvieron la oportunidad de reflexionar sobre sus propias emociones, comprender mejor sus reacciones emocionales y fortalecer la conexión con sus compañeros al compartir de manera creativa y personal.

Se utilizaron los siguientes materiales: una hoja blanca y, opcionalmente, plumas de colores o lápices para cada alumno.

El método aplicado para el diagnóstico consistió en permitir a los alumnos expresar libremente sus opiniones de forma anónima. Se les pidió que colocaran su mano derecha sobre la hoja y trazaran su contorno. Luego, en el centro de la palma, debían escribir su nombre o cómo les gustaba que les llamaran, y en el área central de cada dedo, anotar las personas importantes para ellos. Después, en el reverso de la hoja, se les pidió que trazaran el contorno de su mano izquierda. Dentro de la palma de esta mano, debían escribir las cosas que les gusta hacer, mientras que en el exterior de la palma debían anotar las cosas que les molestan.

Así mismo, podemos resaltar la investigación cualitativa se centra en entender fenómenos complejos mediante la interpretación de datos no numéricos, explorando significados y experiencias subjetivas (Creswell, 2014). Por otro lado, la investigación-acción combina investigación con práctica para abordar problemas específicos y mejorar prácticas en contextos reales, involucrando a los participantes en un ciclo continuo de acción y reflexión (Stringer, 2014) como fue el caso aplicado en la estrategia.



Para interactuar de manera efectiva y genuina con nuestros semejantes, es imperativo no solo estar conscientes de sus pensamientos y sentimientos, sino también ser capaces de adoptar su punto de vista, de ver el mundo a través de sus ojos. Este proceso de inmersión en la experiencia emocional del otro, de comprender sus vivencias desde su óptica particular, constituye el núcleo vital de lo que Howard Gardner ha conceptualizado como inteligencia interpersonal (Gardner, 1993). Desde esta perspectiva ampliada, la empatía no solo se limita a una simple capacidad de identificación emocional, sino que abarca la habilidad compleja y multidimensional de conectar emocionalmente con otros seres humanos, de reconocer y valorar la diversidad de experiencias y perspectivas que enriquecen nuestro entorno social y emocional. En resumen, la empatía no solo es una herramienta crucial para fortalecer nuestras relaciones interpersonales, sino también un componente esencial para el desarrollo integral de nuestra inteligencia emocional. Al cultivar y practicar la empatía, no solo mejoramos nuestras habilidades de comunicación y resolución de conflictos, sino que también contribuimos activamente a la creación de entornos más compasivos, inclusivos y colaborativos en todos los ámbitos de nuestra vida.

Diagnóstico

En esta enriquecedora actividad, los alumnos se sumergieron en un ejercicio profundo de autoexploración y conexión emocional utilizando las palmas de sus manos como símbolos vivos de su identidad y sus relaciones personales.

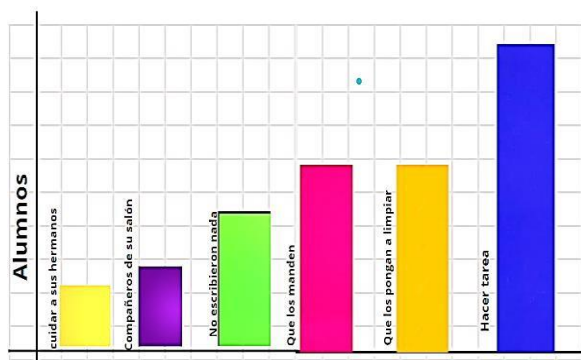
Para comenzar, en la palma de la mano derecha, cada estudiante marcó su propio nombre en el centro, lo que simboliza su identidad personal. Alrededor de su nombre, escribieron los nombres de las personas que consideran importantes en sus vidas: familiares, amigos cercanos, mentores o cualquier persona que haya dejado una marca significativa en su corazón. Este acto no solo les permitió reconocer y valorar las relaciones que forman parte de su red de apoyo, sino que también les brindó la oportunidad de reflexionar sobre cómo estas personas influyen en su bienestar emocional y su desarrollo personal.

En contraste, en la palma de la mano izquierda, los estudiantes trazaron cuidadosamente el contorno de su mano. Este lado de la actividad se centró en explorar sus intereses personales y emociones más profundas. Dentro de la mano dibujada, cada alumno enumeró las actividades, pasatiempos y aspectos de la vida que verdaderamente disfrutaban y les brindan satisfacción. Estos

podrían incluir desde hobbies creativos hasta actividades deportivas o momentos tranquilos de reflexión. Este ejercicio les permitió conectarse con las partes de sí mismos que encuentran alegría y cumplimiento.

Fuera del contorno de la mano izquierda, en el espacio circundante, los estudiantes identificaron las situaciones, experiencias o aspectos de la vida que les resultan incómodos, desagradables o que generan algún tipo de malestar emocional. Este paso crucial no solo les ayudó a reconocer y expresar sus emociones negativas de manera constructiva, sino que también les brindó la oportunidad de ser conscientes de los desafíos que enfrentan y explorar formas de manejar y superar estas dificultades. (Gráfica 2.1.1)

A través de este proceso creativo y reflexivo, los alumnos no solo exploraron su mundo emocional interno y sus relaciones personales, sino que también compartieron estas experiencias con sus compañeros. Esto fomentó un sentido profundo de comunidad y empatía dentro del grupo, ya que cada estudiante pudo entender mejor las perspectivas y experiencias únicas de los demás. La actividad no solo sirvió como una plataforma para el autoconocimiento y la autorreflexión, sino que también fortaleció el vínculo emocional y el respeto mutuo en el entorno educativo, creando un ambiente en el que todos se sintieron vistos, escuchados y valorados.



Gráfica 2.1.1: Resultados graficados sobre diagnóstico aplicado en grupo de 6to C, cosas que les desagradan hacer

Descripción de la estrategia

La estrategia "Explora tus sentimientos" está diseñada para facilitar a los alumnos la identificación y expresión de emociones, al mismo tiempo que fomenta la empatía y la



comprensión hacia las emociones de los demás. Utilizando tarjetas con nombres de emociones básicas como alegría, ira, miedo y otras, los alumnos son asignados aleatoriamente a una emoción específica. Posteriormente, se les solicita que escriban en post-its situaciones personales donde han experimentado intensamente esa emoción, manteniendo el anonimato.

Estos post-its se disponen en un mural dedicado exclusivamente a las emociones, proporcionando un espacio tangible y visible para compartir experiencias emocionales dentro del grupo. Alrededor de este mural, cada alumno selecciona aleatoriamente un post-it (que no sea el suyo) para reflexionar sobre cómo la persona involucrada pudo haberse sentido en esa situación particular y cómo podrían haber brindado apoyo. Esta dinámica facilita una discusión abierta y profunda sobre las emociones compartidas, permitiendo que los estudiantes no solo comprendan mejor sus propios sentimientos, sino también los de sus compañeros. Además, promueve un ambiente de respeto mutuo y comprensión emocional, donde se valoran las diversas experiencias y perspectivas emocionales de cada individuo.

Proceso de implementación de estrategia

El proceso para implementar esta estrategia comenzó con una introducción cuidadosamente diseñada sobre el tema de las emociones, utilizando la película "Intensamente" como herramienta didáctica para captar el interés de los niños. Esta película fue seleccionada por su capacidad para ilustrar de manera vivida y accesible las diferentes emociones que experimentamos.

Después de la introducción inicial, la docente distribuyó tarjetas con nombres de emociones diversas como alegría, ira, miedo, sorpresa, envidia, vergüenza, ansiedad, aburrimiento, tranquilidad, confusión, preocupación y cansancio. Cada alumno recibió una de estas tarjetas de manera aleatoria y se les instruyó que reflexionaran sobre una situación personal en la que hubieran experimentado intensamente esa emoción específica. Esto no solo les permitió identificar y conectar con sus propios sentimientos, sino también comenzar a desarrollar habilidades para expresar y compartir sus emociones de manera constructiva. En el aula, se dedicó un espacio significativo en el pizarrón o en una pared designada como el "Mural de Emociones". Aquí, los alumnos colocaron sus post-its de manera anónima, describiendo las situaciones emocionales que habían escrito previamente. (Figura 1).

Este mural sirvió como un punto focal tangible para visualizar y compartir las experiencias emocionales individuales dentro del grupo. Durante la siguiente fase, los alumnos participaron activamente en la lectura y discusión de los post-its de sus compañeros. Se enfatizó el respeto hacia el anonimato y se establecieron normas para fomentar un ambiente seguro y de apoyo emocional. A través de esta interacción, los estudiantes no solo compartieron sus propias perspectivas y reflexiones sobre las emociones expresadas, sino que también aprendieron a considerar las diversas maneras en que podrían haberse manejado esas emociones de manera más positiva y constructiva.

Como parte del cierre de la actividad, se alentó a los alumnos a llevar la empatía a la práctica al acercarse a un compañero con quien no habían interactuado previamente. Este gesto final no solo reforzó los lazos positivos dentro del grupo, sino que también consolidó los aprendizajes sobre la importancia de entender y apoyar las emociones de los demás. En resumen, este enfoque integral y participativo no solo ayudó a los alumnos a desarrollar habilidades emocionales clave como la identificación y expresión de emociones, sino que también fortaleció la empatía y la comprensión emocional entre ellos, creando un ambiente escolar más empático y colaborativo.

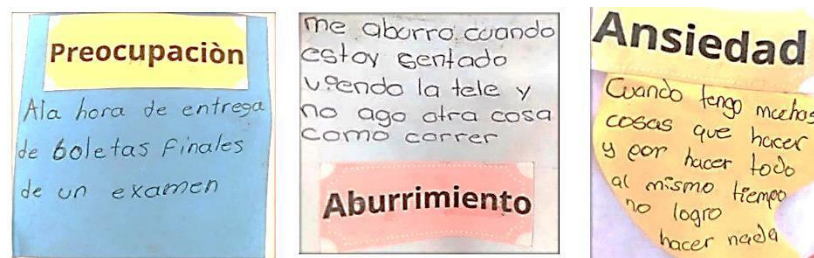


Figura 1: Ejemplos de textos donde los niños se identificaron ante un sentimiento

Resultados

La implementación de nuestra estrategia ha sido una profunda inmersión en el desarrollo socioemocional de nuestros estudiantes, enfocándonos primordialmente en cultivar la empatía como una habilidad esencial para la vida. A través de métodos como la lluvia de ideas y el intercambio de experiencias personales y emocionales, nuestro objetivo ha sido fortalecer no solo las habilidades emocionales de los alumnos, sino también fomentar un ambiente de comprensión mutua y respeto dentro del entorno educativo.



Los resultados de esta iniciativa han sido amplios y significativos. Desde el inicio, hemos presenciado cómo muchos estudiantes se han involucrado de manera profunda y activa en las actividades propuestas. Esta participación activa no solo ha reflejado un sincero interés por conocer más a fondo a sus compañeros, sino también una disposición genuina para explorar sus propios sentimientos y experiencias de manera abierta y reflexiva. Este proceso ha contribuido no solo a fortalecer las relaciones entre los alumnos, sino también a enriquecer su capacidad para manejar conflictos y situaciones emocionales complejas con empatía y comprensión. No obstante, también hemos identificado desafíos significativos que algunos estudiantes enfrentan en relación con la expresión emocional y el reconocimiento de sus propios sentimientos. Por ejemplo, hemos observado casos donde algunos alumnos optaron por no compartir sus emociones durante las actividades, subrayando la diversidad de habilidades emocionales presentes en el grupo y la importancia de ofrecer apoyo individualizado a aquellos que están en proceso de desarrollar estas competencias.

El análisis detallado del gráfico 2.4 del organizador visual reveló que algunos estudiantes encuentran difícil expresarse plenamente durante las dinámicas grupales. Esto puede atribuirse a una falta inicial de interés en las actividades propuestas o a una cierta incomodidad al explorar y expresar emociones más profundas. Estos hallazgos nos han llevado a realizar una evaluación equilibrada del grupo en nuestra evaluación final, lo cual reconoce y respeta la diversidad de experiencias y habilidades emocionales entre los estudiantes.

A pesar de los desafíos mencionados, es esencial destacar los numerosos aspectos positivos que han surgido de la implementación de nuestra estrategia. Varios estudiantes han demostrado una notable capacidad para empatizar y conectar con las experiencias y emociones de sus compañeros, enriqueciendo significativamente la dinámica del grupo y fortaleciendo las relaciones interpersonales dentro del aula. Además, aquellos que inicialmente mostraron resistencia han logrado integrarse de manera responsable y activa a las dinámicas propuestas, lo cual resalta el potencial de crecimiento personal y social dentro de un entorno educativo que valora y promueve la diversidad emocional y la comprensión mutua. Dentro de los resultados visibles en nuestra aplicación de estrategia, podemos observar la comparativa entre el estado inicial y final del grupo, así como el impacto específico en el fomento de la empatía en el aula para tener como comparativa un progreso del grupo de sexto. (Gráfico 2.4)



Es alentador también observar una disminución en comportamientos negativos como burlas o juicios durante las actividades, lo cual indica un progreso tangible hacia un ambiente más inclusivo, respetuoso y seguro para todos los estudiantes. Este cambio positivo no solo fortalece la cohesión del grupo, sino que también promueve un aprendizaje más profundo y significativo basado en el respeto y la aceptación de las diferencias individuales.

Esta evaluación exhaustiva nos proporciona valiosas perspectivas para mejorar y adaptar nuestras estrategias educativas futuras, especialmente aquellas centradas en el desarrollo socioemocional y la empatía entre los alumnos. Se busca fortalecer las habilidades emocionales de nuestros estudiantes y fomentar relaciones interpersonales saludables y enriquecedoras, creando así un entorno educativo donde cada alumno pueda prosperar no solo académicamente, sino también emocionalmente y socialmente. Este compromiso continuo nos asegurará que estamos preparando a nuestros estudiantes para enfrentar y superar los desafíos emocionales y sociales con confianza y compasión.

Observaciones en diagnóstico	Resultados
Se observan comentarios pasivo-agresivos entre los alumnos.	Se muestra respeto hacia los comentarios compartidos por los compañeros.
Se nota falta de interés por parte de los alumnos.	Se facilita un diálogo colaborativo para intercambiar ideas entre los participantes.
El 65% del grupo muestra dificultades para expresar sus perspectivas.	El 85% del grupo muestra una mayor disposición para compartir sus opiniones con el grupo.
La totalidad del grupo muestra dificultades para identificar sus preferencias ante estas situaciones	Se observa mayor interés en la actividad de integración grupal. Los alumnos se acercan entre sí para superar los juicios de valor.

Gráfico 2.4: Comparativa de resultados de aplicación de estrategia

Discusión y conclusiones

Según los resultados esperados dentro de la aplicación de la estrategia socioemocional en el grupo de sexto C, se logró un notable avance en el aspecto de la empatía. Esto se destaca en el documento y se refuerza en el gráfico 2.4 de la comparativa de resultados de la estrategia. Se enfatiza la importancia de formar vínculos y fomentar el trabajo en equipo, aspectos cruciales para el desarrollo socioemocional y académico en un entorno de aprendizaje positivo basado en



el respeto y la colaboración del grupo. Este enfoque promueve el bienestar emocional, donde los estudiantes participan activamente en su educación, creando un ambiente seguro y de confianza mutua.

Además, se conceptualiza la inteligencia interpersonal desde una perspectiva amplia, según Gardner (1993), haciendo conscientes a los individuos de sus pensamientos y sentimientos, capacitándolos para adoptar su propio punto de vista. Aunque alcanzamos aproximadamente el 85% de nuestro objetivo estratégico, reconocemos la necesidad de acercarnos aún más a un porcentaje superior en la implementación. Este análisis efectivo revela nuestros resultados esperados, donde los estudiantes se sienten más cómodos al compartir sus emociones y sentimientos con sus compañeros, sin temor al juicio ayudándoles a regular sus emociones para no obstaculizar su desarrollo.

Referencias

Kohlberg, L. (1984). La psicología del desarrollo moral: La naturaleza y la validez de las etapas morales. Gedisa.

Gardner, H. (1993). Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples. Paidós.

Steiner, R. (1910). The theory of learning environments. Anthroposophic Press.

Rogers, C. (1961). On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy. Houghton Mifflin.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2020). What is SEL? Retrieved from <https://casel.org/what-is-sel/>

Creswell, J. W. (2014). Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches. Sage Publications



Lectura el principito: Para mejorar la autonomía emocional

Diego Salez Pacheco, Martha Rocío Conchas Gaytán.

Resumen

Durante mi período de observación de las prácticas docentes, me di cuenta de una falta significativa de iniciativa y autonomía en los alumnos de las escuelas visitadas. En consecuencia, desarrollé una estrategia de enseñanza y aprendizaje basada en la lectura de los capítulos 20 y 21 de “El Principito” y las actividades de seguimiento que fomentan la reflexión y la participación independiente.

Estos capítulos permiten a los alumnos observar cómo el personaje principal de la novela se enfrenta a dilemas emocionales y éticos y, por lo tanto, afectan negativa o positivamente su capacidad de tomar decisiones. Durante la observación, también noté la necesidad de que los alumnos expresen y exploren libremente sus opiniones.

Por lo tanto, para fomentar esa dimensión relacional de la enseñanza y el aprendizaje, organicé una actividad que promueva un ambiente propicio para un aprendizaje colectivo atento y organizado, que incluya técnicas de discusión abierta y la capacidad de relacionarse con los demás respetar sus puntos de vista, a fin de fomentar la confianza de los estudiantes en sus propias habilidades.

Palabras clave: Autonomía, Confianza, Autoestima, Empatía, Participación

Abstract

During my observation period of teaching practices, I noticed a significant lack of initiative and autonomy among the students in the schools visited. Consequently, I developed a teaching and learning strategy based on the reading of chapters 20 and 21 of *The Little Prince* and follow-up activities that encourage reflection and independent participation.

These chapters allow students to observe how the main character of the novel faces emotional and ethical dilemmas, which in turn negatively or positively influence their decision-making abilities. During the observation, I also noticed the need for students to freely express and explore their opinions.

Therefore, to foster that relational dimension of teaching and learning, I organized an activity that promotes an environment conducive to attentive and organized collective learning, which includes open discussion techniques and the ability to relate to others while respecting their points of view, in order to build students' confidence in their own abilities.

Keywords: Autonomy, Trust, Self-esteem, Empathy, Participation

Introducción

Dentro de las aulas de clase, durante mi periodo de observación en las prácticas, me encontré con una notable falta de iniciativa y autonomía en ambos grupos de las escuelas a las que tuve la oportunidad de asistir. Esta situación subraya la importancia de implementar estrategias educativas que no solo fomenten el aprendizaje activo, sino que también estimulen la capacidad de los estudiantes para tomar decisiones por sí mismos.



La estrategia diseñada se centra en la lectura de los capítulos 20 y 21 del libro *El Principito*, seguida de actividades que invitan a los alumnos a reflexionar y participar de manera autónoma. Los capítulos seleccionados del libro ofrecen a los estudiantes la oportunidad de observar cómo el protagonista, el Principito, enfrenta dilemas emocionales y éticos, como la sinceridad y la confianza en las relaciones.

El objetivo es promover un aprendizaje reflexivo en el que los alumnos no solo comprendan la narrativa, sino que también apliquen sus propias interpretaciones y experiencias para responder preguntas clave. Esta metodología busca no solo enriquecer su comprensión literaria, sino también desarrollar habilidades emocionales y sociales que son fundamentales para su crecimiento personal y académico.

Durante mi tiempo en la escuela de prácticas, he notado un acelerado aumento en la necesidad de los estudiantes de expresar sus opiniones sobre el tema en discusión y realizar investigaciones independientes, sin depender del profesor. Para apoyar a los estudiantes en este aspecto, el diagnóstico se volvió indispensable para comprender mejor el problema.

Tengo una actividad en la que los estudiantes deben ser alentados a participar; sus respuestas, correctas o incorrectas, no importan. Actúo como motivador. La actividad implica un clima en el que el aprendizaje se dé entre pares, donde cada estudiante pueda sentirse cómodo interactuando y compartiendo su perspectiva. Abordé esta idea mediante la utilización de la discusión abierta y asegurándome de que todas las partes respeten las opiniones de los demás. Con la tarea, se espera iniciar el desarrollo personal.

Revisión de literatura

La estrategia educativa que proponemos se basa en la lectura de los capítulos 20 y 21 del libro "El Principito" y en actividades posteriores. Esta estrategia se apoya en la teoría social cognitiva de Bandura (2004), que nos dice que aprendemos no solo a través de nuestras propias experiencias, sino también observando a otros y al interactuar con nuestro entorno social. Imagina que estás en un parque y ves a un niño volar una cometa; al observarlo, aprendes cómo hacerlo tú también, incluso sin haberlo intentado antes.

Al leer los capítulos mencionados, los estudiantes pueden ver cómo El Principito se relaciona con la rosa, enfrentando dilemas emocionales como la sinceridad y la confianza. Esto les brinda la oportunidad de modelar comportamientos y actitudes que son esenciales para



entender las relaciones interpersonales. Al aplicar la teoría de Bandura en esta estrategia, no solo mejore la comprensión literaria de los estudiantes, sino que también ayude a desarrollar habilidades emocionales y sociales clave.

Por ejemplo, al integrar la lectura reflexiva, la discusión crítica y la expresión artística, promovemos un aprendizaje más profundo y significativo que va más allá del aula. Esto prepara a los estudiantes para aplicar lo que aprenden en su vida diaria y enfrentar futuros desafíos.

Autoestima emocional

La autoestima emocional les permite gestionar sus emociones de manera efectiva y construir una identidad emocional sólida. Rafael Bisquerra (2011) define la autonomía emocional como la habilidad de manejar nuestras emociones de forma consciente, utilizando estrategias adecuadas para cada situación y tomando decisiones que beneficien tanto nuestro bienestar como el de los demás.

En el aula, algunos estudiantes pueden sentir miedo a participar. Este temor puede deberse a varias razones, como el miedo al juicio de sus compañeros o la ansiedad por cometer errores. Aquí es donde promover la autonomía emocional se vuelve esencial. No se trata solo de manejar emociones negativas, sino también de cultivar emociones positivas. Cuando los estudiantes logran desarrollar estas habilidades, pueden reconocer sus emociones, comprender por qué se sienten así y aplicar estrategias para regular sus estados emocionales.

Para fomentar esta autonomía, es importante que como maestros guiemos a los estudiantes en la exploración y comprensión de sus emociones. Podemos implementar actividades que mejoren su autoconocimiento emocional, la capacidad de autorregulación y la empatía hacia los demás. A través de estas prácticas, los estudiantes aprenderán a identificar y expresar sus emociones de manera adecuada, lo que les ayudará a reducir la ansiedad y el miedo a participar en clase.

Nosotros, como maestros, actuamos como modelos y facilitadores en este proceso, creando un ambiente de aula seguro y de apoyo donde los estudiantes se sientan cómodos para expresar sus emociones y opiniones sin temor a ser juzgados, es fundamental crear un ambiente inclusivo y seguro. Según Vygotsky (1978), el aprendizaje se produce en interacción con otros, lo que resalta la importancia de un entorno que facilite la colaboración y el intercambio de ideas.



Los educadores deben establecer normas claras de respeto y escucha activa, donde cada voz sea valorada.

Además, es esencial diversificar las estrategias de enseñanza para involucrar a estudiantes con diferentes estilos y ritmos de aprendizaje. Por ejemplo, el aprendizaje cooperativo, donde los estudiantes trabajan en grupos pequeños para resolver problemas o discutir temas, no solo promueve la participación, sino que también fortalece habilidades sociales y de comunicación. Finalmente, los educadores deben ser facilitadores activos del diálogo en el aula. Al plantear preguntas abiertas y provocativas, se estimula el pensamiento crítico y se invita a los estudiantes a compartir sus perspectivas, enriqueciendo así el aprendizaje colectivo.

Material y método

La siguiente actividad es la lectura de los capítulos 20 y 21 del “El Principito”, de este modo, a partir de la lectura, los alumnos tendrán que responder a unas cuantas preguntas situadas en el libro. Dichas cuestiones son las siguientes:

- ¿Ustedes creen que la rosa le mintió al principito?
- ¿Qué significa domesticar?
- ¿Qué es un rito?
- ¿Aún piensan que la rosa le mintió?

Finalizar la actividad, pidiendo a los alumnos que dibujen en una hoja de color una rosa o la flor que más les guste, en el dibujo a lápiz escribirán el nombre de la persona, animal o cosa especial para ellos.

El docente dibujará su rosa en el pizarrón, y los alumnos podrán seguir su ejemplo o crear su propio dibujo. Se les recalcará que el dibujo en el pizarrón es solo una muestra de cómo lo hizo el docente, y que ellos deben escribir y dibujar su propia versión.

Al momento de responder las preguntas, se destacará que ninguna respuesta es correcta o incorrecta; cada uno tiene su propia interpretación. Al discutir la respuesta del zorro, se les explicará que esta es solo la versión del zorro y que no existe una respuesta única para la palabra "domesticar".

Se utilizó una metodología de acción para poder llevar a cabo una recopilación de datos más efectiva por medio de la obtención de mejoras a esta actividad planteada o una mejor adaptación, dependiendo de las necesidades de los estudiantes. Al observar al grupo de forma

más detallada, podemos desarrollar una planeación más acorde a los contextos sociales de la comunidad. Según Rincón (2000), este planteamiento de mejora se suele basar en grupos de revisión y mejora. Para este caso, se utilizó un grupo conformado por el docente titular y dos practicantes.

Proceso de implementación de la estrategia

La maestra me brindó el espacio para realizar mi actividad. Comencé preguntándoles si alguna vez habían leído "El Principito" o si sus familiares se lo habían leído. Algunos me respondieron que sí, mientras que otros no quisieron hablar. Curiosamente, una alumna respondió con algo más que un simple sí o no. Ella es Génesis, y comentó:

Genesis - Mis papás un día me leyeron el principito en casa y fue muy entretenido ya que incluso me llevaron luego al cine a ver la película y me dio mucha tristeza cuando el abuelito contaba su historia de haber conocido a ese muchacho, pero fue muy bonito el cómo se acabó la película.

Con esta información, procedí a contarles cómo conocí el libro y les pregunté a los alumnos si les gustaban los libros. Algunos respondieron que sí, mientras que otros dijeron que no. Hubo quienes me preguntaron cuáles eran mis géneros favoritos y algunos libros que me gustaban. Respondí a todas sus preguntas y, a continuación, leí los capítulos seleccionados previamente.

Los leí lenta y claramente para evitar equivocarme en algún diálogo y poder corregir inmediatamente cualquier palabra confusa. De vez en cuando, me detenía y hacía preguntas abiertas sobre la lectura para mantener a los estudiantes atentos. Me detuve en el siguiente párrafo y les mostré la ilustración del libro (Imagen No 1) en el capítulo 20:

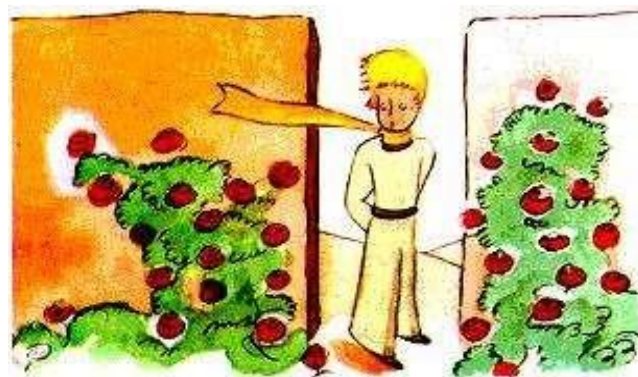


Imagen 1. El principito observo un mural lleno de rosas.

“Su flor le había dicho que ella era la única de su especie en todo el universo, y ahora veía que solo en este jardín había cinco mil, todas semejantes” Saint-Exupery (1943).

Entonces, les pregunté: "¿Creen que la rosa le mintió al principito?" Estas fueron algunas de sus respuestas:

Alfredo – la rosa no mintió, ella si es única en su planeta.

Tania – Ella mintió, si le hubiera dicho que no era única el principito la hubiera dejado sola.

Gustavo - Ella mintió, nada es único, siempre podría haber dos cosas de lo mismo. Se continuó con la lectura y se plantearon algunas preguntas adicionales. Al finalizar la lectura, se procedió a la realización de dibujos y a la respuesta posterior que el alumnado debía proporcionar. La pregunta fue: Ahora que hemos terminado esta lectura, ¿Para ustedes que significa domesticar? ¿Siguen pensando que la rosa mintió?

Resultados

Durante la realización de mi actividad, pude recolectar evidencia sobre la capacidad de los alumnos para determinar qué es lo que consideran importante. Me gustaría destacar cuatro de los treinta dibujos que se me proporcionaron. Estos son los datos y reflexiones que tengo al respecto:



Imagen 2. dibujo realizado por Naomi.

Pude trabajar con casi todo el grupo y recolecté una serie de dibujos variados, algunos de ellos con detalles muy importantes y destacables. El dibujo de la imagen No.2, hecho por Naomi, muestra la mayor cantidad de nombres anotados. La alumna dibujó una cantidad de pétalos acorde a los nombres y, durante la realización de la actividad, continuó agregando más pétalos a medida que recordaba cosas que quería incluir.



Imagen 3. Dibujo realizado por Tania.

También tengo los casos de los alumnos Tania y Santiago, que demuestran algunos de los problemas mencionados por la maestra. En el caso de Tania, ella dibujó a sus padres por separado, como se observa en la imagen No.3, dividiéndolos con el objeto de un "balón". Actualmente, Tania está viviendo el divorcio de sus padres, lo que se refleja en su comportamiento en clase: no quiere participar, está algo rezagada y se muestra decaída. Durante la actividad, a menos que le preguntara directamente, no participaba en absoluto. Sin embargo, casi al final de la actividad, finalmente quiso dar su opinión.

Esto lo considero una victoria en cuanto al objetivo de esta dinámica.



Imagen 3. Dibujo realizado por Santiago.

El dibujo de la imagen número 3 es una representación que, sin necesidad de palabras, describe lo que este niño puede sentir. En su flor, dibujó a una sola persona que parece ser él mismo, sin ninguna familia o persona alrededor, solo animales, juguetes y soles. Lo que destaca en comparación con los demás dibujos es que su tallo tiene espinas en lugar de hojas, un detalle que él mismo mencionó.



Imagen 4. Dibujo realizado por Naomi Magali.

Este es el dibujo con el que quiero concluir este análisis de resultados y resaltar que el objetivo se cumplió. La alumna Naomi, en su dibujo (imagen 4), destacó al anotar "Y yo". Esto tiene una connotación significativa, ya que indica que se considera a sí misma como su propia



"Rosa" o flor especial. Este detalle es de suma importancia, ya que refleja un alto autoestima y un gran conocimiento de sí misma.

Discusión y conclusiones

Con todo, la estrategia educativa que se basa en la lectura de El Principito ha demostrado ser efectiva para promover la autonomía y participación activa de los estudiantes. A través de la lectura de los capítulos 20 y 21 y la reflexión de las actividades subsiguientes, los estudiantes pudieron abordar temas tanto emocionales como éticos relevantes, como la sinceridad y la confianza. El eje en la teoría social cognitiva de Bandura, que pone énfasis en el aprendizaje por la observación y la interacción social, llevó a un aprendizaje más profundo y significativo. El dibujo y la reflexión permitieron al estudiantado expresar las propias interpretaciones y experiencias, mostrando la capacidad de identificar y gestionar propias emociones. En los dibujos analizados, se observa cómo los estudiantes asumieron los conceptos abordados y los internalizaron.

Se le hace la invitación al lector para que realice esta propuesta en su aula de clase, y de esta forma llegar a resultados favorables, apoyar a sus estudiantes en el desarrollo de pensamiento crítico y emocional, así como ser capaces de poder darles un espacio seguro donde poder expresar y plasmar de manera no oral sus pensamientos.

Además, la actividad de dibujo fue una herramienta que resultó ser muy útil a la hora de que los estudiantes tuvieran la oportunidad de plasmar sus sentimientos y reflexiones. Ya que al realizar el análisis los dibujos, se puede ver cómo cada uno de ellos interpretó los conceptos de manera única.

Se toma el caso de Naomi, cuyo dibujo refleja una gran autoestima y autoconocimiento. Por otro lado, los dibujos de Tania y Santiago nos muestran fragmentos de sus vidas emocionales, revelando cómo se sienten y qué están enfrentando. Estos ejemplos nos demuestran que, a través de la lectura y la creatividad, los estudiantes no solo aprenden sobre el mundo, sino que también aprenden sobre sí mismos, lo que resulta en un notable crecimiento emocional.

Referencias

Rodríguez, R., & Cantero, M. (2020). Albert Bandura: Impacto en la educación de la teoría cognitiva social del aprendizaje. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, 384,



72–76. <https://doi.org/10.14422/pym.i384.y2020.011> De Saint-Exupery, A. (2024). Principito, El. Ediciones Selectas Diamantes.

Bisquerra, R. (2011). *Psicoeducación emocional*. Editorial Síntesis.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press. <https://www.jstor.org/stable/j.ctvjf9vz4>

García, A. R. (2013). La educación emocional, el autoconcepto, la autoestima y su importancia en la infancia. Ucv.es. Recuperado el 14 de agosto de 2024, de <https://riucv.ucv.es/bitstream/handle/20.500.12466/678/210-Texto%20del%20artículo-563-1-10-20171121.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Llamazares, A., & Urbano, A. (2020). Autoestima y habilidades sociales en adolescentes: el papel de variables familiares y escolares. Cardenalcisneros.es. Recuperado el 14 de agosto de 2024, de <https://revistas.cardenalcisneros.es/article/view/4801/5037>

Bausela, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1–9. <https://doi.org/10.35362/rie3512871>



Resolución de conflictos: promoviendo una cultura de paz

Guillermo Jair Salas Olivares, Ana Karen Trejo Benítez, Martha Rocío Conchas Gaytán.

Resumen

Este proyecto educativo diseñado y aplicado para estudiantes de 5° grado de primaria se centró en la identificación y resolución de conflictos desde la promoción de la cultura de paz, el pensamiento crítico y la empatía. Se realizó un diagnóstico socioemocional a 18 alumnos, en el cual se encontró que la mayoría de los alumnos demuestran dificultad para resolver conflictos de manera pacífica. La estrategia implementada presentó diversas situaciones hipotéticas, en las que se tenían que identificar la causa del problema y una posible solución de manera grupal, colaborando así en la búsqueda de soluciones pacíficas.

Durante la implementación, se pidió que identificaran y compartieran acciones constructivas que se hayan observado dentro del aula. Los estudiantes compartieron sus experiencias, lo que fomentó un ambiente de reflexión grupal en el que se logró identificar que todos forman parte de un mismo entramado por lo que las acciones de uno pueden repercutir en el bienestar de los demás.

Los resultados fueron positivos, mostrando participación y comprensión de los conceptos de cooperación y empatía. Esto indicó que la estrategia contribuyó a la creación de un ambiente de aprendizaje más inclusivo y reflexivo, promoviendo la cultura de paz y la resolución pacífica de conflictos.

Palabras clave: resolución de conflictos, empatía, cultura de paz, pensamiento crítico.

Abstract

This educational project designed and applied for 5th grade primary school students focuses on the identification and resolution of conflicts from the promotion of a culture of peace, critical thinking and empathy. A socio-emotional diagnosis was carried out on 18 students, in which it was found that the majority of students demonstrate difficulty resolving conflicts peacefully. The implemented strategy presented various hypothetical situations, in which the cause of the problem and a possible solution had to be identified as a group, thus collaborating in the search for peaceful solutions.

During implementation, they were asked to identify and share constructive actions that had been observed within the classroom. The students shared their experiences, which fostered an environment of group reflection in which it was possible to identify that everyone is part of the same network, so the actions of one can impact the well-being of others.

The results were positive, showing participation and understanding of the concepts of cooperation and empathy. This indicated that the strategy contributed to the creation of a more inclusive and reflective learning environment, promoting a culture of peace and peaceful conflict resolution.

Keywords: conflict resolution, empathy, culture of peace, critical thinking.

Introducción

En el contexto escolar, los conflictos son una parte inevitable de la interacción diaria entre estudiantes, la capacidad de identificar y resolver estos conflictos de manera pacífica es esencial para promover un ambiente que favorezca el aprendizaje y el desarrollo socioemocional. Este proyecto educativo se diseñó para los estudiantes de un grupo de quinto grado de una



primaria, con ubicación en Ecatepec de Morelos, Estado de México (una de las entidades con mayor índice de violencia a nivel nacional e internacional), con el objetivo de fomentar un ambiente armónico e inclusivo.

Se realizó un diagnóstico en el que se incluían preguntas referentes a la empatía, el sentido de pertenencia y la solidaridad grupal. A pesar de que en el diagnóstico escrito los alumnos reflejaron que ayudan a sus compañeros cuando estos lo necesitan, se realizó también un diagnóstico visual, en el que los docentes en formación identificaron a través de los gestos, acciones y comentarios realizados por los estudiantes, que, existe una cantidad de alumnos que han sido desplazados y que, debido a las tensiones que se generan en el grupo, estos prefieren evitar la expresión de sus ideas, emociones y sentimientos de manera grupal, repercutiendo directamente en su desempeño académico, social y personal, por lo que la intención de la estrategia fue crear un clima que favoreciera la construcción de la cultura de paz para promover la equidad, el pensamiento crítico y la empatía.

La educación para la paz fomenta la enseñanza de valores como el respeto, la tolerancia, la empatía y la resolución pacífica de conflictos.

En ese orden, se hace énfasis que la cultura es el conjunto de elementos que integran la personalidad del ser humano, los cuales se adquieren a través de la enseñanza que surge en las sociedades y que se transmiten y replican de una generación a otra. Partiendo de esta idea, es obvio que el comportamiento social de las personas se ve influido por la cultura y que esta juega un papel importante en los valores de paz adoptados por cada individuo. (Cornelio, 2019, p.14)

En un grupo en el que existen una considerable cantidad de alumnos vulnerados, las tensiones van más allá de pequeños conflictos, pues repercute directamente en la formación integral de ciertos individuos. Como lo señala Cornelio en la cita anterior, el comportamiento es influenciado directamente por la cultura, misma que puede y debe ser una herramienta para una transformación social impregnada de valores, respeto y paz.

Revisión de literatura

De manera breve se explicará que es la empatía desde un punto de vista emocional en donde encontramos que según Vaquier, Martínez-Otero y Gaeta (2020) “la empatía permite acercarse al otro, sintonizar con él y, por tanto, es un aspecto clave en la relación interpersonal”.



Esto, es lo que se busca desarrollar principalmente en esta estrategia, en la que desglosaremos los puntos importantes a continuación.

La importancia en la identificación de conflictos

Resulta muy importante no solo para el docente identificar los conflictos que surgen como producto de las relaciones asimétricas que se viven día con día dentro de las instituciones educativas, si no también forma parte fundamental el reconocimiento del estudiante acerca de dichos conflictos en la búsqueda de un proceso metacognitivo para evitar la imposición de ideas y permitir de esta manera que sea el alumno mismo quien determine el significado que se le otorgará a dicho ritual en el que se transforme la práctica educativa y comunitaria a través de la detección y resolución del conflicto.

Transformar el marco de comprensión de los niños sobre cómo buscar una solución a sus conflictos a través de una cultura de paz, es crear climas de paz. Darles la palabra, escucharlos y no ser impositivos, permite que ellos logren solucionar sus conflictos a través del diálogo, sin llegar a la violencia, fomentando la tolerancia y el respeto entre ellos, guiándolos a tener una comunicación asertiva, en donde obtengan una cultura de paz, construyendo sus propios diálogos de comunicación y motivándolos a que sean ellos los primeros en buscar la paz escolar y poder decir: “basta de violencia”. (Carrillo, 2016, p. 195)

Como lo sugiere Carrillo (2016), es fundamental que el alumno comprenda como y desde que perspectiva buscar la resolución de un conflicto que, puede llegar a provocar un descontento por parte de la población grupal, en el que se lastima la práctica educativa. Aquí juega un papel muy importante el pensamiento crítico, pues para lograr concretar un diálogo sano en el que se incentive la búsqueda de una solución, más que la de la culpa, se necesita de un proceso mental que valore y de significado a ambos procesos, es decir, el rol del docente en este punto, es que el alumno comprenda por si mismo, que encontrar una culpa o una responsabilidad, no enriquece ni favorece a la situación, como si lo hace la búsqueda y aplicación de una solución en la que todos los involucrados estén de acuerdo.



La importancia de la regulación emocional

El ser humano es por naturaleza un ser sintiente, sin embargo, es el contexto que vive el individuo el que lo forma de cierta manera, es decir, aquellas experiencias que se han vivido, aquellas cosas que han lastimado, e incluso aquellos factores ajenos al contexto social, tales como la genética, determinan gran parte de lo que la química cerebral provocará al exponerse a alguna situación conflictiva, sin embargo es importante que como docentes se fomenten competencias que ayuden a regular y conocer esos procesos mentales.

En segundo lugar, Bisquerra plantea la Regulación Emocional, como segunda competencia, y la define como la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Si la primera competencia explica cómo tomar conciencia de la existencia de la emoción, esta segunda refiere la concienciación entre la emoción, la cognición y el comportamiento. (Oliveros, 2018)

Olivera explica que el reconocido investigador español, Rafael Bisquerra, nos habla acerca de la regulación emocional como segunda competencia básica de la inteligencia emocional, dicha regulación forma parte fundamental de la resolución de conflictos en el aula mediante la cultura de paz, ya que no podemos actuar instintiva y compulsivamente ante cualquier situación de estrés, pues esto generará el entorpecimiento de la búsqueda de la solución al conflicto original, por lo que es un hecho puntual y necesario, que el docente fomente actividades que permitan desarrollar la inteligencia y la regulación emocional dentro de los mismos proyectos educativos propuestos por el plan analítico.

El hecho de que el estudiante determine y tome consciencia de que puede controlar y modificar de cierta forma aquello que está sintiendo, ayuda enormemente en la construcción de las competencias necesarias para desarrollar y construir un clima agradable, que propicie valores y habilidades como la empatía, la solidaridad, el autocontrol y el pensamiento crítico.

La importancia del pensamiento crítico y la empatía

Una de las cosas más importantes a tomar en cuenta para la resolución de conflictos en el aula, es lo siguiente:

El hecho de que los niños son inherentemente egoístas hasta cierta edad, el yo, se convierte en el principal foco de atención, sin embargo es importante fomentar también dentro de los proyectos el desarrollo sustancial de la empatía como herramienta para lograr un pensamiento



crítico, reflexivo y transformador, intentando que el alumno comprenda que aquello que hacen sus compañeros, aquellas acciones que al individuo le molestan y aquellas reacciones que se obtienen de manera impulsiva al generarse una tensión en el grupo, son producto de la diversidad de experiencias diferentes a las que se somete cada individuo en especial, es decir, el hecho de entender que el no congenia conmigo, debido a que tiene una historia de vida diferente, fue sometido a presiones diferentes y por lo tanto, actúa de manera diferente a mi, es fundamental para lograr que el alumno comprenda que esa diversidad no está mal, al contrario, la diversidad resulta ser enriquecedora para el proceso educativo.

Por consiguiente, se puede considerar que el pensamiento crítico es un pilar muy importante en la formación integral del ser humano, porque se lo considera en la toma de decisiones personales o en ámbitos administrativos, ya que el pensar críticamente es voluntario y las habilidades se pueden desarrollar siempre y cuando el individuo esté con voluntad de hacerlo. (Robles, 2019, p. 17)

Cómo el autor lo sugiere, el pensamiento crítico es fundamental en la construcción del significado humano, por lo tanto reflexionar acerca de aquello que mis compañeros, desde mi subjetividad, hacen mal, me obliga también a comprender que dentro de aquello que no veo, se encuentran también acciones que pueden ser constructivas para el proceso educativo y sociológico, es decir, el pensamiento crítico y la empatía dan como resultado un enfoque en el que el individuo comprende que si bien existen roces y diferencias dentro del aula, también consiste en reconocer que no todo es malo y que hay dentro de este entramado social y conjunto de prácticas que favorecen y construyen un clima apropiado para el desarrollo de las competencias socioemocionales básicas.

Material y método

Este artículo está diseñado bajo el método de investigación-acción. La estrategia consiste en lograr que los alumnos identifiquen aquellas acciones que vieron dentro del aula, mismas que deberán considerar como constructivas, solidarias o cooperativas, después de eso, los alumnos escribirán en su libreta aquella acción que hayan encontrado y podrán realizar un dibujo que represente lo que escribieron. Se finalizará la estrategia creando una reflexión grupal en la que el docente guíe a los alumnos para que comprendan que no todo son acciones malas, si no que todos forman parte de un mismo entramado en el que todos cooperan, ayudan y son ayudados.



Proceso de implementación de la estrategia

Se inició la estrategia preguntando a los alumnos que era para ellos la cooperación, en un inicio, ningún estudiante quiso participar (quizás debido al contexto señalado en el punto anterior), por lo que se dio una breve definición, misma que aclaró las dudas de los estudiantes, quienes comenzaron a participar escasamente, después se dio la indicación junto con algunos ejemplos de que debían de identificar alguna situación que ellos consideraran que había aportado algo bueno al grupo, se les dio tiempo para pensar y después se les pidió que escribieran en su libreta alguna situación que ellos consideraran que había resultado significativa.

En alguna parte de la actividad, se preguntó a los alumnos que, si consideraban que era más fácil reconocer las acciones malas, la mayoría de los alumnos contestó que sí, en este punto, se podía apreciar un poco más la participación de los estudiantes, quienes preguntaban y dudaban acerca de aquello que querían plasmar en su libreta.

Después de un tiempo, conforme fueron terminando, se preguntó que si alguno quería compartir la situación que encontró, el salón permaneció en silencio durante unos segundos y un alumno levantó la mano, compartiendo que en una ocasión, sus compañeros le ayudaron a levantarse cuando se cayó, después de esta intervención, los alumnos comenzaron a levantar sus manos y a participar en la actividad, llegó un punto en el que habían aproximadamente 8 manos levantadas al mismo tiempo, los alumnos participaron y después se dio paso a la reflexión final.

Resultados

La reflexión final fue agregada como parte de la evaluación de la estrategia en sí misma, buscando mediante el diálogo de los estudiantes algún indicio de que aquello que se realizó durante la actividad, quedó en ellos como experiencia y no solo como información, en la reflexión final se pudo observar lo siguiente:

La pregunta que se realizó fue “¿Qué aprendieron de esto?” los alumnos permanecieron callados durante unos segundos y después comenzaron a participar, entre los comentarios que se pueden rescatar se encuentran diálogos como “todos aportamos cosas aún que sean pequeñas”, “cuando ayudas no nada más ayudas a una persona, sino a todo el salón”, “que todos ayudamos a alguien y también hemos sido ayudados por otros”.



Después se realizó una pregunta que ya se había realizado durante la actividad, pero esta vez con distinto enfoque, se le preguntó a los alumnos “¿Por qué creen que sea más fácil ver lo malo?”, después de esta pregunta, se realizaron algunos comentarios por parte de los alumnos, sin embargo, destacamos uno solo, el alumno dijo “porque cuando te hacen algo te enojas y no puedes ver las cosas igual” dando a entender también que aquellas competencias que se buscaban desarrollar en los alumnos, fueron bien comprendidas por algunos estudiantes, quizás no de manera teórica, pero si logran reconocer habilidades tales como la empatía, la importancia de la regulación emocional y la identificación de conflictos.

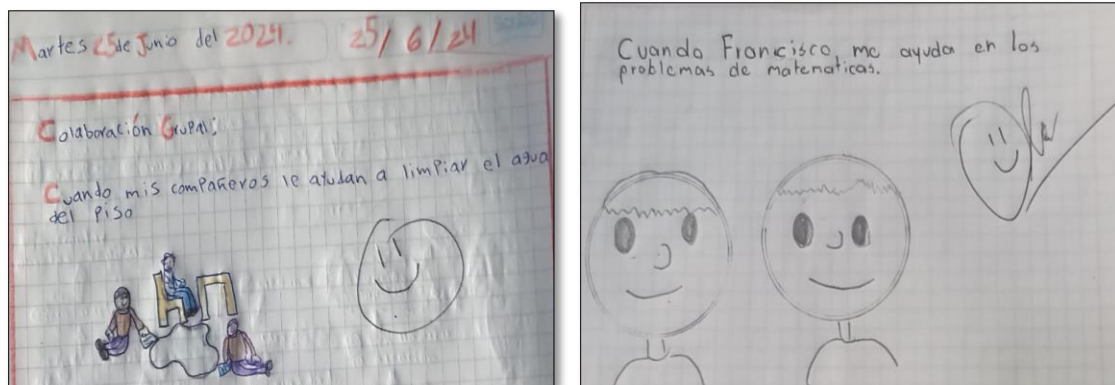
Consideramos los resultados obtenidos (anexo 1) como aceptables, pues si bien la mayoría de estudiantes participó en la actividad y logró llevar la información propuesta por los docentes de manera reflexiva, también ocurrieron algunos casos en los que los alumnos no lograron identificar el eje central de la actividad, por lo que se necesita de cierta constancia de actividades que permita que sean la mayoría de estudiantes quienes comprendan y valoren las diferencias del resto, desde un enfoque de la cultura de paz para transformar las prácticas educativas y comunitarias, para resolver los conflictos de la mejor manera posible.

Figura 1.

Colaboración grupal	
Objetivos y desarrollo	Resultados y observaciones
Escuchar e identificar conflictos que ocurren o pueden ocurrir dentro del aula	Hubo participación al identificar acciones constructivas
Fomentar el pensamiento crítico	Se utilizó el pensamiento crítico al reconocer distintos puntos de vista a través del diálogo
Buscar soluciones pacíficas a los conflictos o problemas	Se comprendió que bajo cualquier circunstancia se puede utilizar una solución pacífica que beneficie a todos
Enfatizar el valor de las buenas acciones que benefician al grupo.	
Entender que todos forman parte de un mismo	

Fuente: Elaboración propia

Figura 2.



Fuente: Elaboración propia

Discusión y conclusiones

El pensamiento crítico puede ligarse con las habilidades y competencias básicas del desarrollo socioemocional, tal como la empatía, misma que en conjunto con este tipo de pensamiento, permite transformar las prácticas educativas desde un enfoque humanista e inclusivo, para el correcto diseño de climas de aula que permitan la participación activa y reflexiva de todos los integrantes, sirviendo así también para lograr los procesos de desarrollo de aprendizaje propuestos por el currículo nacional, en los cuales se hace énfasis en la creación de comunidades, mismas que consideramos, deben contener dentro de sí un enfoque de interculturalidad crítica, que permita a los estudiantes reconocer y valorar las diferencias de los demás, entendiendo que estas son enriquecedoras para el proceso educativo, sirviendo no solo para la parte formativa y disciplinaria en el contexto áulico, si no también formando parte de más competencias socioemocionales.

Por eso, es de suma importancia el contexto emocional de un individuo a la hora de formarse académicamente, sin embargo, consideramos aún más importante el contexto y clima en el que el individuo se desenvuelve, pues este brindará las herramientas necesarias para lograr la correcta formación integral y disciplinaria de las y los estudiantes desde la cultura de paz.

Referencias

Carrillo, R. (2016). Resolución de conflictos: Hacia una cultura de paz en niños de primaria. Páginas 195-205. Universidad autónoma indígena de México, El fuerte, México



Cornelio, E. (2019). Bases fundamentales de la cultura de paz. Páginas 9-26. Asociación Eirene, Estudios de Paz y Conflictos A. C, México

Oliveros, V. (2018). La inteligencia emocional desde la perspectiva de Rafael Bisquerra. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela. Recuperado de URL: <https://www.redalyc.org/journal/3761/376157736006/html/>

Robles, A. (2019). La formación del pensamiento crítico: Habilidades básicas, características y modelos de aplicadores en contextos innovadores. Revista de ciencias humanísticas y sociales, Ecuador

Vaquier, L. M. V., Martínez-Otero, V., & Gaeta, M. L. G. (2020). La empatía docente en educación preescolar: Un estudio con educadores mexicanos. Educação e Pesquisa. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Recuperado de URL: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046219377>



Identidad profesional en estudiantes normalistas de educación primaria, construyendo el ser docente en contextos rurales

Víctor Francisco Escalante Burgos, Braidosqui Antonio Aké Dzul, Angelita de Jesús Bernabé Aragón

Resumen

El presente trabajo de investigación se planteó como objetivo determinar los elementos que influyen en la construcción de la identidad profesional docente de los estudiantes normalistas durante su proceso de formación a través de las prácticas profesionales.

El enfoque hacia el cual se dirige es de carácter cualitativo, siendo descriptivo porque permite describir procesos, contextos, a la institución, sistemas y personas. Se realizará mediante un estudio de casos que permitirá conocer de forma detallada las características de los sujetos entrevistados en relación con la conformación de sus rasgos identitarios, siendo seleccionados por conveniencia de acuerdo con su afinidad hacia la profesión magisterial. La recolección de los datos se realizó en la Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez” en el estado de Campeche, con una población de 47 discentes que cursan la Licenciatura en Educación Primaria. Los instrumentos se aplicaron de forma presencial y por conveniencia a una muestra de seis individuos, empleando para ello un guion de entrevista semiestructurado que constó de 28 ítems divididos en tres apartados.

Los resultados manifiestan una elección de la carrera por cuestiones económicas y sociales; eligieron la institución porque brinda servicios gratuitos tales como alimentación y hospedaje, de igual forma una beca para continuar con sus estudios; durante el proceso de prácticas profesionales se sienten identificados con la profesión docente debido a que fueron adquiriendo saberes para desempeñarse de manera óptima, considerando el trayecto formativo de prácticas profesionales como el más importante de toda la licenciatura.

Palabras clave: identidad profesional, normales rurales, normalismo, prácticas profesionales.

Abstract

The following research aims to determine the elements that influence the professional teacher identity construction of normal-school students during the training process throughout their internships.

A qualitative approach was taken since it allows the description of the processes, contexts, institution, systems and people. This case study provided a detailed understanding of the characteristics of the subjects interviewed in relation to the configuration of their identity traits; therefore, they were selected for convenience based on their affinity with the teaching profession. Data collection was gathered at the Normal Rural School “Justo Sierra Méndez” in the state of Campeche, with a population of 47 students enrolled in the degree in Primary Education. The instruments were used in person and for convenience applied to a sample of six individuals, using a semi-structured interview guide consisting of 28 items divided into three sets.

The results reveal that the degree was chosen among others because of economic and social factors; students opted for the institution because it offered free of charge services such as feeding and accommodation, as well as scholarships to continue studying; during the internship process they identify themselves with the teaching profession due to the knowledge acquired to perform at a high level. As a result, the internship process is considered to be the most important course of the entire degree program.



Keywords: professional identity, normal rural school, normalismo, internship

Introducción

La construcción de la identidad del magisterio se articula a partir de distintos campos y prácticas, resulta complejo identificar los elementos que van construyendo su razón de ser, para conformarla es necesario hacer uso de las experiencias, sentidos y dinámicas que en conjunto configuran identidades que resultan ser diferentes a las de otros grupos profesionales. Por lo tanto, la conceptualización que se tiene sobre la identidad del docente concierne a un tipo de identidad de carácter colectiva, que nace por un lado de la construcción individual referida a la historia de los propios sujetos y sus características de origen social, pero también de una construcción colectiva vinculada al contexto en el cual el docente trabaja (Vaillant, 2007).

Los maestros resultan ser el punto medular del sistema de educación básica en México, son los que enfrentan al trabajo cotidiano en las aulas de clase, quienes interactúan en su accionar con los discentes, padres de familia, maestros, personal de servicios y directivos que conforman la estructura de una institución escolar; pero sobre todo, los encargados de ejecutar las políticas educativas establecidas por cada entidad federativa, siendo los encargados de culturalizar a las futuras generaciones de educandos, ejerciendo la profesión con un alto sentido de ética y profesionalismo.

El docente es visto hoy en día como un profesional de la educación encargado de enseñarle a sus estudiantes el conocimiento científico, guiándolos hacia la gestión de su propio conocimiento para lograr un aprendizaje significativo, mediante la implementación de nuevos ambientes de aprendizaje y reflejar en su accionar un sentido ético para hacer de sus estudiantes unos buenos ciudadanos. Parafraseando a Martínez et al. (1998), la figura del docente que se requiere en el siglo XXI, sobre todo en los niveles de educación superior, adquiere mayor profundidad en referencia a su rol pedagógico.

La profesión docente en México se constituye en los albores del siglo XX, primero como un oficio, posteriormente, con el paso del tiempo, adquiere el estatus de profesión, la cual posee características muy singulares. El maestro ocupó durante cinco décadas (1900-1950), un papel trascendental en la conformación de un nuevo tipo de ciudadano acorde a las exigencias de la sociedad mexicana, abriendo con ello, la posibilidad de lograr el progreso de una nación.



El interés por estudiar el tema surge de una inquietud al observar el desempeño que los estudiantes normalistas externalizan, tanto en los salones de clase de la escuela normal, como al impartir su labor docente durante las jornadas de prácticas profesionales en las escuelas primarias de las comunidades donde son asignados. Los comportamientos, las actitudes y las acciones que los jóvenes manifiestan en estos contextos pueden deberse a diversos factores. Uno de estos puede ser, una ausencia de identidad con la carrera que eligieron estudiar, en este caso, la profesión docente.

En el caso de los estudiantes de la escuela normal rural del municipio de Hecelchakán, aún no se ha logrado determinar cuáles son los factores que inciden en la construcción de una identidad profesional docente, dado que provienen de diversos tipos de contextos, y de diferentes estados de la república mexicana, algunos de ellos con una formación académica que no se apega a los perfiles que se requieren para ser maestro, de igual forma existen aspectos de carácter psicológicos, sociales, culturales y biológicos que pueden incidir en la formación de una identidad individual y colectiva.

El perfil del estudiante de nuevo ingreso en las escuelas normales no siempre resulta ser el idóneo, esto es debido a que la documentación que presentan no corresponde a la rama de las ciencias sociales que es donde se ubica la profesión docente, más bien los perfiles que ofertan las instituciones de educación media superior son de carácter tecnológico y de servicios en el caso de los centros de Estudios Tecnológico Industrial y de Servicios (CETIS) y de los Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y Servicios (CBTIS), los cuales ofrecen carreras en administración, alimentos, computación, soldadura, turismo, comunicación, construcción, electricidad, enfermería etc. en el caso de los colegios de bachilleres ofrecen capacitaciones en informática, administración, contabilidad y administración turística, laboratorista químico e inglés; además de especialidades en biológicas, socioeconómicas, matemáticas y sociales (COBAY, 2009).

En la Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”, del municipio de Hecelchakán en el estado de Campeche, no se ha realizado investigación alguna que aborde el tema de la identidad del estudiante en formación, por lo tanto, resulta importante describir cómo va construyéndose una identidad profesional durante su estancia en la institución educativa.

Se pretende determinar cuáles son los elementos que influyen en la construcción de una identidad profesional de los estudiantes de la escuela normal, con la finalidad de identificar la



relación que pueda existir entre la identidad y la realización de las prácticas profesionales, así como las interacciones que se viven dentro de ella.

Revisión de literatura

Las escuelas normales han sido consideradas desde hace tiempo como parte fundamental dentro del sistema educativo mexicano, debido a que son las encargadas de formar a los jóvenes que pretenden ser maestros de educación primaria. Son las únicas instituciones que brindan la oportunidad de prepararse como docentes, en comparación con otros países que les han delegado la responsabilidad a diversas instituciones de educación superior.

La historia que enmarca la educación en México resalta la importancia que tiene la escuela desde el contexto rural, la figura del maestro como referente en el desarrollo cultural, social y educativo dentro de las comunidades. La escuela rural fue producto de los logros de la revolución mexicana de 1910, es ahí cuando se le asigna al maestro la responsabilidad de ejercer la docencia, con la finalidad de alfabetizar a la gente que vive en el campo, además de impulsar la economía y desarrollo social de las comunidades. De acuerdo con Arnaut (1998), el magisterio reconoció rápidamente los fines de la revolución debido a su origen social, pues una gran parte provenían de familias de condición humilde y de los sectores del campesinado, por lo tanto, la visión política era más congruente a la de los líderes del movimiento revolucionario.

El maestro es el actor encargado de impartir su labor evangelizadora, pero también es considerado para ejercer funciones alternas a su profesión, dentro del contexto escolar desempeña funciones administrativas y de apoyo a la docencia (director, secretario, conserje, entre otros) es visto como un líder en la comunidad, siendo consejero familiar, orientador, médico, agricultor, comerciante, padre de familia, entre otras cuestiones.

Desde el discurso oficial y las diferentes políticas educativas que giran en torno a la formación magisterial, se ha configurado un conjunto de representaciones sobre el ser maestro, su hacer y su formación, han conformado un modelo paradigmático de educación que se le denomina “normalismo”. Su comprensión es fundamental para la explicación de las identidades profesionales del magisterio Ramírez (2008).

De acuerdo con Ramírez (2008) el normalismo es un sistema cultural expresado en contextos ideológicos institucionales, ethos profesionales, discursos pedagógicos, que comprenden la vida cotidiana de las escuelas normales.



Cuando se utiliza la palabra normalismo, se hace referencia a las escuelas normales distribuidas en todo el territorio nacional, las enseñanzas en el aspecto pedagógico que reciben sus estudiantes, las prácticas culturales que forman parte de la dinámica escolar, las interacciones sociales que se viven en su interior y los rasgos de una identidad profesional con características propias. La formación de los docentes encargados de impartir cátedra en planteles de educación básica ha sido delegada a estas instituciones, constituyéndose como parte fundamental del sistema educativo, en virtud de brindar educación a los grupos sociales más vulnerables.

Las escuelas normales jugaron un papel trascendental en la consolidación y desarrollo del México que se conoce hoy en día, en virtud de que, además de abordar cuestiones referentes a los procesos de enseñanza y aprendizaje, cumplían con una función de socialización en el espacio áulico, con el propósito de construir rasgos identitarios en los docentes, forjando un sentido de pertenencia hacia la nación y fortaleciendo el desarrollo económico, social y cultural de los pueblos que la conforman.

Los procesos de formación que reciben los futuros docentes de educación primaria se consolidan en los momentos y espacios dentro de la escuela normal, con el objetivo de adquirir y favorecer cada una de las competencias que se requieren para desempeñarse profesionalmente, tomando en cuenta ciertas situaciones, entre ellas se menciona la actitud hacia el trabajo, la disposición para realizar todo tipo de actividades y la disciplina en cuanto a los estudios se refiere.

Durante el proceso de formación inicial se aprende a ser maestro, a la vez que se van realizando una serie de identificaciones que finalmente converge en la identidad profesional. Estas identificaciones se gestan, no sin conflictos y contradicciones, a lo largo del proceso formativo, pero especialmente son el resultado de una compleja red de interacciones entre los estudiantes; entre estos y los maestros, tanto de la Escuela Normal, como de las escuelas de práctica; entre ellos y los alumnos de las escuelas primarias (Mercado, 2007).

Este proceso es el espacio donde el estudiante normalista se apropia de conocimientos teóricos, adquieren habilidades durante las jornadas de prácticas, y se van formando una ideología a partir de una convivencia cotidiana entre sus compañeros. Maestros y personas que conforman el contexto educativo y social en el cual se desenvuelven.

La construcción de la identidad profesional del profesor de educación básica entrecruza dos cuestiones relevantes a lo largo de su vida: el aspecto biológico y la vida profesional, porque



es a través de las experiencias vividas, donde afronta a diario, conflictos que resuelve mediante la toma de decisiones. De acuerdo con Torres (2005) el proceso de construcción de la identidad profesional ha sido categorizado en primer término como un constructo teórico que surge y se produce de una percepción auto organizado, así como de las características de cada una de ellas. El docente se va construyendo una identidad mediante un entrelazado de su vida laboral, incluyendo la interacción en el medio y las cuestiones sindicales, su vida profesional y, por último, su vida personal y biológica.

Day et al. (2006) afirman que la identidad profesional docente consta de tres dimensiones específicas: personal, social y situacional, las cuales aportan cada una los elementos configuradores que refuerzan tanto al ser, como la identidad del sujeto.

La dimensión personal, se encuentra constituida a partir de múltiples pertinencias y contextos los cuales no se repiten de la misma forma a dos personas distintas, por lo tanto, la dimensión personal es compleja, única e insustituible. La identidad se presenta de manera cambiante e inestable, se va construyendo y transformando durante nuestra trayectoria de vida, recibiendo influencias tanto de amigos y personas cercanas, como de extraños y de las diferentes estructuras sociales, culturales, políticas e históricas con las que se mantiene una interacción Maalouf (2006).

La dimensión profesional se podría definir como aquel espacio en común que comparte el sujeto a través de su entorno personal y social, y la institución donde trabaja, iniciándose durante la vida escolar y construyéndose durante el período de ejercicio profesional (Cattonar, 2001).

En la dimensión situacional en un contexto de trabajo concreto se desarrollan una serie de procesos específicos que dan lugar a una identidad situada (Day et al. 2006), en el caso de la escuela, la identidad docente.

La identidad profesional constituye un elemento trascendental dentro de la profesión de enseñar, porque a través de ella es cuando se configuran y construyen los conceptos del “yo” docente que van evolucionando durante su trayectoria magisterial, cabe señalar que existen influencias por parte de la escuela, los contextos sociales y políticos en los cuales transita, su disposición para enseñar, las creencias y valores que se van adquiriendo en el ejercicio del quehacer educativo.



La identidad profesional se puede entender como aquella que forma parte de las identidades específicas que no todos los individuos de una sociedad desarrollan a lo largo de su vida, pero que adquiere especial connotación para muchos de ellos (Téllez, 2002).

Material y método

Las investigaciones que tienen como objeto de estudio el trabajo sobre la conformación de la identidad profesional de los estudiantes normalistas todavía es escasa en México, sin embargo es importante mencionar que existe un vínculo muy fuerte entre la profesión del magisterio y la identidad profesional, sobre todo en escuelas de corte rural que cuentan con una larga trayectoria histórica dentro del sistema educativo nacional, por lo que resulta necesario realizar más estudios respecto al tema.

El enfoque de la investigación es de carácter cualitativo, debido a que los métodos de investigación son particularmente apropiados para conocer los significados que las personas asignan a sus experiencias (Hoshmand, 1989). Siendo descriptivo porque permitirá la identificación de los elementos y la exploración de sus conexiones, lo cual permitirá relatar procesos, contextos, instituciones, sistemas y personas.

La investigación es de carácter observacional, debido a que solo pretende analizar y entender el fenómeno. Cabe señalar que es prospectivo porque los datos serán obtenidos de las vivencias de los alumnos dentro de una escuela normal rural. De acuerdo con la cantidad de veces que se medirá la variable será de corte transversal y descriptiva porque la variable solo será medida una vez.

Se basa en el paradigma interpretativo que emerge como reacción al intentar desarrollar una ciencia natural de los fenómenos sociales. El enfoque interpretativo desarrolla valga la redundancia interpretaciones de la vida social y el mundo desde una perspectiva cultural e histórica. Suele señalarse a Weber como el precursor del defensor de la comprensión versus la explicación, pero la discusión sobre si los métodos de las ciencias humanas y sociales deben diferir de los de las ciencias naturales ya se encuentra en otros autores como Dilthey. La perspectiva de la investigación se fundamenta en una de las teorías específicas de la educación como lo es el construccionismo.

Se realizó la investigación mediante un estudio de casos el cual permita conocer de manera detallada las características de las personas a investigar sobre el tema de la identidad



profesional. Constituye un método de investigación para el análisis de la realidad social de gran importancia en el desarrollo de las ciencias sociales y humanas y representa la forma más pertinente y natural de las investigaciones orientadas desde una perspectiva cualitativa (Latorre et al., 1996).

La investigación mediante un estudio de casos permitirá establecer de manera detallada las características de los sujetos, siendo seleccionados por conveniencia de acuerdo a los rasgos de identidad que presentan hacia la profesión docente.

Para realizar el estudio dentro de la escuela normal rural se aplicó una encuesta a una población de 47 discentes que cursan la Licenciatura en Educación Primaria, que cursan el último semestre de su formación profesional, así como también estar realizando sus prácticas profesionales en escuelas rurales y tener disponibilidad de tiempo para ser entrevistados.

Los instrumentos se aplicaron de forma presencial y por conveniencia a una muestra de seis estudiantes. Se pretende que aporten datos significativos que contribuyan a establecer la relación que pueda surgir entre la identidad profesional y las prácticas profesionales.

Se utilizó como instrumentos de recolección de datos una encuesta, la cual permitió seleccionar la muestra mediante una serie de ítems que hacen referencia a los datos sobre el perfil sociodemográfico, los datos generales (edad, sexo, estado de procedencia, nivel de estudios, etc. Posteriormente se cuestionó sobre las razones por las cuales eligieron la profesión docente; el principal motivo para estudiar en una escuela normal rural, así como también los compromisos que asume el maestro frente a la sociedad.

De igual forma se elaboró un guion de entrevista semiestructurado que se aplicó de manera personal y por conveniencia a cada uno de los jóvenes seleccionados, siendo el entorno escolar el lugar indicado para llevar cabo tal encuesta, el cual consta de 28 ítems divididos en tres apartados. El primero hace referencia a la elección de ser maestro dentro del contexto de educación primaria; el segundo proporciona información relevante sobre los cursos que integran la malla curricular y el desempeño académico de los docentes que integran la planta laboral; por último, se cuestiona sobre el trabajo que realizan durante sus jornadas de prácticas profesionales y cómo impacta en su proceso formativo.

Resultados



Con base en la aplicación de los instrumentos de recolección de datos que permitieron obtener información detallada sobre el proceso de construcción de la identidad profesional de los estudiantes normalistas de educación primaria, la presente investigación generó los siguientes resultados.

La totalidad de los discentes entrevistados señalaron que eligieron estudiar la profesión docente por que presentan una condición económica muy baja, y, por lo tanto, era su única opción de estudiar una licenciatura al no tener los recursos financieros suficientes.

Sin embargo, la mitad de ellos también argumentaron que estudiar para docentes era su segunda opción de estudio, si en un momento dado no cursaban la licenciatura de su preferencia en alguna universidad.

De igual forma, todos los estudiantes comentaron que la Escuela Normal Rural representaba una buena opción de estudio, debido a que les brindaba una beca de carácter económico, así como también servicios adicionales como biblioteca, centro de cómputo, alimentación, hospedaje, lavandería, además de que la institución se encuentra ubicada cerca de sus lugares de origen.

Mencionaron que durante el desarrollo de las prácticas profesionales en las escuelas primarias fueron encontrándole sentido e identificándose con la profesión docente. Precisamente esas jornadas de prácticas les permitieron adquirir un cúmulo nuevo de conocimientos y desarrollar ciertas habilidades propias de la actividad docente.

La totalidad de los individuos consideran que es muy importante el trayecto formativo de prácticas profesionales dentro de la malla curricular, porque les brinda los elementos teóricos, metodológicos y técnicos que les permita una enseñanza acorde a las exigencias de los estudiantes.

Discusión y conclusiones

Para finalizar el presente trabajo de investigación resulta relevante señalar que las y los jóvenes que ingresan a la Escuela Normal lo hacen porque dada su condición, provienen de contextos rurales en donde no se cuenta con los recursos económicos suficientes para estudiar en alguna Universidad, siendo en ocasiones su única opción de estudio.

La Escuela Normal resulta ser factible para los estudiantes porque señalan que los ayuda económicamente, debido a que se cuentan con servicios adicionales dentro de la institución, así



como también becas que les ayudan a cubrir sus gastos de alimentación y movilidad durante las jornadas de prácticas profesionales, dado que algunos se tienen que trasladar a poblaciones que en ocasiones son algo distantes.

En conclusión, se puede señalar que los docentes en formación adquieren una identidad profesional cuando viven las experiencias dentro de las instituciones educativas, es decir cuando realizan sus prácticas profesionales en el contexto real.

Referencias

- Cattonar, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse. (No. 10) (p. 35). <http://hdl.handle.net/2078.1/71139>
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R., & Mujtaba, T. (2006). Variations in teachers' work, lives and effectiveness. (p. 280). <http://dera.ioe.ac.uk/6405/1/rr743.pdf>
- Hernández, Fernández y Baptista, (2009). *Metodología de la investigación*. Editorial Mc Graw Hill.
- Latorre, A., Del Rincón, D., y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. <https://docs.google.com/document/d/1rJVvR3V2a1GhWWBvujpdvIys4UmfyZaqkVmi-00SAJU/edit>
- Maalouf, A. (1998). *Les identitats que maten: Per una mundialització que respecti la diversitat* (Vol. 2006). Edicions La campana.
- Mercado, E. (2007a). Formar para la docencia. Una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la escuela normal, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, num. 33. COMIE, pp. 487- 512. <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/624>
- Ramírez, V. (2008). *La construcción de la identidad profesional de las normalistas tlaxcaltecas. Un estudio sobre los imaginarios y los procesos sociodiscursivos que definen el ser maestra en dos contextos culturalmente diferenciados: la Normal Urbana "Lic. Emilio Sánchez Piedras" y la Normal Rural "Lic. Benito Juárez"*. (Tesis doctoral, Universidad Autónoma Metropolitana).
- Téllez, A. (2002). Identidad socio-profesional e identidad de género. Un caso



empírico. *Gazeta de Antropología*, 18.

http://www.ugr.es/~pwlac/G18_12Anastasia_Tellez_Infantes.html

Torres, M. (2005). *La identidad profesional del profesor de educación básica en México*. (Tesis de doctorado). Universidad Autónoma de Barcelona.

Vaillant, D. (2007). *I Congreso Internacional Nuevas tendencias en la Formación permanente del profesorado*. http://www.ub.edu/obipd/docs/la_identidad_docente_vaillant_d.pdf



Acciones implementadas por el Instituto Politécnico Nacional para fomentar una cultura de paz: formación docente

Sonia González García, Elydé Miroslava Zamudio González.

Resumen

El objetivo del presente trabajo fue describir algunas de las principales acciones implementadas por el Instituto Politécnico Nacional para fomentar una cultura de paz entre su comunidad a través de la formación de los docentes. Lo anterior atiende a las recomendaciones que las organizaciones internacionales han hecho considerando que: “La educación a todos los niveles es uno de los medios fundamentales para edificar una cultura de paz. En ese contexto, es de particular importancia la educación en la esfera de los derechos humanos” (ONU, 1999, p.141). El constructo teórico de cultura de paz reconoce en la educación su papel transformador y camino acertado para construir tejido social, por medio de la incorporación de competencias, tendientes a generar procesos de socialización y convivencia entre los estudiantes (Bayona y Ahumada, 2020). El IPN tiene el reto de educar para atender los conflictos basados en la mediación y construir nuevos escenarios de paz en el entorno educativo (IPN, 2020).

Palabras clave. cultura de paz, formación docente, acciones.

Abstract

The objective of this work was to describe some of the main actions implemented by the National Polytechnic Institute to promote a culture of peace among its community through teacher training. This responds to the recommendations that international organizations have made considering that: "Education at all levels is one of the fundamental means to build a culture of peace. In this context, education in the field of human rights is of particular importance" (UN, 1999, p. 141). The theoretical construct of a culture of peace recognizes education as a transformative role and as the right path to building social fabric, through the incorporation of competencies, aimed at generating processes of socialization and coexistence among students (Bayona and Ahumada, 2020). The IPN has the challenge of educating to address conflicts based on mediation and build new scenarios of peace in the educational environment (IPN, 2020).

Keywords: culture of peace, teacher training, actions

Introducción

En el presente trabajo se describen las diferentes acciones que se han implementado en el Instituto Politécnico Nacional (IPN) para implementar una cultura de paz que atienda a las problemáticas de violencia escolar más frecuentes y relevantes que se deben mediar en el contexto escolar. Para atender a esta problemática la formación docente es crucial, ya que los educadores juegan un papel fundamental en la transmisión de valores y habilidades que fomentan la convivencia pacífica y la resolución no violenta de conflictos.

Los organismos internacionales (OCDE, Unesco) hacen énfasis en la importancia de la profesionalización del docente. Se requiere contar con docentes que aprehendan el sentido y los



propósitos de la educación y que, a su vez, lo proyecten y transfieran a los educandos, lo que generará un impacto positivo que se reflejará en la calidad de la educación y en las actuaciones de los educandos en su entorno (Unesco, s.f.).

El objetivo es proponer acciones de formación docente centradas en la pedagogía y la adaptación de éstos a los nuevos escenarios de una cultura de paz. La educación para la paz se basa en la enseñanza de valores universales como: la justicia, la libertad, la tolerancia y la cooperación. Estos valores son esenciales para crear un entorno en el que los individuos comprendan y respeten las diferencias, lo que contribuye a la construcción de una cultura de paz. La formación docente debe centrarse en cultivar estas actitudes en los estudiantes, promoviendo habilidades interpersonales que faciliten la resolución pacífica de conflictos a través de la mediación.

Revisión de la literatura

La educación es por excelencia el mecanismo y eje transformador de la cultura de paz. A través de la promoción en derechos humanos, genera procesos de socialización y convivencia, orientados a través del ejercicio de las competencias docentes y establece las acciones a desarrollar desde el aula para implementar la cultura de paz en las instituciones educativas. Por eso resulta relevante formar a los docentes para que coadyuven con sus alumnos en el desarrollo de las competencias emocionales, las cuales favorecen el desarrollo de habilidades y uso de la razón para reconocer emociones o sentimientos, expresarlos de forma adecuada, conocerse a sí mismo, identificar manifestaciones emotivas en los demás, adaptarse a los diferentes entornos sociales y generar ambientes de sana convivencia (Bayona y Ahumada, 2020).

Con base en lo anterior, corresponde a la educación actuar ante la normalización que se hace de la violencia, creando conciencia social y rechazo colectivo frente a las acciones que atentan contra la libertad, la justicia y la vida del ser humano, para eliminar la impunidad como práctica cotidiana, ante hechos que degradan la dignidad del ser humano. Algunos aspectos por considerar son:

Desarrollo de habilidades para la convivencia. Los docentes deben estar capacitados para enseñar a los estudiantes habilidades como la escucha activa, la empatía y la asertividad, que son fundamentales para una convivencia armónica. La educación emocional, en particular, se ha identificado como un componente clave en la formación de ambientes de aprendizaje



saludables, donde los estudiantes pueden desarrollar relaciones basadas en el respeto y la regulación emocional.

Transformación social y comunitaria. La cultura de paz no solo se limita al ámbito escolar, sino que también tiene un impacto en la comunidad. Los educadores, al ser formados en estos principios, pueden influir en la sociedad al promover prácticas que rechacen la violencia y fomenten el diálogo y la negociación. Esto es especialmente relevante en contextos donde la violencia y la desigualdad prevalecen, ya que la educación para la paz puede ser un motor de cambio social.

Enfoque integral en la educación. La formación docente debe integrar un enfoque que combine la instrucción académica con la educación en valores y habilidades sociales. Esto implica un diseño curricular que no solo contemple el contenido académico, sino que también priorice la formación en competencias para la paz, haciendo de la educación un proceso integral que prepare a los estudiantes para ser ciudadanos responsables y comprometidos con la paz.

Material y método

El presente trabajo se desarrolló a través de una metodología documental con un enfoque hermenéutico y una revisión bibliográfica de la literatura sobre las diferentes acciones que el Instituto Politécnico Nacional ha implementado, como la formación de los docentes, para promover una cultura de paz y la resolución no violenta de los conflictos (IPN, 2020). Se sistematizaron las referencias documentales en relación con la educación para la paz, con el fin de obtener las bases teóricas correspondientes para determinar la situación contextual que existe en torno a la violencia y su contraparte (la no violencia), así como los requerimientos para educar para la paz.

El Instituto Politécnico Nacional y su compromiso con la implementación de una cultura de paz

El IPN ha implementado diversas iniciativas y programas que promueven una cultura de paz dentro de su comunidad educativa entre los que podemos citar los siguientes:

El IPN ha integrado la educación para la paz como parte de su currículo, buscando desarrollar competencias sociales que contrarresten la violencia. Esto incluye la formación de docentes en estrategias que fomenten un ambiente de aprendizaje pacífico y respetuoso



(Dirección de Educación Virtual del IPN, 2024; Lira y Vela, 2014). Asimismo, ha incorporado la educación para la paz en sus procesos formativos, enfocándose en competencias como la inteligencia emocional, la prevención de la violencia en relaciones de género y la resolución de conflictos. Esto se realiza a través de talleres y actividades que promueven actitudes pacíficas y colaborativas entre los estudiantes.

Se han establecido políticas y campañas de prevención y sensibilización para erradicar el acoso y el hostigamiento en el ámbito escolar y laboral promoviendo un entorno seguro y respetuoso. Las políticas abarcan procesos de prevención, atención y sanción, con el objetivo de transformar las estructuras sociales y fomentar relaciones equitativas y justas entre estudiantes y personal (Tronco y Ocaña, 2011).

El IPN ha trabajado en conjunto con el Consejo Ciudadano para la Seguridad, buscando construir vínculos con diferentes sectores para fortalecer la cultura de paz y la convivencia en la comunidad (IPN, 2023).

Iniciativas como el "Proyecto Zona Libre de Violencia" y otros programas institucionales están diseñados para promover un ambiente libre de violencia, apoyando tanto a estudiantes como a personal administrativo en la creación de un entorno seguro y respetuoso (Sevilla y Martín, 2018).

El enfoque del IPN hacia la cultura de paz se basa en la coeducación, que no solo se centra en la enseñanza académica, sino también en la regulación de emociones y la promoción de valores que rechazan la violencia (Órgano Informativo oficial del IPN, 2023; Idem, 2019).

El IPN lleva a cabo diversas actividades específicas para fomentar una cultura de paz en su comunidad. A continuación, se detallan algunas de estas iniciativas:

Programa de divulgación para una cultura de paz: Este programa tiene como objetivo sensibilizar a la comunidad politécnica sobre la importancia de la paz y la justicia, abordando temas relevantes y promoviendo la participación activa de los estudiantes en la construcción de un ambiente pacífico

Proyectos de convivencia escolar: Se implementan actividades que fomentan la convivencia y el diálogo entre los estudiantes, ayudando a construir relaciones interpersonales basadas en el respeto y la empatía. Estas actividades están diseñadas para abordar conflictos de manera constructiva y promover un ambiente de colaboración.



Protocolos de prevención y atención: El IPN ha desarrollado protocolos específicos para la prevención, detección, atención y sanción de conductas violentas y discriminatorias. Éstos están orientados a crear un ambiente de confianza y seguridad para todos los miembros de la comunidad (Organo Informativo oficial del IPN, 2023; Idem, 2019).

Acciones de formación docente en el Instituto Politécnico Nacional

El IPN ha implementado diversas acciones y programas de formación docente para fomentar una cultura de paz en su comunidad. Estas iniciativas se centran en integrar la educación para la paz en la formación de los docentes, promoviendo competencias que permitan a los educadores abordar y resolver conflictos de manera pacífica enfatizando la importancia de la justicia social y la inclusión. Estos programas buscan cambiar conductas y actitudes, promoviendo la empatía y la solidaridad entre los estudiantes.

Educación integral: Se ha establecido un enfoque educativo que no solo se centra en el conocimiento académico, sino que también abarca el desarrollo emocional y social de los estudiantes. Esto incluye la regulación de emociones y la promoción de interacciones positivas, lo cual es fundamental para construir un entorno educativo pacífico.

Investigación y divulgación: El IPN también se involucra en la investigación sobre la cultura de paz y realiza actividades de divulgación que sensibilizan a la comunidad sobre la importancia de este tema. Estas actividades incluyen conferencias y talleres que buscan fomentar un diálogo constructivo y la comprensión de los derechos humanos.

Colaboración interinstitucional: Se han establecido alianzas con otras instituciones y organismos para fortalecer las acciones de formación y promover una cultura de paz más amplia. Esto incluye la participación en eventos y programas conjuntos que abordan la violencia y la promoción de la paz desde diversas perspectivas (Sevilla, 2018).

El papel del docente en la educación emocional

El docente es agente activo en el desarrollo afectivo y emocional de los estudiantes, para que el alumno desarrolle las competencias emocionales mediante acciones didácticas que engloben aprendizajes para solucionar los conflictos pacíficamente, ser tolerantes y respetar la diferencia y la diversidad, establecer y cumplir pactos o acuerdos, entre otras acciones que solo se aprenden en la interacción diaria con los demás (Bayona y Ahumada, 2020).



Concuero con Tejeda y Del Pozo (2016) quienes señalan que la complejidad del nuevo escenario educativo pone la mirada en el rol que deben asumir los maestros por ser agentes esenciales en la dinámica de construcción y reconstrucción de ciudadanía en el proceso de transformación del tejido social, entre otras necesidades del progreso social.

Si bien la educación para la paz ha integrado estructuras de reflexión en su proceso, los aspectos formativos al profesorado no se le ha dado un espacio de tratamiento (Lira et al., 2014 citado en Tejeda y Del Pozo).

Según Caballo y Gradafille (2008, p. 46 citados en Tejeda y Del Pozo), la educación debe implementar: [...] La acción socioeducativa que requiera de una reflexión-acción-intervención de naturaleza multidimensional e interdisciplinar, capaz de impulsar la apertura de los centros escolares a la sociedad, de promover y dinamizar una “sociedad que eduque y de una educación que socialice”, con el propósito de incrementar el bienestar social. Dentro de este marco, una de las alternativas es la formación y el desempeño docente en la cátedra de la paz como factores preponderantes en la promoción de una cultura de paz.

Sin embargo, la carencia de orientaciones pedagógicas para abordar el tema en las instituciones educativas y convertir la paz en un eje central de la formación escolar y social, es precaria. La complejidad de la Cátedra de la Paz ha puesto de relieve la urgencia de repensar los currículos de formación docente y la formación continua de éstos con relación a lo que es necesario aprender para construir una sociedad cada vez más cohesionada, justa y pacífica (Tejeda y Del Pozo, 2016).

Resultados

La revisión de la literatura demuestra: Escaso dominio de los fundamentos teóricos, metodológicos y didácticos que limita el desarrollo y la transformación educativa en las instituciones educativas desde una cultura de paz. No siempre se reconocen las actitudes contrarias a la paz y tampoco se buscan soluciones adecuadas para su prevención. En algunos casos, no se tiene la intención en el desarrollo de la cátedra de la paz desde el potencial educativo del contenido de las asignaturas. No se enmarca el desarrollo de la paz en una perspectiva social y cotidiana, es necesario reconocer y legitimar la articulación entre la educación escolar y la educación social como una oportunidad de consolidar una cultura de paz, como una oportunidad de promover el compromiso de la escuela con la sociedad desde una perspectiva de lo real.



De ahí que se trate, en definitiva, de formar a los docentes con un enfoque de educación social para posibilitar una escuela con capacidad de vivenciar y construir de un modo mucho más significativo el aprendizaje social, de forma que permita a los alumnos de todos y cada uno de los centros escolares concretar en realidades los deseos de ser, hacer y saber vivir como ciudadanos (Caballo y Gradailé, 2008 citados en Tejeda y Del Pozo, 2016). A partir de los resultados descritos y teniendo en cuenta que no hay una referencia directa que exprese específicamente cómo desarrollar la educación para la paz en las escuelas, resulta necesario proponer un sistema de formación continua de los docentes que contribuyan a su formación para el desarrollo de este proceso en las Instituciones educativas.

La formación docente buscará modificar paulatinamente los enfoques tradicionales y el trabajo cotidiano; renovar los procesos formativos e impulsar la calidad y el compromiso social de la formación integral de los alumnos. Las competencias genéricas más importantes para desarrollar son el compromiso ético y capacidad para el trabajo en equipo; competencias interpersonales que son favorecidas en la formación del estudiante mediante las actividades programadas dentro de la práctica académica.

Según Vaillant y Cardozo (2018), todo programa de formación docente requiere institucionalidad, entendida como el compromiso y responsabilidad que deben asumir todos los involucrados en la práctica educativa de la institución. Otros elementos necesarios para comprender y entender que los docentes y sus intereses y necesidades son diferentes, son la diversidad de sus trayectorias escolares, profesionales y laborales; también su situación económica es distinta y eso demanda flexibilidad para adaptarse a dichas condiciones y no a la inversa.

Discusión y conclusiones

La formación docente es un tema con múltiples aristas complicadas de abordar y desarrollar, y esto se torna más difícil cuando no hay voluntad política de la autoridad educativa para conferirle a los docentes un papel proactivo de su proceso formativo, y además se coacciona su incorporación al pretendido cambio educativo. Los docentes deben estar preparados para los cambios. Ello entraña un cambio importante en su función tradicional de formar a los estudiantes, los enfoques de trabajo y el encuadre de los contenidos educativos. Se propone una



formación centrada en la pedagogía y la adaptación docente a los nuevos escenarios de una cultura de paz.

Esteve (2006 citado en Tejeda y Del Pozo, 2016) plantea que los profundos procesos de cambio social y la enorme transformación de nuestros sistemas educativos han planteado problemas nuevos que no ha sido posible asimilar, la educación centrada en la condición humana es una herramienta fundamental en la constitución de una cultura de paz. Educar para la paz, implica hacer reflexiones constantes de cómo se podría transformar la realidad educativa, para que ésta a su vez transforme otras realidades de forma positiva de acuerdo con valores universales, pero en situaciones concretas.

Por consiguiente, el compromiso a la educación para la paz no sólo debe existir de manera abstracta y teórica, sino que debe manifestarse en las acciones. También implica realizar investigaciones científicas que permitan dar base sólida acerca de los planteamientos para su implementación lo cual es un reto para la intervención en lo social (Esteve, 2006, citado por Vaillant y Cardozo, 2018).

En este sentido, el Instituto Politécnico Nacional ha desarrollado una cultura de paz a través de programas educativos, políticas de prevención de violencia, y colaboraciones con la sociedad civil. Estas iniciativas buscan no solo erradicar la violencia, sino también construir un ambiente educativo que fomente la equidad y el respeto entre todos los miembros de su comunidad.

La práctica educativa hace necesario realizar un análisis epistemológico del verdadero sentido de la educación en el marco de la paz, que implique reivindicar el sentido social de la educación como un esfuerzo para producir transformaciones sociales desde la escuela como un complemento. Por consiguiente, la escuela debe aunar esfuerzos por hacer de la educación más funcional para la sociedad en virtud de poder construir una paz social con equidad, justicia y verdad (Cabezudo, 2012 citado en Tejeda y Del Pozo, 2016).

Referencias

Bayona Moreno L. M., Ahumada Méndez, L. S. (2020). El rol de la educación en la formación de cultura de paz. *Societas. Revista de Ciencias Sociales y Humanísticas*, 22(2). Universidad de Panamá. <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/341/3411797005/html/>



Dirección de Educación Virtual del IPN (28 de febrero de 2024). *Programa de divulgación para una cultura de paz y justicia en el IPN*. [Video]. YouTube
<https://www.youtube.com/watch?v=lswrlyv7ijk>

Instituto Politécnico Nacional (2020). *Promueve IPN cultura de paz entre su comunidad*.
<https://www.ipn.mx/imageninstitucional/comunicados/ver-comunicado.html?n=173&y=2020>

IPN (6 de septiembre de 2023). *En CDMX, IPN y Consejo Ciudadano para la Seguridad se unen contra violencia de género*. Comunicado No.95. Instituto Politécnico Nacional.
<https://www.ipn.mx/CCS/comunicados/ver-comunicado.html?n=95&y=2023>

Lira, Y. y Vela Álvarez H.A. (enero-abril, 2014). La educación para la paz como competencia docente: aportes al sistema educativo. *Revista Innovación educativa*, 14(64), pp. 123-144. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-26732014000100010&script=sci_arttext

Organización de las Naciones Unidas (6 de octubre 1999). *Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz*. https://fund-culturadepaz.org/wp-content/uploads/2021/02/Declaracion_CulturadPaz.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (s.f.). *Recomendación sobre la educación para la paz y los derechos humanos, la comprensión internacional, la cooperación, las libertades fundamentales, la ciudadanía mundial y el desarrollo*. Unesco. <https://www.unesco.org/es/global-citizenship-peace>

Órgano Informativo oficial del IPN (31 de mayo de 2023). Protocolo para la prevención, detección, atención y sanación de la violencia de género en el Instituto Politécnico Nacional. *Revista Gaceta Politécnica* 19(1726). Pp.42. IPN
<https://www.ipn.mx/genero/materiales/protocolo.pdf>

Órgano Informativo oficial del IPN (6 de diciembre de 2019). Protocolo para la prevención, detección, atención y sanación de la violencia de género. *Revista Gaceta Politécnica* 18(1519). Pp.32. IPN <https://www.ipn.mx/assets/files/normatividad/docs/reglamentos/Gac-1519.pdf>

Sevilla Santo D. E., Martín Pavón M. J. (septiembre-diciembre 2018). Cultura y Educación para la paz. *Revista Innovación Educativa* 18(78), pp.115-141.
<https://www.ipn.mx/assets/files/innovacion/docs/Innovacion-Educativa-78/Transformacion-de-conflictos-y-convivencialidad-escolar-en-el-bachillerato.pdf>



Tejeda García D. J. y Del Pozo Serrano F. J. (2016). Necesidades docentes para la implementación de la educación para la paz en el marco de la “cátedra de la paz”. *Revista Olhar de Professor*, 19(1), pp. 66-83. Universidad de Estadual de Ponta Grossa, Colombia
<https://www.redalyc.org/journal/684/68459625006/html/>

Tronco Rosas, M. A., & Ocaña López, S. (2011). El Instituto Politécnico Nacional innovando en políticas en prevención de violencia con perspectiva de género. *Innovación Educativa*, 11(57), pp.195-205. <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179422350021.pdf>

Vaillant y Cardozo (2016). Desarrollo profesional docente: entre la proliferación conceptual y la escasa incidencia en la práctica de aula. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria* 13(26), pp. 5-14. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/la-formacion-continua-y-el-desarrollo-profesional-docente.pdf>



Estrategias para la cultura de paz en el aula en secundaria

Keren Fabiola Arias Rosado, Astrid Teresita Fajardo Torres, Angela Dileri Martín Canul.

Resumen

La cultura de la paz es esencial en la educación, ya que permite a los estudiantes desarrollar habilidades para la convivencia pacífica. Según Yoc (2020), la construcción de una Cultura de Paz se caracteriza por la coparticipación y la libre circulación de información entre la ciudadanía. En el ámbito escolar, promover una cultura de paz implica proporcionar a los estudiantes herramientas para manejar conflictos de manera efectiva y respetuosa, contribuyendo así a la formación de ciudadanos comprometidos con la paz social y el respeto a los derechos humanos. Este proceso es a largo plazo y se ve influenciado por las creencias, historia, cultura y tradiciones de cada sociedad. El objetivo del texto es implementar una cultura de paz en el aula para fomentar un entorno educativo positivo, seguro y colaborativo, que favorezca el desarrollo integral de los estudiantes y los prepare para ser ciudadanos responsables y empáticos.

En la Escuela Secundaria General Salvador Lizárraga, ubicada en Chetumal, Quintana Roo, en la colonia Américas 1, se implementaron estrategias relacionadas con el semáforo y el círculo de paz. Esta intervención, realizada durante un semestre, involucró a 70 alumnos de tercer grado de los grupos D y E, utilizando diversas estrategias como el círculo de la paz y el semáforo de paz.

Abstract

The culture of peace is essential in education as it allows students to develop skills for peaceful coexistence. According to Yoc (2020), the construction of a Culture of Peace is characterized by co-participation and the free flow of information among citizens. In the school context, promoting a culture of peace means providing students with tools to handle conflicts effectively and respectfully, thus contributing to the formation of citizens committed to social peace and respect for human rights. This process is long-term and influenced by the beliefs, history, culture, and traditions of each society. The objective of the text is to implement a culture of peace in the classroom to foster a positive, safe, and collaborative educational environment that supports the integral development of students and prepares them to be responsible and empathetic citizens.

At the General Secondary School Salvador Lizárraga, located in Chetumal, Quintana Roo, in the Américas 1 neighborhood, strategies related to the peace traffic light and peace circle were implemented. This intervention, carried out over one semester, involved 70 third-grade students from groups D and E, using various strategies such as the peace circle and the peace traffic light.

Keywords: Peace, Education, Conflict, Citizens, Strategies.

Introducción

Actualmente, la exposición a la violencia en diversos medios ha normalizado actitudes agresivas en la sociedad dificultando la adopción de valores como el amor, respeto y la empatía. A pesar de los avances sociales, en pleno siglo XXI, factores como la diversidad cultural, las desigualdades sociales y la orientación sexual siguen siendo motivos de acoso, afectando el bienestar emocional y la convivencia pacífica en nuestras escuelas.

Según la UNESCO (1999), la cultura escolar es un conjunto de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y buscan la resolución pacífica de los conflictos



mediante el diálogo y la cooperación. Se resalta que para construir esta cultura es esencial integrar a la práctica valores como el respeto y la tolerancia en la formación educativa, esto aporta al desarrollo integral del individuo en todos sus escenarios para su sana convivencia en un entorno favorable.

La cultura de la paz es fundamental en la formación educativa ya que permite a los estudiantes desarrollar habilidades para la convivencia pacífica. Yoc (2020), afirma que la construcción de una Cultura de Paz se caracteriza por la coparticipación y la libre circulación de la información entre la ciudadanía. En el contexto escolar, promover una cultura de la paz significa proporcionar a los estudiantes las herramientas necesarias para manejar conflictos de manera efectiva y respetuosa. Además, estas prácticas contribuyen a la construcción de ciudadanos comprometidos con la paz social y el respeto a los derechos humanos, claro que este proceso es a largo plazo y se alimenta de las creencias y actuar propios de las personas, así teniendo un resultado diferente en cada sociedad por las diferencias condicionadas a su historia, cultura y tradiciones.

Para romper con ese ciclo, existen diversas metodologías que permiten implementar de la cultura de la paz en el aula. En esta ocasión se utilizaron la técnica del semáforo, propuesta por Cristiano (2007), y el Círculo de Paz, que propone Carvajal (2010). Ambas estrategias buscan mejorar la comunicación, la autorregulación emocional y la resolución pacífica de conflictos entre los estudiantes permitiendo una convivencia pacífica a través de la práctica de valores fundamentales necesarias en nuestra sociedad.

Revisión literaria

Según Cornelio (2019) la construcción de una cultura de paz necesita la vinculación de ésta con la educación, la cual constituye el punto de partida para alcanzar la cultura que quiere adoptar el siglo XXI, era de la tecnología, sin perder el centro de los derechos humanos que es la persona humana y su dignidad (p. 85). Se explica así la importancia de la educación como medio donde los alumnos pueden adoptar una cultura de paz, donde se puedan transmitir valores en las pequeñas sociedades que forman en el aula para prepararse a entrar en la sociedad cuando sean adultos.

Por su parte, la Comisión Nacional de Derechos Humanos (2023) define a la cultura de paz como un conjunto de valores, actitudes y comportamientos que enfatizan el respeto a la vida,



la dignidad humana, los derechos humanos, y que abarca principios como la libertad, la justicia, la solidaridad y la tolerancia (Cultura de paz, igualdad y derechos humanos: Repensar lo humano, p. 13). En la definición está la acción de promover valores en la sociedad que beneficien en lo individual y en lo colectivo, es un esfuerzo continuo en busca del bienestar general.

Una estrategia clave para promover estos valores en el alumnado es la técnica del semáforo, propuesta por Cristiano (2007). Esta técnica utiliza los colores del semáforo para enseñar a los estudiantes a regular sus emociones y tomar decisiones responsables ante conflictos. El rojo representa la necesidad de detenerse y evitar una reacción impulsiva, el amarillo invita a reflexionar antes de actuar y el verde señala el momento adecuado para proceder de forma calmada y respetuosa. Es importante enseñar a autorregularse pues muchas veces las emociones son tan intensas que puede llevar a perder el autocontrol.

Otra estrategia es el Círculo de Paz, propuesto por Carvajal (2010), se basa en los tradicionales círculos de diálogo, en los cuales todos los participantes tienen la oportunidad de hablar y ser escuchados. En el contexto educativo, el Círculo de Paz fomenta la participación equitativa, desarrollo de habilidades socioemocionales y la toma de decisiones asertivas. Esta metodología es particularmente efectiva para abordar conflictos grupales, ya que permite a los estudiantes expresar sus emociones y opiniones, al tiempo que refuerza el sentido de comunidad y cooperación.

Ambas estrategias, la técnica del semáforo y el Círculo de Paz, comparten el objetivo de dotar a los estudiantes de herramientas prácticas para la resolución de conflictos y el fortalecimiento de las relaciones inter e intrapersonales. Su implementación en el aula no solo mejora el clima escolar y por ende su educación, sino que también contribuye a la formación de ciudadanos capaces de actuar de manera ética y pacífica en sus comunidades.

La Secretaría de Educación Pública (2022), concluye que es importante tener y poner en práctica las habilidades comunicativas, analíticas y orientadoras para motivar (sin imponer); escuchar (sin juzgar); no brindar una respuesta sino buscar soluciones entre las partes en conflicto (Resolución de conflictos en los Centros Escolares, p. 26). El rol del profesor debe cumplir el papel de mediador para la resolución no violenta de conflictos, no imponiendo la solución sino haciendo que las personas involucradas reflexionen sobre cómo solucionar sus



diferencias por medio del diálogo, autogestión de las emociones y así orientarlos a seguir una convivencia pacífica.

Objetivo General

- Implementar una cultura de paz en el aula para promover un entorno educativo positivo, seguro y colaborativo que favorezca el desarrollo integral de los estudiantes y los prepare para ser ciudadanos responsables y empáticos.

Objetivos Específicos

- Fomentar la Resolución Pacífica de Conflictos: Enseñar a los estudiantes técnicas y estrategias para resolver disputas de manera no violenta, utilizando el diálogo y la comunicación efectiva.
- Desarrollar Habilidades de Comunicación: Enseñar a los estudiantes a expresar sus pensamientos y sentimientos de manera respetuosa y constructiva, mejorando sus habilidades de comunicación interpersonal.
- Evaluar la efectividad de las estrategias implementadas para ajustar y mejorar su impacto en la resolución pacífica de conflictos y la promoción de una cultura de paz.

Material y método

La Escuela Secundaria General Salvador Lizárraga, ubicada en la ciudad de Chetumal, Quintana Roo, en la colonia Américas 1, se implementaron las estrategias diseñadas con relación al semáforo y círculo de paz, fue una intervención de un semestre con un total de 70 alumnos de tercer grado grupos D y E.

Se realizó una observación de una semana para identificar la problemática. Se utilizaron dos instrumentos; Cuestionario de Paz o Equilibrio en La Vida (CPEV-20) (Rubia,2011) y otro de Propiedades psicométricas de la Escala de compasión hacia los demás (Pizarro,2018) para medir la cultura de paz dentro de las aulas de tercero “D” y “E”, revelando una notable falta de cultura de paz. Esta situación se debe a que la escuela se encuentra en una zona considerada de alto riesgo, y la resolución de conflictos no era una prioridad para el alumnado, quienes recurrían



a la violencia directa. Por ejemplo, los estudiantes no se integraban, había una clara división entre los grupos y no participaban en clase, lo que generaba mucha discordia.

En busca de estrategias para encontrar una solución pacífica y de diálogo, se llevó a cabo una búsqueda sobre diferentes métodos implementados en otras instituciones. Se concluyó que el uso del semáforo (Cristiano, 2007) y el círculo de paz (Carvajal, 2010) son adecuados como estrategias introductorias para fomentar una cultura de paz, debido a que estos autores proponen actividades que se pueden adaptar al manejo de grupo de alumnos de secundaria como el Semáforo de la Paz es una herramienta educativa diseñada para ayudar a los estudiantes a identificar y gestionar sus emociones y comportamientos en el aula, promoviendo una convivencia pacífica y respetuosa.

El objetivo del semáforo de la paz tiene el facilitar la gestión emocional y el comportamiento en el aula mediante el uso del Semáforo de la Paz, promoviendo una cultura de paz y respeto y favoreciendo un ambiente de aprendizaje positivo.

El Círculo de Paz es una metodología que se utiliza en el ámbito educativo y comunitario para fomentar la comunicación abierta, la resolución de conflictos y el fortalecimiento de la cohesión grupal mediante la creación de un espacio de diálogo respetuoso. El objetivo es Facilitar la construcción de relaciones saludables y la resolución de conflictos mediante la implementación del Círculo de Paz, promoviendo la comunicación respetuosa, la empatía y la cooperación en el grupo.

Resultados

El fomento de una cultura de paz en entornos educativos es fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes. En este contexto, se llevó a cabo un seguimiento detallado y sistemático de las estrategias implementadas durante el período del 16 de octubre al 16 de noviembre del 2023 en la Escuela Secundaria General Salvador Lizárraga, específicamente en los grados 3ºD y E. El objetivo primordial fue promover un ambiente propicio para la paz, la convivencia armoniosa y el desarrollo de habilidades para la resolución pacífica de conflictos entre los alumnos.

El marco de este seguimiento se estableció mediante un cuadro descriptivo que detalla las estrategias empleadas semanalmente. Este registro permitió analizar de manera sistemática la efectividad y la influencia de las diferentes estrategias en la promoción de una cultura de paz en



este entorno educativo. A través de este cuadro descriptivo, se buscó identificar las prácticas más efectivas, evaluar su impacto en el comportamiento y la interacción de los estudiantes, y ajustar estrategias futuras para maximizar su eficacia en la construcción de un entorno escolar más pacífico y colaborativo.

TABLA 1. RESULTADOS OBTENIDOS DURANTE LA IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS

Semana de aplicación	Estrategia	Procedimiento de su aplicación	Funcionó	¿Por qué?	Acciones a seguir
30 de octubre al 10 de noviembre	Semáforo de paz	<p>Tras la plática reflexiva en la sesión anterior sobre la regulación de emociones, el semáforo se convierte en una manera interactiva y efectiva para expresar nuestros estados emocionales.</p> <p>El semáforo de paz consta de distintos colores, cada uno representando un significado particular: el verde simboliza la calma y la tranquilidad, el amarillo refleja inquietud o preocupación moderada, el rojo indica emociones fuertes o molestias, y el blanco es el espacio para compartir ideas o soluciones.</p> <p>Para facilitar la interacción, hemos preparado preguntas que los estudiantes responderán utilizando su semáforo de paz. Estas preguntas abarcan desde identificar la emoción predominante del día hasta comprender el motivo detrás de ella.</p>	Si	El éxito de la estrategia del Semáforo de Paz se debe a la implementación estructurada, la continua comunicación entre el maestro y los estudiantes, y el desarrollo de habilidades de regulación emocional en los alumnos. Estos elementos trabajan en conjunto para crear un ambiente donde la resolución de conflictos se convierte en una experiencia positiva y constructiva para todos los involucrados.	Plan de Acción Liderado por los Estudiantes: Organiza un paseo de seguridad por la escuela y haz un plan de acción liderado por los estudiantes.
13 al 16 de noviembre	Círculo de paz	Al finalizar cada sesión, se llevará a cabo una asamblea en la que todo	No	La resistencia de los alumnos estuvo	Incorporar la Estrategia en la Rutina Diaria:



el grupo podrá compartir sus experiencias y expresar si han surgido conflictos durante la jornada. Esta asamblea brindará un espacio seguro para que los estudiantes comuniquen sus inquietudes y discutan los problemas que puedan haber surgido.

Para garantizar la confidencialidad y la participación sin miedos, se propone una dinámica adicional: el depósito anónimo de los conflictos identificados en una caja. Los alumnos podrán escribir de forma anónima los problemas o conflictos que han observado en el entorno escolar y depositarlos en la caja.

En cada sesión, se seleccionará aleatoriamente uno de estos problemas escritos y se discutirá en conjunto, involucrando tanto a los estudiantes como al maestro. El objetivo principal será proponer soluciones factibles y viables que puedan abordarse de manera colaborativa, fomentando la participación activa de todos los involucrados.

vinculada a la sobrecarga de tareas escolares, lo que limitó su disposición para participar en actividades no académicas. Además, algunos maestros percibieron el Círculo de Paz como una distracción de los contenidos curriculares.

En lugar de ver el Círculo de la Paz como una actividad adicional, podría ser útil incorporarlo en la rutina diaria.

Fomentar la Participación Activa: Los alumnos pueden estar más dispuestos a participar si sienten que su voz es escuchada y valorada.

Discusión y conclusiones

El semáforo de Paz que se realizó durante la fecha del 30 de octubre al 10 de noviembre, resultó efectivo en promover la reflexión intrapersonal y la autorregulación emocional entre los estudiantes. La implementación estructurada y la comunicación continua entre el maestro y los



estudiantes fueron factores clave de la culminación de la estrategia logrando una estrecha comunicación entre docente-alumno y también entre alumno-alumno, usando el diálogo como una herramienta prioritaria para la resolución de conflictos y la autorregulación de las emociones.

La conversación es una herramienta crucial para resolver situaciones violentas de forma pacífica. Consiste en una comunicación abierta y moderada entre las partes en conflicto para encontrar soluciones y lograr un entendimiento mutuo (Gonzales, 2023). Se consideró la posibilidad de incorporar actividades de seguimiento que permitieran a los estudiantes practicar las habilidades de regulación emocional aprendidas. Además, se propuso buscar la retroalimentación de los estudiantes sobre la estrategia para hacer ajustes basados en sus experiencias y sugerencias.

Para continuar con el uso de esta estrategia en la secundaria es importante que se incorpore en las actividades de seguimiento diseñadas para que el alumnado pueda practicar de manera continua las habilidades de regulación emocional adquiridas durante las sesiones formativas. Estas actividades se llevarían a cabo de manera regular y serían supervisadas por el personal docente. Con el fin de mejorar continuamente la estrategia implementada, se sugiere buscar la retroalimentación directa de los estudiantes. Esta retroalimentación se recopilará a través de encuestas, entrevistas y sesiones de grupo, permitiendo realizar ajustes basados en las experiencias y sugerencias de los propios estudiantes.

El Círculo de Paz realizados del 13 al 16 de noviembre, aunque no se implementó completamente por las suspensiones, las actividades que se realizaron, aun así, proporcionaron información valiosa tales como la falta de cooperación de los alumnos y la preferencia de los maestros por otras actividades las cuales presentaron desafíos importantes. Para lograr una implementación sostenible, sería ideal integrar las estrategias de paz en las actividades académicas cotidianas, vinculando los contenidos curriculares con los valores de paz y convivencia, y realizando evaluaciones periódicas que involucren tanto a estudiantes como a maestros. Si bien, estos avances puedan considerarse modestos, representan un primer paso hacia la resolución de problemas y la construcción de una cultura de paz en el alumnado de secundaria.

En conclusión, la efectividad de las estrategias para promover la paz en el entorno educativo depende en gran medida de la disposición y colaboración de los educadores y estudiantes. Los obstáculos como la resistencia del docente titular con los grupos identificados



subrayan la necesidad de abordar resistencias y fomentar un compromiso más profundo con estas iniciativas. A pesar de los desafíos, el hecho de que hayan obtenido avances, por pequeños que sean, sugiere que la concientización sobre la importancia de construir un entorno pacífico está creciendo entre los estudiantes. Este descubrimiento ofrece una oportunidad para ajustar y mejorar las estrategias, aprovechando estos resultados como un punto de partida para futuras iniciativas de promoción de Cultura de paz en la escuela.

A sí mismo, la implementación de este proyecto en otras escuelas secundarias puede ser beneficioso. Al replicar estas estrategias en diferentes contextos educativos, se puede fomentar una cultura de paz más amplia y sostenida. Cada escuela tiene su propia dinámica y desafíos, pero los principios fundamentales de colaboración, respeto y resolución pacífica de conflictos son universales y pueden adaptarse a diversas realidades no solo escolares sino también sociales.

Para lograr esto, se pueden desarrollar programas de formación y capacitación para educadores, que les proporcionen las herramientas y conocimientos necesarios para implementar la expansión de este proyecto a otras instituciones educativas para la formación de estudiantes más conscientes y comprometidos no solo con la paz sino también como parte de la formación ciudadana del estudiante; la inclusión de estos temas en el currículo escolar y la evaluación continua de los resultados para ajustar y mejorar las estrategias.

Referencias

Carvajal, J. A. (2010). *El Círculo de Paz: Diálogo y resolución de conflictos*. Editorial: Ediciones de Paz.

Cristiano, B. (2007). *El semáforo emocional: Control de emociones en el aula*. Editorial: Educación Emocional.

UNESCO. (1999). *Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz*.

Cornelio, E. (2017). *Bases fundamentales de la cultura de paz*.

Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH). (2023). *Cultura de paz, igualdad y derechos humanos: Repensar lo Humano*.

Cortés, P., Márquez, M., Leite, A., Rivas, J. (2021). *Investigar en Cultura de Paz y resolución de conflictos*. Revista de Paz y Conflictos, núm. 3. Recuperado el 11 de septiembre de <https://doi.org/10.30827/revpaz.v14i2.22239>

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). *Resolución de conflictos en los centros escolares*. Recuperado el 11 de septiembre de 2024 de <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp->



content/uploads/2023/03/Documento-Resolucion-de-conflictos_25_OCT_2022_21_X_27-ALTA.pdf

Yoc, L. (2020). *Cultura de paz soporte de formación de estudiantes del profesor en pedagogía*. Revista Guatemateca de Educación Superior. 1 (1) 66-80. Recuperado el 11 de septiembre de 2024, de <https://doi.org/10.46954/revistadusac.v1i1.8>

Gonzales, A. (2023). *Cultura de paz desde la mirada de la gestión pedagógica, 2023*. Universidad César Vallejo Repositorio Digital Institucional. Recuperado el 7 de octubre de 2024, de <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/133746>



La evaluación formativa para propiciar una convivencia pacífica en el ámbito escolar

Adda Alejandrina Peniche Lozano, Ady Rebeca Negrón Moo, Esther de los Ángeles Rodríguez Servín.

Resumen

El presente estudio se realizó en la Benemérita Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez” de Hecelchakán, Campeche, con un grupo de la Licenciatura en Educación Primaria de la Benemérita Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez” de Hecelchakán, Campeche, a partir de la implementación de actividades de evaluación formativa y sus instrumentos de evaluación para propiciar una convivencia pacífica en el ámbito escolar, con un total de 24 estudiantes del cuarto semestre, grupo “B”.

Una de las funciones más importantes de la Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez” es la enseñanza y el aprendizaje en todos los jóvenes normalistas para ser profesionales de la educación, es la adquisición de competencias para ser libres, valorar la diversidad, vivir en paz con otras personas y participar activamente en distintas dimensiones de la sociedad, todo esto, nos compromete a recuperar y dignificar el papel que tiene la escuela como agente generador educativo, que sin duda implica un gran número de elementos en el quehacer profesionales del docente y significados que se mezclan en el mismo espacio académico.

A partir de los diferentes momentos se identificó una convivencia pacífica en el ámbito escolar manifestando los estudiantes una aceptación en su conocimiento del proceso evaluativo, disminuyendo la molestia en sus calificaciones, se distinguió notablemente en sus trabajos que incrementaron el tiempo para su producción. Otros aspectos que se reflejaron fue la mejora de su dinámica en la convivencia con sus compañeros, logrando propiciar una convivencia pacífica en el ámbito escolar.

Palabras claves: Evaluación, formativa, instrumentos, convivencia, escolar.

Abstract

The present study was conducted at the Benemérita Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez” of Hecelchakán, Campeche, with a group of 24 students of the fourth semester, group “B” of the Bachelor's Degree in Elementary Education belonging to the same school. The study is based on the implementation of formative evaluation activities and their evaluation instruments with the purpose of promoting a peaceful coexistence in the school environment.

One of the most important functions of the Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez” is the teaching and learning of young teachers to be education professionals, the acquisition of competencies to be free, value diversity, live in peace with other people and actively participate in different dimensions of society. These functions commit us to recover and dignify the role of the school as an educational generating agent, which undoubtedly involves a large number of elements in the professional work of the teacher and meanings that are mixed in the same academic space. From the different moments, a peaceful coexistence in the school environment was identified, manifesting the students' acceptance in their knowledge of the evaluation process, decreasing the discomfort in their grades, it was notably distinguished in their work, which increased the time for its production. Other aspects that were reflected were the improvement of their dynamics in the coexistence with their classmates, achieving to propitiate a peaceful coexistence in the school environment.

Key words: Evaluation, formative, instruments, coexistence, school.



Introducción

La evaluación es un componente que está implicado en el diseño de la planificación, que a la vez abarca la construcción del ambiente de aprendizaje atendiendo sus diferentes dimensiones. Se espera que el aprendiz desarrolle la evaluación formativa, misma que únicamente se logrará si su formador lo lleva a la práctica.

La malla curricular de formación del alumno normalista se encuentra organizada a través de situaciones didácticas, mismas que inducen al participante a comprender, poseer autonomía en su formación y reflexionar sobre acontecimientos de relevancia que ocurren en el aula; pero a la vez, depende mucho de la habilidad del docente para conducirlo y alcanzar una serie de aprendizajes esperados que van de la mano a las competencias profesionales y genéricas a la que contribuyen en su formación.

Hay que considerar que existe la flexibilidad en la planeación, asimismo, que se esté implementando la enseñanza bajo un contexto tradicionalista donde se evalúa a través de examen escrito, mientras que éste es solo un instrumento de evaluación dentro de otras grandes gamas que permitan, incluso agrupar estos instrumentos a través de técnicas específicas que van desde el desempeño, preguntas de procedimientos, análisis de procedimiento y comprobación. Cabe indicar que, aunado a lo anterior, evaluar no es el acto de realizar la escritura o asignación numérica, sino que ésta pretende la posibilidad de analizar y reflexionar los resultados, para hacer una automejora en la práctica educativa que ejerce el docente, para orientar la precisión de sus actividades, técnicas y métodos hacia una mejor alternativa que conlleve a obtener resultados más fluidos y eficientes.

Por lo anterior, el objeto de investigación es: la evaluación formativa para propiciar una convivencia pacífica en el ámbito escolar en los 24 estudiantes del cuarto semestre, grupo “B”, de la Licenciatura en Educación Primaria de la Benemérita Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez” de Hecelchakán, Campeche, a partir de la implementación de actividades de evaluación formativa y sus instrumentos de evaluación.

Una de las funciones más importantes de la Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez” es la enseñanza y el aprendizaje en todos los jóvenes normalistas para ser profesionales de la educación, es la adquisición de competencias para ser libres, valorar la diversidad, vivir en paz con otras personas y participar activamente en distintas esferas de la sociedad, todo esto, nos



ayuda a recuperar y dignificar el papel que tiene la escuela como agente socializador, que sin duda implica un gran número de elementos en las prácticas profesionales del docente y significados que se mezclan en el mismo espacio académico.

Por tal virtud y en el análisis de la situación actual y teniendo en cuenta las prácticas pedagógica, se pudo distinguir las debilidades en la aplicación de la evaluación formativa, para generar diversos tipos de apoyo para responder a la diversidad de los estudiantes normalistas donde se realiza el presente estudio; en la entrega de sus documentos los docentes plantean la mecánica expresada en el desarrollo del curso, sin embargo, en la práctica se perciben variantes de ésta que permite identificar debilidades en los docentes ya que no generan recursos para apoyar el proceso evaluativo, aquellos elementos que permitieran revalorar su actividades de los 24 docentes en formación del mencionado instituto y tomar decisiones para fortalecer sus aprendizajes.

Lo anterior es relevante dada las circunstancias de los principios pedagógicos que rigen el perfil de egreso del estudiante normalista y de la identidad que posee el estudiante formador en su praxis hacia la enseñanza desde el ejemplo para que sus aprendices; realizar la evaluación formativa permitirá un mejor aprendizaje identificando áreas de oportunidad y de replantear las estrategias al identificarse necesidades de atención y lograr propiciar una convivencia pacífica en el ámbito escolar.

Revisión de literatura

Educar para la paz es propiciar el desarrollo de habilidades y la adquisición de herramientas que permitan a las personas y a los pueblos convivir de forma pacífica, o lo que es lo mismo, vivir sin violencia. Este proceso lleva implícito la asimilación de valores como la justicia social, la igualdad, la cooperación, la solidaridad, el respeto y la autonomía, Educación para la Paz (2020).

Todo lo que hace el Movimiento por la Paz está encaminado a la consecución de un gran objetivo: conseguir una sociedad, un mundo que viva en una Cultura de Paz. Pero, ¿qué es la Cultura de Paz? Una de las definiciones más compartidas habla de que la Cultura de Paz está formada por “todos los valores, comportamientos, actitudes, prácticas, sentimientos y creencias, que acaban conformando la paz”, Educación para la Paz (2020).



Desde una visión ontológica y etiológicamente investigar se aprende mejor con la práctica en lugar de la conceptualización y descripción, como afirma Sánchez Puentes (2004) desde la primera mirada el poder de descubrimiento más allá de la simple conceptualización, porque generar conocimientos científicos es directo para aprender y entender lo que es; desde la segunda dice que hacer operaciones reales y concretas se capta mejor el concepto. Regresando al tema central retomaremos la conceptualización de Cegarra Sánchez (2004) que afirma:

“Investigar significa el efectuar diligencia para esclarecer una cosa, constituyendo la investigación el proceso empleado durante el esclarecimiento del objeto a investigar” (pág. 41)

Ravela (2018) expresa que “la mayoría de los docentes intentamos a lo largo de los años, ir cambiando y mejorando nuestras formas de enseñar y de evaluar. Algunas cosas logramos, pero muchas prácticas y rutinas permanecen incambiadas” (p. 39). Por lo que en nuestros tiempos la factibilidad de que el paradigma tradicional aún preserve su resistencia al cambio es un elemento a ser estudiado.

DGESPE (2018) señala que: La evaluación en este enfoque consiste en un proceso de recolección de evidencias sobre un desempeño competente del estudiante con la intención de construir y emitir juicios de valor a partir de su comparación con un marco de referencia constituido por las competencias, sus unidades o elementos y los criterios de desempeño; al igual que en la identificación de aquellas áreas que requieren ser fortalecidas para alcanzar el nivel de desarrollo esperado en cada uno de los cursos del Plan de Estudios y en consecuencia en el perfil de egreso.

De esta manera la evaluación basada en competencias implica, que éstas deben ser demostradas, por lo que requieren de la definición de evidencias, así como los criterios de desempeño que permitirán inferir el nivel de logro. Este tipo de evaluación no excluye la verificación del dominio teórico y conceptual que necesariamente sustenta la competencia. En ese sentido, se requiere una evaluación integral e integrada de conocimientos, habilidades, actitudes y valores en la acción.

Desde esta perspectiva, la evaluación cumple con dos funciones básicas, la formativa, que da seguimiento a procesos de aprendizaje paulatinos y graduales del estudiante que adquiere a largo de su trayectoria de formación en la Escuela Normal dando cuenta de los niveles de logro y dominio y; la sumativa, de acreditación/certificación de dichos aprendizajes que establece



cohortes acerca de lo que el estudiante tiene que demostrar, ya sea como producto o desempeño en cada uno de los momentos y etapas de su formación (p. 14).

La cita anterior nos plantea que hay que conocer el Plan y Programa de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria y atender la metodología y sugerencias de la evaluación en cada unidad de aprendizaje.

Casanova (1998) nos menciona que: parece evidente que un buen o mal rendimiento del alumnado no puede proceder, exclusivamente, del trabajo mejor o peor del mismo, sino que es consecuencia del adecuado o inadecuado planteamiento organizativo y pedagógico del sistema educativo y del centro escolar. Uno de los componentes decisivos para el correcto funcionamiento del sistema es la organización y desarrollo de los procesos de enseñanza., como parte indisoluble de los procesos de aprendizaje. Enseñanza y aprendizaje se convierten, en la práctica, en dos caras de una misma moneda. Ambos avanzan o retroceden al unísono. Se correlacionan estrechamente, pues el estilo de práctica docente influye y decide todo el hecho educativo que tiene lugar en el aula y, por lo tanto, el aprendizaje del alumnado (p. 181).

El profesorado normalista, así como sus actores son un modelo a seguir por el estudiante quien está en formación, por lo consiguiente es oportuno que estos mismos practiquen la evaluación desde el enfoque que se pretende emplee el aprendiz. Por lo tanto, hay que considerar en todo el proceso educativo el estilo de la práctica determina el dominio de los contenidos en los alumnos, y que para lograrlo se requiere del análisis, replanteamiento y reflexión sobre el método que se hace uso para alcanzar el aprendizaje esperado.

Evaluar hoy en día es un reto y que puede agruparse por su tipología como señala Casanova (1998) siendo: la funcional, normo tipo, temporalización y por sus agentes; mismas que de forma deductiva nos llevan a dos funciones específicas y que Rosales (1990) indica que son “las relativas a la recogida de información sobre la realidad que se va a evaluar y la formulación de juicios de valor sobre la misma a partir de los datos obtenidos y en función de criterios predeterminados” (pág. 41).

Considerando los argumentos previos por silogismo si consideramos que se recogen datos para poder hacer una evaluación o incluso convertir en cuantificable los aprendizajes adquiridos, genera una seria actividad con metodología y reflexión, ligada a comprender, adquirir y conocer lo más cercano, real y objetivo aquello que se pretende evaluar, en consecuencia, una legítima investigación.



Al hablar de investigación tenemos que hacer una distinción del conocimiento y conocimiento científico para aclarar dudas que el lector pudiera encontrar, como afirma Nieto Martín & Rodríguez Conde (2010) “El conocimiento científico es el más vinculado a la investigación, incluso el propiamente ligado a la actividad investigadora.

Todas las demás formas de conocimiento, útiles sin duda, no son suficientemente aceptables para obtener el denominado conocimiento científico. (pág. 83), mismo argumento nos hace reflexionar en saber cuáles son los otros tipos de conocimiento que de acuerdo a su origen y características del objeto a conocer puede ser vulgar (habitual), racional o intelectual, práctico, artístico, religioso, técnico, filosófico que aquellos con una estrecha relación pudieran agruparse en campos del saber, a manera general: “El conocimiento científico es un saber crítico (fundamentado), metódico, verificable, sistemático, unificado, ordenado, universal, objetivo, comunicable (por medio del lenguaje científico), racional, provisorio y que explica y predice hechos por medio de leyes”. (Nieto Martín & Rodríguez Conde, 2010, pág. 85)

Hasta el momento se ha identificado un panorama del concepto de investigación con mención de lo epistemológico y ontológico, al igual que la definición de evaluación, alusión a su tipología y como se justifica la correlación en una investigación legítima por su metodología; sigue continuar en elegir el tipo de investigación a utilizar en esta relación conceptual y profundizar en los argumentos previos.

Es el momento de hacer una diferencia entre la investigación-acción usada para el proceso de enseñanza y el que se define para la evaluación. Es la primera la más difundida basándonos en Latorre (2007) “La investigación-acción es vista como una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa de ciclos de acción y reflexión”, (pág. 24)

Material y método

La investigación fue de gran importancia y relevancia, ya que nos permitió obtener información precisa de lo que sucede con los estudiantes con relación al proceso de la evaluación, así como identificar las prácticas de la evaluación que se realizar, y proponer los elementos técnico-pedagógicos para el quehacer profesional docente, y generar prácticas educativas más apegadas a la realidad de la comunidad normalista, independientemente del semestre o del curso, cabe señalar que el análisis no se limitó a un tratamiento mecánico de la



información que se obtuvo, sino que implicó una actividad reflexiva, interpretativa y teórica de los datos.

La investigación-acción educativa se utiliza para describir una familia de actividades que realiza el profesorado en sus propias aulas con fines tales como: el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación la política de desarrollo. Estas actividades tienen en común la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tardes sometidas a observación, reflexión y cambio. Se considera como un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativa, proporciona autonomía y da poder a quienes la realizan, Latorre, 2003, (p. 23).

La metodología elegida se apoya en la investigación-acción, a principios del curso se observó una falta de entrega de actividades y la tendencia a un posible bajo rendimiento escolar, ante ello se plantea que los 24 alumnos que son lo que integran el 4º semestre grupo “B”, el 30% consideraban que sus calificaciones en sus trabajos no eran justas y en sus resultados parciales y finales el 60%; aunado a esto se obtiene información a través de una encuesta reportándose que los jóvenes normalistas no presentaban el compromiso en las actividades académicas.

Mediante entrevistas adicionalmente se identificó que los futuros docentes se encontraban con problemas en sus resultados académicos, ya que la forma de evaluar de sus maestros los desalienta en su desempeño académico manifestándose en el poco interés por las actividades y entrega de trabajo, la falta de compromiso en los educandos en la participación y retraso en la entrega de tareas; como resultado impactando en su proceso de aprendizaje.

El plan de acción fue implementar instrumentos de la evaluación formativa, que para los jóvenes normalistas les resultarán objetivas, claras, justas y para propiciar una convivencia pacífica en el ámbito escolar, con instrumentos que definieran los logros de los aprendizajes, asimismo, para disminuir la tensión derivada del estrés del proceso evaluativo.

En cuanto a la propuesta de intervención fue atender con tres instrumentos de evaluación que fueron: la guía de observación, la rúbrica y la lista de cotejo.

La guía de observación es un indicador muy significativo porque facilitara poder visualizar con profundidad la problemática que se presenta en el contexto educativo.

La rúbrica es un instrumento de evaluación con base en una serie de indicadores que permiten ubicar el grado de desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes o valores, en



una escala determinada, el diseño de la rúbrica debe considerar una escala de valor descriptiva, numérica o alfabética, relacionada con el nivel de logro alcanzado. Generalmente se presenta en una tabla que en el eje vertical incluye los aspectos a evaluar, y en el horizontal, los rangos de valoración SEP 2012 (p. 51).

Listas de cotejo, es una lista de palabras, frases u oraciones que señalan con precisión las tareas, acciones, procesos y actitudes que se desean evaluar, generalmente se organiza en una tabla en la que sólo se consideran los aspectos que se relacionan con las partes relevantes del proceso y los ordena según la secuencia de realización SEP 2012 (p. 57).

Resultados

En cuanto a los resultados obtenidos con los instrumentos de evaluación formativa, y con el apoyo de las guías de observación se encontraron elementos suficientes para afirmar que se manifestó efectos positivos en los estudiantes, acentuando que es importante para el 100% de los alumnos conocer cómo van a hacer evaluados, cuáles son las características que se deben cumplir en cada indicador y de acuerdo al contenido de aprendizaje, por lo que está en ellos ser competentes de superar positivamente adversidades.

Quedando afirmada la hipótesis de acción de “la implementación de instrumentos de evaluación formativa para propiciar una convivencia pacífica en el ámbito escolar favorecerá el rendimiento académico”; considerando como referente a la planificación se diseñaron estrategias didácticas para aplicar estos instrumentos de evaluación con los estudiantes normalistas, que a su vez proporcionó elementos concretos de reflexión y análisis para un mejor autoconocimiento y manejo del rendimiento académico.

Con el objetivo de contribuir al cumplimiento de los propósitos educativos del Plan y programa de estudio 2018, que atiende la institución, adicionalmente se prevé una organización para proporcionar a estudiantes los apoyos académicos, medios y estímulos necesarios para su formación integral a través de la atención personalizada.

Discusión y conclusiones

A partir de los diferentes momentos observados mediante una guía, se identificó que los estudiantes participantes en la construcción de los instrumentos de evaluación formativa para propiciar una convivencia pacífica en el ámbito escolar manifestaron una aceptación en su



conocimiento del proceso evaluativo, disminuyendo su disgusto en sus calificaciones, se distinguió notablemente en sus trabajos que incrementaron el tiempo para su producción y la calidad con la que lo realizan. Otros aspectos que se reflejaron fue la mejora de su dinámica en la convivencia con sus compañeros, logrando propiciar una convivencia pacífica en el ámbito escolar.

Al observar el desenvolvimiento de los estudiantes en relación con la aplicación del instrumento de la guía de observación, que se construyó en conjunto con los estudiantes y con base al contenido, al tema y dando un valor a cada apartado, los alumnos normalistas manifestaron que se encontraban contentos porque lograron identificar sus aciertos y sus equivocaciones, mejorando su participación en las actividades escolares.

Con la rúbrica los docentes en formación participaron activamente en su diseño, teniendo presente al redactar los indicadores con base en los aprendizajes propuestos y de acuerdo al contenido y al tema, estableciendo el grado máximo, el intermedio y el mínimo de logro de cada indicador para la primera variante, logrando redactarlos de forma clara, proponiendo una escala de valor fácil de comprender y utilizar, este instrumento les permitió recordar sus fortalezas, logros y sus debilidades; consideraron lo importante que es el comprometerse con las actividades escolares y cumplir con cada una de ellas.

En relación al instrumento de la listas de cotejo, de igual forma se construyó con la participación activa de los jóvenes normalistas, con una lista de palabras que señalaron con precisión las tareas y sus acciones, atendiendo el procesos, así mismo, las actitudes con base a cada actividad para evaluar, organizándolo en una tabla en la que se consideraron los aspectos que se relacionaron con las partes relevantes del proceso y en orden de la secuencia del contenido de aprendizaje y del tema educativo, señalando los alumnos que se encontraban de acuerdo, siendo acciones consensuadas abiertamente entre los alumnos y el docente, propiciando un mayor compromiso en la entrega de sus trabajos académicos y su participación en sus exposiciones.

El docente responsable de los diferentes cursos, y por lo tanto de los alumnos, tiene la posibilidad de implementar estos instrumentos de evaluación formativa en su práctica profesional docente. En consecuencia, será importante o al menos un incremento en la aceptación de los logros de los aprendizajes y por lo tanto en el rendimiento académico.



Se propone independientemente del nivel educativo crear o implementar una combinación de estos instrumentos de evaluación formativa para los grupos que atiendan, ya que permiten en los alumnos un estado de bienestar y aceptación presentado en el documento.

Referencias

- Casanova, M. A. (1998). *Evaluación: Concepto, tipología y objetivos*. México: SEP.
- Cegarra Sánchez, J. (2004). *Metodología de la investigación científica y tecnológica*. España
- Cerdas-Agüero Evelyn (2015), *Desafíos de la educación para la paz hacia la construcción de una cultura de paz*, Educare vol.19 n.2 Heredia. Revista Electrónica Educare, Online version ISSN 1409-4258 Print version ISSN 1409-4258
- Gaos, A., & Lejavitzer, A. (2002). *Aprender a investigar*. México: Santillana.
- Latorre, A. (2007). *La investigación-acción*. España: GRAÓ.
- Nieto Martín, S., & RODRÍGUEZ Conde, M. J. (2010). *Investigación y evaluación educativa en la sociedad del conocimiento*. Salamanca.
- Plessi, P. (2011). *Evaluar como aprenden los estudiantes el proceso de valoración*. España
- Ravela, P. (2018). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?* México: Grupo Magdro.
- Rosales, C. (1990). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. España.
- Sáez Brezmes, J. (2002). *Evaluación y motivación de los programas educativos*. España.
- UOC.
- Sánchez Puentes, R. (2004). *Enseñar a investigar*. México: Plaza y Valdés.
- SEP (2012) Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo
- Tamayo y Tamayo, M. (2004). *El proceso de la investigación científica*. México: Limusa.
- Tójar Hurtado, J. C. (2006). *Investigación cualitativa comprender y actuar*. España.
- Touriñan López, J. M., & SÁEZ Alonso, R. (2012). *Teoría de la educación, metodología y focalizaciones*. España.



Educación para la paz en busca de la armonía social



Estrategia institucional en la normal superior para la revalorización de la lengua y cultura maya

María Eliud Reyes Pinzón, Marisol de Jesús Paredes Reyes, Herlinda Chi Kantún.

Resumen

En el presente documento se describen las acciones implementadas en la Escuela Normal Superior del Estado de Campeche “Brígido A. Redondo Domínguez” como parte de la Estrategia Institucional para la Revalorización de la Lengua y Cultura Maya del 2022 a la fecha, por iniciativa de los docentes y con el apoyo de la dirección de la escuela, ante casos que denotaron la necesidad de promover el valor real de la multiculturalidad en nuestra institución, donde más del 50% de los estudiantes Normalistas proviene de poblados rurales e indígenas, siendo el maya su primera lengua.

Las acciones emprendidas desde ese año hasta el presente, a nivel áulico, institucional, comunitario y nacional, han permitido a nuestros estudiantes el reconocimiento y la potencialización de sus habilidades, la apropiación y apreciación de la propia cosmovisión dentro de la multiculturalidad de nuestro entorno, así como la revalorización de su lengua y su cultura como una herencia invaluable para preservar y difundir como docentes en formación y ciudadanos del mundo para continuar construyendo una cultura de paz.

Palabras clave: lengua y cultura maya, Normalismo, lenguas indígenas, multiculturalidad, discriminación, cultura de paz

Abstract

This document describes the actions implemented in the Escuela Normal Superior del Estado de Campeche "Brígido A. Redondo Domínguez" as part of the Institutional Strategy for the Revaluation of the Mayan Language and Culture from 2022 to date, at the initiative of teachers and with the support of the school's management, in cases that denoted the need to promote the real value of multiculturalism in our institution, where more than 50% of the Normal students come from rural and indigenous villages, being Mayan their first language.

The actions undertaken from that year to the present, at the classroom, institutional, community and national level, have allowed our students to recognize and enhance their skills, the appropriation and appreciation of their own worldview within the multiculturalism of our environment, as well as the revaluation of their language and culture as an invaluable heritage to preserve and disseminate as teachers in training and citizens of the world to continue building a culture of peace.

Keywords: Mayan language and culture, Normalismo, indigenous languages, multiculturalism, discrimination, culture of peace

Introducción

A pesar de que el maya es actualmente la segunda lengua más hablada en México, de acuerdo con datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010) ha habido una pérdida del 10% en 10 años en el número de maya hablantes, pasando de 860,000 en 2010 a 775,755 en 2020, lo cual resulta preocupante toda vez que dicha reducción no representa únicamente menos personas que hablen la lengua, sino también una pérdida en la representación y la transmisión de



una de las culturas más relevantes en la historia de la humanidad (Secretaría de Cultura, 2018). En todo el mundo, formar parte de una etnia indígena es razón suficiente para ser víctima de una discriminación sistemática (Cummins, 1989); a pesar de la actitud positiva mostrada hacia la cultura maya en los últimos años en los medios de comunicación de ámbito nacional e internacional, la actitud manifiesta hacia los hablantes de lenguas indígenas en general es totalmente diferente, prevaleciendo la segregación, discriminación y clasismo (Sima y Perales, 2015) en el trato cotidiano.

En este contexto, el tema central del presente trabajo surgió primero durante las clases de inglés a través de la observación de estudiantes con dificultades para expresarse tanto en inglés como en español, cayendo en cuenta que dichos alumnos tenían como primera lengua el maya; durante la apertura de la intimidad de los hogares de nuestros alumnos que se llevó a cabo a través de clases en línea durante la pandemia, fue posible identificar estudiantes cuyas familias se dirigían a ellos íntegramente en lengua maya. Era desalentador, sin embargo, notar que nuestros alumnos Normalistas no se enorgullecían de ser bilingües, sino que por el contrario intentaban ocultar este hecho; en la península de Yucatán muchas personas mayahablantes tratan de ocultar su bilingüismo, prefiriendo comunicarse "en público" en español, aunque en la intimidad de sus hogares prevalece la lengua maya.

Es así como la intención de crear conciencia sobre el verdadero valor de la multiculturalidad de cada uno de nuestros estudiantes llevó a los docentes y directivos a proponer una estrategia para la revalorización de la lengua y la cultura maya, planteando una serie de acciones concretas permitieran dar una apertura al reconocimiento de esta herencia invaluable en nuestra comunidad.

De esta manera, la Estrategia institucional para la revalorización de la lengua y la cultura maya se inició en nuestra escuela Normal en el ciclo escolar 2021-2022, buscando el reconocimiento de las nuevas generaciones hacia la cultura y la lengua maya (Paredes, Nuñez, 2022) toda vez que un gran porcentaje de los maestros en formación provienen de comunidades rurales en donde su primera lengua es el maya.

Para esto se introdujeron estrategias a nivel áulico e institucional que permitieran a los estudiantes apreciar en la debida dimensión sus propias raíces y aportes a la multiculturalidad de nuestra comunidad escolar en particular y de la sociedad en general: la importancia de hablar y conservar su lengua, cultura y tradiciones, así como asegurar que lo anterior sea no sólo valorado



sino transmitido por ellos mismos a las siguientes generaciones que les tocará formar como futuros docentes Normalistas.

Las acciones propuestas e implementadas en nuestra escuela Normal en el marco de esta Estrategia desde el 2022 a la fecha son, en orden cronológico:

1. Certificaciones ante INALI
2. Acciones en el aula: enseñanza del inglés usando la lengua maya como andamiaje para el aprendizaje de una tercera lengua
3. Codiseño: creación de tres cursos en nuestra escuela Normal relacionados con la lengua y cultura maya para el Trayecto formativo Lenguas, Lenguajes y tecnologías digitales
4. Participaciones de los alumnos en eventos y conferencias estatales, regionales y nacionales, utilizando vestimenta regional y haciendo uso de la lengua maya
5. Club de Lectura: participación periódica de alumnos maya hablantes
6. Vinculaciones con la Universidad de Belice

Material y método: acciones dentro de la estrategia

1. Certificaciones ante el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI).

Esta acción fue la primera en implementarse y surgió como una alternativa ante las certificaciones de inglés para el programa de posgrado; las disposiciones de DGESuM indicaban que además de este idioma, era también aceptable comprobar una lengua indígena para concretar ese requisito; de esta manera, ante el hecho de que gran parte de nuestra población estudiantil es de origen maya, se gestionó obtener certificaciones ante el INALI para certificar el maya que ya hablaban nuestros alumnos.

Después de lograr la vinculación correspondiente, se lanzó la invitación para acompañar a quienes así lo desearan en el proceso de certificación como hablantes de lengua maya ante; posteriormente, la invitación se extendió para incluir también a los estudiantes de licenciatura.

Esta convocatoria fue bien recibida, ya que los estudiantes de pregrado se sintieron parte de una “élite superior”, junto a los alumnos del posgrado de nuestra escuela, que son docentes ya titulados y en servicio en el sistema educativo; entre los casos de éxito destaca especialmente el de un estudiante de cuarto semestre de licenciatura maravillado al realizar el examen de certificación junto con el docente que había sido su director en la secundaria, mostrándose muy motivado y satisfecho de compartir esta distinción con su maestro.



De esta manera, hasta el momento se tienen cinco estudiantes que obtuvieron la certificación como hablantes de la lengua maya bajo el acompañamiento proporcionado por la institución, a quienes se ha reconocido públicamente a través de eventos con la presencia de autoridades estatales para reconocer el logro de nuestros estudiantes ante toda la comunidad escolar. Cabe mencionar que a pedido de los estudiantes y con el apoyo de la dirección de la escuela, ya se lleva un registro de los estudiantes que esperan participar en el próximo proceso de certificación por tercer año consecutivo.

2. Acciones en el aula: enseñanza del inglés usando la lengua maya como andamiaje para el aprendizaje de una tercera lengua.

Como se mencionó anteriormente, al notarse las primeras manifestaciones de desvalorización de la lengua maya entre los estudiantes, surgió la idea de utilizar la lengua maya en el aula no solo como una ayuda para el aprendizaje del inglés, sino como una señal de prestigio entre los estudiantes que ya son bilingües (maya-español) y aquellos que están en proceso de aprender un tercer idioma (inglés), presentándolos como una meta aspiracional entre los estudiantes. Algunas de las acciones emprendidas desde el aula en este sentido son:

- Uso de elementos y estructuras lingüísticas comunes entre maya e inglés en el aula como un puente para el aprendizaje de este último en clases (Rosado-May et al., 2015).
- Reconocimiento público y explícito de todos aquellos que pudieran hablar y entender maya, como personas bilingües que además buscaban adquirir una tercera lengua.
- Invitación a participar en clase con equivalencias de vocabulario, pronunciación y gramática en los tres idiomas – español, maya e inglés, agradeciendo a los estudiantes, nuestros expertos en lengua maya, por compartir sus conocimientos con nosotros.
- Énfasis en las ventajas de dominar el maya en el magisterio, por el mayor campo laboral de nuestra región frente a quienes no lo hablan, dada la posibilidad de trabajar en Telesecundarias o escuelas bilingües interculturales.
- Análisis comparativo sobre la cosmovisión de diferentes culturas (mestizo, anglosajón y maya), discutiendo las ventajas del multiculturalismo.

3. Codiseño: creación de tres cursos relacionados con la lengua y cultura maya para el Trayecto formativo Lenguas, Lenguajes y tecnologías digitales.

Al surgir la oportunidad de decidir los cursos correspondientes a Autonomía curricular, se tomó el acuerdo a nivel institucional de diseñar tres asignaturas encaminadas al estudio de la



lengua y la cultura maya en el trayecto formativo Lenguas, lenguajes y tecnologías digitales dentro de la realización del codiseño del programa de estudio de la Licenciatura en la Enseñanza y Aprendizaje de la Formación Ética y Ciudadana 2022, así como también de la especialidad de la Licenciatura en la Enseñanza y Aprendizaje del Español 2022.

Estos cursos fueron diseñados por un equipo Normalista multidisciplinario, integrado por docentes de tres escuelas Normales del estado de Campeche, que trabajaron en colaboración, sin mediar remuneración y de manera desinteresada, ante la invitación de nuestra escuela. El codiseño se llevó a cabo teniendo en mente el reconocimiento y la revalorización de la lengua, la cultura y las tradiciones mayas peninsulares, además de las habilidades que implica la adquisición formal de un segundo idioma.

Los cursos que se agregan a los programas de estudios de las licenciaturas mencionadas son:

- *Lengua y cultura maya*: Este curso se centra en el estudio introductorio de la lengua y la cultura maya; los estudiantes aprenden tanto aspectos lingüísticos como culturales, incluyendo la gramática y el vocabulario básicos del idioma maya, así como las tradiciones, costumbres, historia y arte de la cultura.
- *Tradiciones y costumbres de la cultura maya*: Este curso se enfoca específicamente en las tradiciones y costumbres de la cultura maya; los estudiantes exploran las prácticas ceremoniales, rituales, festividades, formas de organización social y estructura familiar, así como la relación de la cultura maya con la naturaleza y el cosmos.
- *Lengua maya*: Este curso se dedica al estudio de la lengua maya, centrándose en aspectos lingüísticos como la fonología, la morfología, la sintaxis y el léxico. Los estudiantes aprenderán a leer, escribir, escuchar y hablar la lengua maya, desarrollando habilidades tanto receptoras como productivas en el idioma.

De esta manera, el lugar de dichos cursos en el trayecto formativo de los programas de estudio mencionados queda de la siguiente forma:

Tabla 1. Lugar de los cursos relacionados con la lengua y cultura maya dentro de los programas de estudio de dos licenciaturas: Enseñanza y Aprendizaje de la Formación Ética y Ciudadana y Enseñanza y Aprendizaje del Español. Fuente: elaboración propia a partir de malla curricular 2022 de las licenciaturas señaladas.



Trayecto formativo	FASE 1 INMERSIÓN			FASE 2 PROFUNDIZACIÓN			FASE 3 DESPLIEGUE	
	Semestre 1	Semestre 2	Semestre 3	Semestre 4	Semestre 5	Semestre 6	Semestre 7	Semestre 8
Lenguas, Lenguajes y tecnologías digitales				Lengua y cultura maya 4 hrs. 4.5 créditos	Tradiciones y costumbres de la cultura maya 4 hrs. 4.5 créditos	Lengua maya 4 hrs. 4.5 créditos		

Con el codiseño de estos cursos se espera impactar en las generaciones presentes y futuras, de manera que el alcance esperado de este proyecto no queda únicamente en nuestra escuela Normal, sino que afecta a los futuros estudiantes de los docentes en formación que trabajen bajo el plan de estudios 2022.

- *Participaciones de los alumnos en eventos y conferencias estatales, regionales y nacionales, utilizando vestimenta regional y haciendo uso de la lengua maya.*
- Al asistir a eventos académicos y culturales donde nuestra escuela es convocada, se planifica la participación de los alumnos para hacer uso de la lengua maya en toda oportunidad existente, además de vestir el traje regional de Campeche y el Camino Real como motivos de orgullo y lucimiento ante la comunidad Normalista y la sociedad en general. Con estos gestos se procura mostrar y promover la cultura regional en un contexto nacional que inspira el orgullo por las propias raíces promoviendo la convivencia en la multiculturalidad y en la cultura de la paz.
- *Club de Lectura: participación periódica de alumnos maya hablantes.*

Nuestra escuela cuenta con el Club de Lectura “Griselda del Socorro Pérez Domínguez” (folio CN241 ante DGESE), que proporciona un espacio dedicado a desarrollar el hábito y las habilidades lectoras para toda la comunidad Normalista; dentro del club, se proporcionan el tiempo y el espacio para la participación a los alumnos maya hablantes, además de los que no lo son, para que lean y discutan libros en su lengua materna, así como para participar en foros y tertulias en el salón de clases, en eventos escolares y también extramuros, en la comunidad, así como en intercambios con otras escuelas Normales del país. Esto ayuda no sólo a promover la alfabetización en lengua maya sino también a fortalecer el orgullo multicultural en nuestra comunidad Normalista. De esta manera, desde el Club de Lectura se busca:



- Promover la participación activa: Los alumnos maya hablantes participan activamente en la selección de libros que se leerán en el club, asegurando que los materiales sean culturalmente relevantes y adecuados para su nivel de comprensión.
- Facilitar el intercambio cultural: El Club de Lectura proporciona un espacio donde los alumnos maya hablantes puedan compartir sus experiencias culturales, tradiciones y perspectivas a través de la discusión de los libros leídos. Esto promueve un ambiente de intercambio cultural y enriquecimiento mutuo entre los estudiantes.
- Vinculaciones con la Universidad de Belice.

En el ciclo 2023-2024 se realizaron intercambios entre las escuelas Normales de Campeche y la Universidad de Belice, a donde viajaron dos de nuestras profesoras representando a nuestra escuela Normal. En este intercambio se creó una agenda de trabajo para colaborar en el diseño e impartición de cursos de lengua maya, así como intercambios estudiantiles entre ambas instituciones.

Resultados

Estas acciones surgen del compromiso con la preservación y difusión de la lengua y cultura maya en nuestra escuela Normal, integrando cada una de dichas acciones en diferentes aspectos del plan de estudios, así como en las actividades cocurriculares que complementan la formación de nuestros estudiantes.

Una ventaja a favor es el hecho de que nuestra Normal, en su programa de licenciatura escolarizada, es de reciente creación, con la primera generación aún por egresar en este ciclo escolar, por lo que hemos sido capaces de detectar áreas de oportunidad y responder a los retos que enfrentamos como comunidad en el trabajo diario; la construcción de nuestra *Estrategia Institucional en la Normal Superior para la revalorización de la lengua y cultura maya* ha sido de manera dinámica, procurando integrar las necesidades de nuestros alumnos, vulnerables en este sentido, con la visión que se tiene como institución formadora de docentes, orientando a nuestros estudiantes hacia la construcción de una cultura de paz, incluyente en la multiculturalidad y que procura el desarrollo de las potencialidades de todos sus integrantes.

Discusión y conclusiones



El proyecto que nació para revalorizar la visión de nuestros estudiantes acerca de nuestros orígenes ha ido creciendo gracias al esfuerzo de toda la comunidad educativa, que con entusiasmo y con gran cariño han retomado no sólo los saberes sino también los valores de nuestros ancestros; en Campeche no hay un hogar que no cuente con al menos un familiar o amigo que nos ha transmitido desde pequeños las bases de la lengua y la cultura maya, nuestros abuelos y nanas se han encargado de dar un componente emocional muy fuerte al valor de la multiculturalidad que ahora nos inspira a trabajar hacia el rescate de lo mejor de esta cultura.

Tal como afirma Cummins (1989), es fundamental hacer un esfuerzo consciente por parte de los educadores, como individuos, y de las escuelas, como instituciones, para desafiar la discriminación institucionalizada que aún persiste en muchos aspectos de la sociedad; en este sentido, los objetivos que se han ido planteando alrededor de cada acción llevada a cabo han sido llevados a buen término desde que se iniciara con este proyecto en el ciclo escolar 2021-2022.

En una ventaja incuestionable que en la Escuela Normal Superior del Estado de Campeche "Brígido A. Redondo Domínguez" se ha contado con el respaldo de la Dirección de Formación y Actualización Docente y demás autoridades educativas del estado para llevar a cabo las acciones aquí descritas, integrándolas como parte de una visión institucional a nivel regional que se enriquece con la contribución de toda nuestra comunidad.

Referencias

Cummins, J. (1989). *Empowering minority students: an analysis of the bilingual education debate*. Estudios Fronterizos, Año VII vol. VIII, núm. 18-19, enero-abril / mayo-agosto de 1989, pp. 15-35.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020). Hablantes de lengua indígena en México. Recuperado de <https://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/lindigena.aspx>

Paredes, M., Nuñez, T. (2022). Aprendizaje del inglés a través de lenguas indígenas: Caso de estudio (lengua maya). Presentado en el IV Congreso Internacional de Paz y Educación, Isla Cozumel 2022 (publicación pendiente).

Rosado-May F.J., Olvera-Leon, C., y Osorio V. (2015). *El papel del Maya en el aprendizaje del inglés, ¿o viceversa? Experiencias de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo*. Educación Superior Indígena México-Canadá en el Marco del Día Internacional



de las Lenguas Maternas. Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, José, Ma. Morelos, Q. Roo, México, pp 3-15. ISBN: 978-607-96689-3-8.

Secretaría de Cultura (2018). Día internacional de la lengua materna 2018. Recuperado de <https://www.gob.mx/cultura/articulos/lenguas-indigenas?idiom=es#:~:text=Cerca%20de%20860%2C000%20personas%20hablan,despu%C3%A9s%20del%20n%C3%A1huatl%5B2%5D>

Secretaría de Educación Pública (2022). Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/792397/plan_de_estudio_para_la_educacion_preescolar_primaria_secundaria_2022.pdf

Sima, E. and Perales M. (2015). Actitudes lingüísticas hacia la maya y la elección del aprendizaje de un idioma en un sector de población joven de la ciudad de Mérida, revista Península UNAM Volumen 10, Número 1, enero a junio de 2015, págs. 121-144. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1870576615000070>



Reflexión de la práctica: ABP, gamificación y fortalecimiento de la argumentación cívica

Semiramis Armida Gaspar Velázquez, Rogelia Zambrano Rodríguez, Hugo Adolfo Espinoza

Valdez

Introducción

La presente investigación corresponde a la reflexión de la práctica a partir del trabajo por proyectos considerando el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), mediante la narrativa de la información que se extrae de los 6 momentos de la clase la cual permite comprobar el desarrollo de habilidades cívicas como la argumentación y contraargumentación en el debate y la toma de decisiones colectivas por un bien común, esto al realizar un trabajo interdisciplinar que retoma la gamificación como estrategia efectiva para promover aprendizajes significativos en el aula y para la vida, contribuyendo a la construcción en sociedad de un entorno participativo e incluyente.

Palabras clave: Reflexión de la práctica, Interdisciplinariedad, ABP, Gamificación, Participación ciudadana, Argumentación.

Desarrollo

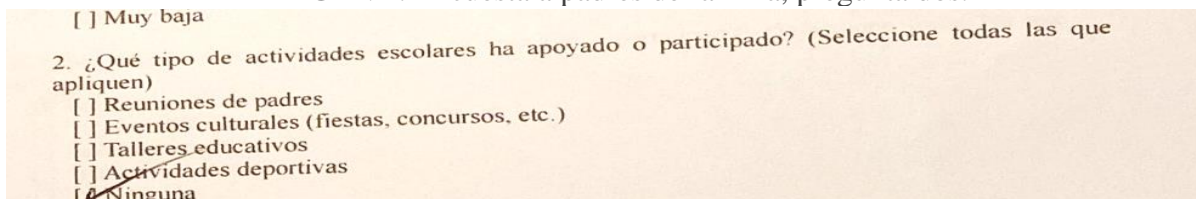
La presente investigación surge del primer acercamiento a prácticas en la modalidad multigrado, de un alumno de sexto semestre de la Normal Rural Gral. Matías Ramos Santos, de San Marcos, Loreto, Zac., perteneciente a la Licenciatura en Educación Primaria (LEP), del Plan de Estudios 2018, donde se enfatiza en los “Desafíos en torno a la incompletud de la formación inicial de docentes en el marco de proyectos de innovación pedagógica” (SEP, 2018, p.10) priorizando nuevos escenarios a los que ha de enfrentarse y que requieren ser analizados y reflexionados para intervenir de una manera innovadora, ante los retos que presenta el nuevo plan de estudios.

Durante la primera estancia de observación, se logró dar cuenta de la poca participación de los padres de familia en los asuntos escolares, provocando que la escuela se observó un tanto abandonada y en los propios alumnos, desinterés. Ante esta situación se decidió aplicar una encuesta de manera personal a padres de familia de la Escuela Primaria “Benito Juárez”, donde se plantearon opciones múltiples ante cinco preguntas siendo la consigna general: “conteste de la manera más honesta posible”.

Es importante resaltar que un factor a tomar en cuenta es la falta de tiempo (respuesta predominante en la pregunta tres) que enfrentan los padres de familia, debido a sus responsabilidades laborales ya que los habitantes de la comunidad “el Tigre”, en gran proporción se dedican a actividades agrícolas, por lo que para la aplicación de la encuesta, se tuvo que acudir de manera extra escolar a las casas de los estudiantes para poder entrevistar a los padres, por tal motivo se lograron aplicar 10 encuestas de 18 padres de familia. Esta situación plantea un reto significativo para la escuela en la realización de sus actividades.

La entrevista realizada a los padres de familia, nos da cuenta de una “baja” participación en asuntos escolares. Un ejemplo de esto, es la pregunta dos:

IMAGEN 1. Encuesta a padres de familia, pregunta dos.



Muy baja

2. ¿Qué tipo de actividades escolares ha apoyado o participado? (Seleccione todas las que apliquen)

Reuniones de padres

Eventos culturales (fiestas, concursos, etc.)

Talleres educativos

Actividades deportivas

Ninguna

Fuente: Respuesta de padre de familia

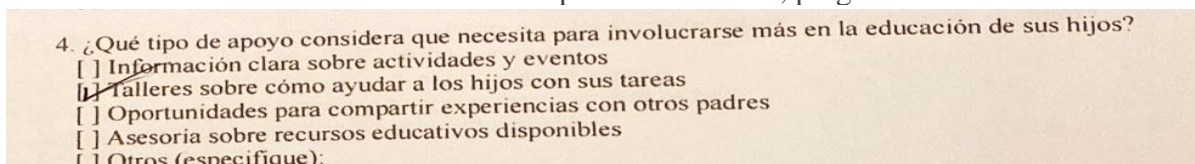
En esta pregunta encontramos que, de las 10 respuestas, 7 se inclinaban a ninguna, pues al preguntarles, hacían menciones como:

- Pues ellos son los que van a la escuela.
- Sí, nos ha citado el maestro, pero pos hay que ir a trabajar.
- Yo que ando haciendo en la escuela, eso es para los chamacos.

Fuente: Cuaderno de notas, del maestro en formación

Aunque también en contra parte, en la pregunta cuatro, se puede apreciar que los padres de familia son conscientes de la necesidad de aprender cómo convivir con sus hijos, pues al preguntarles:

IMAGEN 2. Encuesta a padres de familia, pregunta cuatro.



4. ¿Qué tipo de apoyo considera que necesita para involucrarse más en la educación de sus hijos?

Información clara sobre actividades y eventos

Talleres sobre cómo ayudar a los hijos con sus tareas

Oportunidades para compartir experiencias con otros padres

Asesoría sobre recursos educativos disponibles

Otros (especifique):

Fuente: Respuesta de padre de familia

La respuesta que marcó mayor tendencia fue: “talleres sobre cómo ayudar a los hijos con sus tareas”, pues la mayoría de los padres de familia entrevistados mencionaron una educación



trunca, apenas terminado la primaria, factor que consideran ellos un impedimento para brindarle el apoyo que necesitan sus hijos cuando se les deja alguna tarea.

Los hallazgos encontrados plantean la necesidad de explorar estrategias y enfoques pedagógicos innovadores que permitan integrar de manera efectiva una educación donde todos los actores educativos participen de manera activa, lo que por consecuencia permitirá un desarrollo de ciudadanos responsables, críticos y comprometidos con su entorno social y político.

En este sentido, es conveniente cuestionarnos:

¿Cómo promover aprendizajes significativos, contribuyendo así a la construcción en sociedad de un entorno participativo e incluyente dentro de la Nueva Escuela Mexicana?

Ante ese escenario, es conveniente comenzar a entender que es lo que se entreteje ante esta problemática planteada.

En este sentido, la Nueva Escuela Mexicana como proyecto educativo, propone un modelo centrado en la comunidad, donde se da sentido a la enseñanza y esta se convierte en el protagonista activo de su propio aprendizaje.

Los conocimientos, saberes, valores, sólo pueden ser incorporados de manera integral cuando sus aprendizajes no sólo tengan sentido en el marco de la disciplina que refleja los intereses especializados de los adultos, ni únicamente en el aula, sino que sean llevados a otros espacios de su vida escolar y comunitaria para que construyan nuevos significados con lo aprendido, problematizando la realidad y fortaleciendo así la educación de ciudadanas y ciudadanos que participan en la construcción de una sociedad democrática (SEP, 2022, p. 78)

Es decir, la ausencia de asignaturas dentro de la NEM, está significada por la integración de contenidos universales que dan paso a la resignificación del aprendizaje, como una forma de explorar las posibilidades infinitas que el propio interés del alumno reclama.

Concebir el aprendizaje como un proceso activo y significativo, implica el reconocimiento individual de cada estudiante. En este sentido Antoni Zabala, (2005) plantea un enfoque globalizador y centrado en el pensamiento complejo:

En los métodos globalizados el alumno se moviliza para llegar al conocimiento de un tema que le interesa, para resolver problemas del medio social o natural que se le cuestionan[...]En esta acción por conocer o realizar alguna cosa, el estudiante ha de utilizar y aprender una serie de hechos, conceptos técnicas y habilidades que se



corresponden a materias o disciplinas convencionales, además de adquirir una serie de actitudes, lo que para el estudiante el objeto directo es conseguir el conocimiento de elaboración que le preocupa, pues lo que interesa es brindar respuestas a problemas o cuestiones que plantea la realidad (Zabala, 2005, p.24)

Es decir, la propuesta de Antoni Zabala nos invita a construir aulas donde los estudiantes sean los protagonistas de su propio aprendizaje, desarrollando las competencias necesarias para enfrentar los desafíos del siglo XXI.

Así cuando hablamos de intereses de alumnos, de manera inmediata relacionamos las estrategias lúdicas, las cuales permiten abordar diferentes estilos de aprendizaje y necesidades individuales, en este sentido poner en escena la gamificación, permite considerarla como una herramienta que "puede transformar el aprendizaje aburrido en una experiencia divertida y atractiva" (Kapp, 2012, p. 23), es decir la gamificación, brinda la capacidad de transformar las clases a partir de que los estudiantes se involucren activamente en su propio proceso de aprendizaje, pues al integrar dinámicas de juego en el diseño de las planeaciones, tenemos la oportunidad de crear un ambiente educativo dinámico y efectivo.

La Gamificación se define como "el uso de elementos de juego y técnicas de diseño de juegos en contextos no lúdicos" (Deterding, Dixon, Khaled & Nacke, 2011, p. 9). En este sentido, se puede considerar como una herramienta para hacer atractivo y efectivo el aprendizaje en el campo de Ética, Naturaleza y Sociedades, al transformar los contenidos en experiencias lúdicas.

Ante el panorama actual, en el cuál un nuevo plan de estudios nos trae retos y la necesidad de reorientar nuestras prácticas educativas, buscando elementos que permitan una práctica más significativa, se vuelve imprescindible hablar de un "aprendizaje situado" el cual según Frida Díaz Barriga (2006) enfatiza la importancia del contexto en el proceso de aprendizaje, pues en lugar de aprender conceptos abstractos de forma aislada, los estudiantes adquieren conocimientos y habilidades mientras interactúan con el mundo real y resuelven problemas auténticos. Es decir, se aprende haciendo en un contexto específico.

La presente investigación se llevó a cabo en la Escuela Primaria "Benito Juárez", de organización tridocente, ubicada en la comunidad "El Tigueré" del municipio de Villanueva, Zacatecas, con 5° y 6° grado, cuya selección corresponde a un muestreo por conveniencia, ya que se desarrolla con el grupo asignado para prácticas. El periodo de la segunda jornada,



correspondió del 03 de junio al 14 de junio del 2024, y se pudo establecer una propuesta de intervención que parte de la realidad socioeducativa latente identificada en la primera visita.

El enfoque que sirve como base para este trabajo es el socio-crítico, el cual, según Fernández, (2009), es una forma dialéctica de predicar el cambio y la alteración del orden social existente, en función de criterios de emancipación y concientización, bajo el paradigma funcionalista, el cual sostiene que “una sociedad estable es la mejor sociedad posible y cualquier elemento que ayude a mantener esa estabilidad debe sumar a la adaptabilidad (funcionalidad) de la sociedad” (Dunn, 2022).

En este sentido, se retoma la elaboración de un proyecto retomando la metodología sociocrítica de enseñanza-aprendizaje, Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), que se centra en el estudiante y que le permite adquirir habilidades, conocimientos y actitudes, a través de situaciones de la vida real, fundamentado en el modelo constructivista, el cual según Carretero (1993), centra su concepto en la construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción internas del individuo y las del propio ambiente, de esta manera, interviene un aprendizaje inicial y una nueva representación.

El proyecto fue titulado “DEBATE PRESIDENCIAL”, se rescata a partir de la narrativa de la práctica, donde la estrategia central que permite trabajar de manera interdisciplinar es la Gamificación para aborda la problemática identificada previamente: “Noticias falsas y falta de participación ciudadana”, proyectando una duración de dos semanas divididas en 10 sesiones, para las cuales se consideraron las Seis fases del ABP, donde se trabajó de manera globalizada con los contenidos de Lenguaje, Ética naturaleza y sociedades y De lo humano y lo comunitario.

El propósito principal del proyecto, fue promover la participación y el compromiso cívico de los alumnos, involucrándose en un proceso de desarrollo de aprendizajes a través de diversas actividades lúdicas que fueran atractivas y despertarán su interés.

Presentamos

La primera parte del proyecto, desprende un seguimiento crítico de las noticias en diversos medios de comunicación escrita, así como conocer las partes o estructura de una noticia, provocando el análisis y reflexión de la información que se consume cotidianamente, a continuación, se muestra en el siguiente registro de clase que da cuenta de ello:



Maestro: ¡Muy bien! Esos son los elementos básicos de una noticia. Y para saber si es verdadera o falsa, debemos ser detectives y buscar sospechas. ¿Qué tipo de sospechas podemos buscar?

Ao: Quien escribe la noticia y de dónde obtuvo información.

Aa: Si tiene fotos o videos que comprueben la información.

Aa: Si hay otras noticias que hablen sobre lo mismo.

Mo: ¡Bien! Ahora, vamos a jugar a ser detectives. Cada equipo va a tener una noticia y deberá investigar si es verdadera o falsa.

R1 F2 D1

Para esta actividad se realizó un juego de roles, donde los alumnos se convirtieron en detectives y buscaron indicios sobre si la noticia era verdadera o falsa, retomando los indicadores que ellos mismos ya habían establecido, esto no sólo permitió a los alumnos involucrarse de manera activa y participativa en el proceso de análisis crítico de las noticias, si no que añadió un elemento divertido a partir del juego para desarrollar la actividad.

Recolectamos

Durante este momento del proyecto se invitó a los alumnos a que realizaran su propia noticia. Se inició con una lluvia de ideas en la que todos tuvieron la oportunidad de proponer temas de su interés, lo que permitió que se sintieran parte del proceso de elaboración de su noticia.

Una vez que cada alumno eligió su tema, se les animó a investigar a profundidad, comenzaron con la búsqueda de notas informativas en diferentes fuentes: periódicos locales, revistas especializadas y portales de internet, esta búsqueda no solo les permitió acceder a una amplia gama de información, sino que también dio la oportunidad de discernir entre distintos tipos de contenido y enfoques periodísticos.

Durante esta etapa, los estudiantes consideraron aspectos como la fuente de la información, el enfoque del artículo y si presentaba múltiples perspectivas sobre el tema, para finalmente compartir sus selecciones con sus compañeros, los alumnos no solo justifican sus elecciones, sino que también generaron un diálogo enriquecedor en el aula. Este intercambio de ideas les permitió conocer diferentes puntos de vista y profundizar aún más en los temas elegidos. Así, no solo se convirtió en un ejercicio académico, sino en una oportunidad para



fortalecer su pensamiento crítico y su compromiso con los temas relevantes en la sociedad actual.

Formulemos el problema

En este momento los alumnos indagaron sobre la historia democrática de México, enfocándonos principalmente en las transformaciones democráticas del siglo XIX. Observamos varios temas como la independencia de México, la lucha entre conservadores y liberales, además de analizar el papel político de las mujeres durante esta época, enfocándonos principalmente en el sufragio femenino de 1955, siendo el año donde se le da a la mujer mexicana el derecho al voto y ser votada, ocurrió lo siguiente:

Mo: Hemos estado trabajando varios temas que retomamos de las noticias ¿Qué les parece si todos investigamos un solo tema, de qué quieren hablar?

Aa: mmm de la Violencia hacia la mujer

Mo: ¿Por qué ese tema?

Aos: (Con seriedad) ¡Sí, maestro! Es un tema importante.

Mo: ¿Por qué creen que es importante hablar de este tema?

Aa: Porque hay muchas mujeres que sufren violencia.

Ao: Es un problema que pasa en nuestra comunidad.

Aa. Además como usted nos platicó, ha sido una lucha de mucho tiempo por defender el derecho y la dignidad de las mujeres y en ocasiones ni nosotras mismas sabemos, cuáles son nuestras oportunidades.

R2 F8 D3

Al tratarse de un tema que les llamaba la atención, comenzaron a investigar inspirados por este tema de resistencia y empoderamiento, los alumnos de manera democrática, decidieron que el tema de la sesión del debate sería “la Violencia hacia la mujer”, siendo un tema delicado y que en palabras de los mismos alumnos se trataba de un tema que era común en la comunidad.

Posteriormente se eligieron a los candidatos que representarán a distintos partidos políticos ficticios creados por los mismos alumnos, crearon su logo y trabajaron en equipo para preparar sus argumentos y contraargumentos con los que defienden su postura ante el tema ya elegido.

Organicemos la experiencia

Una vez con el tema del debate, se eligió a los candidatos que representaría cada uno de los partidos políticos. Primero se dividieron los equipos, cada uno se encargó de elegir un nombre y lo más divertido, diseñar un logo que representará a su partido, así como sus colores que los distinguiría.

IMAGEN 3. Trabajo en equipos



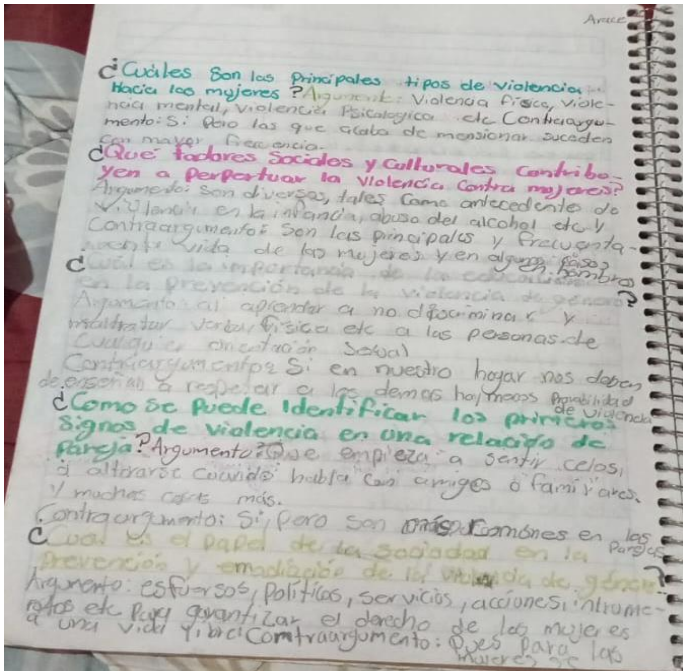
Fuente: Grupo de 5° y 6° grado

La creación de los logos fue un momento lleno de creatividad, pues con cartulinas, marcadores y mucho ingenio, comenzaron a plasmar sus ideas. Ya con los partidos establecidos y los logos listos, el siguiente paso fue preparar los argumentos y contraargumentos que defenderán durante el debate. Se organizó una sesión en la que cada equipo discute las principales posturas sobre “la violencia hacia la mujer”.

Con el tiempo limitado para prepararse, trabajaron en equipo para afinar sus posibles respuestas ante algunas preguntas que el mediador (docente en formación) había brindado a cada equipo. Fue divertido observar a los alumnos como practicaban en voz alta, intercambiando roles entre los candidatos y su equipo, con el propósito de asegurarse de estar listos para cualquier pregunta o crítica que surgiera de los otros candidatos.

El trabajo colaborativo fomentó un ambiente dinámico donde cada uno aportaba ideas que eran valiosas.

IMAGEN 4. Preparando el debate



FUENTE: Preguntas y respuestas de un equipo.

Vivamos la experiencia

Finalmente llegó el día del debate, un evento que había sido esperado con ansias y con nerviosismo entre los equipos y los candidatos. Antes de comenzar se pidió a los alumnos que escucharan las propuestas de los candidatos y que eligieron la opción que más les convenciera y no se fueran con solo apoyar al de su equipo. El debate comenzó con una breve introducción de cada equipo, se presentaron y nombraron su partido que representaban, cada vez que los candidatos se presentaban el público

los apoyaba, con orgullo mostraba sus logos diseñados a mano, cada presentación era el reflejo del trabajo realizado durante las dos semanas, además de la pasión que cada grupo había puesto en el proyecto.

A medida que avanzaba el debate cada candidato exponía sus argumentos, llenándose el salón de muchas participaciones tanto del público como de contraargumentos entre candidatas. Al finalizar el debate se sentía un ambiente de satisfacción en los alumnos pues sabían que estaban hablando de un tema delicado al contexto de la comunidad, lo que

IMAGEN 5. Candidata Electa



Fuente: Josselin representante del partido PNI (Partido Nacional Independentista)

había sido un logro para ellos, hubo aplausos y sonrisas pues se compartieron opiniones sobre un tema crucial que resonaba profundamente en sus corazones y mentes.

Terminando el debate se llevó a cabo la votación donde todos y cada uno de los alumnos votaron por la propuesta que para ellos era la mejor, quedando como presidenta electa, la alumna Josselin.

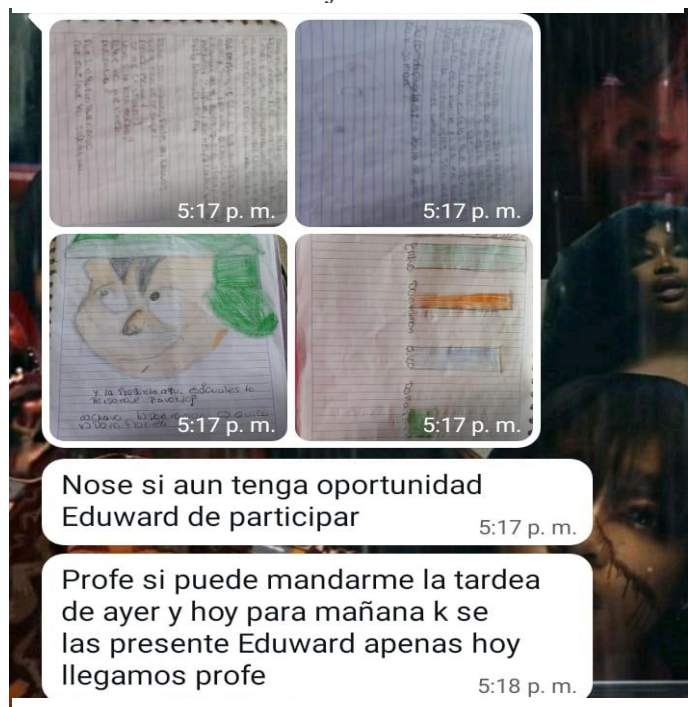
Resultados y análisis

La simulación electoral logró aumentar la participación de los alumnos cuando se les mencionó desde un inicio el producto final del campo formativo de Ética Naturaleza y Sociedades, los alumnos se mantuvieron a la expectativa, se observó una mayor disposición de los alumnos por conocer las propuestas de los candidatos y por todo el proceso que implica el derecho al voto.

Finalmente, la comunidad respondió positivamente a la iniciativa, pues al ver la emoción de los alumnos en el proceso de las elecciones presidenciales, se logró observar más participación en la organización, proporcionando tiempo y recursos para el éxito del proyecto, siendo que en otras ocasiones la participación de padres de familia en la escuela era casi nula.

Aquí una madre de familia se muestra interesada en la entrega de trabajos realizados y participación en el debate, cosa que en jornadas pasadas no se había detectado.

IMAGEN 6. Mensaje de madre de familia.



Fuente: Whatsapp personal.



Conclusiones

La narrativa de la información que se extrae de los momentos de la clase genera hallazgos que permiten hacer una reflexión de la práctica a partir del trabajo por proyectos ABP desde las cuatro dimensiones para la reflexión de la práctica, mencionadas por Shulman (2005), la experiencia práctica, la interpretación, la reflexión y la transformación.

Lo que nos permite concluir que, el trabajo interdisciplinar puede retomar elementos como la gamificación que es una herramienta divertida que promueve aprendizajes significativos en el aula y para la vida, lo que contribuye así a la construcción en sociedad de un entorno participativo e incluyente, considerando las metodologías activas de la NEM, que se refleja en el rendimiento académico de los estudiantes.

Referencias

- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Edelvives.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining “gamification”. In *Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments* (pp. 9-15).
- Díaz Barriga, F., (2006), *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill.
- Dunn, R., (2022). *Los tres paradigmas y perspectivas sociológicas en: Estudio sobre minorías: Breve texto sociológico*. Open Stax CNX
- Fernandez, N. S., (2009). Consideraciones sobre la teoría socio-crítica de la enseñanza. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*, 13.
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. John Wiley & Sons. - Landers, R., & Callan, R. C. (2011). *Casual social games as serious games: The psychology of gamification in undergraduate education and employee training course projects*.
- SEP, (2018). *Trabajo docente y proyectos de mejora escolar. Sexto semestre*. SEP
- SEP, (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: Una guía para su implementación*.
- SEP, (2022). *Plan de Estudio de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022*. SEP
- Zabala, A., (2005). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo: Una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad*. Grao.



Estudio internormales en Campeche para prevenir la violencia de género

Adda Lizbeth Cámara Huchin, María Eliud Reyes Pinzón, Marisol de Jesús Paredes Reyes.

Resumen

Esta investigación se centra en la exploración del grado de identificación que se le da a la violencia de género entre las dos escuelas Normales Superiores del estado de Campeche: la “Brígido A. Redondo Domínguez” y la “Salomón Barrancos Aguilar”, como primera etapa de un proyecto para la implementación de un protocolo para la prevención y el manejo de la violencia de género al interior de las escuelas Normales; se emplea un enfoque cualitativo haciendo uso de instrumentos como encuestas y entrevistas informales para detectar las necesidades de sensibilización y capacitación sobre una muestra total de 248 participantes de ambas comunidades educativas, trabajando con una base estadística para el tratamiento de la información recolectada.

Tras los resultados de esta primera fase se espera una colaboración entre ambas escuelas en el corto plazo para el diseño de un protocolo de prevención y actuación ante casos de violencia de género, indispensable para responder a las iniciativas de las autoridades educativas a nivel estatal y nacional en esta problemática que no sólo afecta a un género de la población, sino a toda la sociedad en su conjunto.

Palabras clave: violencia contra la mujer, perspectiva de género, violencia escolar, escuela normal, cultura de la paz

Abstract

This research focuses on the exploration of the degree of identification given to gender violence between the two Superior Normal Schools of the state of Campeche: the "Brígido A. Redondo Domínguez" and the "Salomón Barrancos Aguilar", as the first stage of a project for the implementation of a protocol for the prevention and management of gender violence; a qualitative approach is used, making use of instruments such as surveys and informal interviews to detect the needs of awareness and training to a total sample of 248 participants of both educational communities, working with a statistical basis for the treatment of the collected information.

After the results of this first phase, collaboration between both schools is expected in the short term for the design of a protocol for prevention and action in cases of gender violence in our Normal schools, essential to respond to the initiatives of the educational authorities at the state and national level in this problem that not only affects one gender of the population, but our society as a whole.

Keywords: violence against women, gender perspective, school violence, teacher-training college, culture of peace

Introducción

El hecho de ser altamente normalizada en nuestro país convierte a la violencia de género en un fenómeno de difícil identificación, por lo que el esfuerzo para erradicarla debe provenir, tal como ha sido el caso, de la integración de diferentes instituciones a todos los niveles de gobierno; en el 2022, la Secretaría de Educación Pública y la Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia Contra las Mujeres (CONAVIM) firmaron un convenio de colaboración para atender el acoso y el hostigamiento sexual que viven las mujeres en instituciones de



Educación Superior (IES) en el país, con el respaldo del Instituto Nacional de las Mujeres (INMujeres), el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y la Fiscalía General de Justicia de la Ciudad de México (FGJCDMX), de acuerdo con un comunicado publicado por la SEP (2022), en el que se inscriben cinco puntos que pueden proporcionarnos pautas de actuación como institución ante esta problemática: 1) visibilizar la violencia, 2) desnormalizarla, 3) prevenirla, 4) denunciarla, 5) investigar adecuadamente y castigar a los responsables.

Se sabe que la violencia de género es un problema de origen multifactorial, complejo en sí mismo, con responsabilidad atribuible desde el individuo hasta al Estado. Ser parte de una institución tan importante como la escuela Normal nos coloca en un lugar de resistencia contra la violencia y de responsabilidad para con nuestros alumnos, futuros líderes de sus propias comunidades educativas; es por esto que bajo la coordinación de la Dirección de Formación y Actualización Docente del estado de Campeche se realiza este estudio piloto destinado a explorar el grado de identificación de violencia de género en las comunidades Normalistas mencionadas.

La situación actual de la violencia de género en México muestra números alarmantes, con 10.6 feminicidios y homicidios dolosos o culposos cometidos en contra de mujeres cometidos diariamente durante 2020, según datos de la ONU citados en la publicación Perseo (Programa Universitario de Derechos Humanos de la UNAM, 2021).

En diferentes textos jurídicos se establece el feminicidio como la expresión máxima de la violencia de género (ONU Mujeres, SEGOB, INMUJERES, 2017), situándose en un contexto complejo con circunstancias particulares que muestran un ascenso gradual de violencia desde sus primeras manifestaciones, dando a entender que dichas expresiones de violencia podrían ser detenidas en un momento dado antes de llegar al feminicidio; de esta manera, las instituciones formadoras de docentes del estado de Campeche toman el liderazgo que corresponde al asumir la responsabilidad de educar individuos, futuros formadores de niños y jóvenes, en el conocimiento consciente para la búsqueda y construcción de una cultura de paz.

Objetivo general

Explorar el grado de identificación de la violencia de género dentro de las escuelas Normales participantes, tanto por estudiantes como por docentes y personal administrativo, a lo largo de la primera fase de un proyecto para el diseño e implementación de un protocolo para prevenir y manejar la violencia de género en el contexto de las Normales públicas mexicanas, y



en particular en la Escuela Normal Superior del Estado de Campeche “Brígido A. Redondo Domínguez” y la Escuela Normal Superior del Benemérito Instituto Campechano “Profr. Salomón Barrancos Aguilar”.

Objetivos específicos

Para la primera fase de este proyecto:

- Determinar el grado de percepción de la violencia de género dentro de las comunidades educativas mencionadas, para detectar las necesidades de sensibilización y capacitación.
- En fases subsecuentes:
- Sensibilizar a la comunidad escolar sobre la importancia de la prevención de la violencia de género en la escuela Normal mediante un programa de capacitación.
- Diseñar e implantar un protocolo para prevenir y manejar la violencia de género en las escuelas Normales participantes.

Revisión de la literatura

La Constitución Política Mexicana (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2021a) establece en su Artículo 1º la facultad de todas las personas de gozar de los derechos enunciados tanto en las leyes derivadas de la misma como en los tratados internacionales de que México forme parte; diversos textos señalan el origen de la violencia de género como la falta de reconocimiento de los derechos humanos para las mujeres, planteándose la necesidad de reforzar la perspectiva de género en las leyes derivadas y en las políticas públicas a todos los niveles, así como la creación de legislaciones adicionales encaminadas al mismo fin.

Dicha perspectiva permea incluso la Ley General de Educación Superior al señalar los criterios para la elaboración de políticas en materia de educación superior en cuanto a la “...promoción y respeto de la igualdad entre mujeres y hombres, generando alternativas para erradicar cualquier tipo y modalidad de violencia de género en las instituciones de educación superior” (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2021b).

De esta manera, desde la Ley general de acceso de las mujeres a una vida libre de violencia (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2015), y de manera particular en la Ley de acceso de las mujeres a una vida libre de violencia del estado de Campeche (Poder legislativo del estado de Campeche, 2021b), se establecen los tipos y modalidades de violencia



reconocidos en el país y particularmente en nuestra entidad, tales como la institucional, política, psicológica, familiar, económica / patrimonial, sexual, digital y física.

Por otro lado, Navarro (2022) comparte las formas prevalentes de violencia en las IES, que “...se manifiestan principalmente en acusaciones de acoso o de hostigamiento sexual de parte de profesores varones a alumnas; los profesores pretenden escudarse en la frase *Hubo consentimiento*, más ese consentimiento está viciado de origen ya que hay un condicionamiento para que la joven termine dando esa anuencia (jerarquía y estrategias de presión concretas de parte del profesor)”. Al hablar de cómo son normalizadas dichas formas de violencia, Navarro menciona que “...los varones no identifican sus actos como violentos”.

Entre las acciones que recomienda Navarro para la erradicación de la violencia en las IES se encuentran:

- Centralizar la problemática: ponerlo en la agenda de la institución, de manera importante.
- Construir una cultura institucional con perspectiva de género: existe una obligación institucional frente a la atención, se deben institucionalizar los procesos; atención integral de los casos (psicológico, legal y sanciones al interior de la institución).
- Contar con mecanismos que prevengan y sancionen.

Tanto la Universidad Pedagógica Nacional como la mayoría de las escuelas pertenecientes a la ANUIES cuentan actualmente con políticas institucionales y protocolos para la prevención de la violencia de género; en cuanto a las escuelas Normales, particularmente en Campeche se cuenta con la Unidad de Igualdad Sustantiva en SEDUC (Secretaría de Educación de Campeche) a donde se canalizan los casos de violencia de género después de la denuncia correspondiente; de gran importancia así mismo resultan los convenios de colaboración entre INMujeres y la SEP (2021) para la creación de Unidades de Género con presencia en cada escuela Normal del país. Sin embargo, no existe una guía al interior de cada escuela que conduzca las políticas y las acciones de nuestra comunidad educativa hacia la prevención y el manejo de situaciones de violencia de género.

Por todo lo anterior resulta de gran importancia formalizar en nuestras instituciones un protocolo de acciones encaminadas a identificar, visibilizar y prevenir la violencia de género desde nuestra escuela Normal, complementando los esfuerzos de las autoridades federales y estatales en este sentido; como formadores de futuros maestros, existe la confianza de llevar la trascendencia de este trabajo más allá de este espacio y de esta generación.



Material y método

La primera fase de esta investigación se realizó en un marco de paradigma cualitativo con una base estadística para el tratamiento de la información recolectada a través de encuestas tipo formulario de Google, considerando así mismo la observación y descripción de los contextos estudiados para explorar el grado de identificación que se le da a la violencia de género dentro de las escuelas Normales participantes en cada uno de los estratos considerados; se pretende con este trabajo iniciar la primera fase de un proyecto para el diseño e implementación de un protocolo para la prevención de la violencia de género, con intervenciones de sensibilización y capacitación a toda la comunidad educativa de acuerdo a los resultados arrojados en los instrumentos.

En esta primera fase, llevada a cabo en 2022 en la escuela Normal Superior del Estado de Campeche “Brígido A. Redondo Domínguez”, se contó con una participación de 103 personas, 28 que son personal de la escuela entre docentes y de apoyo a la educación, que representa el 100% de los mismos, y 75 estudiantes matriculados entre licenciatura y posgrado de un total de 103, representando un 73% de participación estudiantil. Posteriormente, en 2023 se aplicó el instrumento en la Escuela Normal Superior “Profr. Salomón Barrancos Aguilar” a 145 participantes de entre 17 y 49 años de edad, siendo 124 estudiantes y 21 trabajadores de la escuela, teniendo de esta manera un 85% de representación estudiantil; esto significa un total de 248 participantes en total.

Como se mencionó anteriormente, en la Ley de acceso de las mujeres a una vida libre de violencia del estado de Campeche se establecen los tipos y modalidades de violencia reconocidos en nuestra entidad, desde la cual se propuso la clasificación y el diseño de las preguntas en el cuestionario de la siguiente manera:

Tabla 1: tipos de violencia según la Ley de acceso de las mujeres a una vida libre de violencia del estado de Campeche

TIPOS DE VIOLENCIA	PREGUNTAS EN EL CUESTIONARIO
Institucional / política	16, 17
Psicológica / familiar	1, 2, 11



Económica / patrimonial	7, 8, 9, 10
Sexual	12, 14, 15, 18, 19
Digital	13, 20, 21, 22
Física	3, 4, 5, 6
Violencia de género en general	24, 25

Se diseñó una encuesta usando un formulario de Google para su distribución, con un total de veinticinco preguntas con las siguientes características:

- Veintitrés preguntas de opción múltiple con respuesta obligatoria, que incluyen situaciones con los tipos y modalidades de violencia de género reconocidos en la Ley de acceso de las mujeres a una vida libre de violencia (Poder legislativo del estado de Campeche, 2021), como se muestra en la tabla anterior. Para el diseño y redacción de cada pregunta se condujeron diversas entrevistas informales entre jóvenes universitarios y Normalistas, además de recopilarse incidentes registrados en diversos medios de comunicación a lo largo de todo el país, con la finalidad de que cada situación retratada en las preguntas de la encuesta fuera en un contexto real y representativo de las circunstancias que viven los y las jóvenes hoy en día. Cabe señalar que inicialmente se trabajó con un banco de 56 preguntas, y al notar que las situaciones relatadas por estudiantes seguían sumando preguntas que sería complicado plasmar en un solo cuestionario, se decidió detener las entrevistas y seleccionar las más representativas para cada tipo de violencia en un primer acercamiento.
- Una pregunta abierta con respuesta obligatoria.
- Una pregunta abierta con respuesta opcional.

Adicionalmente, se registraron datos relevantes de los encuestados tales como edad, sexo, lugar de origen (si provienen de la ciudad o de un medio rural) y si son estudiantes o forman parte del personal de la Normal.

Resultados

En concordancia con los objetivos planteados en esta investigación, la invitación a responder la encuesta inicial se hizo desde la dirección de ambas escuelas atendiendo a las

respectivas agendas de trabajo de la Unidad de Género de cada institución, obteniendo un total de 248 encuestas respondidas, donde destacan los siguientes datos sociodemográficos: del total de 248 personas que respondieron el cuestionarios, 139 son mujeres y 109 son hombres; 185 personas son estudiantes y 63 son trabajadores de la Normal; 102 personas provienen de poblaciones rurales y 146 son originarios de la ciudad; 214 personas tienen de 17 a 25 años, 6 tienen de 26 a 35, 7 de 38 a 45, 12 de 46 a 55, 7 de 56 a 65 y 2 personas son mayores de 66 años.

Según el código penal del estado de Campeche (Poder Legislativo del Estado de Campeche, 2021a), los delitos de acuerdo con los diferentes tipos de violencia se sancionan de menor a mayor en el orden presentado en la siguiente tabla:

Tabla 2: Generalización de penalizaciones de acuerdo al tipo de delitos según el código penal del estado de Campeche

Tipo de violencia		Sanciones aplicables
1	Física Preguntas 3, 4, 5, 6	8 a 64 jornadas de trabajo 13 a 33 salarios mínimos de multa
2	Psicológica / familiar Preguntas 1, 2, 11	6 meses a 5 años 100 a 350 salarios mínimos de multa
3	Institucional Preguntas 16, 17, 23	6 meses a 5 años 100 a 350 salarios mínimos de multa
4	Sexual Preguntas 12, 14, 15, 18,19	6 meses a 3 años 100 a 300 UMAs de multa Destitución laboral
5	Digital 13, 20, 21, 22	6 meses a 3 años 100 a 300 UMAs de multa Destitución laboral
6	Económica 7, 8, 9, 10	2 a 6 años

Como puede observarse, la violencia económica es la que mayores sanciones presenta en cuanto a tiempo; sin embargo, la sexual y digital podrían enfrentar también la destitución laboral si el agresor es un docente o servidor público.

En la tabla 3 se compara la identificación realizada (de más grave a menos grave) por los diferentes grupos participantes de este estudio y el orden de penalización (de mayor a menor penalización) con que se sanciona en el código penal del estado de Campeche:



Tabla 3: Percepción de gravedad de cada tipo de violencia por estrato de la población participante

Muestra total (248 participantes)	Mujeres (139 respuestas)	Hombres (109 respuestas)	Trabajadores de la Normal (63 respuestas)	Estudiantes de la Normal (185 respuestas)	Originarios de la ciudad (146 respuestas)	Originarios de medio rural (102 respuestas)	Código penal del edo. de Campeche
Física	Física	Física	Física	Física	Física	Física	Económica
Psicológica	Psicológica	Sexual	Psicológica	Sexual	Psicológica	Psicológica	Digital
Sexual	Sexual	Psicológica	Sexual	Psicológica	Sexual	Sexual	Sexual
Institucional	Institucional	Digital	Institucional	Institucional	Institucional	Institucional	Institucional
Digital	Digital	Institucional	Digital	Digital	Digital	Digital	Psicológica
Económica	Económica	Económica	Económica	Económica	Económica	Económica	Física

A través de esta primera aproximación puede apreciarse que en nuestra comunidad escolar es la violencia física la que se identifica con mayor facilidad y se considera de mayor gravedad en todos los grupos muestra considerados (tabla 3); sin embargo, difiere de la gravedad señalada por la ley.

Así mismo, es necesario trabajar en la percepción de gravedad que manifiesta cada grupo muestral ante las situaciones planteadas, toda vez que cada una de ellas representa un delito potencial y no es percibido como tal; por ejemplo, ante la pregunta 22 del cuestionario: *“Te enteras que hay un grupo de WhatsApp en la escuela donde se comparten las fotos de las alumnas más guapas; cuando le reclamas a tus compañeros te contestan que simplemente admiran la belleza femenina y que nunca les faltarían al respeto.”* Las respuestas registradas fueron las siguientes:

- Completamente inofensiva: 2.9%
- Incómoda pero normal para la mayoría de la gente 12.6%



- Ofensiva para algunos, aunque sin riesgo 27.2%
- Representa algo de riesgo 32%
- Es de alto riesgo y claramente representa un peligro 25.2%

Actualmente este acto podría tipificarse como violencia digital, reconocido como delito en el código penal federal, pero que aún se encuentra pendiente de revisión en algunos estados como Campeche (Ley Olimpia); es evidente que ante esta y otras situaciones presentadas en la encuesta de violencia de género, y muchas más a las que habrán de enfrentarse los miembros de nuestra comunidad escolar, se requiere de capacitación para identificarlas y/o enfrentarlas tanto como individuos como futuros docentes.

Así mismo, ante la pregunta abierta “¿*Qué entiendes por violencia de género?*” se encontró una gran variedad de respuestas, algunas de ellas reconociendo como violencia sólo golpes y malos tratos o acoso, que nos hablan de la brecha que se tiene por cubrir con sensibilización y capacitación a toda la comunidad escolar.

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos indican las acciones a seguir en nuestra comunidad escolar; a través de la siguiente fase se espera socializar los resultados obtenidos, así como diseñar la capacitación y la toma de acciones correspondientes que nos permitan acercarnos a un entorno libre de violencia, formando profesionales en la práctica y enseñanza de una cultura de paz. Es necesario mencionar, sin embargo, que los tiempos de implementación en este proyecto han sido más largos de lo previsto dado que las escuelas Normales no disponen del personal especializado ni dedicado para la implementación de proyectos como éste con aspectos psicológicos y legales muy específicos; a pesar de esto, se cuenta con el apoyo de las autoridades estatales que ante todo resaltan la importancia de la construcción de una cultura de paz y entornos seguros para nuestros niños y jóvenes.

De esta manera, se plantean diferentes fases a implementarse en el corto plazo:

Primera fase (2022 y 2023, concretada)

Se aplican los cuestionarios en ambas escuelas, como primera parte del proyecto de investigación; se sistematiza y analiza la información para explorar el grado de identificación de la violencia de género para su consideración en el diseño de capacitación hacia cada comunidad



escolar, con miras a retroalimentar las situaciones planteadas en los cuestionarios desde los puntos de vista ético y legal.

Segunda fase (2024)

Se proponen acciones concretas con miras al diseño e implementación de un protocolo de prevención de violencia de género, tales como capacitación desde las unidades de género e investigación con la colaboración de diferentes representantes de la comunidad escolar, refuerzos en la reglamentación introduciendo una perspectiva de género, así como la integración de la misma de manera transversal en los programas de estudio, entre otras propuestas; todo lo anterior haciendo énfasis en el establecimiento de la escuela como un sitio libre de violencia, con condiciones claras de convivencia entre todos los integrantes de la comunidad y como productor de propuestas para lograr un entorno social de paz y convivencia segura, haciendo partícipes a nuestros estudiantes Normalistas de esta encomienda.

Referencias

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2015). *Ley general de acceso de las mujeres a una vida libre de violencia*. DOF 11/01/2021. Recuperado el 20 de enero de 2022 de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5609665&fecha=11/01/2021

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2021a). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Recuperado el 8 de agosto de 2022 de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2021b). *Ley general de educación superior*. Recuperado el 7 de agosto de 2022 de https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf

Gobierno de México (2021). *Acuerdan SEP e Inmujeres fomentar la cultura de la igualdad y prevención de la violencia de género en los tres niveles educativos*. Recuperado el 15 de agosto de 2022 de <https://www.gob.mx/inmujeres/prensa/acuerdan-sep-e-inmujeres-implementar-mas-acciones-para-fomentar-la-cultura-de-la-igualdad-y-prevencion-de-la-violencia-de-genero-en-los-tres-niveles-educativos?idiom=es-MX>

Navarro, U. (2022). *La violencia hacia las mujeres y perspectiva de género en el ámbito universitario*; XV Jornada Académica y Formativa, Colegio de San Luis, San Luis Potosí.



Recuperado el 9 de marzo de 2022 de <https://www.youtube.com/watch?v=-vMP5R68rS4&list=LL&index=22>

ONU Mujeres, SEGOB, INMUJERES (2017). La violencia feminicida en México, Aproximaciones y tendencias 1985-2016, México, p.11. Recuperado el 6 de agosto de 2022 de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/293666/violenciaFeminicidaMx_07dic_web.pdf

Poder Legislativo del Estado de Campeche (2021a). *Código penal del Estado de Campeche*. Recuperado el 8 de febrero de 2022 de <https://legislacion.congresocam.gob.mx/index.php/leyes-focalizadas/anticorrupcion/6-codigo-penal-del-estado-de-campeche>

Poder Legislativo del Estado de Campeche (2021b). *Ley de acceso de las mujeres a una vida libre de violencia*. Recuperado el 8 de febrero de 2022 de <https://legislacion.congresocam.gob.mx/index.php/etiquetas-x-materia/15-ley-de-acceso-mujeres-vida-libre-de-violencia>

Programa Universitario de Derechos Humanos de la Universidad Nacional Autónoma de México (2021). *Violencia feminicida: máxima expresión de la violencia de género*. Revista digital Perseo, núm. 97 marzo 2021 UNAM. Recuperado el 27 de julio de 2022 de <http://www.pudh.unam.mx/perseo/violencia-feminicida-maxima-expresion-de-la-violencia-de-genero-violacion-grave-a-derechos-humanos/#:~:text=Por%20su%20parte%2C%20la%20Oficina,7%20al%20d%C3%ADa%20a%2010.5>

SEP (2022). Comunicado conjunto no. 3, 01 de marzo de 2022. Recuperado el 15 de agosto de 2022 de <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/comunicado-conjunto-no-3-firman-instituciones-publicas-convenio-de-colaboracion-para-prevenir-y-erradicar-la-violencia-contra-las-mujeres?idiom=es>



Promoviendo una cultura de paz para mejorar la convivencia en la ENECO

Rosana Pinedo Vázquez, José Gregorio Quezada Santoyo, Guillermina Sulub Ávila.

Descripción de la problemática

La Escuela Normal Experimental de Colotlán formadora de docentes se localiza en la región norte del estado de Jalisco, México. Nuestra institución se caracteriza por recibir estudiantes de bachillerato para formarse como licenciados y licenciadas en Educación primaria. Los grupos de estudiantes se conforman por jóvenes de 18 años, sin embargo, al no haber en la convocatoria un límite de edad hay jóvenes que ya han terminado una carrera y la dejaron trunca y se incorporan a estudiar en la institución; algunos son padres de familia o madres, algunos otros se emplean a contraturno para solventar sus estudios. La población escolar actual es de 267 alumnos, de 21 docentes y 7 compañeros de apoyo.

Los estudiantes de nuestra escuela proceden de municipios de la región, del interior del estado y de estados que colindan con el nuestro. Las costumbres, tradiciones, y expresiones de cada uno, se mezclan y suelen conformar un ambiente diverso, con gran riqueza cultural. Durante su ingreso, los estudiantes pasan por un periodo de adaptación al clima, comida, costumbres y formas de convivencia de la población y de la escuela.

En la Institución la convivencia escolar se da a través de las relaciones entre los miembros de la comunidad escolar, en actividades académicas por ejemplo en coloquios, encuentros académicos entre otras cívicas al realizar los honores a la bandera, izar y arriar bandera, desfiles, actividades culturales como festivales escolares, festejo de tradiciones locales o nacionales, actividades físicas, deportivas y recreativas.

La convivencia escolar la entendemos como un indicador de calidad de la educación porque implica “convivir con otros” “aprender a vivir juntos”, esto último conocido como lo refiere el Informe Delors (1996). Sin duda la convivencia y el respeto a ciertas normas es necesario para una enseñanza de calidad. Una preocupación de los docentes formadores, es lograr contar con un nivel de orden y participación para que los alumnos logren el perfil de egreso deseable y puedan promover en sus alumnos de educación básica conocimientos y habilidades sociales para la sana convivencia.

La sana convivencia hace alusión al fomento del respeto y tolerancia por las ideas, hábitos y costumbres, a la responsabilidad y solidaridad por el otro no solo en hogar sino



también en el aula y vida diaria. Nos ocupa como institución formar docentes que fomenten la construcción de un mundo sostenible de paz, solidaridad y armonía. En el Plan de estudios vigente para la licenciatura en educación primaria el 2022, plantea que para el desempeño de la profesión docente se desarrollen capacidades, conocimientos y saberes pedagógicos para la atención educativa al incorporarse al servicio profesional desde un sentido humanista.

En el perfil identificamos también que plantea en el tema de este proyecto, de carácter prioritario el desempeño a partir de: fortalecer el desarrollo socioemocional y fomentar una cultura de paz en beneficio de las niñas y los niños, tomando como base la perspectiva de género, sororidad, diálogo constructivo y la búsqueda de acuerdos que permitan la convivencia social y pacífica; hacer énfasis en la formación docente en esa área nos implica analizar nuestras acciones cotidianas en la convivencia.

Se observa la necesidad de sentar bases de reglas y normas que faciliten la buena armonía, el respeto, la disciplina escolar y la convivencia entre los 8 grupos de estudiantes; se entiende que el respeto mutuo brinda un sentimiento de seguridad, se logra también el desarrollar conciencia para elegir por sí mismo y de habilidades sociales que guíen a la autodisciplina y autocontrol.

Los programas de los cursos que componen la malla curricular en las orientaciones metodológicas plantean el trabajo cooperativo, para analizar textos académicos, para desarrollar actividades de aprendizaje, implementar proyectos, en la Escuela Normal o en la Escuela de práctica. Los docentes recurrimos a organizar equipos pequeños de trabajo ya sea empleando dinámicas para que de forma azarosa se conformen o brindándoles la oportunidad para que ellos se agrupen por afinidad.

Observamos que si es por afinidad el agruparse, solo lo hacen con sus amigos que han convivido porque ya se conocen o han logrado un nivel de amistad, no aceptando a nuevos integrantes, han incurrido en accione de discriminación por su aspecto físico y su desempeño académico o bajo nivel de responsabilidad para no integrarlos a los equipos de trabajo, hay estudiantes que con frecuencia externalan la preferencia por trabajar solos, aluden a la falta de empatía, a la poca paciencia para organizarse con otros, o la poca capacidad para escuchar a otros y aceptar puntos de vista diferentes. Estos datos los conocemos al trabajar en academias de maestros, en estas dialogamos sobre tal situación en los grupos.



Es un común observar durante la sesión de clase, la falta de compromiso para cooperar en el pequeño equipo de trabajo, pero el resultado en la evaluación les ha facilitado hacerse acreedores a un resultado igual que el de los compañeros que sacaron adelante la tarea. En los equipos siempre hay un estudiante que asume el liderazgo, pero en ocasiones ese líder es quien rechaza a un compañero o compañera, domina el desempeño o rendimiento de los integrantes del equipo, margina o minimiza la participación de quien demuestra menos habilidad académica y social. El rechazo, insultos, la falta de empatía, la hostilidad, son comportamientos poco éticos que evidencian violencia psicológica en el aula al trabajar de forma cooperativa.

El escenario anterior nos permite visibilizar los problemas de convivencia en el aula. Bourdieu, P. (2002) propone una tipología de la violencia, en cuanto a la violencia simbólica, esta se da en una relación social de poder, en donde el “dominador” ejerce una forma de violencia indirecta (no físicamente directa) en contra de los “dominados”. Es prioritario generar ambientes de aprendizaje democráticos, equitativos, dialógicos para educar en ciudadanía con toma de decisiones pacíficas para que el aula y escuela sea un lugar seguro para los estudiantes.

En lo que respecta a la convivencia en la escuela se observa una escasa convivencia entre los 8 grupos, se percibe tensión entre algunos estudiantes o malos entendidos al practicar deporte como competencia, hecho o actitud pasajera, al dirigir honores a la bandera por un grupo el resto suelen reírse cuando se comete un error en lugar de hacer que pase desapercibido.

Se aprecia que se aíslan al tomar su lonche, en el receso, no se reúnen, no dialogan, por los jardines se observan pequeños grupos de estudiantes, que conversan solo entre ellos, y una mayoría permanece en el aula frente a su laptop o conversando en pequeños grupos, o usando su teléfono celular.

La actividad deportiva implementada para la práctica del ejercicio como torneos intramuros de basquetbol, volibol, futbol, para el cuidado de la salud, esparcimiento y convivencia no ha tenido impacto, solo algunos juegan, algunos otros observan otros ignoran la actividad. Por tradición escolar se promueven concursos de tablas rítmicas, de escolta, de entonación del himno nacional, de altares de muertos, de belleza normalista, en lugar de cumplir con el objetivo de desarrollar habilidades artísticas, sociales, fomentar el aprecio de la cultura, la cooperación, se aprecia desgaste anímico, rivalidad, si bien son pasajeras estas actitudes habrá que poner atención a sus reacciones, hemos optado por manejarlas como muestras e introducir variantes en su realización.



Estamos convencidos que la convivencia se hace una necesidad para fortalecer la identidad institucional, con la profesión y la amistad entre colegas, la convivencia sana y pacífica que deben promover en las escuelas de educación básica. Por tanto, optamos por integrar un proyecto institucional que de atención a estas necesidades formativas como docentes y ciudadanos.

Objetivo general

El objetivo de este proyecto es un indicador de logro al término de la implementación de este y el impulso para llevar a cabo las acciones. En el caso de este proyecto el propósito es el siguiente:

Contribuir a que la Escuela Normal sea un escenario promotor de la cultura de paz para propiciar un ambiente de sana convivencia y que a su vez permitan a los docentes en formación, la promoción de valores, ideas y actitudes necesarias para la paz, en las escuelas de educación básica.

Metas

Establecer metas en un proyecto es importante porque ayudan a dirigir las acciones, identificar lo que se quiere conseguir y medir el éxito. Las metas claras y específicas pueden contribuir a mejorar la productividad, la organización del tiempo y la efectividad del trabajo en equipo. Para este proyecto se plantearon las siguientes metas:

- Reducir en un 80% los conflictos de convivencia que se presentan en la escuela.
- Incrementar la práctica de valores como el respeto, la tolerancia, el dialogo asertivo en la comunidad educativa de la escuela durante el ciclo escolar 20242025.
- Promover que el 90% de los alumnos diseñen ambientes constructivos en el aula y fortalezcan su formación de competencias para el trabajo de paz, durante sus jornadas de práctica en las escuelas primarias.

Líneas de acción

Se presentan a continuación una serie de acciones iniciales de carácter formativas para la construcción de una Cultura de Paz en la comunidad educativa de la Escuela Normal Experimental de Colotlán.



Estas actividades, están organizadas en un Taller que fue titulado “Cultura de paz y convivencia”

1. *Revisión y rediseño del Reglamento escolar* para incluir un protocolo de atención y seguimiento a casos de violencia en la escuela, con la finalidad de contribuir a la erradicación de actos de violencia y discriminación, así como asegurar la atención, seguimiento y acompañamiento a los casos que se presenten. Esta revisión se llevará de manera conjunta entre los miembros de una comisión integrada por el director, los responsables de la Subdirección académica, Tutorías y Psicopedagogía, los Coordinadores del proyecto, así como los representantes de los grupos de 1°, 3°, 5°, 7° semestres de la licenciatura en educación primaria.
2. *Elaboración del Protocolo de Convivencia Armónica en la ENECO* que constituya un mecanismo de amplio alcance que promueva la convivencia pacífica, armónica, sinérgica y respetuosa de la comunidad, orientada a la resolución pacífica de conflictos. Este protocolo se diseñará por los Coordinadores del proyecto, así como los responsables del Programa Cultura de paz y equidad de género y será dado a conocer en el marco del evento realizado por día Internacional de la paz.
3. *Elaboración de murales y/o representaciones sobre la cultura de paz*, que de manera gráfica muestren formas de resolución pacífica de conflictos, mediante mecanismos de mediación, prevención y comunicación no violenta y a su vez, contribuyan a la promoción, mantenimiento y construcción de la paz.
4. *Elaboración posters con el tema “La Inclusión desde el Lenguaje”*, en los cuales se contribuya a que la comunidad normalista reconozca y practique los usos y formas expresivas, tanto orales como escritas, que visibilicen, reconozcan y respeten la diversidad de todas las personas. Estos productos surgirán de las actividades de aprendizaje del curso Lengua de señas mexicanas que se desarrollará en los dos grupos del tercer semestre, una vez que se realicen deben ser presentados para compartir y socializar su contenido
5. *Interpretación de la frase “Cual profesión sino el magisterio para construir al hombre” en Lengua de Señas Mexicana*, a través de la participación conjunta del docente responsable del curso que Lengua de señas mexicana y de los estudiantes de 3er semestre grupos A y B. Plasmarlo en un mural dentro de la escuela.



6. Organizar el primer “Festival por la paz”, en el que se promuevan e implementen actividades que favorezcan la paz a través de distintas manifestaciones artísticas. Se llevará a cabo en el Teatro del pueblo y se invitará a toda la comunidad para que pueda ser participe del evento.
7. *Elaboración de un “Fichero de actividades para la promoción de una cultura de paz”* que será un compendio de herramientas y estrategias que contribuyan a la formación de competencias para el trabajo de paz en el aula y sean aplicables en la escuela de práctica y en la comunidad. Este fichero se diseñará como actividad de aprendizaje final dentro del curso Educación para la paz que se cursará en los grupos de 5° semestre.

Plan de acción

ACTIVIDADES	RECURSOS	LUGAR	PARTICIPANTES
Revisión y rediseño del Reglamento escolar	Reglamento impreso Diapositivas Equipo de computo	Auditorio de la EN	Integrantes de la Comisión responsable del Programa de Cultura de paz y equidad de género
Elaboración del Protocolo de Convivencia Armónica en la ENECO	Hojas blancas Equipo de cómputo Impresora	Sala de maestros Domo de la EN	Integrantes de la Comisión responsable del Programa Cultura de paz y equidad de género
Elaboración de murales y/o representaciones gráficas sobre la cultura de paz	Pinturas Rodillos, brochas	Espacios libres de la EN	Coordinadores del proyecto Estudiantes de 1° semestre grupos A y B
Elaboración posters con el tema “La Inclusión desde el Lenguaje”	Hojas de papel Sobres de papel Plumas Buzón	Aula de trabajo de los grupos de 3° semestre	Docente responsable del curso Lengua de señas mexicana Estudiantes de 3° semestre grupos A y B
Interpretación de la frase “Cual profesión sino el magisterio para construir al hombre” en Lengua de Señas Mexicana	Pinturas Rodillos, brochas	Patio cívico de la EN	Coordinadores del proyecto Docente responsable del curso Lengua de señas mexicana Estudiantes de 3° semestre grupos A y B



Elaboración de un “Fichero de actividades para la promoción de una cultura de paz”	Estructura de una ficha Impresiones Empastado o Engargolado	Aulas de trabajo de los Grupos A y B de 5° semestre	Docente responsable del curso Educación para la paz Estudiantes de 5° semestre grupos A y B
Organizar el primer “Festival por la paz”	Equipo de sonido Tarimas Sillas Carteles Publicidad en redes sociales y voceado	Teatro del pueblo	Estudiantes de la institución de 1°, 3°, 5° y 7° semestres de la licenciatura en educación primaria

Resultados

Construir una cultura de paz para la convivencia en la escuela requiere la participación activa de sus protagonistas. Gracias a la integración de protocolo atención y seguimiento a casos de violencia en la escuela, dentro del reglamento escolar, se estableció que la EN será un espacio libre de discriminación de cualquier tipo y de hostigamiento y violencia por razones de identidad sexual, de género, de origen, entre otras, y que deberá ser promotora de condiciones de igualdad y equidad. De igual manera se logró establecer el procedimiento para el recibimiento de las quejas de violencia, la emisión de las sanciones en caso de incurrir en un acto de violencia, así como las medidas para proporcionar apoyo y atención a las víctimas. Estas reglas fueron establecidas mediante el consenso de los integrantes de la Comisión responsable del programa de Cultura de paz y equidad de género y tuvieron muy buena aceptación por parte de la comunidad estudiantil.

Aunado a lo anterior, con la elaboración del Protocolo de Convivencia Armónica en la ENECO se lograron disminuir situaciones de exclusión, aislamiento, expresiones de burla y poca responsabilidad afectiva, para dar paso a formas de convivencia más armónica entre los 8 grupos, basada en el respeto, el trabajo cooperativo, la solidaridad, la empatía, el dialogo asertivo y la resolución pacífica de conflictos.

A través de la elaboración de murales y representaciones gráficas sobre la cultura de paz, el grupo de estudiantes no solo valoraron el arte como medio de expresión individual o colectiva de vivencias, sentimientos e ideas, al participar en estas actividades de grupo, pudieron adoptar actitudes de solidaridad, establecimiento de acuerdos, apertura y tolerancia, superando actitudes de individualismo, ego, problemas de comunicación entre otras.



Estas representaciones, así como otras en las que otro grupo de alumnos compartieron mensajes relacionados con la paz en la lengua de señas mexicana, mostramos que nuestra EN está abierta a todos los integrantes de la sociedad, proporcionando las condiciones para lograr que nuestros visitantes y nuestros estudiantes puedan convivir y desarrollarse integralmente en las distintas dimensiones que conforman lo humano.

Luego de la aplicación de las estrategias y técnicas que formaban parte del Fichero de actividades para la promoción de una cultura de paz” los estudiantes de 5° semestre, lograron ser promotores de una cultura de paz en sus escuelas de práctica pues favorecieron de forma organizada, otras formas de convivencia en sus alumnos, que les permitieron transformar las formas de convivencia, haciendo uso del dialogo en la resolución de conflictos.

Al realizar el “Primer festival por la paz”, en un espacio público de la localidad, a través de las diferentes representaciones artísticas enviamos un mensaje a la sociedad sobre la necesidad de vivir en armonía, generando proceso de reflexión sobre cómo se puede incidir en la construcción de la cultura de la paz, desde la política, los medios de comunicación, desde la familia, desde las organizaciones, etc.

En términos generales gracias a la aplicación de este proyecto, se ha favorecido que tanto los docentes como los estudiantes de la EN se comprometan y desarrollen conciencia respecto a promover dinámicas de convivencia diferentes, fundamentadas en un enfoque de cultura de paz.

Referencias bibliográficas

Acuerdo de la Secretaría de Planeación y Participación Ciudadana mediante el cual se emite el Programa Estatal de Cultura de Paz en Jalisco (2022).

Bourdieu, P., y Passeron, J.C. (2002). La reproducción, Elementos para una teoría del sistema de enseñanza, Editorial Popular, Madrid.

Delors, J. (1996) La educación encierra un tesoro. UNESCO

García, C. A. Ferreria, C.G. La convivencia escolar en las aulas. Vol.2, núm. 1, 2005. España.

PREAL (2006) Herramientas para la prevención de la violencia en las escuelas. Cultura de Paz en las escuelas. Editorial San Marino. Santiago, Chile.

SEP (2023) Eduquemos para la paz en las escuelas. México.



Proyecto SEREN: Socioemocional, empatía y resolución de conflictos para una cultura de paz.

Karla Mireya Pérez Márquez, Alexamar Yaretzi Valdés Flores, Cecilia Daniela Ortega Salazar.

Descripción de la problemática detectada

La educación en México enfrenta diversos desafíos que van desde enseñar un nuevo modelo educativo, a gestionar espacios limpios, seguros y óptimos para todos los estudiantes pertenecientes a las diferentes instituciones y hasta confrontar emergencias sanitarias. Hoy en día, uno de los retos más importantes de la educación, es encarar la falta de habilidades socioemocionales (HSE) en las niñas, niños y adolescentes (NNA) en educación básica.

Por ello, este proyecto parte de la necesidad de atender una problemática identificada en el grupo de prácticas, para lo cual, fue necesario elaborar un diagnóstico, mediante el uso de diferentes instrumentos de evaluación a los alumnos; posteriormente se realizó una reflexión acerca de lo identificado para emitir juicios de valor y delimitar la problemática, la cual, gira en torno a las habilidades socioemocionales de los estudiantes.

El diagnóstico se elaboró a través de las dimensiones que propone el Dr. Sergio Tobón (2023); población y ambiente, ambiente familiar, escuela y ambientes de aprendizaje, formación integral de los estudiantes, desempeño académico y habilidades esenciales para la vida. Así como la vinculación de estas con las dimensiones de la práctica docente de Cecilia Fierro (1999); personal, interpersonal, didáctica, social, institucional y valoral, se ha obtenido un panorama general de las fortalezas y problemáticas que enfrenta la comunidad, la escuela y el grupo de prácticas.

Como resultado de la aplicación de dichos instrumentos como cuestionarios, guiones de observación y entrevistas, se obtuvo información relevante para la construcción de un diagnóstico socioeducativo que permitió conocer y comprender el contexto que rodea la institución educativa, del mismo modo, brindó las pautas para identificar problemas y elementos culturales en los que está inmersa la comunidad.

La problemática con mayor incidencia en el aula es “la falta de habilidades socioemocionales para resolver conflictos, genera problemas de convivencia y un clima de aprendizaje poco agradable”. Partiendo de ello, se diseñó un proyecto de mejora escolar (PMC) orientado al desarrollo y fortalecimiento de las HSE en alumnos de educación primaria de un grupo multigrado, dado a que estas contribuyen a su desarrollo integral, bienestar emocional,



armonía social y el fomento de una cultura de paz. Además, permiten a los NNA tener un mejor rendimiento académico, ya que predisponen a los alumnos al aprendizaje, les ayuda a gestionar sus emociones, y mantener la motivación.

Objetivo

El objetivo de este programa de mejora escolar es desarrollar en los alumnos habilidades socioemocionales como el autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía, y colaboración.

Metas

Crear ambientes de aprendizaje favorables donde los alumnos puedan desarrollar las HSE necesarias para aprender a trabajar en equipo, resolver problemas, ser responsables y capaces de construir relaciones positivas.

Proporcionar a los alumnos herramientas básicas para la vida y la convivencia pacífica, considerando su aspecto socioemocional, la conciencia de las emociones, la autorregulación emocional, y la resolución pacífica de conflictos para lograr un ambiente de confianza y colaboración, contribuyendo a un mejor desempeño académico y a un ambiente escolar más armónico.

Líneas de acción

Como líneas de acción para atender la problemática, se hizo uso de la lúdica y las actividades artísticas para el manejo de emociones y la solución pacífica de conflictos. Jiménez (2005, s/p) postula que la lúdica “es una dimensión del desarrollo humano que fomenta el desarrollo psicosocial, la adquisición de saberes, la conformación de la personalidad, es decir, encierra una gama de actividades donde se cruza el placer, el goce, la actividad creativa y el conocimiento...la actividad lúdica propicia el desarrollo de las aptitudes, las relaciones y el sentido de humor en las personas”.

La lúdica comprende aquellas dinámicas o juegos intencionados al desarrollo de aprendizajes, en este caso, se considera una buena estrategia debido a que involucra a los



estudiantes de manera activa en el aprendizaje, fomentando su interés y motivación. Además, propicia un espacio escolar seguro en el que todos puedan expresar sus emociones.

Otro de los beneficios de esta estrategia, es que la interacción con los compañeros promueve habilidades sociales como la cooperación, la comunicación y la resolución de conflictos. Así mismo, los juegos motivan a los estudiantes a practicar y mejorar sus habilidades de autorregulación emocional.

Por su parte, el uso del arte y las experiencias estéticas también se seleccionó como estrategia dentro del PMC. Tal como afirman Salovey y Mayer (1990), la inteligencia emocional es la habilidad de percibir, comprender, asimilar y regular las emociones propias y en los demás.

El poder conectar con nuestras emociones nos ayuda a sentirnos mejor. No hay emociones buenas o malas, todas las emociones son esenciales para nuestro desarrollo; lo importante es aprender a identificar, conocer, manejar y regularlas de forma adecuada. “Mientras que hablar sobre nuestras emociones es algo muy personal e incómodo para ciertas personas, las obras de arte nos brindan la posibilidad de analizar dichas emociones al margen de la persona” (Ivcevic, Hoffmann, Brackett, & Botín, 2014, p. 20) Tal como afirman los autores, el arte es una herramienta poderosa para abordar la falta de autorregulación emocional en los estudiantes debido a su capacidad para facilitar la expresión emocional, reducir el estrés, fomentar la empatía y desarrollar habilidades cognitivas y de resolución de problemas.

Es por ello, que integrar actividades relacionadas con el arte al proyecto de mejora escolar puede proporcionar a los estudiantes los medios necesarios para comprender y gestionar mejor sus emociones, promoviendo su bienestar emocional y éxito académico.

En este proyecto, el docente desempeña un papel muy importante para que los NNA logren el desarrollo de las habilidades socioemocionales, aunando, que debe ser un guía y mediador de los procesos de enseñanza-aprendizaje, para la adquisición de saberes y habilidades esenciales para la vida. Además, cada maestro es responsable de responder al derecho de niños, niñas y adolescentes a recibir una educación inclusiva, equitativa y de excelencia; es por ello, que debe identificar, reconocer y comprender las características de los alumnos y su contexto.

Además, la implementación del proyecto responde a las exigencias de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) pues esta se fundamenta en los valores basados en la integridad personal, la honestidad, el respeto a todos los individuos, la no violencia y el bienestar común, lo que guarda una estrecha relación con la educación socioemocional.



Resultados obtenidos

Los resultados obtenidos después de la implementación del PMC reflejan los logros alcanzados en relación con los objetivos planteados y el impacto del mismo en el desarrollo de habilidades socioemocionales de los estudiantes.

En primer lugar, el objetivo de fortalecer las habilidades socioemocionales de los alumnos fue alcanzado de manera significativa. Las actividades diseñadas e implementadas lograron mejorar la conciencia de las emociones, la autorregulación emocional, y la resolución pacífica de conflictos. Las actividades que conforman el proyecto de mejora promovieron un ambiente de confianza y colaboración.

La problemática inicial, identificada a través del diagnóstico, se centraba en la falta de habilidades socioemocionales que afectan el clima escolar y el rendimiento académico, principalmente en la dimensión de autorregulación. La implementación del PMC permitió abordar esta problemática de manera efectiva.

La intervención de la práctica estuvo fundamentada en el uso de la lúdica y las actividades artísticas como estrategias didácticas para la creación de un entorno más positivo y propicio para el aprendizaje. Los resultados reflejan una notable disminución de conflictos interpersonales y un aumento en la motivación y compromiso de los alumnos con su aprendizaje.

En conclusión, el PMC cumplió con los objetivos establecidos. Las habilidades socioemocionales de los estudiantes fueron significativamente fortalecidas, específicamente la autorregulación emocional y la solución pacífica de conflictos, contribuyendo a un mejor desempeño académico y a un ambiente escolar más armónico. Estas mejoras destacan la importancia de continuar implementando proyectos de mejora que integren el desarrollo socioemocional como una componente fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por último, es importante mencionar que el PMC contribuyó de forma significativa al desarrollo profesional de las docentes en formación, debido a que les permitió aplicar de forma práctica los conocimientos teóricos adquiridos en la formación profesional; la elaboración del diagnóstico, el diseño y selección de diversas estrategias, técnicas y actividades permitió fortalecer sus competencias profesionales.



Referencias

Fierro, C., Fortul, B., y Rosas L. (1999). Transformando la práctica docente. México, D.F: Editorial Pairo Mexicanana.

Ivcevic, Z., Hoffmann, J., Brackett, M., & Botín, F. (2014). Arte, Emociones y Creatividad. Revista Fundación Botín, 6-25.

Jiménez C. (2005) Pedagogía lúdica. El taller cotidiano y sus aplicaciones. Bogotá: Editorial Kinesis, 2005

Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. Imagination, Cognition and Personality

Tobón, S. (27 de abril de 2023) Diagnóstico socioeducativo. [Archivo de video] YouTube. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=QAXGKc6xEtw>



Tertulia literaria como estrategia para favorecer la comprensión lectora en alumnos de secundaria

Eric Alfredo Canul Colli, María Eliud Reyes Pinzón, Marisol de Jesús Paredes Reyes.

Resumen

El presente proyecto se desarrolló como parte de las prácticas docentes en el programa de la Licenciatura en enseñanza y aprendizaje del Español para la educación secundaria (Plan 2018) de la Escuela Normal Superior del estado de Campeche “Brígido A. Redondo Domínguez”, llevada a cabo por Eric Alfredo Canul Colli, estudiante del sexto semestre de dicha licenciatura; la práctica tuvo lugar en la Secundaria Técnica No. 1 en la ciudad de Campeche, en el primer grado “A”, para la materia de Español.

Se propone la tertulia literaria como estrategia para mejorar la comprensión lectora del grupo mencionado, y se detalla el proceso de investigación transpolando las experiencias del docente en formación desde un nivel superior al nivel básico de educación en cuanto a la aplicación de la tertulia, toda vez que dicha estrategia se usa de manera regular en nuestra escuela Normal y sin embargo, es la primera vez que se aplica como proyecto de práctica docente en las escuelas secundarias; el enfoque de la investigación es mixto, con un diseño exploratorio y descriptivo, destacando en los resultados una mejora no sólo de la comprensión lectora sino también de la motivación y el trabajo colaborativo entre adolescentes de nivel secundaria.

Palabras clave: Comprensión lectora, pensamiento crítico, expresión oral y escrita, tertulia literaria, reporte de prácticas, Normalismo

Abstract

The present project was developed as part of the teaching practices in the program of the Bachelor's Degree in Teaching and Learning Spanish for Secondary Education (Plan 2018) of the Escuela Normal Superior del estado de Campeche “Brígido A. Redondo Domínguez”, carried out by Eric Alfredo Canul Colli, student of the sixth semester of said degree; the practice took place in the Secundaria Técnica No. 1 in the city of Campeche, in the first grade “A”, for the subject of Spanish. The literary discussion group is proposed as a strategy to improve the reading comprehension of the mentioned group, and the research process is detailed transposing the experiences of the teacher in training from a higher level to the basic level of education regarding the application of the discussion group, since this strategy is used regularly in our Normal school and however, it is the first time that it is applied as a teaching practice project in secondary schools; The research approach is mixed, with an exploratory and descriptive design, highlighting in the results an improvement not only in reading comprehension but also in motivation and collaborative work among high school adolescents.

Keywords: Reading comprehension, critical thinking, oral and written expression, literary discussion, practice report, Normalism

Introducción

El presente proyecto se desarrolló como parte de las prácticas docentes en el programa de la Licenciatura en enseñanza y aprendizaje del español para la educación secundaria (Plan 2018) de la Escuela Normal Superior del estado de Campeche “Brígido A. Redondo Domínguez”, llevada a cabo por el Br. Eric Alfredo Canul Colli, estudiante del sexto semestre de dicha



licenciatura; la práctica tuvo lugar en la Escuela Secundaria Técnica No. 1 Turno Matutino en la ciudad de Campeche, Campeche, en el primer grado grupo “A”, para la materia de Español.

La presente investigación tuvo su origen en el primer encuentro de práctica educativa con dicho grupo, realizada del 9 al 17 de octubre del 2023. El tema central de esta práctica fue el “Proyecto 2: una nota periodística de la campechanidad” estructurado según el contenido de la NEM en el programa sintético del año 2022 sobre "Los géneros periodísticos y sus recursos para comunicar sucesos significativos, familiares, escolares, comunitarios y sociales".

En retrospectiva, el diagnóstico inicial surgió de la actividad de sintetizar investigaciones en fichas de resumen, una etapa crítica que permitió evaluar el nivel de comprensión lectora de los discentes mediante la elaboración de resúmenes utilizando estrategias propias, revelando deficiencias en la redacción de los textos. Este diagnóstico conduce al diseño de dos estrategias destinadas a mejorar la redacción de las fichas por parte del alumnado; dichas estrategias consistieron en identificar las ideas principales y secundarias, así como en formular preguntas guía.

Por otro lado, la confrontación directa a la problemática de la comprensión lectora en el grupo 1 “A” continuó en el segundo diagnóstico durante la segunda jornada de prácticas, del 27 de noviembre hasta el 08 de diciembre de 2023. En esta ocasión, el tema a tratar fue el "Proyecto 5. Comparte tu reseña en una tertulia literaria", estructurado en torno al contenido de la NEM en el programa sintético del año 2022 sobre "Textos literarios escritos en español o traducidos".

La problemática descrita motivó la realización del presente proyecto, diseñado para fortalecer la comprensión lectora de los educandos de primer grado de secundaria a través de la planeación e implementación de una tertulia literaria en la que los estudiantes fuera ellos mismos quienes diseñaran y participaran en el programa manifestando sus intereses y preferencias, con el propósito de involucrarlos en su propio aprendizaje; cabe señalar que en este punto, el maestro practicante conocía las ventajas de una tertulia literaria pero sólo a nivel superior, ya que en nuestra escuela Normal estas se realizan periódicamente en el Club de Lectura de la institución, con los propios docentes en formación como protagonistas; sin embargo, quedaba por probar si sería el mismo caso de aprovechamiento y de éxito entre alumnos de primer grado de secundaria.

Revisión de la literatura



En la educación secundaria la comprensión lectora es el pináculo para el desarrollo integral de los educandos, ya que su relevancia no se limita a la simple habilidad de decodificar palabras y frases, sino a la capacidad de interpretar, analizar y conectar ideas que nutren el pensamiento crítico y la autonomía intelectual; de modo que, a través de la lectura, los estudiantes no solo absorben conocimientos específicos, sino que también adquieren herramientas para enfrentar los desafíos de la vida cotidiana. En palabras de García-Cajape (2024):

La comprensión de textos es una forma de aplicar lo interiorizado en los mensajes de texto, es importante recalcar que, al determinar una comprensión, se activa el pensamiento de criterio de un texto, siempre garantizando una forma de orientar la información como determinante del texto leído, (...).

En otras palabras, “la comprensión lectora es fundamental para el desarrollo integral y el aprendizaje basado en competencias, que facilita el proceso educativo del alumnado. Cuando los estudiantes consiguen aprender más competencias que conocimientos, adquieren, al mismo tiempo, la capacidad de desarrollar un proceso constante de aprendizaje” (Herranz, 2021, pp.6-9).

En palabras de Daza (2021, citado en Villota, 2024) señala que "los beneficios no solo tributan el componente académico también estimula la imaginación y la creatividad los horizontes culturales, fortalece la empatía y el entendimiento de las emociones humanas" (pág. 4). Es relevante explorar las dimensiones que abarcan este proceso, desde los diferentes tipos de comprensión lectora hasta las variantes de lectura que fomentan su desarrollo. Según Jouini (2005, citado en García-Cajape, 2024), existen varios tipos de comprensión lectora:

- **Comprensión literal.** Se refiere a la capacidad de entender la información contenida en el texto.
- **Comprensión inferencial.** Se refiere a la capacidad de deducir información implícita en el texto, a partir de las pistas que se encuentran en él.
- **Comprensión crítica.** Se refiere a la capacidad de analizar y evaluar el texto, y de formar una opinión fundamental sobre él.
- **Comprensión creativa.** Se refiere a la capacidad de utilizar la información del texto para generar nuevas ideas y perspectivas.



- **Comprensión intertextual.** Se refiere a la capacidad de establecer conexiones entre diferentes textos y de construir significados a partir de estas conexiones (pág.39).

Para introducir la explicación de cuál es la relación entre la problemática y la estrategia empleada como posible solución a la misma, tenemos la perspectiva de Bolós (2009, como citado en García-Cajape, 2024), señala que hay varios tipos de lectura:

- **Lectura informativa.** Se utiliza para obtener información específica de un texto, como instrucciones, noticias o datos.
- **Lectura de estudio.** Se utiliza para comprender y aprender información compleja, como en los libros de texto o materiales académicos.
- **Lectura crítica.** Se utiliza para analizar y evaluar la información presentada en un texto, identificar los puntos fuertes y débiles, y formar una opinión fundamentada.
- **Lectura recreativa.** Se utiliza para disfrutar de la lectura, como en las novelas, cuentos o poesía.
- **Lectura selectiva.** Se utiliza para leer fragmentos o partes específicas de un texto, en lugar de leer todo el texto de principio a fin.
- **Lectura rápida.** Se utiliza para leer en poco tiempo grandes cantidades de información, sin profundizar en los detalles y con el objetivo de obtener una idea general del texto (pág. 40).

La aplicación del tipo de lectura dependerá de las necesidades del individuo o del grupo en el que se desea aplicar, por lo que es necesario realizar una evaluación diagnóstica; el trabajo de investigación y la implementación de la estrategia didáctica se diseñó tomando como punto de referencia los subtipos de comprensión lectora: crítica y creativa, debido que, conforme al último diagnóstico aplicado se determinó que era necesario fortalecer las áreas del pensamiento crítico, así como la expresión oral y escrita; por lo que, para potenciar dicho aprendizaje se utilizó como herramienta didáctica los enfoques de la lectura crítica y recreativa.

La primera potenció todas las habilidades de análisis como la extracción de ideas principales, reflexión, y la capacidad de emitir opiniones fundamentadas en lo leído y en el propio criterio, por otro lado, la lectura recreativa favoreció en el planteamiento de cómo se estructuraría el desarrollo de la estrategia, puesto que, la mejor manera para incentivar a los educandos a comprometerse con su propia educación es por medio de la motivación intrínseca.



Dicho lo anterior, la mejor manera de introducir a los estudiantes en la cultura lectora es a través de su propia motivación, que se basa en sus intereses personales, anhelos e inspiración; según Herranz (2021), es crucial fomentar la comprensión lectora en los estudiantes mediante diversas estrategias que despierten su interés y compromiso; los docentes juegan también un papel fundamental en este proceso, motivando y apoyando a los alumnos a través de diferentes técnicas. Dadas las necesidades y fundamentos teóricos, se decidió implementar la tertulia literaria como estrategia idónea para fortalecer la comprensión lectora.

Por último, es conveniente acotar las teorías pedagógicas que influenciaron el desarrollo de la investigación y el desarrollo de la estrategia, como parte de la modalidad investigación-acción. En este sentido nos referimos al Socio-constructivismo y a la pedagogía de la liberación.

En un primer plano, la Teoría Sociocultural (TS) formulada por el psicólogo ruso Lev Vygotsky; en palabras de Anama et al. (2020):

El Socioconstructivismo es una teoría del aprendizaje social, y postula que el sujeto se apropia de su realidad y la dota de significado, siempre y cuando su entorno le provea las herramientas necesarias. Se considera que el aprendizaje es algo colectivo, no algo aislado; esto debido a que siempre es necesario contar con otro para alcanzar el desarrollo, ya que éste cumple una función de guía u orientador en el procedimiento (pág. 4).

El contexto social constituye un elemento fundamental en la educación de cualquier individuo. La razón es sencilla, la principal fuente de aprendizaje se encuentra en los grupos primarios, que incluyen la familia y los amigos cercanos. No obstante, el ser humano es intrínsecamente social, lo que significa que su comunidad también influye en su proceso de aprendizaje. Por otro lado, en el ámbito de la educación formal, las instituciones desempeñan un papel crucial al promover una educación de calidad que busca replicar los procesos de aprendizaje social dentro de una comunidad. Esto se logra mediante la implementación de estrategias de aprendizaje entre pares, que permiten contrastar las diversas realidades sociales de cada alumno en un entorno común, conformado por los estudiantes en el aula.

Como afirma Vygotsky (1979, citado en Carrera y Mazzarella, 2001) “todo aprendizaje en la escuela siempre tiene una historia previa, todo niño ya ha tenido experiencias antes de entrar en la fase escolar, por tanto, aprendizaje y desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño” (pág. 43).



Toda persona que no tenga noción de los principios básicos de una buena comprensión lectora nunca desarrollará un pensamiento crítico; esto lo dejará vulnerable a ser manipulado por aquellos que sí poseen esta habilidad. Claro ejemplo está en la Pedagogía del oprimido de Paulo Freire, donde se destaca la importancia de la conciencia crítica en el proceso educativo y las necesidades apremiantes de la vida cotidiana del pueblo o la comunidad. En resumen, carecerá de criterio propio en sus acciones, sin entender el propósito detrás de lo que hace; no se cuestionará si lo que experimenta es correcto o incorrecto, ni será capaz de reflexionar sobre temas relevantes; en consecuencia, será fácilmente influenciado. Según Freire (2012, citado en Gil, R. L. et al., 2018):

Leer y escribir palabras sólo nos hace dejar de ser sombras de los demás cuando en relación dialéctica con la lectura del mundo se vincula con lo que yo llamo reescritura del mundo, es decir, con su transformación. De ahí la naturaleza política (...) de la educación en general (pág. 61).

Material y método

La población objeto de estudio está compuesto por los alumnos de la Escuela Secundaria Técnica No. 1, con Clave del Centro de Trabajo (CCT): 04DST0001D, que se encuentra ubicada en la Av. Juan De La Barrera (Fovi) de la Ciudad de San Francisco de Campeche; es una secundaria pública y federalizada, por lo que recibe alumnos de diversos contextos socioeconómicos. La escuela imparte los tres grados de secundaria y tiene una organización completa gracias a una plantilla docente adecuada para atender a los tres niveles educativos.

La muestra utilizada para el desarrollo la investigación y aplicación de la estrategia correspondió al grupo “A” de primer grado en la materia de español; los objetivos que guiaron este trabajo son los siguientes.

En este estudio se hace uso de un diseño exploratorio y descriptivo de las estrategias seleccionadas para esta investigación-acción, utilizan un enfoque mixto, con instrumentos y herramientas tanto cualitativas como cuantitativas, con apoyo de técnicas estadísticas, para una mejor descripción de los resultados obtenidos.

Objetivo General



- Fortalecer la comprensión lectora de los educandos de primer grado de educación secundaria de la Escuela Secundaria Técnica No. 1, con Clave del Centro de Trabajo (CCT): 04DST0001D; por medio de la práctica de tertulias literarias para potenciar las habilidades de expresión oral y escrita, y de pensamiento crítico en los discentes.

Objetivos específicos

- Diagnosticar el nivel de comprensión lectora de cada alumno.
- Diseñar una estrategia para fortalecer la comprensión lectora en los alumnos.
- Implementar una tertulia literaria para fortalecer la comprensión lectora.
- Evaluar los resultados de la tertulia literaria.

Para conocer el nivel de comprensión lectora de los alumnos de primero "A", se aplicó un instrumento de evaluación diagnóstica. Este instrumento constaba de cuatro preguntas y se otorgaron 30 minutos para responderlas.

Los resultados fueron los siguientes: en la primera pregunta, 3 alumnos (10%) respondieron correctamente, mientras que 27 alumnos (90%) respondieron incorrectamente; en la segunda pregunta, 10 alumnos (33%) respondieron correctamente, mientras que 20 alumnos (67%) respondieron incorrectamente; en la tercera pregunta, 5 alumnos (17%) respondieron correctamente, mientras que 25 alumnos (83%) respondieron incorrectamente; finalmente, en la cuarta pregunta, 2 alumnos (7%) respondieron correctamente, mientras que 28 alumnos (93%) respondieron incorrectamente.

A partir de estos resultados y un análisis subjetivo, se constató que el grupo de primero "A" presenta áreas de oportunidad en el ámbito de la comprensión lectora; no obstante, se observó que algunos alumnos poseen nociones básicas de actividades lectoras, como el subrayado de ideas, lo que podría permitir mejorar estas estrategias y enfocarlas hacia la adquisición de una mejor comprensión lectora.

Para que los educandos pudieran alcanzar con éxito el objetivo de aprendizaje, se realizaron simulaciones de tertulias literarias como evaluación formativa; esto les permitió practicar sus lecturas y evaluarse entre ellos, fomentando la mejora en comunidad, además, esta actividad mejoró su capacidad de organización. Para concluir, la evaluación sumativa se llevó a cabo a través de la tertulia literaria “Sembrando Lectura, Cosechando Conocimiento”.

A continuación, se presenta el cronograma del proyecto:



Fecha:	Hora:	Actividad:
10/06/ 2024	7:50 am -8:40 am	Aplicar diagnóstico de comprensión lectora a los alumnos del 1 "A". Presentar contenido sobre la tertulia.
11/06/ 2024	7:50 am -8:40 am	Se establecen propósitos, tiempos, materiales y evaluación.
12/06/ 2024	7:50 am -8:40 am	Producción del material para la tertulia literaria.
13/06/ 2024	7:50 am -8:40 am	Primera práctica de la tertulia literaria.
14/06/ 2024	11:30 am -12:20 pm	Presentación de la Tertulia literaria "Sembrando Lectura, Cosechando Conocimiento".

Resultado

La principal habilidad que desarrollaron los alumnos es la capacidad de mimetizar entre sus conocimientos previos con los recién adquiridos por medio de la lectura de textos literarios, los cuales se concretaron al momento de expresar sus opiniones críticas y analíticas de lo aprendido.

Por otro lado, per se a lo anterior, los educandos tuvieron una mejoría en su habilidad comunicativa, debido a que, hicieron previos ensayos de sus lecturas para mejorar su léxico, dicción y su fluidez al momento de leer. Lo que les permitió tener una mejor expresión oral y consolidar una comunicación asertiva entre pares.

También demostraron fortaleza con respecto a su habilidad colaborativa. Los alumnos que no participaron de manera activa en la tertulia literaria denotaron su apoyo al grupo por medio de la escenografía, ya que los alumnos que fungían como espectadores, colaboraron en el vestuario de los contertulios.

Resultó particularmente emotivo presenciar el nivel de apoyo que se dieron unos a otros al momento culminante de realizar su presentación en la sala multimedia de su escuela; se les advirtió que habrían invitados especiales (directivos de la escuela Normal del maestro practicante), por lo que se pusieron muy nerviosos, sobre todo un alumno que participaba cantando una canción; al notar esto, seis de sus compañeros se ofrecieron a acompañarlo en el escenario, para lo cual se pusieron a preparar (de voluntaria y sin mediar indicaciones del docente) pequeñas pancartas con gráficos que servirían de soporte a la letra de la canción de su compañero. De esta manera, nuestro cantante se mostró valeroso al momento de su participación, que ocurrió sin errores y con entusiasmo por parte de todos los alumnos que compartieron el escenario en ese momento, con gran satisfacción y apoyo de todo el grupo.



Como docente en el desarrollo de este proyecto se pudo observar que los alumnos tienen el potencial del desarrollo de la gestión de su autoconocimiento y habilidades que le permiten realizar investigaciones, análisis de datos, aportaciones críticas, comunicación asertiva, que le permitieron desarrollaron habilidades de expresión oral y escrita, y de pensamiento crítico en los discentes a través de la tertulia literaria; lo anterior aunado al ambiente colaborativo de trabajo que se generó a lo largo de todas las sesiones dedicadas al proyecto.

Discusión y conclusiones

La implementación de la tertulia literaria en el entorno educativo ha demostrado ser una estrategia efectiva para fortalecer las habilidades de comprensión lectora en los alumnos. A través de la lectura crítica y recreativa de textos literarios, los estudiantes no sólo mejoraron su capacidad para analizar y entender el contenido de las obras, sino que también desarrollaron un mayor aprecio por la literatura. Este enfoque multidimensional, que combina el rigor analítico con el disfrute de la lectura, ha permitido que los alumnos se involucren de manera más profunda y significativa con los textos, facilitando una comprensión más holística y enriquecedora.

En conclusión, la tertulia literaria se erige como una herramienta pedagógica poderosa que fomenta el desarrollo integral de las competencias lectoras, promoviendo tanto el pensamiento crítico como el placer por la lectura, además de que puede también desarrollar la colaboración y el trabajo en equipo entre los adolescentes, favoreciendo ambientes positivos para su aprendizaje.

De acuerdo con las dos teorías de aprendizaje presentadas, se puede afirmar que la implementación de la tertulia literaria como estrategia de aprendizaje para fomentar la comprensión lectora es la más adecuada según los requerimientos de los alumnos de primer grado de secundaria; la tertulia literaria se alinea con la perspectiva socio-constructivista, ya que proporciona un medio idóneo para que los alumnos aprendan en comunidad. Esta metodología facilita el contraste de conocimientos y la llegada a consensos comunes, además de ofrecer un espacio seguro para la coevaluación, permitiendo a los estudiantes mejorar sus áreas de oportunidad.

Por otro lado, la teoría liberadora promueve el autoaprendizaje y la colaboración entre sociedades. Un alumno que practica la lectura a conciencia desarrolla la capacidad de reflexionar críticamente sobre la veracidad de la información presentada, ya que adquiere argumentos que le



permiten contrastar dicha información; esto les lleva a cuestionar y analizar hasta llegar a una verdad compartida. En términos de colaboración, la tertulia literaria es una excelente forma de recibir diferentes perspectivas y de llegar a un aprendizaje común a través de una comunicación crítica y asertiva.

Como propuesta de innovación se plantea así mismo la idea de “Creación del ambiente”, donde los alumnos pueden mejorar la expresión oral con sonidos alusivos a lo narrado; por ejemplo, los sonidos onomatopéyicos para dar ambientación a la atmósfera.

Sin lugar a dudas, la realización de este proyecto representó un reto en el trabajo con los adolescentes, que contó sin embargo con la confianza y el apoyo de la maestra titular frente a grupo de la escuela secundaria así como con las asesoras del docente practicante, quien tomando el riesgo de transpolar dicha técnica del nivel superior al nivel básico, obtuvo el éxito con sus alumnos de secundaria que despidieron con gran aprecio y agradecimiento a su maestro al final de sus prácticas educativas; experiencias como esta inspiran el trabajo de nuestros docentes en formación y de sus asesores, impulsándonos a continuar construyendo juntos la educación que todos queremos para nuestros jóvenes, futuro de la humanidad.

Referencias

Anama; Herrera; Solarte y Torres. (2020). Prácticas educativas socio-constructivistas en Hispanoamérica. Universidad Cooperativa de Colombia, Facultad de Ciencias Sociales, Psicología, Cali. Recuperado de: <https://hdl.handle.net/20.500.12494/32877>

Caicedo Girón, J., Ortega Castillo, J. P., Díaz González, J. A., Landinez Guio, D. A., & Lozano Herrera, E. (2024). Tertulias literarias en UNIMINUTO: Experiencia pedagógica del goce de la lectura en voz alta y la escritura creativa con estudiantes universitarios. Cuaderno De Pedagogía Universitaria, 21(41), 102–114. Recuperado de: <https://doi.org/10.29197/cpu.v21i41.557>

Carrera, B. y Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5 (13), 41-44. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf>

García-Cajape. (2024). La comprensión lectora como técnica de expresión: Revisión de estudios de Ecuador. *Multidisciplinary Latin American Journal (MLAJ)*, 2(2), 36-51. Recuperado de: <https://doi.org/10.62131/MLAJ-V2-N2-003>



Gil, R. L., Morales, A. C., Catalán, J. H. T., del Carmen Avendaño Porras, V., Fuentes, C. P., Flórez, D. L., Bonilla, R. M., Malagón, R. Y., Rincón, H. L., Rodríguez, F. V., Herrera, G. M. R., Martínez, R. M. P., y Morales, F. O. (2018). Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire. CLACSO. Recuperado de: https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/15237/1/Formacion_docente_Paulo_Freire.pdf

Herranz, M., A. (2021). Importancia de la comprensión lectora para el éxito educativo. [Tesis de Grado en Educación Primaria, Universidad de Valladolid] Repositorio Documental - Universidad de Valladolid: Facultad de Educación de Segovia. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/47761>

Villota R., M. (2024). La comprensión lectora en la educación media básica colombiana. *Órbita Científica*. Recuperado de <http://revistas.ucpejv.edu.cu/index.php/rOrb/article/view/2525>



Cultura de cancelación y otros conceptos como antitéticos a la cultura de la paz

Viridiana Delgado Moguel, Diana Eugenia Moguel Ruz, Daniel Omar Bustamante Ramírez

Introducción

“Las amenazas que pesan sobre la paz revisten muchas formas distintas, desde la falta de respeto por los derechos humanos, la justicia y la democracia hasta la pobreza o la ignorancia.”

-M.F. Russell, 1998.

En la actualidad, la sociedad se enfrenta a la tarea de combatir diversas injusticias como el racismo, la homofobia y la xenofobia, entre otras formas de discriminación que, en el pasado, se experimentaban diariamente, pero que se pasaban por alto por miedo a alzar la voz. La valentía de quienes se alzaron contra las faltas de respeto, tanto hacia uno mismo como hacia personas desconocidas, permitió que emergiera una postura firme de intolerancia hacia la intolerancia. Desafortunadamente, este noble esfuerzo por erradicar las injusticias ha desembocado en la adopción de un mecanismo punitivo y vengativo conocido como "cultura de la cancelación", que, irónicamente, ha terminado por transformarse en una forma de intolerancia en sí misma.

La cultura de la cancelación se encuentra arraigada a la era digital y la viralidad de las redes sociales, se manifiesta a través del rechazo y la exclusión pública de individuos o entidades que han cometido lo que se percibe como una falta grave contra normas sociales o éticas. Por otro lado, nos encontramos con la cultura de la paz, la cual aboga por la resolución constructiva de los conflictos, así como la promoción de la empatía y el respeto en la interacción humana.

Ambos conceptos surgen como respuesta ante un mismo problema: las amenazas hacia la paz. Si bien resultan contradictorios a primera vista, existen áreas de intersección entre estas dos culturas que ayudan a entender sus objetivos, por ejemplo, la búsqueda de la justicia, el rechazo al incumplimiento de la misma, la difusión de mensajes, el empoderamiento de las voces minoritarias, y por supuesto, la transformación de la sociedad.

Este ensayo explorará en profundidad cómo la cultura de la cancelación, a pesar de sus intenciones de corregir injusticias, puede estar en conflicto con los valores de la cultura de la paz. Se analizarán ejemplos de cómo la cancelación ha sido utilizada en diversas situaciones y cómo estos casos ilustran un alejamiento de los métodos de resolución pacífica y reconciliación. Asimismo, se discutirá la necesidad de encontrar un equilibrio entre la responsabilidad social y la



preservación de un ambiente que promueva el entendimiento mutuo y la paz. La tesis central de este ensayo es que la cultura de la cancelación, en su forma más extrema, erosiona las bases de la cultura de la paz al priorizar la exclusión sobre el diálogo, y al hacerlo, socava la posibilidad de construir una sociedad más justa y armoniosa.

Desarrollo

La cultura de la cancelación definida por Brotons, J. (2023) como “un fenómeno social en el que un individuo o grupo es criticado públicamente, y donde a menudo, se les niega la oportunidad de expresarse debido a sus opiniones, acciones o comportamientos, considerados socialmente inaceptables u ofensivos” tuvo origen en 2015 (Picarella, L., 2024) a través de la plataforma antes conocida como *Twitter* (ahora ‘X’) cuando minorías apuntaban injusticias sociales realizadas por una compañía/marca o individuo como una celebridad o *influencer*.

Sin embargo, el primer caso de cancelación se dio en diciembre de 2013 cuando Justine Sacco realizó varios *tweets* xenofóbicos y racistas durante su viaje a África; de acuerdo con Foust, J. (2020) los hechos sucedieron de la siguiente manera: “En diciembre de 2013, Justine Sacco, directora senior de comunicaciones corporativas de InterActive Corp (IAC), publicó un *tuit* justo antes de abordar un vuelo de 11 horas de Londres a Ciudad del Cabo. En el *tuit*, que ya ha sido borrado, escribió: ‘Voy a África. Espero no contraer el SIDA. Es broma. ¡Soy blanca!’ Para cuando Sacco aterrizó en Sudáfrica, 11 horas después, era el tema del que más se hablaba en Internet, se habían creado cuentas de parodia y un dominio web satírico para burlarse de ella, y su propio empleador la había denunciado; a las pocas horas de su aterrizaje, el IAC la despidió.”

El poder que esta nueva ola tiene para mover personas de diferentes países con un solo fin es verdaderamente increíble. Sacco perdió empleo, familia, amigos y libertad, puesto que, con solo aparecer en un establecimiento, ella era abucheada y rechazada. Todo esto tuvo un impacto significativo en su estado físico, mental, emocional y económico que aparentemente merecía.

Por otro lado, tenemos a la cultura de la paz, la cual se refiere a un conjunto de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y buscar prevenir los conflictos mediante el diálogo y la negociación. Se trata de un movimiento mundial donde los niños y adultos comprendan y respeten diversos valores esenciales para la convivencia humana, a través del rechazo colectivo a la violencia. Se entiende entonces que la cultura de la paz y la cultura de la



cancelación son opuestos unidos bajo un mismo objetivo: no tolerar los actos de agresión hacia la persona misma o hacia otros, utilizando diferentes métodos.

En 1945, el filósofo Karl Popper planteó una cuestión crucial: ¿Debe una sociedad tolerante aceptar la intolerancia? De acuerdo con el autor, si una sociedad es ilimitadamente tolerante, corre el riesgo de ser destruida por los intolerantes. Por lo tanto, para preservar la tolerancia, una sociedad debe estar dispuesta a defenderse y, en última instancia, no tolerar la intolerancia.

Esta paradoja resulta interesante al analizar el contexto detrás de la cultura de la cancelación, que en la mayoría de los casos de la actualidad, busca eliminar o silenciar voces consideradas intolerantes o tóxicas, se debe comprender que los defensores de la cancelación a menudo argumentan que es necesario limitar/restringir las plataformas de ciertas personas o grupos para proteger a las comunidades vulnerables de discursos de odio o intolerancia; estos mismos son los que consideran que los métodos empleados para cancelar es una manera de proteger a la sociedad de la proliferación de ideologías o comportamientos que amenazan la paz, la equidad y la seguridad de los grupos marginados.

No obstante, se señala que ésta puede volverse una forma de intolerancia en sí misma, puesto que al tomar al pie de la letra y de manera extremista a la paradoja de la tolerancia, justifica entonces la censura de cualquier voz disidente, lo cual amenaza la pluralidad, el diálogo y el debate abierto, principios fundamentales no sólo de la cultura de la paz sino también de una sociedad democrática.

El *online shaming* (o simplemente '*shaming*') es a veces igual conocido como *funa* en algunos países hispanohablantes, estos términos no son iguales. Tienen varias similitudes con la cultura de la cancelación ya que los tres comparten la exposición pública y la sanción social, sin embargo, el *online shaming* o la *vergüenza pública en línea* es una práctica en donde una persona es expuesta y humillada públicamente por algún comportamiento percibido como inapropiado o vergonzoso, no tiene como objetivo cancelar sino solo avergonzar; por su parte, la *funa* es un término de origen latinoamericano utilizado para acusar públicamente a una persona de un acto considerado como reprobable, es entonces una denuncia pública a menudo relacionado con actos de abuso, violencia o injusticia donde se busca una sanción social y legal.

Estos conceptos que trabajan de la mano han tenido un gran impacto tanto en la salud mental de los que han sido cancelados como en el de personas que se dedican a esto. De acuerdo



con Henderson (2020) participar en cancelaciones puede dar una sensación de poder y control sobre la situación en cuestión, así como el pseudo aumento del estatus social de las personas que critican, y son algunas de las razones por las cuales las personas aman la cultura de la cancelación. En cambio, ser cancelado puede provocar un gran estrés emocional, lo que desemboca en la ansiedad y depresión. Las personas afectadas no sólo experimentan una tristeza profunda, impotencia o desesperanza, también llegan a sufrir de pérdida de control sobre sus vidas, son objetos de estigmatización que los orillan a un aislamiento social e intensifican los sentimientos de humillación y remordimiento.

Asimismo, la cultura de cancelación ha generado un ambiente de miedo y autocensura porque al observarse las consecuencias de ser cancelado, existe un temor al querer expresar opiniones que puedan ser malinterpretadas o que difieran de la opinión pública. Este miedo no es irracional, puesto que, un estudio realizado sobre editores y la academia, presentó que estos mismos tienen que aprender a aceptar que una publicación puede estar sujeta a la petición de ser retirado por la presión social y que ellos deben asumir responsabilidad de lo que han publicado y mantener su libertad editorial (Da Silva, 2021, citado en Bermas, 2023).

Algunas opciones que se recomiendan educar como alternativas ante la cultura de la cancelación es la comunicación asertiva, el debate y el diálogo abierto y empático, así como también, reemplazar esta cultura por un enfoque en la responsabilidad personal, el cual implica reconocer errores, aprender de ellos y tomar medidas para no repetirlos (Psicólogos Online Argentina, 2023). Se busca enseñar que un debate no es un sinónimo de pelea si no de dar pauta a terceros para poder argumentar sobre una situación en específica, desde sus contextos sociales y entornos físicos.

Es fundamental que el personal docente se enfoque en reaprender el verdadero significado de la tolerancia, entendida no solo como una aceptación pasiva de las diferencias, sino como una capacidad activa para gestionar la diversidad sin permitir que esta se transforme en violencia o en la promoción del discurso de odio. Al interiorizar profundamente este concepto, los educadores estarán en mejores condiciones de enseñar a los estudiantes a establecer límites claros, donde la tolerancia no se utilice como justificación para permitir agresiones o violaciones a los derechos de otros. A la vez, es crucial que la intolerancia no se convierta en una herramienta para restringir la libertad de expresión y el debate sano, ya que estos son pilares de una sociedad diversa y democrática.



Además, es necesario enfatizar que la tolerancia es un elemento esencial para garantizar el respeto de los derechos humanos, tal como lo señala la UNESCO (1994), y debe ser vista como una parte integral de la construcción de una cultura de paz. Esta cultura no puede surgir de manera espontánea, sino que debe ser producto de una enseñanza planificada y orientada por valores como el respeto, la equidad y el entendimiento mutuo. El rol de los docentes en este proceso es clave, pues son los encargados de transmitir estos valores a las nuevas generaciones, ayudándoles a desarrollar habilidades para resolver conflictos de manera pacífica y a respetar la dignidad de los demás.

Otra alternativa, es cultivar en los salones la cultura del perdón. Si bien nos encontramos en una sociedad actual donde los jóvenes no quieren perdonar ni aceptar que una persona puede arrepentirse, se tiene que reconocer que el perdón es un ingrediente esencial para reconstruir y reparar comunidades dañadas y poder consolidar la paz.

Conclusión

En conclusión, la sociedad actual enfrenta un dilema complejo al intentar combatir las injusticias como el racismo, la homofobia y la xenofobia, utilizando herramientas modernas como la cultura de la cancelación. Si bien este fenómeno surgió inicialmente con la intención de exponer y sancionar comportamientos que promueven el odio y la intolerancia, ha evolucionado hacia una forma de exclusión pública que, en muchos casos, se aleja de los valores fundamentales de diálogo y comprensión. La cancelación, cuando se lleva a cabo de manera extrema, puede convertirse en un mecanismo punitivo que promueve el miedo, la autocensura y la exclusión, generando un ambiente de polarización y desconfianza que, lejos de resolver los problemas, los exagera. Es aquí donde se evidencia una contradicción inherente: el intento de combatir la intolerancia con prácticas que, en sí mismas, pueden considerarse intolerantes.

Por otro lado, la cultura de la paz ofrece un enfoque opuesto, basado en la promoción de la empatía, el respeto mutuo y la resolución pacífica de los conflictos. En lugar de fomentar la censura y el rechazo, aboga por el entendimiento, el diálogo y la reconciliación, herramientas que permiten a las personas y comunidades resolver sus diferencias de manera constructiva. La UNESCO ha subrayado la importancia de la educación en la formación de una cultura de paz, destacando que es necesario enseñar valores como la tolerancia, el respeto por los derechos humanos y la diversidad para construir sociedades más inclusivas. La cultura de la paz no solo



busca erradicar la violencia y la exclusión, sino también fomentar una convivencia armoniosa donde todas las voces sean escuchadas y respetadas, incluso aquellas con las que no se esté de acuerdo.

El contraste entre la cultura de la cancelación y la cultura de la paz es evidente, aunque ambas surgen como respuesta a las mismas preocupaciones sobre la justicia y el respeto. Sin embargo, mientras la cancelación tiende a centrarse en la sanción inmediata y pública, la cultura de la paz promueve procesos más lentos pero efectivos, que buscan transformar las relaciones entre las personas y mejorar la cohesión social. Para que una sociedad funcione de manera justa y equitativa, es crucial fomentar espacios donde las diferencias puedan debatirse abiertamente sin miedo a ser censurados o excluidos. La cancelación extrema, al priorizar la condena pública por encima del diálogo, corre el riesgo de socavar los principios fundamentales de una sociedad democrática y pluralista.

Finalmente, el verdadero desafío que enfrentamos es cómo equilibrar la responsabilidad social con la necesidad de promover una cultura de paz que fomente el entendimiento mutuo. Es posible encontrar alternativas a la cancelación que permitan responsabilizar a las personas por sus actos sin recurrir a la exclusión o el castigo público. Promover el perdón, el aprendizaje a partir de los errores y el diálogo abierto son estrategias fundamentales para lograr una reconciliación genuina. Solo mediante la implementación de estas prácticas se podrá construir una sociedad que no solo rechace la injusticia, sino que también promueva la paz, el respeto y la comprensión, pilares esenciales para lograr una convivencia más justa y armoniosa a largo plazo.

Referencias

Argentina, P. O. (26 de diciembre de 2023). *La cultura de la cancelación: Consecuencias y Alternativas*. Obtenido de LinkedIn: <https://es.linkedin.com/pulse/la-cultura-de-cancelaci%C3%B3n-consecuencias-y-psic%C3%B3logos-online-argentina-z6nef>

Bermas, E. M. (2023). Cancel Culture: How Social Influence Affects the Judgment of Individuals on Social Media Issues. *Social Psychology SOCP311*.

Brotons, J. (13 de abril de 2023). *Cultura de la cancelación: ¿cómo nos afecta?* Obtenido de Ivane Salud: <https://www.ivanesalud.com/cultura-de-la-cancelacion-como-nos-afecta/>

Foust, J. (07 de febrero de 2020). *The Theory of Cancelling*. Obtenido de Medium: <https://medium.com/conjectures/the-theory-of-cancelling-9d8d21387a9c>



Henderson, R. (25 de septiembre de 2020). *5 Razones por las que las personas aman la cultura de la cancelación*. Obtenido de Psychology Today:

<https://www.psychologytoday.com/es/blog/5-razones-por-las-que-las-personas-aman-la-cultura-de-la-cancelacion>

Hobbs, M. J., & O'Keefe, S. (2024). Agonism in the arena: Analyzing cancel culture using a rhetorical model of deviance and reputational repair. *Elsevier*.

McGregor, S. (2023). Synergy between Transdisciplinarity and a Culture of Peace. *Polycrises Polycrisis*.

Mishan, L. (03 de diciembre de 2020). *The Long and Tortured History of Cancel Culture*. Obtenido de The New York Times: <https://www.nytimes.com/2020/12/03/t-magazine/cancel-culture-history.html>

Nipolan, O. (06 de octubre de 2023). *La cultura de la cancelación, el online shaming y la desensibilización de la masa social*. Obtenido de OmarNipolan:

<https://omarnipolan.com/2023/10/la-cultura-de-la-cancelacion-el-online-shaming-y-la-desensibilizacion-de-la-masa-social/>

Roos, H. (2020). With(Stan)ding Cancel Culture: Stan Twitter and Reactionary Fandoms. *Muhlenberg College Digital Repository*.

UNESCO. (1994). *La Tolerancia, umbral de la paz*. Francia: UNESCO.

UNESCO. (1999). *Proyecto transdisciplinario de la UNESCO: Hacia una cultura de paz*. UNESCO.

UNESCO. (2024). Actas de la Conferencia General, 42ª reunión, París, 7-22 de noviembre de 2023, volumen 1 : Resoluciones. *UNESCO. Conferencia General, 42nd, 2023* . Francia: UNESCO.



Enseñanza del dibujo técnico aplicando nuevas tecnologías para una educación transdisciplinaria e inclusiva

Erica Pérez Ángeles, Luis Armando Loera Cervantes, Rosa María Pérez Ángeles.

Resumen

El Dibujo Técnico es una Unidad de Aprendizaje “UA” Básica de las escuelas con rama Fisicomatemática del Nivel Medio Superior “NMS” del Instituto Politécnico Nacional “IPN”, se ubica en tercero y cuarto nivel ya que su contenido se divide en dos semestres. Esta UA es parte de los cimientos de cualquier ingeniería, sin embargo, también es útil para el desarrollo de habilidades cognitivas en el desempeño de otras áreas como la medicina o el arte. Es cada vez más frecuente la inserción en los diferentes "CECyT's" de estudiantes con capacidades diferentes tanto motrices como neurológicas.

El objetivo de la presente investigación es indagar el proceso de enseñanza-aprendizaje del Dibujo Técnico del NMS de IPN, así como identificar las variables entre los aspectos académicos, fisiológicos, psicológicos y otras áreas del conocimiento para la generación de propuestas de material didáctico y estrategias innovadoras que integren la educación inclusiva y transdisciplinaria, en el marco de La "Nueva Escuela Mexicana", cuya búsqueda es transformar el sistema educativo del país para hacerlo más inclusivo, equitativo, y centrado en el bienestar integral de las y los estudiantes.

Se realizó una investigación mixta utilizando como instrumento de recolección de la información una encuesta con el método no probabilístico intencional, reclutando a 165 estudiantes a quienes se les aplicó el instrumento mediante un formulario en línea. Los resultados indicaron que el 88.5% de las y los estudiantes considera necesaria la educación inclusiva enfocada en las capacidades de todas y todos los estudiantes en el aprendizaje del Dibujo Técnico.

Abstract

Technical Drawing is a Basic Learning Unit “UA” of the schools with the Physico-mathematical branch of the Higher Secondary Level “NMS” of the National Polytechnic Institute “IPN”, it is located in the third and fourth level since its content is divided into two semesters. This UA is part of the foundations of any engineering, however, it is also useful for the development of cognitive skills in the performance of other areas such as medicine or art. The insertion into the different "CECyT's" of students with different motor and neurological abilities is increasingly common.

The objective of this research is to investigate the teaching-learning process of the Technical Drawing of the NMS of IPN, as well as to identify the variables between the academic, physiological, psychological aspects and other areas of knowledge for the generation of proposals for didactic material and strategies. innovative that integrate inclusive and transdisciplinary education, within the framework of The "New Mexican School", whose search is to transform the country's educational system to make it more inclusive, equitable, and focused on the comprehensive well-being of the students.

A mixed investigation was carried out using a survey with the intentional non-probabilistic method as a data collection instrument, recruiting 165 students to whom the instrument was applied through an online form. The results indicated that 88.5% of the students consider inclusive education necessary, focused on the capabilities of all students in learning Technical Drawing.

Keywords: Inclusive Education, Technical Drawing, Meaningful Learning, Transdisciplinary Education.



Introducción

El arte ha surgido a lo largo de la historia como una necesidad intrínseca de los seres humanos para expresarse y comunicar ideas, emociones, y experiencias. Esta necesidad de expresión a través del arte es una característica fundamental de la humanidad y se manifiesta en diversas formas, desde las pinturas rupestres de nuestros ancestros hasta las complejas obras de arte contemporáneo. El dibujo técnico tiene sus raíces en la necesidad de representar objetos, estructuras y conceptos de manera precisa y detallada, para su construcción, fabricación o análisis. A lo largo de la historia, el dibujo técnico ha evolucionado desde simples representaciones hasta convertirse en una disciplina fundamental en campos como la ingeniería, la arquitectura y el diseño industrial.

A pesar de los avances en materia tecnológica y científica, según la UNESCO en la publicación “The State Of The World’s Children” en el 2013, los niños con discapacidad enfrentan diferentes formas de exclusión y se ven afectados por ellas en distintos grados, dependiendo de factores como el tipo de discapacidad que tienen, el lugar donde viven y la cultura o clase a la que pertenecen. (UNICEF, 2013)

Educar desde la inclusividad es parte fundamental para el logro de los ODS de la Agenda 2030. Según la UNICEF la educación inclusiva es parte de la respuesta integral ante una emergencia y tiene como objetivo garantizar que todos los niños, niñas y adolescentes tengan acceso equitativo y continuo al aprendizaje en todos los contextos. (UNICEF, s.f.). Para la UNESCO cada educando es tan importante como cualquier otro, pero eso no quita que millones de personas en todo el mundo siguen siendo excluidas de la educación (UNESCO, s.f.).

El presente proyecto de investigación aborda la necesidad y premura en la que nos ubicamos en el contexto actual de implementar la inclusión y la transdisciplinariedad en la educación media superior, particularmente en la enseñanza del Dibujo Técnico, siendo esta, una Unidad de Aprendizaje del área básica por la naturaleza de las competencias profesionales y blandas que adquieren los estudiantes ya que se fusiona el conocimiento del dibujo de expresión gráfica y de ingeniería, por lo que su aprendizaje requiere la interacción precisa del cerebro y sus dos hemisferios. Las nuevas tecnologías pueden beneficiarse enormemente la enseñanza del dibujo técnico al integrarlas para crear experiencias educativas significativas, transdisciplinarias e inclusivas.

Revisión de literatura



El dibujo técnico como herramienta para el aprendizaje básico del nivel medio superior “NMS”

Las raíces del dibujo técnico se remontan a la Antigua Grecia. Matemáticos como Tales de Mileto, Pitágoras y Euclides desarrollaron la geometría del espacio y con ella sentaron las bases fundamentales para la representación precisa de objetos tridimensionales en el plano bidimensional. Durante el Renacimiento, el dibujo técnico floreció con los aportes de Filippo Brunelleschi y del célebre Leonardo da Vinci. (Etecé, 2024)

El Dibujo Técnico ha evolucionado desde las simples representaciones utilizadas en la antigüedad hasta convertirse en una disciplina clave para la ingeniería, la arquitectura y el diseño en el mundo moderno. Dicha evolución ha sido en función del proceso productivo y ha dado lugar a un concepto del dibujo técnico por el que se le considera como el lenguaje usado en el mundo de la técnica para expresar y registrar ideas e información precisa para su materialización práctica. (Diaz)

A lo largo de la historia, ha pasado de ser una herramienta artesanal a una ciencia exacta, esencial para la comunicación de ideas complejas en el desarrollo de proyectos. Desde el siglo XX, el Dibujo Técnico se ha realizado principalmente a mano, con instrumentos como reglas, compases, y escuadras. Las escuelas de ingeniería y arquitectura enseñan técnicas de dibujo a mano alzada, así como el uso de estos instrumentos. El CAD (Diseño Asistido por Computadora) surge en la segunda mitad del siglo XX, lo que revolucionó el Dibujo Técnico ya que el software CAD permite crear dibujos técnicos en 2D y 3D con una precisión y eficiencia que superan enormemente las técnicas manuales. Esto no solo ha mejorado la calidad de los dibujos, sino que también ha facilitado la colaboración global en proyectos de ingeniería y diseño.

El CAD ha sido un gran avance en cuanto a la forma de representar el Dibujo Técnico, sin embargo, este cambio de paradigma no tiene un reflejo directo en la docencia de la asignatura de Dibujo Técnico. En pleno siglo XXI, con una implementación prácticamente total de las herramientas digitales y de un acceso generalizado a Internet, se sigue empleando la misma metodología en la que la docencia del dibujo todo ejercicio se dibuja íntegramente de forma manual. (BORJA MARTÍ, 27 de Mayo de 2021), sin considerar aún, una verdadera Educación Inclusiva.

Educación Inclusiva



La educación inclusiva es un enfoque pedagógico y filosófico que busca garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades, discapacidades, origen étnico, género, o cualquier otra condición, tengan acceso a una educación de calidad en un entorno donde se respeten y valoren sus diferencias. Este modelo promueve la participación plena de todos los estudiantes en las actividades escolares, sociales, y comunitarias, y se basa en los principios de equidad, respeto a la diversidad, y justicia social.

La educación inclusiva asegura que todos los aspectos del entorno educativo (infraestructura, materiales, métodos de enseñanza) sean accesibles para todos los estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidades físicas, sensoriales, o cognitivas. Se realiza una adaptación del currículo y de las metodologías de enseñanza para atender las diversas necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

Los estudiantes en un entorno inclusivo participan activamente en todas las actividades escolares. No se les segrega en clases especiales, sino que se les integra en aulas regulares donde aprenden junto con sus compañeros, reconociendo que cada estudiante es único y que las diferencias individuales son un recurso valioso para el aprendizaje. Se valora y se fomenta la diversidad cultural, lingüística, y social en el aula. Es importante la colaboración de un equipo multidisciplinario y transdisciplinario de profesionales, incluyendo maestros, especialistas en educación especial, psicólogos, y trabajadores sociales, que trabajan juntos para apoyar el aprendizaje y el desarrollo integral de las y los estudiantes.

La educación ayuda a reducir las desigualdades y a alcanzar la igualdad de género. También ayuda a las personas de todo el mundo vivir una vida más saludable y sostenible. Si bien se han logrado avances hacia los objetivos educativos para 2030 establecidos por la organización de las naciones unidas, se requieren esfuerzos continuos para abordar los desafíos persistentes y garantizar que una educación de calidad sea accesible para todos, sin dejar a nadie atrás. (ONU, 2024)

El arte y el dibujo son herramientas poderosas para la expresión personal y colectiva, y su integración en la educación inclusiva juega un papel crucial en el desarrollo integral de los estudiantes. Según el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes del Gobierno de Chile, “las artes tienen la facultad de mejorar la calidad de vida de las personas y comunidades, ya que durante décadas, han sido una herramienta potente para impulsar el desarrollo emocional e intelectual de quienes encuentran en la expresión artística, un lenguaje y un vértice desde donde



comprender el mundo y conectarse con los otros”, información publicada en el Cuaderno de Trabajo “ (Frugone, 2016)”.

Educación transdisciplinaria

La educación transdisciplinaria no se limita a combinar conocimientos de distintas disciplinas, sino que busca una integración profunda que permita la creación de un nuevo conocimiento, se ubica en contextos reales, permitiendo a los estudiantes aplicar el conocimiento de manera práctica y relevante. Se enfoca en la resolución de problemas concretos, lo que hace que el aprendizaje sea más significativo. Trata los fenómenos como sistemas complejos en los que interactúan múltiples factores, lo que implica la necesidad de comprender sus interrelaciones y efectos mutuos.

La transdisciplinariedad busca un diálogo entre la ciencia y la sociedad, involucrando a actores no académicos (como comunidades, organizaciones y gobiernos) en la construcción del conocimiento. Esto fomenta la participación y el intercambio de saberes entre diversos sectores. Al romper las barreras entre disciplinas, la educación transdisciplinaria se estimula la creatividad y la innovación. Las y los estudiantes son alentados a pensar de manera crítica y a buscar soluciones novedosas que integren diferentes perspectivas.

Basarab Nicolescu, uno de los grandes promotores del movimiento mundial por la transdisciplinariedad, en su ponencia leída en el II Congreso Internacional de Educación, Complejidad y Transdisciplinariedad, realizado en La Paz – Bolivia en octubre de 2012, titulada Dimensión espiritual de la democracia – ¿Utopía o necesidad?, afirma categóricamente que el logro más importante de la transdisciplinariedad en la actualidad es, por supuesto, la formulación de la metodología de la transdisciplinariedad, sin la cual ésta sería por completo inaplicable y que nosotros rescatamos aquí, pues sirve a nuestros propósitos para el sustento epistemológico de lo que debiera ser una educación transdisciplinaria. (Chávez Cáceres, 2013)

Material y método

Tipo de investigación

La presente investigación es de enfoque mixto en su aproximación al objeto de estudio, es de diseño no experimental, observacional, descriptivo y correlacional.



Participantes

Se seleccionaron a 165 estudiantes de cuarto y sexto semestre y egresados del Nivel Medio Superior del Instituto Politécnico Nacional de los CECyTs del área Físico-Matemática de diferentes especialidades, principalmente de las carreras técnicas de Dibujo Asistido por Computadora, Sistemas de Control Eléctrico, Máquinas con Sistemas Automatizados y Mecatrónica, cuya edad oscila entre los 16 y 22 años a quienes se les aplicó el instrumento mediante un formulario en línea.

Instrumentos

Se diseñó un instrumento de recolección de la información (encuesta) con el método no probabilístico intencional que consta de 32 ITEMS, divididos en las siguientes secciones: Aspectos Académicos, Aspectos fisiológicos, Aspectos Psicológicos y Relación entre el dibujo técnico y otras áreas.

Resultados

La muestra inicial estudiada fue de 165 estudiantes del NMS del IPN del área fisicomatemática, de los cuales se destaca que el 30.9 % de la muestra considera que solo a veces es comprensible la forma de enseñanza del Dibujo Técnico, contrastando con el 60.4 % que atribuye el bajo aprovechamiento de la Unidad de Aprendizaje a la falta de práctica. Otro aspecto importante para considerar en el desarrollo de la presente investigación es el estilo de aprendizaje de los estudiantes ya que el 53.9 % asume su estilo de aprendizaje como visual. Aunque el porcentaje de estudiantes con discapacidades es de 6.1 % (bajo relativamente), es importante reflexionar sobre la educación inclusiva y los cambios de paradigmas que conlleva el contexto actual, donde cada vez es más frecuente la inserción de personas con discapacidades ya sea físicas o mentales en las aulas del NMS.

A pesar de la edad adolescente de los encuestados, el 57.6 % es débil visual. Para el 88.5 % es necesaria una educación inclusiva enfocada en las capacidades de todas y todos los estudiantes en el aprendizaje del dibujo técnico, mientras que el 94.5 % de la muestra considera que la inclusión de nuevas tecnologías ayudaría a aumentar el interés de los estudiantes por el aprendizaje y utilización real del dibujo técnico.



Cabe destacar que el 35.8 % presenta estrés ante el proceso de aprendizaje del Dibujo técnico y el 36.4 % acude a técnicas de relajación para controlar el estrés la ansiedad durante las clases de Dibujo Técnico.

El 73.9 % de los encuestados considera que el dibujo técnico te ha ayudado a desarrollar habilidades en otras áreas, como las matemáticas, la geometría o la resolución de problemas de forma general.

Con base en los resultados cuantitativos obtenidos, pudimos observar que los estudiantes presentan apertura ante los retos de educación inclusiva y transdisciplinaria de los métodos de enseñanza-aprendizaje, lo que se puede considerar como una oportunidad de mejora para poder aplicar nuevas estrategias y herramientas derivadas de las nuevas tecnologías, llevando a cabo propuestas de mejora integradas al aprendizaje basado en proyectos, educación STEAM, modelo Canvas, Design Thinking, entre otras estrategias y metodologías de aprendizaje.

Discusión

En un artículo publicado en la Revista Arista Crítica titulado “El aprendizaje del dibujo técnico: en el contexto de la revolución tecnológica” mencionan que las competencias procedimentales, en este caso técnicas de dibujo, precisan de aprendizajes significativos relevantes para el educando a partir de tareas que posibiliten comprender y asimilar el conocimiento constructivo, por medio sobre todo de actividades en donde se relacionen los saberes previos con los nuevos de forma interdisciplinaria. (González Sandoval, Almanza Curiel, Valadez Gill, & Monroy Luna, 2021)

La investigación de Gregorio Sánchez Ávila de la Escuela Secundaria Técnica 6 "Juan de Dios Batiz Paredes", en México, titulada "Las TIC en el diseño didáctico para la enseñanza del dibujo con software profesionales" *ICT in didactic design for the drawing teaching with professional software* se presenta la elaboración de un modelo didáctico para la aplicación con carácter holístico en la asignatura tecnológica, se cuenta con las instalaciones y las condiciones adecuadas, en sus dos aulas de computación. Cada una de ellas cuenta con suficientes computadoras, siguiendo la política que establece la impartición de computación en los tres grados en los alumnos de la Escuela Secundaria Técnica 6. Dicha investigación fue publicada en el 2023 en la Revista Electrónica sobre Tecnología, Educación y Sociedad. (Ávila, 2023)

Para Jiménez y Martínez en el artículo titulado Visiones y Representaciones de Estudiantes a Través del Dibujo, publicado en la revista Mexicana de Orientación Educativa, el



dibujo no es un recurso exclusivo de los niños, por lo que su dimensión de análisis puede abarcar a toda la población incluyendo niños, jóvenes y adultos. Todos saben dibujar. En este sentido el dibujo nos ofrece una opción ilimitada de interpretación y nos da cuenta de los procesos cognitivos, culturales y afectivos a los cuales una persona recurre para ordenar y dar forma en un soporte limitante (hoja de papel, cuaderno, pared, cuadro) los elementos simbólicos que representarán su visión de lo que se le pide. (Jiménez Yañez & Martínez Soto, 2011)

El dibujo técnico en un enfoque transdisciplinario e inclusivo puede desempeñar un papel crucial en la educación al integrar diversas disciplinas y atender las necesidades de todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades o contextos. Este enfoque no solo facilita la enseñanza de habilidades técnicas, sino que también fomenta el desarrollo de competencias amplias como la creatividad, la resolución de problemas y la colaboración, al mismo tiempo que garantiza que todos los estudiantes tengan acceso equitativo a las oportunidades de aprendizaje. El dibujo técnico puede ser utilizado como una herramienta para integrar diferentes disciplinas, como matemáticas, física, arte y tecnología. Al enseñar conceptos como geometría o física a través del dibujo técnico, los estudiantes pueden comprender de manera práctica cómo se aplican estos conceptos en la vida real.

Conclusiones

El Dibujo Técnico puede integrarse en diferentes áreas del currículo para hacer el aprendizaje más accesible e inclusivo. Por ejemplo, utilizar el dibujo para enseñar conceptos matemáticos o históricos puede ayudar a los estudiantes que aprenden mejor a través de medios visuales a través de metodologías como el ABP, ABR, educación STEAM y Desing Thinking.

El aprendizaje del Dibujo Técnico con enfoque inclusivo y transdisciplinario es una manera de asegurar que las y los estudiantes, sin importar sus capacidades, tengan la oportunidad de aprender y desarrollarse en esta disciplina, mediante la adaptación de herramientas, la diversificación de métodos de enseñanza, la accesibilidad del entorno, y la creación de una cultura inclusiva, se puede hacer que el Dibujo Técnico sea accesible y relevante para todos. Este enfoque no solo beneficia a los estudiantes que tradicionalmente podrían haber sido excluidos, sino que también enriquece el aprendizaje para todos al promover la diversidad, la empatía, y la innovación.



Un enfoque inclusivo y transdisciplinario también celebra la diversidad en las ideas que las y los estudiantes aportan al dibujo técnico. Se anima a los estudiantes a expresar su creatividad y a encontrar soluciones únicas a los problemas de diseño, respetando y valorando las diferentes perspectivas. En un aula inclusiva, el aprendizaje colaborativo se fomenta para que los estudiantes trabajen juntos en proyectos multidisciplinarios, mejorando las habilidades técnicas y promoviendo la empatía, la cooperación y la comprensión mutua entre estudiantes de diferentes orígenes y capacidades.

El dibujo técnico puede desempeñar un papel crucial en la promoción y el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas. Integrar un enfoque basado en los ODS en la enseñanza del Dibujo Técnico no solo fomenta habilidades técnicas esenciales, sino que también sensibiliza a los estudiantes sobre la importancia de contribuir a un desarrollo sostenible y equitativo.

Referencias

Ávila, G. S. (2023). Las TIC en el diseño didáctico para la enseñanza del dibujo con software profesionales, ICT in didactic design for the drawing teaching with professional software. *Revista Electrónica sobre Tecnología, Educación y Sociedad.*, Vol. 10, Núm. 19.

BORJA MARTÍ, M. (27 de Mayo de 2021). *LA IMPORTANCIA DEL DIBUJO INFORMATIZADO EN LA ENSEÑANZA DEL DIBUJO TÉCNICO EN BACHILLERATO*. Granda, España: UNIVERSIDAD DE ALICANTE.

Chávez Cáceres, M. (2013). Una teoría para la educación transdisciplinaria (Basada en el Manifiesto de Basarab Nicolescu). *Rev Psicol Hered*, 8 (1-2).

Díaz, J. A. (s.f.). DIBUJO ARQUITECTÓNICO I, NECESIDAD DE REPRESENTACIÓN. EL DIBUJO COMO LENGUAJE DE EXPRESIÓN. DIBUJO TÉCNICO

Etecé, E. (2024). *Concepto*. Obtenido de <https://concepto.de/dibujo-tecnico/#:~:text=Las%20ra%C3%ADces%20del%20dibujo%20t%C3%A9cnico, tridimensionales%20en%20el%20plano%20bidimensional>.

Frugone, R. O. (2016). *Por qué enseñar arte y cómo hacerlo, Caja de herramientas para la educación artística*. Chile: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.

Gallego, I. B. (2017). La neurociencia en el ámbito educativo. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, vol. 3, núm. 1, pp. 118-135.



González Sandoval, H., Almanza Curiel, A., Valadez Gill, L., & Monroy Luna, F. (2021). El aprendizaje del dibujo técnico: en el contexto de la revolución tecnológica. *Arista Crítica*, Vol. 1 Núm. 1.

Jiménez Yañez, C., & Martínez Soto, Y. (2011). Visiones y Representaciones de Estudiantes a Través del Dibujo. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, vol.8 no.21.

ONU. (2024). *Naciones Unidas*. Obtenido de sustainabledevelopment:
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

Redacción, M. B. (05 de agosto de 2022). *Educaweb*. Obtenido de
<https://www.educaweb.com/noticia/2019/01/10/neurociencia-aliada-mejorar-educacion-18676/>

UNICEF. (Mayo de 2013). *Children with Disabilities*. Obtenido de UNICEF: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/<https://www.unicef.org/media/84886/file/SOWC-2013.pdf>



Educación para la paz en busca de la armonía ambiental



Diseño del programa educativo estrategias didácticas para la educación ambiental

José Antonio Prisco Pastrana, Ana Mariel Azueta Xix, Diego Joshafat Uc Sosa.

Proyectos aplicados de intervención educativa.

Datos generales

El trabajo docente constituye un proceso significativo en donde se aplican todas las competencias adquiridas como lo son los saberes, las habilidades, las actitudes y los valores en la búsqueda de desarrollar un escenario académico donde el estudiante y la comunidad sean el centro de aprendizaje. La Educación es un proceso de mejora continua y con base en la Educación Ambiental, de acuerdo con la Unesco (2003):

La educación ambiental apunta a crear un mundo que es más equitativo y participativo, se preocupa más por los demás, respeta en mayor medida los derechos humanos y es más consciente de la necesidad de conservar el patrimonio cultural, social, humano y ecológico. Es decir, se trata de un mundo más justo, democrático y pacífico, con un medio ambiente equilibrado (Pág. 23)

El presente trabajo se realizó en el Centro Regional de Educación Normal “Javier Rojo Gómez” de turno matutino. Dicha institución escolar se encuentra a orillas de la laguna de los “siete colores” y su función es la de formar docentes en educación básica de nivel primaria a través de las cuatro Licenciaturas que imparte: Licenciatura en Educación Primaria Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria; Licenciatura en Educación Física; Licenciatura en Educación Especial y; Licenciatura en Educación Primaria, siendo que de todas, únicamente en dos se aborda una asignatura que está relacionada con Educación Ambiental y desafortunadamente, solamente se ven los contenidos de manera superficial y no se abordan de forma interdisciplinaria.

Ante ello, por ejemplo, la comunidad normalista en general sigue participando en eventos institucionales que generan mucha basura inorgánica y sumado a ello los estudiantes siguen elaborando y construyendo diversos materiales para sus clases que al final son desechados en el medio ambiente. De acuerdo con Daniel Goleman (2009), en su libro *Inteligencia Ecológica*, se puede concluir que en la actualidad los recursos y productos están al alcance de la mayoría de la población por lo que los jóvenes obtienen sin ningún esfuerzo una gran cantidad y variedad de materiales, que al ser desechados son vertidos en el ambiente y contaminan los ecosistemas.



Actualmente México es considerado como un país megadiverso (Molina, 2010), y lamentablemente la comunidad normalista en su mayoría carece de un valor ambiental por lo que al final en su etapa adulta, serán parte de la misma situación vivida en donde se vende y explotan los diversos ecosistemas de nuestro país. De esta manera, es necesario desarrollar para empezar, una asignatura dentro de la malla curricular para inculcar en las y los estudiantes buenas actitudes y valores que favorezcan el cuidado, preservación y conservación del medio ambiente.

En la Agenda 2030 propuesta por la UNESCO (2016) el presente documento se relaciona directamente con los siguientes objetivos:

- Objetivo número 6: Agua limpia y saneamiento, el agua libre de impurezas y saneamiento accesible para todo mundo.
- Objetivo número 12: Producción y consumo responsables, el objetivo del consumo y producción sostenible es hacer más y mejores cosas con menos recursos. Se estima por ejemplo que para el 2050 se necesitaría el equivalente a casi tres planetas para mantener nuestro estilo de vida actual.
- Objetivo número 13: Acción por el clima, el cambio climático es un reto global que no respeta las fronteras nacionales.
- Objetivo número 14: Vida submarina, no uses bolsas de plástico para mantener limpios los océanos.

Desarrollo

La laguna de Bacalar es un atractivo turístico a nivel internacional y de acuerdo con la Guía de México 2024 menciona que:

Bacalar es un pequeño pueblo ubicado en el Estado de Quintana Roo cuyo gran atractivo es su preciosa laguna de 7 colores conocida también como laguna Arco Iris, por las increíbles tonalidades de sus cristalinas aguas, que son el resultado de la combinación de la diversidad coralina y la flora subacuática ... “El estado de Quintana Roo es uno de los pocos lugares del mundo en el que encontramos los estromatolitos. Son unos microorganismos que marcan la primera presencia de vida en la Tierra”

En consecuencia de la situación planteada anteriormente y de lo que representa un solo elemento de la naturaleza como lo es la laguna de los siete colores (sin reducir la importancia de los demás elementos de la naturaleza), es que se tomó la decisión de construir un programa



educativo enfocado al cuidado del medio ambiente en la Licenciatura en Educación Primaria, en donde mediante un desarrollo constructivista y humanista no se adoctrina la educación ambiental sino todo lo contrario el fin es inculcar en las y los estudiantes el desarrollo de una cultura a favor del cuidado, preservación y conservación del medio ambiente.

Actualmente en las instituciones normales no se le da la importancia a la educación ambiental debido a que los daños aún no representan una amenaza directa a las poblaciones y en muchos casos es imperceptible por los ciudadanos. Así, la política del gobierno ha sido “corregir, restaurar, reforestar y tratar” por poner un ejemplo, en lugar de prevenir y conservar por lo que se crea una falacia entre las personas. Por otra parte, cuando se habla de reforestación se considera siempre que el daño es a un ser vivo, el árbol, más no implica a todos los demás organismos que viven y dependen de él. De esta manera no se prepara a la gente adecuadamente en educación ambiental y por lo tanto no se inculcan los valores y actitudes necesarios a favor del mismo.

De acuerdo con el Ministerio de Educación de la República de Perú en su Guía de orientaciones para la aplicación del enfoque ambiental nos menciona que el enfoque ambiental orienta los procesos educativos hacia la formación de personas con conciencia crítica y colectiva sobre la problemática ambiental y la condición del cambio climático, así como su relación con la salud, la pobreza y la desigualdad social, el agotamiento de recursos naturales, entre otros aspectos. (Pág. 10)

El presente documento tiene como objetivo: Construir un programa de estudios de educación Normal en la Licenciatura en Educación Primaria enfocado al cuidado del medio ambiente.

Las metas del presente trabajo son:

- Concluir con la elaboración del programa de estudios de educación Normal en la Licenciatura en Educación Primaria enfocado al cuidado del medio ambiente.
- Aplicar el programa antes mencionado en el sexto semestre del ciclo escolar 2024 – 2025
- Las líneas de acción que se llevarán a cabo en el desarrollo del programa son:
- Concientizar a las alumnas y los alumnos sobre la contaminación generada por el uso excesivo de productos desechables y las consecuencias que conlleva.
- Estimular a las y los estudiantes para que tengan un cuidado hacia su escuela y nuestro entorno.



- Lograr que las y los jóvenes normalistas vinculen su quehacer docente con el cuidado del medio ambiente
- Educar y fomentar en valores a los alumnos para lograr en ellos una cultura ecológica
- Lograr una conciencia ambiental en la comunidad estudiantil del CREN “Javier Rojo Gómez”

Resultados obtenidos

Como se menciona en el Programa *Educación ambiental para la sustentabilidad del Plan 2012* de la Licenciatura en Educación Primaria:

Es de fundamental importancia lograr que los actores del proceso educativo, en particular docentes y alumnos, se reconozcan como parte de la problemática ambiental y del proceso para su transformación y solución a través de la educación ambiental. La situación actual del ambiente no está fuera, sino dentro de cada individuo: en sus valores, cosmovisiones, prejuicios, experiencias, etc., ya que estos elementos influyen de manera de ver la realidad y en la voluntad y capacidad de cambiar hacia una forma de sustentabilidad en el presente y hacia el futuro (Pág. 2)

Ante ello, se tiene como propósito que las y los estudiantes normalistas de la Licenciatura en Educación Primaria adquieran, desarrollen y comprendan diversas herramientas educativas para fomentar la concientización para el cuidado del medio ambiente. Por lo tanto, como resultado de la presente investigación se construyó y aprobó como parte de los programas educativos de flexibilidad curricular, el curso *Estrategias Didácticas para la Educación Ambiental* en la Licenciatura en Educación Primaria para impartirse en el sexto semestre con seis horas efectivas a la semana con un valor curricular de 6.75 créditos, perteneciendo al trayecto formativo: formación pedagógica, didáctica e interdisciplinar. Como menciona la Unesco (2003) los estudios ambientales adquieren poco a poco una presencia más nítida y un tiempo propio entre las actividades de enseñanza y aprendizaje (P. 3)

Se espera que el próximo mes de febrero de 2025 se imparta dicho programa educativo a los cuatro grupos de la Licenciatura en Educación Primaria y con ello empezar una generación de jóvenes que busquen aplicar enfoques, conceptos básicos y principios de la educación ambiental, que les permita valorar la importancia de los recursos naturales a partir de la



diversidad biótica y cultural de la entidad y/o comunidad inmediata para realizar intervenciones educativas pertinentes.

Por otra parte, que las y los jóvenes transformen la visión ambiental como un problema a resolver, para entenderlo como un proyecto social que parte de la comunidad. Como mencionan Dieleman y Juárez Nájera (2008), “mejorar el ambiente es mejorarse a sí mismo y mejorarse a sí mismo es mejorar el ambiente”. De esta forma, no se trata de consideren a la educación ambiental como un proceso de traslado de conocimiento, sino como un proceso de participación y diálogo de saberes.

Referencias

Braslavsky Cecilia (2003). La educación para el desarrollo sostenible y la vida en común en el siglo XXI. En: Revista Perspectivas Vol. XXXIII, n° 3. Págs. 02 – 04.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132190_spa

DGESPE (2012). Educación ambiental para la sustentabilidad. Curso optativo.

https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/planes2012/programas/lepri/g9dyynrSZi-educacion_ambiental_para_la_sustentabilidad_lepri.pdf

DGESuM (2022). Estrategias didácticas para la educación ambiental. Programa del Curso. [Documento PDF]

Dieleman, H., & Juárez-Nájera, M. (2008). ¿Cómo se puede diseñar educación para la sustentabilidad? Revista Internacional de Contaminación Ambiental, 24(3), 131-147.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37011662004>

Goleman Daniel (2009). Inteligencia Ecológica. [Libro PDF]

Guía de México (2024). Turismo e información. El giróscopo viajero – viajes México. <https://www.turismomexico.es/quintana-roo/bacalar-la-laguna-de-los-7-colores/>

Hall Rosa, Orlando y Bridgewater (2003). La educación ambiental: Pilar de un desarrollo sostenible. Se necesitan nuevos enfoques para la educación ambiental y la sensibilización del público. En: En: Revista Perspectivas Vol. XXXIII, n° 3. Págs. 20 – 32.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132190_spa

Ministerio de Educación (2020). Educación ambiental. Guía de orientaciones para la aplicación del enfoque ambiental. República de Perú. [Documento PDF]



Molina Francisco (2010). Riqueza incomparable en: ¿Cómo ves? Revista de Divulgación de la Ciencia de la Universidad Nacional Autónoma de México. Año 12 No. 136. Págs. 30 – 33

UNESCO (2016). Objetivos y metas de desarrollo sostenible.

<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/sustainable-development-goals/>



Sostenibilidad en movimiento: Formación Ética y Valores en la Educación Física

José Antonio Pérez López, Verónica de Loera García

Introducción

La formación inicial de las y los Licenciados en Educación Física (LEF) de la Escuela Normal de Rincón de Romos (ENRR), orientada por los Planes de Estudio 2022, busca no solo desarrollar capacidades técnicas, sino también integrar principios éticos, de sostenibilidad, y de desarrollo humano que son fundamentales para la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Estos principios, alineados con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), no solo deben ser incorporados en la formación teórica de los futuros docentes, sino también aplicados de manera efectiva en sus prácticas profesionales en la educación básica, donde su rol como educadores influye directamente en el desarrollo integral de sus estudiantes.

Este ensayo explora cómo la formación inicial puede y debe ser enriquecida con estos principios, para mejorar no solo su preparación académica, sino también su desempeño práctico en contextos reales. La pregunta central que guía este análisis es: ¿Cómo puede la formación inicial de los LEF de la ENRR, que sigue los Planes de Estudios 2022 y los principios de la NEM, integrar valores éticos, de sostenibilidad y alinearse con los ODS para mejorar sus prácticas profesionales en la educación básica?

Por lo tanto, se hipotetiza que la integración de valores éticos, bioéticos, y de sostenibilidad en la formación inicial de las y los LEF, en combinación con una orientación práctica que refleje los principios de la NEM y los ODS de la Agenda 2030, es esencial para mejorar la calidad de la educación que imparten y promover un desarrollo humano integral en sus estudiantes. Este enfoque no solo prepara a los futuros docentes para los desafíos actuales, sino que también les permite ser agentes de cambio en sus comunidades educativas.

Desarrollo

Ética y moral en la formación docente

La ética y la moral son componentes esenciales en cualquier proceso educativo, especialmente en la formación inicial docente, quienes actúan como modelos para las nuevas generaciones. La UNESCO subraya la necesidad de que la educación no solo transmita



conocimientos técnicos, sino que también fomente valores que promuevan la paz, la justicia y el desarrollo sostenible (UNESCO, 2015). Los Planes de Estudios 2022 enfatiza la importancia de "promover una educación basada en principios éticos que fomente la equidad, el respeto a la diversidad y la inclusión" (DOF, 2022, p. 18).

La ética para Montoya y Armenta (2019) es indispensable para guiar la conducta profesional, especialmente en el ámbito educativo, donde los docentes deben desempeñar un rol ejemplar en la promoción de valores como la justicia, la equidad y el respeto. En la formación de educadores en educación física, esto implica enseñar a las y los estudiantes a reconocer los dilemas éticos que pueden surgir en su campo, como la inclusión de todas y todos los alumnos en las actividades físicas y la toma de decisiones que afecten el bienestar físico y emocional.

De acuerdo con Pestaña (2004) se enfatiza la importancia de que los docentes comprendan profundamente estos valores para poder transmitirlos de manera coherente y significativa a sus estudiantes. En la práctica, durante su formación inicial, los estudiantes deben exponerse a situaciones simuladas y casos de estudio que reflejen dilemas éticos reales a los que se enfrentarán en sus aulas de educación básica, así como a discutir y resolver casos sobre cómo manejar la inclusión de estudiantes con discapacidades en actividades físicas, respetando sus derechos y promoviendo un ambiente inclusivo y equitativo. Este tipo de formación ética prepara a los futuros docentes para actuar con integridad.

Valores y valores virtuales en la Educación Física

Actualmente, la enseñanza de valores en la educación debe incluir los que emergen en el entorno digital. La UNESCO ha destacado la importancia de preparar a los estudiantes para la vida en un mundo digital (UNESCO, 2015). Es Orosco (2015) quien introduce el concepto de valores virtuales, señalando cómo la interacción en espacios digitales ha generado una nueva categoría de valores fundamentales para la vida en sociedad.

En la formación de las y los LEF, es necesario que estos valores sean incorporados al currículo como un área de desarrollo esencial. Los Planes de Estudios 2022 destaca la importancia de "integrar las tecnologías digitales de manera efectiva y ética en la enseñanza, promoviendo una ciudadanía digital responsable" (DOF, 2022, p. 22). Este enfoque es relevante en la educación física, donde las tecnologías pueden enriquecer la enseñanza, pero también



presentan desafíos éticos que deben ser abordados. Desde la formación inicial debe enseñar no solo el uso técnico de estas herramientas, sino también las implicaciones éticas de su uso.

La incorporación de valores virtuales en la educación física plantea desafíos únicos que requieren un enfoque pedagógico innovador, esto se traduce en que los futuros docentes deben ser capaces de utilizar tecnologías como aplicaciones móviles para el seguimiento de la actividad física de sus alumnos, siempre considerando la privacidad y el bienestar de los estudiantes. Además, deben estar preparados para educar sobre el uso responsable de la tecnología e integrar estos aprendizajes hacia los principios de la ciudadanía digital.

La idea del hombre y el mejoramiento humano en la Educación Física

La UNESCO enfatiza que la educación debe desarrollar plenamente el potencial humano (UNESCO, 2015), por lo que este principio está relacionado con la idea del ser humano que subyace en la educación. Horneffer (2007) argumenta que la concepción del ser humano en la educación debe ser integral, considerando no solo el desarrollo físico, sino también el ético y moral. En la formación de las y los LEF, esta idea es relevante, ya que no debe limitarse al desarrollo corporal, sino también contribuir al crecimiento integral del ser humano, este enfoque debe extenderse a las prácticas profesionales en educación básica, donde los futuros docentes pueden aplicar estos principios en entornos reales.

El concepto de mejoramiento humano, tal como lo discute Miah (2011), introduce consideraciones éticas complejas, especialmente en un campo como la educación física, donde el énfasis en el rendimiento y la superación personal puede llevar a prácticas que desafían los límites éticos. En los Planes de Estudios 2022 subraya la importancia de "promover un desarrollo humano integral" (DOF, 2022, p. 15). La formación docente debe incluir una reflexión crítica sobre las implicaciones de buscar constantemente la mejora del rendimiento físico, asegurando que este mejoramiento no se realice a expensas del bienestar integral del estudiante.

Bioética y Desarrollo Sostenible en la formación docente

La Agenda 2030 de la UNESCO establece que la educación es clave para alcanzar el desarrollo sostenible (UNESCO, 2015). La bioética, como disciplina que explora las implicaciones éticas de las decisiones que afectan la vida y la salud, ofrece un marco esencial para abordar las cuestiones éticas que surgen en el contexto del desarrollo sostenible.



En este sentido, Striedinger (2016) sostiene que la bioética es fundamental para garantizar que las prácticas educativas respeten tanto el medio ambiente como los derechos humanos. En los Planes de Estudios 2022 se enfatiza la importancia de "fomentar la sostenibilidad en todas las áreas de la vida escolar" (DOF, 2022, p. 20), por lo que en la formación de las y los LEF, la bioética debe ser un componente central que guíe tanto la enseñanza como la práctica profesional, esto implica no solo la enseñanza de principios éticos abstractos, sino su aplicación en situaciones concretas que los futuros docentes enfrentarán en su carrera profesional.

La formación en bioética y desarrollo sostenible no debe ser vista como un complemento opcional, sino como un componente esencial de la formación inicial, esto significa que los futuros docentes deben ser capacitados para identificar y enfrentar los dilemas éticos que surgen en su práctica diaria, asegurando que sus prácticas educativas contribuyan al desarrollo sostenible en todos sus aspectos.

En su formación inicial, los estudiantes deben aprender a desarrollar actividades físicas que respeten el medio ambiente y promuevan prácticas sostenibles. Por ejemplo, podrían ser capacitados para organizar eventos deportivos que minimicen el impacto ambiental, como el uso de materiales reciclables o la promoción del transporte sostenible entre los estudiantes. Además, pueden llevar estos principios a la vida diaria de sus alumnos, fomentando una conciencia ambiental y un respeto por la naturaleza que son coherentes con los objetivos de la NEM y los ODS.

El proceso de globalización de la Cultura y Ética del Desarrollo Humano

La globalización impone la necesidad de formar docentes que estén preparados para enseñar en un mundo interconectado, respetando al mismo tiempo las identidades culturales locales. La UNESCO ha subrayado que la globalización presenta tanto oportunidades como desafíos para la educación (UNESCO, 2015). Asimismo, Ander (s.f.) explora cómo el proceso de globalización ha llevado a una homogeneización cultural, lo que plantea riesgos significativos en términos de pérdida de diversidad cultural y la imposición de valores occidentales.

La ética del desarrollo, tal como lo plantea Gasper (2009), es esencial para garantizar que el desarrollo en un mundo globalizado sea equitativo y justo, respetando las diferencias culturales y promoviendo la inclusión. En la formación inicial, se debe capacitar para reconocer



y respetar la diversidad cultural y para integrar esta diversidad en su práctica educativa. La globalización no debe ser vista simplemente como un proceso económico o tecnológico, sino como un fenómeno que afecta profundamente las identidades culturales y las prácticas educativas.

Los Planes de Estudios 2022 subrayan la importancia de "fomentar una ciudadanía global y un aprecio por la diversidad cultural" (DOF, 2022, p. 21). Desde una perspectiva crítica, es esencial que la formación inicial en un mundo globalizado incluya un enfoque en la ciudadanía global, tal como lo discute Canina (2001). Los futuros docentes deben ser preparados para educar a sus estudiantes no solo como ciudadanos de sus comunidades locales, sino como ciudadanos del mundo, conscientes de sus derechos y responsabilidades en un contexto global.

Durante su formación inicial, los estudiantes deben exponerse a diversas prácticas culturales y deportivas de diferentes partes del mundo y capacitarlos para adaptarlas eficazmente a los contextos locales en los que trabajarán. En sus prácticas profesionales, pueden implementar programas que combinen deportes internacionales con juegos y actividades tradicionales mexicanas, promoviendo tanto la ciudadanía global como el respeto y aprecio por la diversidad cultural. Este enfoque no solo enriquece la enseñanza de la educación física, sino que también refuerza la identidad cultural de los estudiantes y la promoción de una ciudadanía global responsable.

Conclusiones

Este ensayo ha analizado cómo la formación inicial de las y los LEF en la ENRR puede integrar valores éticos, de sostenibilidad, y alinearse con los ODS para mejorar sus prácticas profesionales en la educación básica. La pregunta central: ¿Cómo puede la formación inicial de los Licenciados en Educación Física en la Escuela Normal de Rincón de Romos, que sigue los Planes de Estudio 2022 y los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), integrar valores éticos y de sostenibilidad para mejorar sus prácticas profesionales en la educación básica?, ha guiado esta investigación.

La hipótesis planteada, que sugiere que la integración de estos valores y principios es esencial para formar docentes capaces de enfrentar los desafíos educativos contemporáneos, ha sido confirmada a lo largo del análisis.



Se concluye que una formación ética sólida es fundamental para que los futuros docentes aborden con éxito los desafíos de inclusión y equidad en la educación básica, en línea con los principios de la NEM y los ODS. Asimismo, la integración de la sostenibilidad y la bioética en la formación no solo fomenta prácticas responsables, sino que también prepara a los docentes para promover una educación respetuosa con el medio ambiente, alineada con los ODS de la Agenda 2030. Finalmente, preparar a los docentes para un entorno globalizado y diverso es fundamental para formar estudiantes capaces de enfrentar los retos de un mundo interconectado, contribuyendo a una sociedad más justa y equitativa.

La formación inicial de los futuros profesionales de la educación debe ser integral y contextualizada, combinando la ética, la sostenibilidad y los principios de la NEM con los ODS. Esta combinación no solo mejorará las prácticas profesionales en la educación básica, sino que también formará docentes que lideren con el ejemplo, promoviendo una educación inclusiva y sostenible.

Referencias

ACUERDO número 16/08/22 de 2022 [Secretaría de Educación Pública]. Por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica que se indican. 29 de agosto de 2022. Diario Oficial de la Federación.

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5662825&fecha=29/08/2022#gsc.tab=0

Ander, E. (s.f.). El proceso de globalización en la cultura. *Patrimonio cultural y turismo. Cuadernos* (pp. 144-164).

Canina, A. (2001). *Ciudadanos del mundo: Hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza editorial.

Gasper, D. (2009). Ética del desarrollo y desarrollo humano. *Revista Entiendo el DH redes HDR*, (24), 1-3.

Horneffer, R. (2007). La idea del hombre. *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, 112, 25-42.

Miah, A. (2011). Cuestiones éticas derivadas del mejoramiento humano. En BBVA (Ed.), *Valores y Ética para el siglo XXI* (pp. 177-207).



Montoya, J., y Armenta, E. (2019). Unidad I. Necesidad de la ética. *En Ética y Desarrollo Humano I* (pp. 25-60). Editorial Dirección General de Escuelas Preparatorias.

Orosco, J. (2015). Valores virtuales. *Revista Científica Horizonte de la Ciencia*, 59, 86-94.

Pestaña, P. (2004). Aproximación conceptual al mundo de los valores. *REICE. Revista iberoamericana sobre eficacia, calidad y cambio en la educación*, 2(2), 1-17.

Striedinger, M. (2016). Bioética y desarrollo sostenible. *Revista Pistis & Praxis: Teología e Pastoral*, 8(2), 497-521.

UNESCO. (2015). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del ODS 4*. UNESCO.



Juicio y tradición ancestral en la agricultura maya desde la mirada de don Santo Benito

Milly Alondra Cohuo Tuz, Paulino Eleazar Ek Martín

Resumen

Este artículo de corte etnográfico fue posible gracias a la disponibilidad de don Benito. Tiene como objetivo principal valorar el conocimiento ancestral de don Benito y, a su vez, difundirlo a más personas a fin de mantenerlo activo como proceso de historicidad a través de la memoria comunicativa. Los *tsikbalo'ob'* que realizamos demuestran que el saber milpero de don Benito contribuye a la sostenibilidad. Las prácticas agrícolas ancestrales como la roza, tumba y quema de los mayas se basaban en el conocimiento del entorno y ciclos naturales, en ese entonces funcionaban para las comunidades.

Actualmente enfrentamos desafíos ambientales y de sostenibilidad debido al impacto de la agricultura industrial, por ello, es apremiante la implementación de proyectos de desarrollo comunitario para adaptar estas prácticas ancestrales y hacerlas sostenibles con alternativas como la agroforestería (mezcla de árboles y cultivos para la biodiversidad y salud del suelo) y la permacultura, diseñando sistemas sostenibles inspirados en ecosistemas naturales. Al integrar estos enfoques en el conocimiento ancestral, creamos sistemas agrícolas resilientes, respetuosos del medio ambiente y capaces de alimentar a una población creciente de forma sostenible.

Palabras clave: Agricultura maya, tradición ancestral, conocimiento natal.

Introducción

La agricultura sigue siendo el sostén de una amplia población campesina a nivel mundial y, como subsistencia, desempeña un rol significativo para el bienestar ya sea a través de la comercialización de los productos agrícolas o como fuente de alimentación para satisfacer las necesidades básicas (Ken et al., 2021). De hecho, en México la agricultura es una de las actividades económicas con mayor importancia.

En la Península de Yucatán, por ejemplo, la mayoría de los agricultores llevan a cabo la práctica de la “milpa asociada”, esto incluye diversas variedades de maíz, frijol, íbes, calabaza y otros cultivos adicionales (Camacho et al., 2019). San Ramón es una comunidad maya de Quintana Roo donde este sistema de cultivo es practicado por sus habitantes desde hace muchos años. Esta población se encuentra estrechamente ligada con diversas culturas, costumbres, tradiciones y creencias espirituales de las personas.

Los antiguos mayas tenían una profunda conexión con sus actividades agrícolas, sus creencias religiosas y sus conocimientos astronómicos. El ciclo de siembra, crecimiento y cosecha siempre estuvo ligado a la comprensión del cosmos y a las prácticas religiosas, lo que reflejaba la relevancia vital que atribuían a la producción de alimentos para su comunidad (Cultural Maya, 2017).



Sin embargo, actualmente la práctica de la agricultura maya no se ha desarrollado como se debería, además de enfrentarse también a grandes desafíos relacionados con los cambios climáticos. Lo preocupante de esto, es el desconocimiento de los saberes tradicionales de la agricultura maya por parte de las nuevas generaciones.

Existen muchos factores que invisibilizan este tipo de relatos de las comunidades mayas en la sociedad moderna, muchas veces estos causan la migración de los pobladores rurales a las zonas urbanas en busca de una vida más digna, dando como resultado la carencia de saberes y el abandono de técnicas agrícolas significativas y, en consecuencia, provoca el detrimento de una de las tantas costumbres que tienen las localidades indígenas en el país en general.

Es conveniente socialmente llevar a cabo esta investigación debido a que es visible la pérdida de la actividad agrícola. En la actualidad, son pocas las personas que practican y llevan a cabo los procesos y conocimientos ancestrales sobre la milpa. Este trabajo pretende beneficiar no solo a las personas dándoles un conocimiento sobre el tema, sino también a los estudiantes, pues lo que se anhela es que se vea involucrado este tipo de temáticas en las instituciones educativas.

Por ello, desde el primer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria, junto con el maestro Paulino (quien nos compartió la Unidad de Estudio El Trabajo Docente y las Perspectivas de la Investigación en Educación) nos interesamos en indagar sobre el conocimiento ancestral de la agricultura maya.

En este sentido, el objetivo principal de este escrito es comprender y valorar el conocimiento ancestral de don Benito y, a su vez, difundirlo a más personas a fin de mantenerlo activo por medio de la memoria comunicativa como proceso de historicidad. Además, es imprescindible preservar este tipo de agricultura maya a partir de la reflexión del saber milpero de don Benito como conocimiento y tradición que debe ser valorado en el ámbito académico y social.

Revisión de literatura

La agricultura maya es un sistema tradicional empleado por las comunidades indígenas de la Península de Yucatán. Las personas mayas han utilizado distintos métodos para llevar a cabo esta milpa tradicional, todos estos métodos han sido parte integral de su cultura e identidad que les ha permitido generar saberes y conocimientos. Para Us y Martín (2021) el conocimiento ancestral es el conjunto de saberes, creencias, prácticas y técnicas que los pueblos indígenas han



desarrollado a lo largo del tiempo para comprender su entorno, resolver problemas cotidianos y enfrentar desafíos.

En concordancia con esta definición, consideramos que el conocimiento es el conjunto de aprendizajes que cierto individuo adquiere en su vida diaria, por lo tanto, la tradición ancestral se conceptualiza como el conjunto de prácticas y técnicas agrícolas utilizadas en épocas anteriores a la revolución industrial y al surgimiento de la maquinaria agrícola moderna (Salcedo, 2023). Por otra parte, de acuerdo con Culturas Antiguas la agricultura maya se define como un sistema de cultivo y manejo de la tierra que ha sido practicado por generaciones en las comunidades indígenas. (Culturas Antiguas, s.f.).

Sánchez Verín (1993) presentó una investigación que llevó por nombre “Agricultura y tradición en un pueblo Otomí de Tlaxcala: San Juan Ixtenco”. El investigador se enfocó en explorar la importancia de la agricultura y la preservación de las tradiciones en dicha comunidad, cuyo objetivo fue analizar las prácticas agrícolas, la cosmovisión relacionada con la tierra y la naturaleza, así como la relevancia cultural de estas tradiciones para la identidad de la comunidad. Es una investigación que ofrece una mirada profunda a la intersección entre la agricultura, la tradición y la cultura en San Juan Ixtenco.

En el tema de la agricultura, Sánchez Verín nos da a conocer que hubo varios aspectos desfavorables para los otomíes en cuestión de geografía de esta zona (estas condiciones geográficas podrían incluir aspectos como el tipo de suelo, el clima, la topografía y otros elementos naturales que afectan la agricultura y la vida cotidiana de la comunidad), pero a pesar de estas condiciones, los otomíes han persistido en su forma tradicional de subsistencia de la agricultura.

Cabe mencionar que Sánchez Verín habla sobre la realidad económica y agrícola de la comunidad, destacando la diversificación de actividades económicas que tienen que realizar para poder implementar sus ingresos, incluyendo trabajos como obreros, albañiles, comerciantes e incluso antropólogos, pero siendo la agricultura la principal actividad económica, lo que ha requerido que los habitantes adquieran conocimientos sobre los agrosistemas de la región, para manejar los recursos de una manera sostenible. Aunque menciona el impacto negativo que tiene la erosión del suelo, esto ha llevado a la disminución de la productividad, ocasionando la migración de varios jóvenes hacia otras actividades económicas.



Indagando sobre el tema, encontramos la investigación de Gómez Espinoza y Gómez González (2006): “Saberes tradicionales agrícolas indígenas y campesinos: rescate, sistematización e incorporación a la IEAS”, sin lugar a duda, una vez más se aprecia lo primordial de la agricultura maya; esta investigación se centra en rescatar y documentar los conocimientos tradicionales relacionados con la agricultura de las comunidades indígenas y campesinas. Al parecer este estudio contuvo dos objetivos: preservar los saberes ancestrales e incorporarlos en la educación agrícola actual para aplicarlos, y con esto promover la sostenibilidad y la diversidad agrícola.

Dicho de otro modo, este trabajo propone rescatar, sistematizar e interpretar los Saberes Agrícolas Tradicionales (SAT) bajo la lógica campesina, determinar posibles correspondencias SAT-Ciencia, a través de un diálogo intercultural para llevar estos saberes a los espacios académicos de las IEAS y abonar a una agricultura sustentable, que busque el mejoramiento del nivel de vida de los productores agrícolas marginales.

Asimismo, es fundamental mencionar que el estudio de los SAT es un enfoque de indagación que tiene que ver con el conocimiento de las matemáticas, la astronomía, la arquitectura y la agricultura prehispánica; todo esto sin asumir una postura tradicionalista y folklorista. En lugar de eso, proponen un enfoque heurístico que busca principios, lógicas y epistemes diferentes a “lo occidental”.

En una investigación llevada a cabo por Castillo López y Torres Carral (2021) “Milpa y saberes mayas en San Sebastián Yaxché, Peto, Yucatán” los investigadores hablan sobre las prácticas agrícolas ancestrales que desarrollan los campesinos de esta comunidad y exponen cómo los cambios climáticos como la sequía y las lluvias erráticas han provocado una pérdida de estos saberes y costumbres. El propósito fue sistematizar los conocimientos agrícolas tradicionales presentes en los milperos.

Podemos rescatar la explicación de los procesos que se llevan a cabo para la milpa, los conocimientos y ceremonias agrícolas tradicionales mayas en donde, dicho sea de paso, entra la ceremonia del *ch'a'acháak* que simboliza el anhelo por la caída de lluvia, el *waajil kool* que expresa el agradecimiento por la cosecha y el *saka'* como rito social para implorar el inicio de las actividades agrícolas desde una visión iknalítica maya.

Estos autores reflexionan sobre cómo estos saberes y trabajos de la milpa están siendo olvidados por los jóvenes, pues no se les observa interés en aprender estos saberes ancestrales



acerca de la milpa. Desafortunadamente, en San Ramón las personas adultas de 40 años en adelante son los únicos que muestran interés por continuar con esta actividad milpera, así como Ku-Pech et. al (2019) afirman que la mayoría de los que siguen trabajando en la milpa son personas adultas mayores de edad, de 42 a 70 años.

Cuando se trata de una edad ya muy avanzada, normalmente suelen abandonar la milpa por la vejez, y si los hijos o nietos no continúan con esta actividad agrícola, se corre el riesgo de la pérdida de estos conocimientos. Otro motivo del perjuicio de estas actividades es el cambio climático, afecta los cultivos, y esto hace que los jóvenes no tengan ningún tipo de interés sobre la agricultura. Asimismo, la migración de los jóvenes hacia las ciudades en busca de un trabajo en donde les permita generar más ingreso para el sustento de sus familias, normalmente, suelen buscar trabajos en albañilería y en hotelería. La falta de lluvia en las milpas también es otro limitante para seguir con esta labor campesina.

Ku-Pech et. al (2010) llevaron a cabo una investigación nombrada “Estrategias de manejo de la milpa maya en Xoy, Peto, Yucatán” en la que su metodología fue aplicar encuestas semiestructuradas a los ejidatarios de la comunidad de Xoy para conocer las prácticas agrícolas efectuadas en la milpa. Los autores centraron su investigación en la variedad de maíz, frijol y calabaza.

Lograron identificar que en la comunidad de Xoy cuentan con 22 variedades nativas de cultivo: ocho de maíz, siete de frijol lima, cuatro de calabaza y tres de frijol común. Los milperos llevan un proceso con el maíz, coleccionan, siembran, cosechan, producen, almacenan y consumen. En las encuestas aplicadas, los trabajadores mencionaron que no cuentan con el apoyo de familiares en el proceso de selección del maíz, y si la persona que lleva este procedimiento es de edad avanzada, este conocimiento sobre la selección podría desaparecer.

“La milpa de los mayas” es otro trabajo de indagación llevado a cabo por Terán y Rasmussen (2009), aquí, los autores analizan la agricultura de los mayas prehispánicos y actuales en el noroeste de Yucatán, específicamente de la comunidad Xocén. Mencionan lo interesante de preservar la milpa, como un sistema que abastece la alimentación, además, los productos que se cosechan en la milpa son muy nutrientes, considerando que la milpa es un sistema complejo, pero eficiente y que preserva los recursos naturales (Terán y Rasmussen, 2009).

Para Terán y Rasmussen la situación de la milpa ha reducido en espacio y cantidad de plantas cultivadas, esto impide su afectividad como una alternativa de cultivo, y si se agrega la



postura de los jóvenes que prefieren ir a las ciudades a trabajar, empeora aún más la situación. Por otro lado, estos autores expresan la preocupación por el declive de la milpa como una opción viable para la producción agrícola con una diversidad de cultivos, resultado de años de manejo humano.

De hecho, la conservación de estas especies es primordial para el futuro de la sociedad, debido a que la dieta basada en los productos provenientes de la milpa se ve muy relacionada con el tema de la salud y el bienestar de las comunidades mayas históricamente. En esta investigación también resaltamos la importancia de “hacer milpa” como el manejo digno del patrimonio genético y cultural que puede convertirse en una fuente de salud y generación de ingresos para las comunidades mayas actuales, he aquí la contribución teórica del saber milpero de Don Benito a la agricultura maya.

Por otro lado, es trascendental mencionar tres teorías que sustentan esta investigación: la fenomenología, el conductismo y el constructivismo. La fenomenología se enfoca en el estudio de las experiencias vividas y la conciencia humana, en este sentido la fenomenología de Husserl (1900-1901) aporta elementos de la fenomenología a este tema de interés, es decir, esta teoría permite enfocarnos en la comprensión de las experiencias vividas y las percepciones de los milperos, en específico de don Benito.

El conductismo de Watson y Skinner (1913), se enfoca en el estudio del comportamiento observable y medible del ser humano a partir de los estímulos y respuestas. Esta teoría nos apoya para el análisis de comportamientos relacionados con las actividades agrícolas, de igual modo fue útil para observar el manejo de los patrones de trabajo de don Benito.

Por último, el constructivismo de Jean Piaget (1952), postula que el conocimiento no es adquirido de una manera pasiva, sino que se construye de manera activa. Esta teoría apoya al sustento académico de este trabajo investigativo debido a que se pretende vislumbrar el juicio y tradición ancestral en la agricultura maya, desde la perspectiva de una persona maya y mayero que ha estado “prácticamente” toda su vida en la milpa.

Material y método

Para esta investigación usamos el enfoque etnográfico, y el *tsikbal* como paradigma de investigación maya propuesto por Castillo Cocom et. al (2015). Los autores sostienen del *tsikbal* un “proceso histórico y temporal triádico memorias/recuerdos/olvidos”; una metodología para la



recolección de datos que intenta construir respeto a través de la reverberación de sonidos que exige libertad en pensamientos, saberes y culturas entre interlocutores que rompen intersticios de los residuos coloniales y neocoloniales.

Comprendemos que el *tsikbal* se sustenta de una “epistemología nativa” y, por lo tanto, de una teoría donde Castillo Cocom, et. al (2015) explica sus dimensiones fenomenológicas, con una perspectiva interdisciplinaria que interpela en los procesos de la investigación etnográfica, pues existen movimientos, espacios y tiempos de la mutua confianza mediante “conversaciones/ diálogos/ pláticas/ tertulias/ palabras/ silencios/ sonidos/ viajes/ tours/ mapas/ topografías/ etnoéxodo/ interactivos/ participativos/ recíprocos/ solidarios/ alternos”, que se viven en un panorama fascinante por las historias estampadas en la intertextualidad.

El *tsikbal* no solo es una simple conversación, tiene la capacidad de adentrar al interesado en temas “recónditos”, donde los ambientes son de mucha diversión y respeto que permite seguir construyendo conocimientos y saberes comunales. Así como insiste Castillo Cocom et. al (2015):

El Tsikbal rompe con este binarismo al sustentarse en un diálogo entre interlocutores que ven/se ven/son vistos/eluden y preguntan/hacen ruido/ y se silencian para resonar en el mundo. En resonancia consensual, se narran las observaciones culturales que, a su vez, narran continuamente la historia de la dialéctica entre el actor social y la cultura; es un diálogo entre nosotros en el plano de la horizontalidad de la equidad y el respeto (Castillo Cocom et. al, 2015, p. 38).

Consideramos valioso mencionar el disfrute de toda la *iknalización* (desde una perspectiva maya: presencia y ausencia; ser y estar en compañía) a través de los *tsikbalo'ob* que tuvimos con don Benito, sabedor de la agricultura maya que, por supuesto, no desaprovechamos esos momentos de aprendizaje y escenarios placenteros donde el nerviosismo no tuvo lugar, puesto que no se trató de una entrevista, encuesta o cualquier otro instrumento meramente convencional. Gracias al *tsikbal* podemos cosmopercibir el reconocimiento geocultural que se genera en los procesos de *iknalización*, y es de esta manera que contribuimos a la valoración de la herencia cultural y el legado de la civilización agrícola maya.

Por último, para nosotros realizar *tsikbal* implica hacer del diálogo un encuentro mucho más operante, que permite recolectar datos de la intimidad humana a partir de la conexión sensorial entre interlocutores (cohabitantes o no) que se ven, se sienten, escuchan y conviven. En este sentido, fue la herramienta indiscutible para dialogar profundamente con don Benito a fin de



aproximarnos a la comprensión del fenómeno de estudio, a través de ese “proceso histórico y temporal triádico memorias/recuerdos/olvidos.” (Castillo Cocom, et. al, 2015, p. 26)

Resultados

Tuvimos la oportunidad de realizar una serie de *tsikbalob* con don Santo Benito Poot Moo, un hombre milpero que lleva 35 años viviendo en la comunidad de San Ramón, Quintana Roo. En la comunidad de San Ramón todos viven, reviven y conviven. Un amanecer, un atardecer, un anochecer siempre fueron momentos de iknalización y tsikbal disfrutados.

Don Benito nos contó que desde muy pequeño va a la milpa, desde que tiene uso de razón ahí estaba. Actualmente tiene una milpa asociada, como se ha mencionado antes este tipo de milpa es una mezcla de siembras (distintos cultivos) en un mismo espacio, con cultivos como: *iis* (camote), *ts'im* (yuca), *makal* (ñame), *ixi'im* (maíz), *iib* (ibes) y *xpélon* (frijol negro). *U jaajile', wa kek tuukle', óotsil máako'one' k'a'anik kan k ts'áaj de variedad* / “La verdad, si lo pensamos, como personas pobres debemos aprender a establecer de variedad”.

El maíz, para él es un cultivo sustancial, ya que sirve de mucho para el consumo, y hoy en día debido a la escasez de este producto, el precio ha elevado. Menciona que sembrar este producto es muy beneficioso y más si llegase a dar fruto todo el tiempo. Don Benito visita su milpa todos los días y cuenta con sistema de riego desde hace aproximadamente 25 años, anteriormente tenía que cargar agua para llevar a su milpa, esforzarse mucho más para poder regar, fue por esta razón que decidió hacer su pozo. De igual manera cuenta con energía eléctrica solar en su milpa.

De acuerdo con este campesino los cambios climáticos causan problema a los milperos de esta zona, es por eso que los jóvenes no continúan con la práctica de la milpa, ya que no deja abasto para el sustento de las familias. En las dos últimas décadas han enfrentado problemas serios y lamentables por el cambio climático, para Santo Benito los principales cambios climáticos que afectan los cultivos son huracanes, lluvias erráticas y sequía.

Algo interesante que don Benito mencionó fue el *chak le'*, es un tipo de lluvia salada proveniente de las playas, según don Benito este tipo de lluvia es muy peligrosa, afecta fuertemente la siembra de estos milperos, “una vez que esta lluvia caiga, no hay esperanza de salvar ningún cultivo”, añadió.



Por otra parte, el *xok k'iin* (cabañuelas) que en la cultura maya representó un calendario exacto en las predicciones del cosmos, del ente y de la naturaleza, parece ser que hoy en día no se puede saber con exactitud una caída de lluvia con el conteo de las cabañuelas, donde pareciese también que cada vez más la temporada de calor sustituye a la temporada de lluvia (meses que debería darse la lluvia se da la sequía y en meses de sequía se da la lluvia).

Don Benito nos comentó que actualmente han optado por utilizar fertilizantes (químicos) para sus cultivos, cuando anteriormente no los utilizaban debido a que las lluvias daban en los meses que se debían y obtenían buena producción. Del mismo modo, don Benito nos compartió un conocimiento general sobre la milpa que nombra como *óoxmáal*: *roza, tumba y quema*, este consiste en 1. Derribar una sección de monte, 2. Extraer la parte maderable y la leña y 3. Dejar secar y quemar el material vegetativo, es aquí donde menciona don Benito que la milpa tiene una conexión con la ganadería (al menos de su parte), pues el material vegetativo, en vez de quemarlo, se lo lleva a sus animales como cerdos, ganados y borregos para que se alimenten.

La *rosa, tumba y quema* no solo sucede al inicio de la siembra, sino también culminando la producción para volver a sembrar en el mismo *kool* (milpa), por lo que, para él existe una conexión entre naturaleza y seres vivos, porque si se tiene milpa también es significativo tener *aalak'o'ob* (crías, mascotas, animales). Finalmente, don Benito nos dejó un mensaje bien puntual para aquellas personas que no practican la agricultura tradicional y consideramos relevante compartirlo: *yaan tech e taak'ino' ba'ale' waka cho' ta chi'e' ma' a na'ajtal, yaan a pak'ik le ba'ax ken a jaanto', je'exbix iis, ts'lim, makal* / “Tienes dinero, pero si lo pasas por tu boca, no te llenas, tienes que sembrar lo que vas a comer, por ejemplo: camote, yuca y ñame”.

Discusión y conclusiones

En este artículo intentamos comprender y valorar el conocimiento ancestral de don Benito y, a su vez, difundirlo a más personas a fin de mantenerlo activo por medio de la memoria comunicativa como proceso de historicidad; un conocimiento sobre la agricultura maya que para nosotros es importante preservarlo a partir del análisis del saber milpero de don Benito como un elemento de juicio y tradición que tiene la capacidad de contribuir de forma positiva a la sostenibilidad.

En este caso nos corresponde contrastar los hallazgos alcanzados por la literatura científica con los resultados obtenidos a través del estudio empírico, empezando por la relación



que tienen con el medio ambiente. En diversos trabajos investigativos hemos visualizado cómo los mayas interactuaban con su entorno natural para desarrollar prácticas agrícolas sostenibles, hemos vislumbrado que el conocimiento sobre el medio ambiente en el contexto maya ha permitido adaptarse al suelo y a las condiciones que se les presenta. La literatura ha demostrado que los cultivos asociados son fundamentales como subsistencias de la sociedad maya, su alimentación y representa el valor cultural y ceremonial para los indígenas.

Durante la investigación “Juicio y tradición ancestral en la agricultura maya desde la mirada de don Santo Benito” se vivieron experiencias que nos ayudó a enriquecer la información sobre el tema. En un primer momento, al llegar a la comunidad de San Ramón, la nostalgia y la tranquilidad que nos dio es inigualable, es una comunidad muy tranquila con aproximadamente 500 habitantes. Ubicamos a don Benito gracias a los habitantes de la comunidad, preguntamos por un sabedor de la vida cotidiana milpera y en seguidamente nos llevaron a su casa.

En una tarde lluviosa, vivimos la mejor experiencia, conocer a don Benito fue una cosa maravillosa, al llegar, nos recibió muy amablemente, la experiencia del tsikbal fue estupendo, con este paradigma don Benito nos permitió regresar al pasado, al contrastar la agricultura antigua vs. agricultura “nueva”, comprendiendo métodos como el *xok k'iin* (*cabañuelas*) y el *óoxmáal* (*roza, tumba y quema*) que fueron utilizados por nuestros antepasados para una buena sostenibilidad.

Esta investigación ofrece información relevante sobre la agricultura maya, en las tantas conversaciones y observaciones de forma natural y muy fluida, nos permitió recolectar datos sobre la importancia de tener una milpa asociada, los principales cultivos, las técnicas agrícolas ancestrales y actuales, conocimientos ambientales, la innovación de la tecnología en las milpas, la afectación climatológica para los agricultores, pero, sobre todo, logramos concretar el valioso conocimiento que tiene don Benito hacia la cultura ancestral que va desde el *chak le'*, el *xok k'iin* hasta el *óoxmáal*.

Es fundamental no olvidar los conocimientos ancestrales sobre la agricultura maya y su relación con la naturaleza destacando el conocimiento sobre los métodos para el cuidado del cultivo, así como el tiempo para sembrar, que tienen los pocos campesinos que continúan aplicando este conocimiento ancestral a la agricultura. Es relevante preservar este sistema agrícola de nuestros antepasados, para así obtener cosechas abundantes sin agotar tanto los



recursos naturales y continuar con las costumbres, culturas y tradiciones de la agricultura ancestral.

Reconocemos que el conocimiento científico y el conocimiento empírico son maneras de interpretar una realidad que contribuyen de manera complementaria a la generación de conocimientos sobre la agricultura maya. Eso sí, no es lo mismo observar y vivir la experiencia a través de la propia cultura del *tsikbal* a “inspeccionar” el conocimiento mediante el pensamiento científico. En las vivencias, sonrisas, genuinidades y demás escenarios surgidos del *tsikbal* hacen aún más interesante la actividad investigativa.

Esta investigación también buscó explorar cómo las prácticas agrícolas mayas reflejaban su cosmovisión y relación con el entorno, las cuales podrían tener implicaciones fundamentales para la ecología cultural y la conservación ambiental. Asimismo, ofrece nuevos enfoques teóricos que enriquecen nuestra comprensión tanto del pasado como del presente agrícola, contribuyendo al avance del conocimiento académico y a la implementación de prácticas sostenibles en el ámbito agrícola y ambiental, insistiendo en que, en este tipo de investigación, los jóvenes se vean involucrados.

Una propuesta para combatir con la falta de conocimiento sobre la agricultura ancestral en los jóvenes es, al menos, implementar estos eventos de investigación en las escuelas educativas, para que los estudiantes tengan conocimiento sobre este, y conozcan la importancia de preservar esta tradición que se ha ido perdiendo en las nuevas generaciones. Es decir, esta información debe ser accesible para que pueda ser compartida, promoviendo la inclusión de contenidos sobre agricultura ancestral en programas educativos formales e informales, así como ofrecer talleres, cursos y capacitaciones para que las personas puedan aprender directamente de las comunidades indígenas y expertos en el tema.

Finalmente reconocemos que esta investigación se basó de la voz de un solo actor comunitario, pero concede interpretaciones de ese conocedor que vive directamente de su quehacer milpero, y esto permite enriquecer la preservación de tradiciones y juicios ancestrales sobre la agricultura indígena visto como un legado donde, personas mayas como don Benito, argumentan pertenecer de la labor campesina: “*le k’áaxo’ wa ka meyajtike’ a ti’al*” / “el monte es tuyo si lo trabajas”, como bien diría Emiliano Zapata en 1911 en el Plan de Ayala: “La Tierra es de quien la trabaja”, lucha campesina del movimiento revolucionario de México.



Referencias

Camacho. C., González. C., & Briones. C. (2019). Centro Internacional de Mejoramiento de Maíz y Trigo: Cómo las comunidades de la Península de Yucatán están decidiendo el futuro de sus milpas. Recuperado de: [https://idp.cimmyt.org/como-las-comunidades-de-la-peninsula-de-yucatan- estan-decidiendo-el-futuro-de-susmilpas/#:~:text=En%20la%20Pen%C3%ADnsula%20de%20Yucat%C3%A1n,tipo%20tradicional%2C%20continua%20o%20mecanizada](https://idp.cimmyt.org/como-las-comunidades-de-la-peninsula-de-yucatan-estan-decidiendo-el-futuro-de-susmilpas/#:~:text=En%20la%20Pen%C3%ADnsula%20de%20Yucat%C3%A1n,tipo%20tradicional%2C%20continua%20o%20mecanizada)

Castillo Cocom, J., Cal, A. y Ramos Rodríguez, T. (2015). El Tsikbal.

Paradigma de Investigación Maya. En Diálogos e Intersaberes (1ª Ed.) Interculturalidad y Vida Cotidiana. (pp. 26-51). México: Malú de Balam publicaciones.

Castillo, S., & Torres G. (2021). Milpa y saberes mayas en San Sebastián Yaxché, Peto, Yucatán. Recuperado de <file:///C:/Users/milly/Pictures/Screenshots/Ponencia/0185-2574-ecm-59-171.pdf>

Cultural Maya. (2017). Agricultura en la Civilización Maya. Recuperado de Ensayos sobre Agricultura Maya Tecnicas - La Cultura de los Mayas (culturalmaya.com)

Espinoza. J., Gómez. G. (2006). Saberes tradicionales agrícolas indígenas y campesinos: rescate, sistematización e incorporación a la IEAS. Recuperado de [file:///C:/Users/milly/Pictures/Screenshots/Ponencia/Saberes%20agricolas.p df](file:///C:/Users/milly/Pictures/Screenshots/Ponencia/Saberes%20agricolas.pdf)

Husserl. E. (1900-1901). Edmund Husserl en la fenomenología. Recuperado de <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/prepa3/n7/m9.html#:~:text=La%20fenomenolog%C3%ADa%20es%20una%20corriente,la%20experiencia%20intuitiva%20o%20evidente>

Ken. C., Rivero. B., & Ay. L. (2021). La situación agrícola de Quintana Roo ante los retos tecnológicos: un estudio de caso. Revista de coyuntura y perspectiva. Recuperado de: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2415-06222021000400006

Ku. E., Mijangos. O., Andueza. R., Chávez. M., Simá. P., Simá. J., & Arias. L., (2020). Estrategias de manejo de la milpa maya en Xoy, Peto, Yucatán. Recuperado de <file:///C:/Users/milly/Pictures/Screenshots/Ponencia/Dialnet-EstrategiasDeManejoDeLaMilpaMayaEnXoyPetoYucatan-8272005.pdf>



Us. H., & Martín. C. (2021) ¿Y si hablamos de igualdad?: Pueblos indígenas, ciencia y tecnología. Recuperado de Ciencia y conocimiento tradicional indígena - ¿Y si hablamos de igualdad? (iadb.org)

Sánchez, C. (1993). Agricultura y Tradición en un Pueblo Otomí de Tlaxcala: San Juan Ixtenco. Recuperado de
file:///C:/Users/milly/Pictures/Screenshots/Ponencia/LA_AGRICULTURA_TRADICIONAL_EN_SAN_JUAN_I.pdf

Salcedo. C. (2023). Agriculteca: Agricultura tradicional: Características y diferencias con la agricultura moderna. Recuperado de Agricultura tradicional: Características y diferencias con la agricultura moderna – Agriculteca

Terán. S., & Rasmussen. C. (2009). La Milpa de los Mayas. Recuperado de
file:///C:/Users/milly/Pictures/Screenshots/Ponencia/milpa-de-los-mayas.pdf

Salcedo. C. (2023). Agriculteca: Agricultura tradicional: Características y diferencias con la agricultura moderna. Recuperado de Agricultura tradicional: Características y diferencias con la agricultura moderna – Agriculteca

Watson. J., & Skinner. B. (1913). El conductismo en psicología. Recuperado de
<https://www.unir.net/salud/revista/conductismo-psicologia/#:~:text=El%20conductismo%20se%20basa%20en,biol%C3%B3gico%2C%20y%20social%20del%20organismo.&text=El%20comportamiento%20humano%20se%20rige%20por%20los%20refuerzos%20y%20castigos>

Piaget. J. (1952). Vista de El Constructivismo, según bases teóricas de César Coll, Recuperado de <https://revistas.uasb.edu.ec/index.php/ree/article/view/659/3093#:~:text=El%20constructivismo%20es%20una%20teor%C3%ADa,mentales%20ya%20presentes%20en%20los>

La creación de proyectos socioambientales por docentes en formación en la Nueva Escuela Mexicana

Martha Rocío Conchas Gaytán, Jonathan Israel Valdez Regalado.



Resumen

El siguiente trabajo de investigación se desarrolló en la Escuela Normal de Ecatepec (México), en el curso pedagogías situadas globalizadoras durante el tercer semestre de la licenciatura en educación primaria.

Al considerar que el municipio de Ecatepec, Estado de México es el más poblado de Latinoamérica, y en el cual se participa en la formación de docentes, son evidentes varias problemáticas como la contaminación, la carencia de agua y la violencia, para atender las situaciones mencionadas, se desarrollaron, aplicaron y evaluaron proyectos de intervención socioambientales en Escuelas de Educación Básica, derivados de los diálogos comunitarios y encuestas a niños, maestros y directivos aplicados por los docentes en formación en la semana de contextualización. Al final del semestre, los estudiantes socializaron a la comunidad normalista el impacto de sus propuestas a través de recursos interactivos digitales.

Se logró que se conocieran la metodología de la Nueva Escuela Mexicana basada en Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios, STEAM, y sus fases, así como el aprendizaje situado, se realizaron aportes a la concientización y al cuidado del medio ambiente, mejoras escuelas primarias correspondientes a sus prácticas.

Se empleó la metodología investigación acción, se diseñaron instrumentos para evaluar los proyectos, y valorar los logros alcanzados en los futuros docentes con su participación en el estudio. Los resultados fueron significativos, porque reconocieron los participantes la importancia de su intervención en la comunidad escolar para la mejora del medio ambiente, y así contribuir al cuidado del planeta y de los que la habitan.

Palabras clave: Proyectos socioambientales, docentes en formación, Nueva Escuela Mexicana.

Abstract

The following research work was developed at the Ecatepec Normal School (Mexico), in the course Globalizing Situated Pedagogies during the third semester of the Bachelor's degree in Primary Education.

Considering that the municipality of Ecatepec, State of Mexico, is the most populated in Latin America, and where teacher training is carried out, several problems are evident, such as pollution, lack of water and violence. To address the aforementioned situations, socio-environmental intervention projects were developed, applied and evaluated in Basic Education Schools, derived from community dialogues and surveys to children, teachers and directors applied by teachers in training during the contextualization week.

At the end of the semester, the students shared with the normal community the impact of their proposals through interactive digital resources. The methodology of the New Mexican School based on Community Project-Based Learning, STEAM, and its phases, as well as situated learning, were made known. Contributions were made to raising awareness and caring for the environment, and improvements were made to primary schools corresponding to their practices.

The action research methodology was used, instruments were designed to evaluate the projects, and to assess the achievements of future teachers with their participation in the study. The results were significant, because the participants recognized the importance of their intervention in the school community to improve the environment, and thus contribute to caring for the planet and those who inhabit it.

Key words: Socio-environmental projects, teachers in training, New Mexican School

Introducción



La educación es un pilar fundamental para el desarrollo sostenible. Una educación de calidad puede ayudar a las personas a alcanzar su pleno potencial, a contribuir a la sociedad y a construir un futuro sostenible para todos.

En el curso de pedagogías situadas globalizadoras, correspondiente al tercer semestre de la licenciatura en educación primaria, que tiene como propósito que las y los estudiantes normalistas comprendan los principios de la pedagogía situada y los apliquen en propuestas de enseñanza globalizadoras en favor de la construcción de aprendizajes significativos a partir del análisis de los saberes experienciales y los fundamentos teóricos y curriculares en la aplicación de métodos activos que den respuesta a las problemáticas inmediatas de los diversos contextos en educación primaria. (SEP, 2022)

Para partir de la problemática, se llevaron a cabo diálogos comunitarios en las escuelas primarias de prácticas de Ecatepec Estado de México durante el primer periodo que corresponde a la contextualización, con el objetivo de profundizar en la realidad educativa de la comunidad, así como de recuperar las voces de los padres de familia y las experiencias de los docentes.

Se realizaron entrevistas también a docentes, directivos y comunidad durante las prácticas matutinas con el objetivo de identificar posibles problemas y contribuir en su resolución. Se buscó obtener información sobre cualquier situación externa que pudiera afectar a la comunidad escolar, permitiendo así una comprensión más amplia de la realidad circundante.

Al identificar que entre las principales problemáticas encontradas son la contaminación, la carencia de agua y violencia, los estudiantes procedieron al desarrollo de proyectos interdisciplinarios, empleando las metodologías sugeridas en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Principalmente emplearon la Metodología STEAM y Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios, que se analizaron en las clases, así como las propuestas específicas de la NEM.

Se aplicaron las propuestas por equipos que comparten la misma escuela durante la segunda jornada de prácticas profesionales y al regresar a la institución, diseñaron sus presentaciones interactivas digitales con el informe del impacto logrado, las cuales las socializaron a la comunidad normalista

En los instrumentos aplicados a los participantes se apreció un aporte significativo al involucrarse en la propuesta. Los resultados del presente estudio arrojaron que se lograron



aprendizajes significativos con la elaboración de proyectos en el marco de la NEM, se concientizó y se contribuyó a la mejora del medio ambiente de la comunidad escolar.

Revisión de literatura

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible

La Agenda 2030 es un plan de acción mundial adoptado por todos los Estados miembros de las Naciones Unidas en septiembre de 2015. Oficialmente conocida como "Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible", consta de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y 169 metas interrelacionadas.

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible es un plan de acción global para promover el desarrollo sostenible durante los próximos 15 años. La Agenda se basa en los ODS y se compromete a garantizar que todos los seres humanos tengan acceso a una educación de calidad.

La educación es un derecho humano fundamental y un motor del desarrollo sostenible. Una educación de calidad puede ayudar a las personas a superar la pobreza, alcanzar su pleno potencial y contribuir al desarrollo de sus comunidades.

En el documento "agenda 2030: un marco de acción para la educación hacia el desarrollo sostenible", la UNESCO plantea que la educación es un elemento fundamental para el desarrollo sostenible, implica la integración de enfoques educativos que promuevan la igualdad, la sostenibilidad ambiental y el acceso equitativo a la educación. Además, se podría fomentar la enseñanza de habilidades del siglo XXI, preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos futuros.

En el contexto mexicano, la implementación de reformas educativas busca abordar desafíos y mejorar la calidad de la educación. Estas reformas se alinean con objetivos internacionales de desarrollo sostenible, como el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4), que tiene como meta garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos los niños y niñas. La UNESCO apoya a México en la implementación de estas reformas educativas. La Organización brinda asistencia técnica, capacitación y recursos para ayudar al país a alcanzar sus objetivos educativos.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) son un conjunto de objetivos acordados por los 193 Estados Miembros de las Naciones Unidas en 2015. Estos objetivos se centran en acabar con la pobreza, la desigualdad y el cambio climático en la próxima década.



La educación es un pilar fundamental para el desarrollo sostenible. Una educación de calidad puede ayudar a las personas a alcanzar su pleno potencial, a contribuir a la sociedad y a construir un futuro sostenible para todos. (UNESCO, 2015)

La Nueva Escuela Mexicana

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) busca el desarrollo integral de los estudiantes para que puedan:

- Aprender a lo largo de la vida: La educación no termina en la escuela. Los estudiantes deben desarrollar las habilidades necesarias para aprender y adaptarse a los cambios que les traerá el futuro.
- Ser ciudadanos responsables: Los estudiantes deben ser capaces de participar activamente en la sociedad y contribuir al desarrollo de su país.
- Ser personas que piensen de manera crítica, creativa y reflexiva: Implica ser consciente de sus propios procesos de pensamiento y ser capaz de aprender de sus experiencias. En el contexto de la interdisciplinariedad en la Nueva Escuela Mexicana, integra diversas disciplinas y enfoques educativos para ofrecer una educación más completa y contextualizada. La interdisciplinariedad implica la colaboración entre diferentes áreas de conocimiento para abordar problemas y temas de manera más holística. En este enfoque, los educadores pueden diseñar actividades y proyectos que involucren la colaboración entre materias ahora mejor conocido como campos formativos. La idea es que los estudiantes puedan aplicar lo que aprenden en un contexto más amplio y relacionado con situaciones de la vida real. Esto no solo proporciona una experiencia educativa más rica, sino que también ayuda a los estudiantes a comprender la interconexión entre diferentes áreas del conocimiento. (Secretaría de Educación Pública, 2023)

Díaz-Barriga define el aprendizaje situado como "un enfoque educativo que sostiene que el aprendizaje se produce mejor cuando está vinculado a un contexto real y significativo" (2006, p. 25). En este enfoque, los estudiantes aprenden haciendo y trabajando en proyectos o problemas del mundo real que les permiten aplicar sus conocimientos y habilidades en un entorno práctico.

Según Hernández (2023) el Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios (ABPC) es una metodología sugerida en la Nueva Escuela Mexicana, de igual manera es retomada en otros



países ya que favorece la integración de la escuela y la comunidad, promoviendo a su vez la cooperación, el aprendizaje situado, la investigación, la acción consciente y crítica de maestros, alumnos, familias y comunidad en general.

La ABPC es la metodología educativa que se empleó porque se centra en el aprendizaje activo y colaborativo de los estudiantes. En el ABPC, los estudiantes trabajan en proyectos que abordan problemas reales de la comunidad. Esto les permite aplicar los conocimientos y habilidades aprendidos en la escuela a un contexto significativo, sin embargo, por motivos de tiempo únicamente se pudo aplicar la propuesta didáctica del campo formativo de lenguajes en el que la docente titular me brindó la problemática.

La justificación de la metodología del ABPC se basa en las siguientes premisas:

- El aprendizaje se da en un contexto significativo, el aprendizaje es activo, el aprendizaje es colaborativo y el aprendizaje es reflexivo.
- La visión STEAM para México cubre este enfoque. Esto es así porque en esta visión se integran, en principio, la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas, cada una con un papel específico (Visión STEM para México): La ciencia es desarrollar interés y comprensión del mundo vivo, material y físico, y desarrollar las habilidades de colaboración, investigación experimental, investigación crítica, exploración y descubrimiento.

Materiales y método

Los participantes fueron 40 estudiantes que oscilan entre los 19 y 22 años de edad, de los cuales el 15% son del sexo masculino y el 85% femenino.

Se procedió a emplear investigación cualitativa, de la cual existen diversas variantes de las mismas, con enfoques diferentes que atienden diversas incógnitas, para el desarrollo de la presente se realizará el modelo investigación acción, que tiene como cualidad que el sujeto al ser partícipe del ambiente analizado es capaz de intervenir y desarrollar cambios, estrategias, intervenciones y acciones, todo desde el planteamiento que se retroalimenta continuamente con la práctica. En este sentido retomando a (Yepes, 2022): La vinculación del conocimiento con la práctica es fundamental en este tipo de investigación que radica su ganancia no en resultados que establezcan patrones confiables, sino en la mejora y transformación de la realidad educativa a partir de la cotidianidad de quienes participan en ella.



Esta mejora tiene que ver con el objetivo de este documento, el cual busca generar proyectos para la y el análisis de los elementos que se interrelacionan en dicho proceso: Por tanto, debemos procurar abordajes que consideren la acción como categoría básica de la comprensión del fenómeno educativo y que permitan elaborar estrategias para la aplicabilidad de los resultados de la investigación. Esa aproximación lógica entre los puntos de partida (las prácticas educativas), el desarrollo de la investigación centralizada en la comprensión de esa práctica y el punto de llegada, que es la misma acción (comprensión de y para la práctica), nos permitirá definir mejor en un instrumento eficiente para la acción innovadora o transformadora de la educación. (Sánchez, 2013 como se menciona en Yepes, 2022). Se emplearon diálogos comunitarios para identificar problemáticas y encuestas para analizar impacto de las propuestas.

Resultados

Se logró trabajo interdisciplinar en los proyectos se muestra en el proyecto de reciclaje de papel para alumnos de nivel primaria, varios campos formativos desempeñaron un papel importante en la implementación y comprensión del proyecto.

De lo Humano y lo Comunitario: Se abordan conceptos relacionados con la ecología, el medio ambiente, además se enseñan temas como la sostenibilidad, la conservación y las prácticas amigables con el medio ambiente.

Saberes y Pensamiento Científico: Los conceptos matemáticos pueden integrarse con la cantidad de papel reciclado, la reducción de residuos y otros aspectos cuantitativos del proyecto.

Lenguajes: Los estudiantes pueden participar en la creación de carteles, folletos u otros materiales visuales para concientizar sobre la importancia del reciclaje de papel.

Ética, Naturaleza y Sociedad: Se pueden abordar cuestiones éticas relacionadas con la responsabilidad ambiental y ciudadana, fomentando la conciencia sobre el impacto de las acciones individuales en el entorno.

Para recuperar testimonios referentes al proyecto: Pintemos y hagamos un mundo sin violencia y respecto a la pregunta ¿En qué nivel favoreció la aplicación del proyecto para ayudar a disminuir o resolver la problemática identificada? Estudiante manifiesta que: “Ayudó mucho, ya que los alumnos realmente mostraron un gran cambio; eran más autoconscientes en cuanto a la toma de sus propias decisiones, pues sabían que estas podían favorecer o perjudicar a los demás”. (E5)

¿Cómo se puede evidenciar el aporte del proyecto a la solución de la problemática?“Con el comportamiento de los alumnos. Se mostraban más empáticos y respetuosos entre ellos mismos; dejaron de lado ciertas actitudes violentas, las cuales no le aportaban nada bueno a su vida.” (E4)



Figura 2. Proyecto: Pintemos y hagamos un mundo sin violencia

En el proyecto: Descubre el secreto del oro líquido

Al preguntar ¿Cómo se puede evidenciar el aporte del proyecto a la solución de la problemática? Se informa sobre el proyecto específico:

“Evidenciar el aporte de un proyecto del agua a la solución de la problemática implica demostrar de manera clara y tangible cómo las actividades realizadas han contribuido a abordar y, idealmente, resolver los desafíos relacionados con el agua”. (E6)

Y ¿En qué nivel favoreció la aplicación del proyecto para ayudar a disminuir o resolver la problemática identificada?

“Para promover prácticas de uso eficiente del agua, y abordar problemas específicos que afectan a la comunidad, como la escasez de agua, la contaminación o la falta de instalaciones de saneamiento adecuadas. La implementación de actividades educativas sobre el agua puede contribuir al nivel educativo, aumentando la conciencia y el conocimiento de la comunidad sobre la importancia del agua, las prácticas sostenibles y las formas de conservar este recurso vital”. (E10)

Del Proyecto Mundo de papel cuando se indagó sobre ¿Qué actividades del proyecto son las que mejor te funcionaron? Una respuesta fue: “plantear preguntas detonadoras, ya que le permiten al alumno analizar sus propias experiencias con relación al proyecto planteado. Tomar

en cuenta su opinión y entender los motivos que expresan cuando admiten que suelen desperdiciar papel de cuadernos.

Plan de acción para reducir el desperdicio de papel en la escuela primaria. El reconocer es importante, sin embargo, la necesidad y las ganas de actuar es lo que vuelve significativo este proyecto, algo que perdure a lo largo de su vida como un hábito, construir sus propias ideas en pro del ambiente es el objetivo principal logrado”. (E11)

En la cuestión ¿De qué manera fue interdisciplinar el proyecto? Una estudiante dice: “Fue interdisciplinar porque hubo una integración de conocimientos y enfoques de diferentes disciplinas que pertenecen a los campos formativos. En el campo formativo Saberes y Pensamiento Científico se abordaron conceptos de Ciencias Naturales al estudiar el ciclo del papel, la importancia de los árboles y la ecología, así como la comprensión de cómo el reciclaje de hojas de cuadernos contribuye a la conservación del medio ambiente. En este campo también incorporamos conceptos matemáticos al medir y cortar el papel reciclado para la elaboración de las piñatas, la recolección de datos sobre la cantidad de papel desperdiciado. Otro campo formativo que se incluyó fue el de Lenguajes y en él encontramos Artes que sin duda en la elaboración de piñatas implicó habilidades artísticas y manualidades de acuerdo a la creatividad de cada alumno”. (E14)



Figura 1. Proyecto: Mundo de papel

Por último, se socializó al final del semestre la presentación digital que elaboraron los equipos de los diferentes proyectos a la comunidad normalista. Como se observa la pantalla de la figura 3.



Figura 3. Proyecto guardianes del planeta: Proyecto Escolar de concientización ambiental

En el cuestionario que se aplicó a 40 estudiantes del grupo de segundo I y segundo 2 se aprecia que reconocen el aprendizaje que lograron sobre la Nueva Escuela Mexicana, debido a que es para ellos nueva la forma de planear a través de metodologías activas como proyectos y STEAM también valoraron el aprendizaje situado, el trabajo interdisciplinar. También como se transcribe de las respuestas de los docentes en formación, se aprecia la concientización a la comunidad educativa de educación básica sobre el cuidado y mejora del medio ambiente y trabajo con la empatía hacia los seres vivos y con la naturaleza, aportando así para la disminución de la violencia. Como se aprecia en la figura 4.

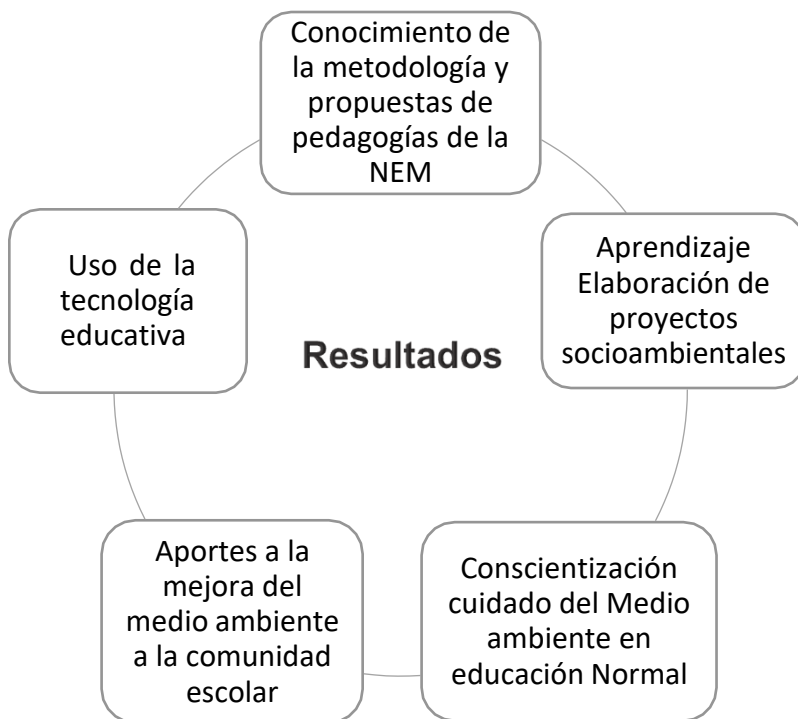


Figura 4. Resultados de la aplicación de la propuesta

Discusión conclusiones

En esta investigación se propuso poner en marcha un proceso de participación de los docentes en formación y de la comunidad local en aquellas cuestiones que sirven para pensar y mejorar la escuela. Se escucharon sus voces de los participantes en las instituciones de educación básica, se pretendió indagar sobre las principales problemáticas en la escuela primaria de prácticas, a través de diálogos comunitarios y entrevistas, los estudiantes identificaron, representaron y ayudaron a proponer mejoras en la institución a través del diseño y aplicación de proyectos, recuperando el uso de tecnología para realizar presentaciones digitales interactivas, con audio, video, texto, imágenes. Para visibilizar a los actores involucrados con la investigación.

Fue una actividad que exigió un importante esfuerzo colectivo, pero trajo consigo aprendizajes sobre metodologías activas de la NEM que favorecieron el diseño e implementación de proyectos para la concientización y actuar efectivamente en la mejora ambiental.



Referencias

Díaz-Barriga, F. (2006). Introducción. Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida. En Enseñanza Situada. (pp. XIII-XVI). McGrawHill

Hernández, J. A. G. (2023, 9 julio). *¿Qué es el aprendizaje basado en proyectos comunitarios? Explicación paso a paso*. Docentes al Día.
<https://docentesaldia.com/2022/12/04/que-es-el-aprendizaje-basado-en-proyectos-comunitarios-explicacion-paso-a-paso>

Secretaria de Educación Pública [SEP] (2022). ANEXO 5 del acuerdo 16/08/22. Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria. México

SEP. (2023). Sugerencias metodológicas para el desarrollo de los proyectos educativos. En Un libro sin recetas para la maestra y el maestro. Fase 4. (pp. 11-18). Autor.
<https://docentesaldia.com/wp-content/uploads/2023/07/UN-LIBRO-SIN-RECETAS-3-Y-4-GRADO.pdf>

UNESCO. (2015). Cuarto objetivo de desarrollo sustentable. Agenda 2030. Recuperado de <https://es.unesco.org/gem-report/node/1346#:~:text=Los%20Objetivos%20de%20Desarrollo%20Sostenible%3A%202015%2D2030&text=Este%20objetivo%20con siste%20en%20'garantizar,y%20tres%20medios%20de%20ejecuci%C3%B3n>.

Yepes, L. (2002). Revista Internacional de Aprendizaje- Investigación – acción educativa Investigación – acción educativa: Una posibilidad de innovar la práctica docente en el aula. Colombia.



La inclusión intergeneracional como iniciativa de educación en el manejo ambiental

Viridiana Delgado Moguel, Diana Eugenia Moguel Ruz, Daniel Omar Bustamante Ordoñez

Introducción

México es considerado un país megadiverso, tanto por su vasta biodiversidad como por su riqueza cultural y social. Sin embargo, esta misma diversidad enfrenta graves desafíos ambientales, como la deforestación, la urbanización descontrolada, el mal manejo de residuos y el cambio climático. Ante esta realidad, es fundamental encontrar soluciones que no solo aborden estos problemas, sino que también involucren a todos los sectores de la sociedad. La protección del medio ambiente es una responsabilidad compartida que trasciende las generaciones, por lo que fomentar la cooperación intergeneracional es clave para enfrentar estos desafíos de manera efectiva.

Un enfoque que promueva la colaboración entre generaciones no solo beneficiaría a las generaciones presentes y futuras, sino que permitiría un intercambio invaluable de conocimientos, experiencias y perspectivas. En este contexto, el Programa de Manejo Ambiental Intergeneracional surge como una propuesta para transferir conocimientos y habilidades entre generaciones, combinando la sabiduría ancestral con las innovaciones modernas. Al promover el diálogo y la colaboración entre personas de diferentes edades, este programa busca crear soluciones sostenibles que puedan abordar los problemas ambientales más complejos, asegurando que tanto las tradiciones como las nuevas tecnologías trabajen en conjunto para garantizar un futuro más equilibrado y respetuoso con el medio ambiente.

Desarrollo

La capacitación ambiental es crucial en un país como México, donde las generaciones mayores poseen un vasto conocimiento tradicional sobre la naturaleza, mientras que las generaciones más jóvenes están inmersas en un mundo cada vez más globalizado y digitalizado. Esta desconexión generacional ha hecho que los jóvenes, en muchos casos, sean ajenos a estos conocimientos, lo que resalta la importancia de entender las necesidades específicas de cada grupo etario al diseñar programas de capacitación efectivos. En este contexto, algunos factores pueden frenar o impulsar la implementación de estos proyectos, y comprender esta dinámica intergeneracional es clave para su éxito.



En las comunidades indígenas y rurales de México, las generaciones mayores han sido los guardianes de conocimientos ancestrales, como el manejo de la tierra, el uso de plantas medicinales y la conservación de la biodiversidad. Sin embargo, estas mismas comunidades a menudo carecen de acceso a tecnologías modernas y a la educación formal, lo que limita su capacidad para adaptarse a los desafíos ambientales y económicos contemporáneos. A pesar de esto, su saber tradicional sigue siendo una fuente invaluable para enfrentar problemas locales de sostenibilidad, y su inclusión en programas de capacitación puede generar un impacto significativo en la conservación del medio ambiente.

Por otro lado, los jóvenes, aunque más familiarizados con la tecnología y las redes sociales, pueden estar desconectados de sus raíces culturales y ambientales. Muchos de ellos, incluso los más motivados para participar en iniciativas ambientales, carecen de una comprensión profunda de las prácticas sostenibles tradicionales que podrían ser clave para enfrentar los problemas locales. Aun así, cuando se les proporciona el espacio y los recursos para involucrarse, pueden convertirse en agentes de cambio, especialmente si tienen la oportunidad de aprender de los conocimientos de sus mayores. Así, la colaboración intergeneracional no solo fortalece la efectividad de los proyectos, sino que también fomenta el respeto y el entendimiento mutuo entre ambas generaciones.

En México, existen diversas barreras que dificultan la capacitación ambiental, como la brecha entre lo urbano y lo rural, las diferencias culturales y socioeconómicas, y la desconfianza entre generaciones. Sin embargo, también hay grandes oportunidades para superar estos desafíos mediante el intercambio de conocimientos. Programas que emparejan a adultos mayores con jóvenes para realizar actividades ambientales han demostrado no solo mejoras en el entorno, sino también en las habilidades físicas, la creatividad y la relación entre ambos grupos. Estas iniciativas permiten que los jóvenes aprendan a documentar el conocimiento tradicional utilizando tecnologías modernas, asegurando así su preservación para futuras generaciones.

El conocimiento ecológico tradicional es un pilar fundamental para la sostenibilidad ambiental en México. Este saber, transmitido de generación en generación, incluye prácticas agrícolas, manejo de recursos naturales y costumbres que han sido moldeadas por siglos de interacción con el entorno. En regiones como la Sierra Norte de Oaxaca, los sistemas tradicionales de manejo forestal, conocidos como "usos y costumbres", han sido esenciales para la conservación de los bosques. Estas prácticas, que incluyen la reforestación con especies nativas y la regulación



de la tala, han permitido la preservación de vastas áreas de bosque. Además, las técnicas de cultivo en terrazas, utilizadas en estas comunidades, ayudan a prevenir la erosión del suelo y a mantener la fertilidad de la tierra.

A lo largo de México, han surgido diversas iniciativas que buscan preservar y revitalizar el conocimiento tradicional, integrándolo en estrategias de conservación y desarrollo sostenible. Las Escuelas de Campo para Agricultores son un ejemplo de esto, pues han sido clave para la transmisión de conocimientos agrícolas tradicionales. Estas escuelas enseñan a los jóvenes técnicas de agricultura sustentable basadas en prácticas ancestrales, como la milpa, un sistema de cultivo que maximiza la fertilidad del suelo y minimiza el uso de químicos. El Proyecto Milpa Intercultural en Yucatán, por su parte, combina técnicas mayas tradicionales con conocimientos científicos modernos para conservar la biodiversidad agrícola y cultural, promoviendo al mismo tiempo la seguridad alimentaria en las comunidades locales.

La integración de conocimientos tradicionales con tecnologías modernas es fundamental para desarrollar soluciones sostenibles que respeten tanto la cultura como el medio ambiente. En Michoacán, por ejemplo, proyectos de agrosilvicultura combinan técnicas tradicionales de manejo forestal con tecnologías modernas, como sistemas de riego por goteo y monitoreo climático. Estas iniciativas permiten una gestión más eficaz de los recursos naturales, garantizando tanto la conservación ambiental como el bienestar de las comunidades locales.

Empoderar a los jóvenes mexicanos es crucial para asegurar que las futuras generaciones puedan liderar los esfuerzos de conservación y sostenibilidad. Enfrentando retos como el cambio climático, la pérdida de biodiversidad y la contaminación, los jóvenes deben desempeñar un papel central en la búsqueda de soluciones. En México, la Red de Jóvenes por el Ambiente, promovida por la SEMARNAT, ha sido clave para involucrar a los jóvenes en la toma de decisiones ambientales, organizando talleres, foros y proyectos que les permiten participar activamente en la conservación del medio ambiente. A través de plataformas como esta, los jóvenes han logrado influir en políticas públicas y promover iniciativas locales, como la reforestación y la gestión de residuos.

Programas internacionales, como el de Juventud y Acción Climática del PNUD, también juegan un papel fundamental al capacitar a jóvenes para liderar la acción climática y el desarrollo sostenible. Estos programas no solo les brindan las herramientas necesarias para enfrentar problemas ambientales en sus comunidades, sino que también fomentan su participación en foros



internacionales. A pesar de los desafíos, como la desigualdad, la violencia y la falta de acceso a recursos educativos, los jóvenes están demostrando un fuerte compromiso con la protección del medio ambiente.

El desarrollo de proyectos ambientales comunitarios es una herramienta vital para la protección del medio ambiente en México. Estos proyectos no solo abordan problemas específicos, como la reforestación y la restauración de ecosistemas, sino que también promueven la inclusión y el empoderamiento de todos los miembros de la comunidad. Iniciativas como la agricultura urbana han surgido como respuesta a la inseguridad alimentaria y la necesidad de espacios verdes, involucrando a personas de todas las edades en el cultivo de alimentos orgánicos y promoviendo la autosuficiencia. Sin embargo, estos proyectos también enfrentan retos, como la coordinación entre generaciones y la sostenibilidad a largo plazo. Para superarlos, es esencial fomentar la colaboración con organizaciones no gubernamentales y garantizar el compromiso continuo de los participantes.

En definitiva, la capacitación ambiental en México debe enfocarse en integrar el conocimiento tradicional con las tecnologías modernas, fomentando la colaboración entre generaciones para crear soluciones sostenibles que respeten tanto la cultura como el entorno.

Conclusión

En conclusión, la capacitación ambiental en México debe ser vista como una oportunidad para integrar el conocimiento ancestral con las tecnologías modernas, facilitando la colaboración entre generaciones. El Programa de Manejo Ambiental Intergeneracional es un ejemplo claro de cómo se puede promover esta transferencia de conocimientos y habilidades, abordando las necesidades de capacitación tanto de los jóvenes como de las generaciones mayores. A través de proyectos comunitarios, este programa no solo preserva el conocimiento tradicional, sino que también empodera a los jóvenes para desarrollar una identidad ambiental sólida que les permita tomar decisiones informadas en el futuro.

En un país tan diverso y complejo como México, donde coexisten múltiples ecosistemas y culturas, estos esfuerzos son fundamentales para proteger el medio ambiente, fortalecer las comunidades locales y promover la justicia social y ambiental. La clave del éxito de este enfoque radica en crear un entorno que valore y aproveche las fortalezas únicas de cada generación, fomentando una colaboración genuina y productiva. Solo a través de la integración de



conocimientos y la cooperación intergeneracional se podrán enfrentar de manera eficaz los desafíos ambientales del presente y del futuro, asegurando un México más sostenible y justo para todos.

Referencias

Alonso Ruiz, R. A., Valdemoros San Emeterio, M. A. y Martínez Villar, J. M. (2021). Ocio ambiental intergeneracional y envejecimiento activo| Edetania. Estudios y propuestas socioeducativos. (s. f.). <https://revistas.ucv.es/edetania/index.php/Edetania/article/view/853/1028>

Ayalon, L., Roy, S., Aloni, O., & Keating, N. (2022). A scoping review of research on older people and intergenerational relations in the context of climate change. *The Gerontologist*, 1–14. <https://doi.org/10.1093/geront/gnac028>

Cortés-Topete, M. B., & Tavares-Martínez, R. A. (2022). Oportunidades de inclusión y bienestar de las personas mayores en sus vecindarios. <https://www.redalyc.org/journal/312/31271831009/html/>

De la Villa Moral Jiménez, M. (2017). Programas intergeneracionales y participación social: la integración de los adultos mayores españoles y latinoamericanos en la comunidad. *Universitas Psychologica*, 16(1). <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy16-1.pips>

Editor rdu. (2019, 21 enero). La conducta sustentable: un enfoque intergeneracional - RDU UNAM. RDU UNAM. <https://www.revista.unam.mx/2019v20n1/la-conducta-sustentable-un-enfoque-intergeneracional/>



El derecho a los beneficios de la cultura de los pueblos y comunidades indígenas

Karina Ivett Maldonado León, Luis Alberto Dzul Villarruel, Luis Fernando Dzul Maldonado.

Los Derechos Humanos en la actualidad han sido estandarte de defensa hacia los sectores de la sociedad que son desprotegidos y más vulnerables en el fomento de una cultura de paz. La vulnerabilidad social ha constituido un rasgo dominante en América latina, que ha tenido un impacto en las comunidades de los pueblos indígenas y tribales.

El tema de los derechos de los pueblos indígenas ha sido de gran labor para la Organización de las Naciones Unidas y Derechos Humanos, así como de otros organismos a nivel mundial, regional y nacional. Sin embargo, su aplicación y producción normativa, así como las recomendaciones específicas en derecho ha sido en forma muy gradual, en comparación con muchos otros derechos humanos.

La Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas el 17 de septiembre de 2007. La Declaración reconoce los derechos colectivos de los pueblos indígenas, incluyendo sus derechos a la libre determinación y los derechos de sus tierras, territorios y recursos.

Los Estados deben adoptar medidas especiales para combatir los prejuicios y eliminar la discriminación contra los pueblos indígenas, así como garantizar a sus miembros el mismo nivel de vida y oportunidades a las que tienen acceso los demás miembros de la sociedad. En particular las personas indígenas tienen derecho a acceder, sin discriminación alguna a mejorar sus condiciones económicas y sociales, en factores tales como la educación, la vivienda, el saneamiento, la salud, la seguridad social, el empleo, la capacitación, etc., lo que ayudaría a una cultura de paz.

Tanto la Carta de las Naciones Unidas como en el Pacto Internacional de los Derechos Civiles y Políticos, el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales y la Declaración de Viena y Programa de Acción de Viena, establecieron el Derecho de todos los pueblos a la libre determinación. Una de las manifestaciones es el derecho de los pueblos Indígenas a determinar libremente su condición política y a perseguir su desarrollo económico, social y cultural.

En la práctica, el derecho a la libre determinación enfrenta una serie de dificultades para su efectiva protección, pues a la mayoría de los Estados les preocupa que, al reconocer este derecho, su integridad política y soberanía territorial se vean afectadas.



El derecho a la libre autodeterminación les permite a los pueblos indígenas perseguir su bienestar y futuro de acuerdo a sus propias prácticas, formas de vida y costumbres, fortalecer sus identidades, lenguas y religiones dentro del marco de los Estados en que viven.

El carácter internacional de los derechos humanos basado en el Sistema Interamericano debería de permitir, la interpretación más extensa de los derechos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos así como de la Convención Americana, dando un contenido más específico (por ejemplo la interpretación del Convenio No. 169 de la OIT), en el derecho a la propiedad comunitaria de los pueblos indígenas, al derecho de libertad de consciencia y religión, derecho a la participación política, identidad cultural y sobretodo tener una vida dignificada disminuyendo su condición de vulnerabilidad.

Los ordenamientos jurídicos nacionales y el derecho internacional se caracterizan por una notable dispersión y una profunda incertidumbre a pesar de la importancia económica política y social de los pueblos indígenas y tribales. A pesar de la existencia de un instrumento específico como es el Convenio 169 de la OIT y del impulso adicional de la Declaración de la Organización de las Naciones Unidas sobre Derechos de los Pueblos Indígenas, muy pocos tribunales nacionales e internacionales y escasos parlamentos nacionales, han desarrollado jurisprudencia y legislación adecuada sobre el asunto.

Un Caso es el del Pueblos Kichwa de Sarayaku, su territorio posee una significación profunda: el bosque es el símbolo de la existencia del pueblo y los elementos de la naturaleza se dividen en dos zonas ecológicas: Sacha (bosque de pantanos y colinas) y Yacu (zonas de ríos y lagunas), están conectados entre sí. En gran parte del territorio de la comunidad de Sarayaku, se realizó la exploración y explotación de hidrocarburos de petróleo en esa zona, afectando la comunidad, y pese a que se puso un amparo, la autoridad estimó desconocimiento del caso dado que el medio de impugnación no era el idóneo, dejando en un estado de indefensión a toda la comunidad. La región sufrió violaciones a sus derechos en temas de propiedad comunal indígena, identidad cultural, la vida e integridad personal, la garantía de protección judicial y el medio ambiente sano, violentando su cultura de paz.

Algunas de las mayores dificultades a los que hacen frente los pueblos indígenas en el ámbito de los derechos humanos derivan de la presión de que son objeto sus tierras, territorios, recursos como consecuencia de actividades relacionadas con el desarrollo y la extracción de



recursos. Sus culturas se ven amenazadas por lo que es importante mencionar el reconocimiento efectivo de los derechos de los indígenas a sus territorios ancestrales.

Si bien las acciones anteriores comparten un importante paso del reconocimiento del derecho de los pueblos indígenas, algunas no trascienden con tanto éxito donde el Estado otorga “razones justificadas” para no otorgar a las comunidades sus territorios ancestrales. Esto en la audiencia pública donde el Poder Ejecutivo realiza intentos por expropiar las tierras y el Poder legislativo lo frena argumentando que son tierras productivas. Al quererlas comprar el poder Ejecutivo a través del Instituto Nacional de Pueblos Indígenas la respuesta, fue el aumento exorbitante de precios por parte de los dueños actuales.

En su aceptación inicial de los Derechos Económicos, Sociales, Culturales y Ambientales, se entiende que el derecho a la libre determinación (autodeterminación), es uno de los pilares fundamentales sobre los que se erige el Sistema Internacional de los Derechos Humanos. En materia de los derechos indígenas la declaración limita expresamente este alcance. Con muy pocas excepciones las plataformas de los movimientos indígenas asumen esa limitación.

Los intereses económicos han intentado frecuentemente convertir una posesión comunal en una posesión privada individual, razón por la cual puede verse necesario adoptar medidas jurídicas de protección y medidas para asegurar la participación eficaz de los miembros de comunidades en las decisiones que les afectan. Debiera permitirse que los pueblos indígenas participen activamente en la formulación de leyes y políticas nacionales relacionadas con la ordenación de recursos y otros procesos del desarrollo que pudieran afectarles.

Es por estas razones que la Declaración adoptada por la Organización de las Naciones Unidas, adquiere particular importancia para la protección Internacional de los Derechos Humanos de los Pueblos Indígenas. Su efectiva implementación requiere en muchos casos que los Estados adopten nuevas leyes o modifiquen otras, lleven a cabo políticas y programas sociales y económicos con vistas al pleno goce de los derechos humanos individuales y colectivos de los pueblos indígenas y que estos, a su vez, puedan abrirse espacios para una más amplia participación democrática en conjunto con las instituciones del país.

En la actualidad las comunidades del pueblo indígena siguen estando desprotegidas ante la falta de aplicación de las leyes y normativas. En los inicios los tratados Interamericanos no contenían ninguna especificidad cultural que se identificara como tal (solo en la Carta



Democrática Interamericana que estipula algunos artículos; Artículo 9, como cláusula de Discriminación: ...protección y promoción de los derechos humanos de los pueblos indígenas y el respeto a la diversidad étnica, cultural y religiosa... y el Artículo 13, que se refiere, al derecho a la educación de las minorías...) debido a la influencia liberal del marco jurídico americano, por lo cual las primeras posiciones de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos no destacaban las particularidades de los pueblos indígenas en sus análisis, por ejemplo sobre la justiciabilidad de los Derechos Económicos, Sociales, Culturales y Ambientales en contextos de industrias extractivas dentro del territorio indígena.

Los pueblos indígenas de México son una pieza fundamental del mosaico de cultural y tradiciones que han contribuido a la construcción del México Moderno. Es de relevancia considerar la promoción y conocimiento de las comunidades y pueblos indígenas y tribales del mundo, que permita reconocer y valorar, desde diferentes perspectivas de estudio, sus costumbres, sus interpretaciones y significado de sus tradiciones, la cosmovisión de su cultura, entre otras cualidades.

Los pueblos indígenas consideran la libre autodeterminación un derecho central reconocido a escala internacional, que, a su vez, el ejercicio del derecho a la libre determinación complementa al ejercicio de los otros derechos¹³

Las fuentes de Derechos Internacional permiten definir las normas por las cuales se fundamenta un derecho. Existen diferentes Casos e Informes Temáticos y de País que son relevantes para describir las sentencias que emite el Sistema Interamericano de Protección de los Derechos Humanos con base a la libre determinación de los derechos de las comunidades y pueblos indígenas. En este apartado de discusión, se retomarán solamente algunos Casos, considerando las sentencias de la Corte interamericana de Derechos Humanos y la Comisión Interamericana de Derechos Humanos. Derecho a la tierra y el territorio, Derecho a la consulta previa, libre e informada y Derecho a la Integridad Cultural, que, a consideración personal, permitirá visualizar los estándares internacionales que impactan el derecho a la libre determinación de los pueblos indígenas.

Estos derechos comprenden la relación y el vínculo que tienen los pueblos indígenas y tribales con sus tierras y el territorio. Cabe realizar una aclaración importante sobre estos dos términos debido al pronunciamiento de derecho internacional sobre los mismos. El concepto tierra, se delimita física y jurídicamente hacia la persona natural o jurídica, mientras que el



territorio según el Instituto Iberoamericano de Derechos Humanos es un espacio geográfico en el cual se desenvuelve la dinámica de las sociedades indígenas y con la cual se vincula su cultura, la historia e identidad de un grupo determinado.

Tuvia (2012) menciona que la integridad cultural de los pueblos indígenas está relacionada con el derecho a la supervivencia misma de las comunidades indígenas. Bajo el principio de la no discriminación, el reconocimiento al derecho a la identidad cultural es ingrediente y vía de interpretación transversal para concebir, garantizar y respetar el goce y ejercicio de los Derechos Humanos de los pueblos indígenas.

Para la Corte IDH, la identidad cultural es un derecho fundamental y de naturaleza colectiva de las comunidades indígenas que debe ser respetado en una sociedad multicultural, pluralista y democrática. Esto implica la obligación de los Estados de garantizar a los pueblos indígenas de ser consultados sobre asuntos que incidan en su vida cultural y social de acuerdo a sus usos, costumbres, valores y formas de organización. Asimismo, el Convenio no. 169 de la OIT¹¹ reconoce las aspiraciones de los pueblos indígenas de asumir el control de sus propias instituciones, formas de vida, fortalecimiento de su identidad, lenguas, religiones en el marco del Estado en que viven como menciona Mac-Gregor, (2018) garantizando la aplicación del derecho para la preservación de su identidad en su espacio territorial.

Con base a esto último la Corte IDH estableció, en el Caso del Pueblo Indígena Kichwa de Sarayaku vs Ecuador (Fondo y reparaciones, Sentencia de 27 de junio de 2012, serie C, No. 245. párr. 217)¹² que existe una estrecha relación de las comunidades indígenas con su territorio, teniendo un componente esencial de identificación cultural basado en sus propias cosmovisiones, tradiciones, costumbres y su modo de vivir, sin embargo, por la realización de actividades de explotación y exploración petrolera en sus tierras por parte de una empresa privada, el Estado al otorgar el permiso causó una gran preocupación, tristeza y sufrimiento en la Comunidad de Sarayaku.

La Corte IDH consideró también que la falta de garantía de acceso a la propiedad comunitaria por parte del Estado afectó el derecho a la vida digna de los miembros de la comunidad, por privarlos de sus medios tradicionales y del disfrute de sus recursos naturales para la obtención de agua limpia y para la práctica de su medicina tradicional de prevención y cura de enfermedades.



En el Convenio 169 de la OIT está reconocidos estos derechos. En el artículo 5° se reconocen y se protegen los valores y las prácticas, sociales, culturales, religiosas y espirituales; el artículo 7° reconoce el desarrollo a su propia cosmovisión y el artículo 13 el respeto a la relación espiritual de los pueblos indígenas con la tierra. Asimismo, la Declaración Universal de los Derechos Humanos reconoce el artículo 5° relativo a reforzar y conservar las instituciones culturales, también reconoce el fomento a la práctica y revitaliza las costumbres culturales (artículo 11) y controlar, proteger y desarrollar el patrimonio cultural de los pueblos indígenas (artículo 31). En el Caso de la Comunidad Moiwana vs Surinam (Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas.

Sentencia 15 de junio de 2005, serie C, núm. 124, párr., 94-103)¹³ configuró la violación al derecho a la integridad personal en términos de integridad personal cultural y de integridad colectiva cultural, por el sufrimiento psicológico, emocional, espiritual y económico que las personas miembros de esta comunidad habían sufrido al verse obstaculizados sus esfuerzos por obtener justicia y además por la separación de sus tierras. Asimismo, la Corte IDH¹⁷ consideró que el Estado violó los artículos 25 (Protección Judicial), 8 (garantías Judiciales y 1.1 (Obligación de Respetar los Derechos) que dictamina la Convención Americana de Derechos Humanos. La sentencia por parte de la Corte IDH resultó con un constructo adecuado de justiciabilidad en los derechos vulnerados de los pueblos indígenas, sin embargo, con respuestas tardías a las problemáticas presentes.

Por último la Relatoría Especial sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas ha señalado al Estado Mexicano en su Informe titulado: Situación del Supuesto otorgamiento de concesiones mineras a la región de Wirikuta, Real de Catorce, San Luis Potosí, donde se encuentran los sitios sagrados del pueblo Wixárika (huichol), lo siguiente: “se debería prestar atención a su derecho a mantener y desarrollar sus creencias religiosas de acuerdo a la Declaración sobre los Derechos de los pueblos Indígenas, la cual dispone en su artículo 18 que “Los pueblos indígenas tienen derecho a manifestar, practicar, desarrollar, y enseñar, sus costumbres y ceremonias espirituales y religiosas...”.

El Artículo 25 de la Declaración afirma el derecho de los pueblos indígenas a mantener y fortalecer su propia relación espiritual con las tierras, territorios, mares costeros y otros recursos que tradicionalmente han poseído y ocupado y asumir responsabilidades que ha eses respeto les incumbe para con las generaciones venideras”.



Con estas consideraciones el reconocimiento de la Justiciabilidad de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales en el Sistema Interamericano no solo implica visualizar Casos que han llegado hasta la Corte IDH y han sido dotados de una normatividad todavía escasa en los derechos de las comunidades y poblaciones indígenas, siendo grupos sistemáticamente marginados, excluidos e inviabilizados en nuestra sociedad con problemáticas históricas de discriminación y situaciones de pobreza.

Es por lo cual, importante considerar la relevancia de los estándares internacionales en la conformación del contenido y obligaciones de los Derechos Humanos, tanto de los Derechos Civiles y Políticos como en los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, así como el análisis de las fuentes de derecho internacional que son imprescindibles para el análisis de todos los casos en materia de Derechos Humanos y la obligatoriedad del cumplimiento del Estado.

México teniendo una población indígena tan amplia y diversa, los derechos de los pueblos y comunidades indígenas, deberían de ser una prioridad. Las políticas y normas internacionales no han ido a la par con las realidades que enfrentan día a día las personas y comunidades indígenas para exigir y garantizar derechos tan importantes como la de la libre determinación, el derecho a su territorio el derecho a su cultura y conocimientos ancestrales, creencias, costumbres entre otras consideraciones.

Las sentencias emitidas por la Corte Interamericana que se han enfocado en temas de comunidades indígenas y tribales, han tenido un impacto en cuanto a los derechos sociales involucrados, especialmente en los derechos al medio ambiente, la salud, la alimentación, en ocasiones a la vivienda y sobretodo en el ámbito cultural. Lo anterior se puede visibilizar en el tipo de reparaciones que el Tribunal Interamericano ha ordenado; pese a que no evalúa las afectaciones a derechos sociales o bien las subsume dentro de derechos como la vida, la integridad personal o el derecho a la propiedad indígena.

Mediante sus informes temáticos clarifican por menores de los estándares y mediante las comunicaciones sobre casos individuales, ayudan y empoderan a los pueblos indígenas en su reclamo por el respeto y la correcta implementación y protección de sus derechos.

Sin embargo, la justiciabilidad para las comunidades y pueblos indígenas en la protección de sus derechos humanos sigue teniendo poco alcance en el impacto normativo, anterior a las afectaciones discriminatorias, de despojo, de degrado ambiental, de procesos económicos y de aspectos emocionales que estas comunidades indígenas presentan, porque no hay cultura social



que permita que estos factores antes mencionados no se sigan presentando. La justiciabilidad va a surgir cuando exista un cambio social, pero no en las comunidades sino en nuestra sociedad, respeto, tolerancia y responsabilidad en nuestro medio generará como resultado una visión más amplia y una responsabilidad compartida en el desarrollo de la protección de los derechos humanos de los pueblos indígenas.

Referencias

Asamblea General de las Naciones Unidas. (2017). Declaración Universal de los Derechos Humanos 1948. Revista colaboración jurídicas.

Carta de las Naciones Unidas. (2017). Revistas de colaboración jurídicas.
<https://www.un.org/es/about-us/un-charter/full-text>

Unidad sobre el Pacto de los Derechos Económicos Sociales y Culturales. Disponible en:
<http://www.oas.org/cidh/des-plan-trabajo.asp>.

Ferrer, M. (2018). La justiciabilidad de los derechos económicos, sociales culturales y ambientales. México, D.F.: UNAM.

Ayala Corao, Carlos M. (2003). La jerarquía constitucional de los tratados relativos a derechos humanos y sus consecuencias. Ed. Colegio de secretarios de la Suprema Corte de Justicia de la Nación A.C., y Fundación Universitaria de Derecho, Administración y Política.

La CIDH decide crear la Relatoría Especial sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Disponible en: <http://oas.org/es/cidh/prensa/comunicados/2014/34.asp>

ONU, Consejo de Derechos Humanos, Informe de la Relatoría Especial sobre la Pobreza Externa y los Derechos Humanos, 11 de marzo 2013, A/HRC/23/36 parr.42.

ONU, Comité de los Derechos del Niño, Convención sobre los Derechos del Niño Observación General No.11. Los niños indígenas y sus derechos en virtud de la Convención. CRC/C/GC/11, 12 febrero 2019, párrafo 57.

CarBonell, Miguel. (2007). “Los Derechos Fundamentales y la Acción de Inconstitucionalidad” en la obra Las Comisiones de Derechos Humanos y la Acción de Inconstitucionalidad, coord. por César Astudillo y Miguel CarBonell, IIJ-UNAM.

Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2017). Derechos Humanos. México: CNDH. <https://www.cndh.org.mx/>



Dávila, J. A. (2012). Dignidad humana colectiva como condición previa de los derechos humanos colectivos. *ResarchGate*, 125-155.

Declaración de los derechos del Hombre y del Ciudadano. (1789). Declaración de los derechos del Hombre y del Ciudadano. <https://www.unesco.org/es/memory-world/original-declaration-rights-man-and-citizen-1789-1791>

Díaz, C. (2000). *El libro de valores personalistas comunitarios*. Madrid: Mounier.

Ferrer, E., & Pelayo, C. (2018). *Las obligaciones generales de la convención americana sobre derechos humanos: Miradas complementarias desde la academia*. México: UNAM.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós

Jiménez, F (2020) *Paz vulnerable: pandemias, Covid-19 y racismo*. Universidad Granada España. Creative commons. *Revista cultura de paz*. <http://revistaculturadepaz.com>

ONG Movimiento por la paz. (2019). *Fomento a la educación por la paz*.

Rokeach, M. (1968). A theory of Organization and Change within Value-Actitudes systems. *Journal Sociology Issues*, 24, 13-33.

Staines-Vega, G. (1993). *Perspectiva de los derechos humanos y su aplicación*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Tuvia, J, (2012) *Cultura de paz, Derechos humanos y educación para la ciudadanía democrática*. España

Tuvilla, Rayo (2003). *Programas Internacionales de Educación para la Paz*. En Muñoz y otros: *Actas del Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz*. Universidad de Granada.

UNESCO, (2002). *Manual of the General Conference*. Available from: <https://unesdoc.unesco.org/ark/48223/pdf0000125590>

Educación para la Paz

“CAMINOS HACIA LA ARMONÍA
PERSONAL, SOCIAL Y AMBIENTAL”

ISBN: 978-607-99214-5-3

