

# Diversidad, Inclusión y Emociones

Jesús Bernardo Miranda Solís,  
Dorian Ruiz Miranda y José Francisco Miranda Esquer  
Coordinadores



# **Diversidad, Inclusión y Emociones**

# Diversidad, Inclusión y Emociones

Jesús Bernardo Miranda Solís

Dorian Ruiz Miranda

José Francisco Miranda Esquer

(Coordinadores)



## AUTORES

**Rocío del Carmen Arreola Flores**

**Edgard Lozano Méndez**

**Alejandro Pérez López**

**María Guadalupe Olachea Molina**

**Jesús Bernardo Miranda Solís**

**José Francisco Miranda Esquer**

**Mónica Fernanda Melgarejo**

**Preciado**

**Jorge Armando Ochoa Vázquez**

**Consuelo Carolina Carmelo León**

**Arlethe Hernández Vega**

**Víctor Hugo Solís Valladares**

**Luis Manuel González García**

**Bibiana Berenice Añoberos Andrade**

**Sonia Valdés Villafaña**

**Laura Carbajal Jasso**

**Alberto Galván Corral**

**Carlos Jesús Hinojosa Rodríguez**

**Cecilia Aurora Murillo Félix**

**Celia Yaneth Quiroz Campas**

**Susana Alejandra Mungarro Robles**

**Gpe. Cristina Murillo Navarrete**

**Alma Azucena Escobedo López**

**Dorian Ruiz Miranda**



D.R. © CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES DEL MAYO

Av. Leona Vicario 104, entre No Reelección y  
Pesqueira, Juárez, C.P. 85870 Navojoa, Sonora  
Teléfono: 642 137 6117

Primera edición  
Agosto, 2025

ISBN: 978-970-96562-3-7

Edición y maquetación  
Mtra. Marisol Cota Reyes

Diseño de portada:  
Generada por IA, a través de Freepik y Photoshop © D.R.

Hecho en México

*Esta obra fue dictaminada por pares académicos, expertos en el área.*

Agradecemos al COINEDU por las facilidades otorgadas.



## COMITÉ CIENTÍFICO

**Dr. Jesús Bernardo Miranda Esquer**

Centro de Estudios Superiores del Mayo

**Dr. Enrique Farfán Mejía**

Universidad Nacional Autónoma de México

Centro de Estudios Superiores del Mayo

**Dr. Juan Abelardo Rodolfo Gocobachi**

Centro de Actualización del Magisterio de Cd. Juárez

**Dra. Teresita de Jesús Arellano Molina**

Benemérita y Centenaria Normal del estado de Sonora

**Dra. Guadalupe Marisol Valenzuela Rodríguez**

Secretaría de Educación y Cultura

**Dr. Isaí Yastariztán López Andrade**

Secretaría de Educación y Cultura

**Mtro. Karlos Maas Fonseca**

Secretaría de Educación y Cultura

**Mtra. Rosario Berenice Paredes Espinoza**

Instituto Tecnológico de Sonora

**Mtra. Irasema Armenta Álvarez**

Instituto Tecnológico de Sonora

**Mtro. Everardo Ruiz Miranda**

Secretaría de Educación Pública

# Contenido

---

<b>Prólogo</b>	<b>9</b>
Dr. Jesús Bernardo Miranda Esquer	
<b>Introducción</b>	<b>10</b>
<b>Capítulo 1</b>	<b>13</b>
<i>El espectro autista en el aula: experiencias de una práctica docente</i>	
Rocío del Carmen Arreola Flores, Edgard Lozano Méndez y Alejandro Pérez López	
<b>Capítulo 2</b>	<b>22</b>
<i>La inteligencia emocional en estudiantes de educación primaria en Sonora</i>	
María Guadalupe Olachea Molina, Jesús Bernardo Miranda Solís, José Francisco Miranda Esquer y Dorian Ruiz Miranda	
<b>Capítulo 3</b>	<b>27</b>
<i>Habilidades socioemocionales en alumnos de la licenciatura en pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional plantel Hermosillo</i>	
Mónica Fernanda Melgarejo Preciado, Jorge Armando Ochoa Vázquez y Consuelo Carolina Carmelo León	
<b>Capítulo 4</b>	<b>38</b>
<i>Percepciones sobre la Gordofobia y Diversidad Corporal: Evaluación entre Estudiantes Universitarios</i>	
Arlethe Hernández Vega y Víctor Hugo Solís Valladares	
<b>Capítulo 5</b>	<b>45</b>
<i>Aproximación fenomenológica a la experiencia de intermovilidad docente</i>	
Luis Manuel González García, Bibiana Berenice Añoberos Andrade, Sonia Valdés Villafaña y Laura Carbajal Jasso	
<b>Capítulo 6</b>	<b>55</b>
<i>Clima Escolar: propiedades psicométricas de un instrumento para estudiantes universitarios de México</i>	
Alberto Galván Corral, Carlos Jesús Hinojosa Rodríguez, Cecilia Aurora Murillo Félix y Celia Yaneth Quiroz Campas	

<b>Capítulo 7</b>	<b>70</b>
<i>Matachines yaquis sonorenses: significados de sus danzas y sentidos de su cosmovisión</i>	
Susana Alejandra Mungarro Robles y Gpe. Cristina Murillo Navarrete	
<b>Capítulo 8</b>	<b>80</b>
<i>Experiencias de intervención educativa en preescolar en el marco de las propuestas curriculares 2004-2022</i>	
Alma Azucena Escobedo López	
<b>Acerca de los coordinadores</b>	<b>89</b>

## Prólogo

---

Este libro colectivo, significa un espacio académico de diálogo permanente entre colegas de distintas latitudes, no solo geográficas sino metodológicas y epistemológicas. El Centro de Estudios Superiores del Mayo (CESSUM), con apenas año y medio de haber iniciado sus actividades, ofrece una formación de posgrado de excelencia en las modalidades no escolarizada y mixta. En este marco, CESSUM convocó al I Congreso Internacional de Educación “Hacia una praxis educativa e investigativa”, celebrado los días 29 y 30 de noviembre, y 1 de diciembre de 2024.

En estas páginas comparten sus hallazgos y reflexiones colegas de la Secretaría de Educación de Jalisco, Secretaría de Educación Pública, Universidad Pedagógica Nacional, Plantel Hermosillo, Universidad de Navojoa, Escuela Normal 3 de Toluca, Instituto Tecnológico de Sonora, Centro de Estudios Educativos y Sindicales del SNTE 54, Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua Unidad Juárez y del Centro de Estudios Superiores del Mayo (CESSUM).

El libro “Diversidad, inclusión y emociones” agrupa reportes de investigación en curso y terminadas e intervenciones educativas. Los temas abordados son el espectro autista en preescolar, inteligencia emocional en estudiantes de educación primaria, habilidades socioemocionales en educación superior, percepciones sobre gordofobia y diversidad corporal en estudiantes de nivel superior, propiedades psicométricas de un instrumento cuantitativo, los matachines yaquis sonorenses y las experiencias de una intervención en educación preescolar.

El CESSUM se erige como una institución privada diferente a otras más que ofrecen sus servicios de posgrado. Los diferenciadores son claros: el cuerpo docente observa un alto nivel de especialización, la mayoría de nuestros docentes son autores nacionales e internacionales. La revista de investigación educativa CESSUMEX, con ISSSN, avanza en la ruta de indexación nacional e internacional. Crear una editorial, y participar en redes de educadores e investigadores de las Ciencias Sociales es otro gran diferenciador respecto a otras instituciones privadas. La organización de encuentros académicos nacionales e internacionales, es sin duda otro esfuerzo académico, que nos permite diferenciarnos de otras ofertas de posgrado en Sonora y México.

La presente obra pretende preservar la memoria del I Congreso Internacional de Educación (COINEDU), para consulta de interesados y estudiosos de lo educativo.

**Dr. Jesús Bernardo Miranda Esquer**  
*Rector del Centro de Estudios Superiores del Mayo*

# Introducción

---

El libro “Diversidad, inclusión y emociones”, surge como producto académico del encuentro internacional denominado I Congreso Internacional de Educación “Hacia una praxis educativa e investigativa” organizado por el Centro de Estudios Superiores del Mayo (CESSUM). Este evento, realizado en modalidad virtual los días 29 y 30 de noviembre, así como el 1 de diciembre, reunió a investigadores, docentes y especialistas en el campo de la educación con el propósito de generar un espacio de análisis y discusión sobre temas clave en la educación contemporánea.

Esta obra colectiva está conformada por ocho capítulos, cada uno de los cuales representa una contribución significativa al debate académico y pedagógico sobre la diversidad, la inclusión y el papel de las emociones en los entornos educativos. Los capítulos incluyen investigaciones empíricas terminadas o en proceso, así como intervenciones educativas innovadoras que permiten revisar estos temas desde una perspectiva teórica y metodológica rigurosa. En este volumen, se abordan diversas temáticas como el espectro autista, la inteligencia emocional, las habilidades socioemocionales, las percepciones sobre la diversidad corporal, la validación psicométrica de instrumentos, la cosmovisión de los Matachines Yaquis sonorenses y las experiencias de intervención en el nivel preescolar. Cada uno de estos estudios ofrece elementos para la reflexión y el replanteamiento de nuestras prácticas docentes, directivas e investigativas en los desafíos actuales de la educación.

El Capítulo 1 titulado El espectro autista en el aula: experiencias de una práctica docente, es presentado por Rocío del Carmen Arreola Flores, Edgard Lozano Méndez y Alejandro Pérez López de la Secretaría de Educación Pública y de Jalisco. El objetivo de este capítulo es caracterizar la práctica docente de educadoras que trabajan con alumnos que son diagnosticados con espectro autista en una escuela regular de educación preescolar. Se comparten resultados parciales de una investigación en curso, en la que se han recuperado narrativas y observaciones de clases. El estudio recupera un enfoque cualitativo de corte inductivo, retomando la fenomenología hermenéutica (Van Manen, 2003) para el análisis. Se realizaron entrevistas a profundidad y observaciones de clase a dos educadoras de una zona escolar en el Área Metropolitana de Guadalajara. Los hallazgos indican que la práctica docente que se centra en el respeto al niño, y que recupera las posibilidades y no las ausencias, permite que el niño que ha sido diagnosticado con autismo pueda subjetivarse y con ello, tener un lugar en el aula, en la vida. Esto posibilita que los niños se vinculen con la docente y, por ende, aprendan como cualquier otro niño.

El Capítulo 2, se titula La inteligencia emocional en estudiantes de educación primaria en Sonora, de María Guadalupe Olachea Molina, Jesús Bernardo Miranda Solís y José Francisco Miranda Esquer, del Centro de Estudios Superiores del Mayo. Este reporte muestra el resultado de una investigación que plantea como objetivo determinar la diferencia de los grupos

de comparación, respecto al puntaje obtenido en una prueba de inteligencia emocional. El enfoque del estudio es cuantitativo. El método es no experimental, con un alcance explicativo y de corte transversal. El instrumento es un cuestionario elaborado por Chiriboga, R. y Franco, J. (2000), y recupera el modelo de Goleman para explicar la inteligencia emocional. Los factores que integran el instrumento son autoconciencia, autocontrol, aprovechamiento emocional, empatía y habilidad social. Se aplicó la escala adaptada a 1975 estudiantes mexicanos inscritos en el tercer periodo de Educación Básica correspondiente a los grados de 4to., 5to y 6to., de los cuales 968 son hombres y 1007 son mujeres. Se ha calculado la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para muestras independientes. Se concluye que la mediana de la inteligencia emocional entre hombres y mujeres es igual entre ellos.

En el Capítulo 3, Habilidades socioemocionales en alumnos de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, Plantel Hermosillo, Mónica Fernanda Melgarejo Preciado, Jorge Armando Ochoa Vázquez y Consuelo Carolina Carmelo León presentan un estudio sobre la percepción de las habilidades socioemocionales en estudiantes de educación superior. Se analizan aspectos como la atención percibida y la regulación emocional autopercibida, proporcionando un panorama sobre el desarrollo de competencias socioemocionales en el nivel universitario.

El Capítulo 4, Percepciones sobre la gordofobia y diversidad corporal: evaluación entre estudiantes universitarios, de Arlethe Hernández Vega y Víctor Hugo Solís, explora la percepción de los estudiantes sobre la obesidad y la existencia de gordofobia en sus instituciones. Los colegas de la Universidad de Navojoa, utilizan un diseño cuantitativo, aplicando un cuestionario en escala de Likert. El estudio revela que un porcentaje significativo de estudiantes expresa actitudes negativas hacia la obesidad, evidenciando la necesidad de mayor concienciación sobre la diversidad corporal.

En el Capítulo 5, Aproximación fenomenológica a la experiencia de intermovilidad, Luis Manuel González, Bibiana Berenice Añoveros Andrade, Sonia Valdés Villafaña y Laura Carbajal Jasso de la Escuela Normal 3 de Toluca presentan un análisis fenomenológico sobre la experiencia de intermovilidad de docentes en el Estado de México. Se documentan las experiencias de movilidad docente y su impacto en la práctica educativa, y se reflexionan desde la perspectiva teórica de Edmund Husserl y Alfred Schütz.

El Capítulo 6, Clima escolar: propiedades psicométricas de un instrumento para estudiantes universitarios de México, presentado por Galván Corral, Hinojosa Rodríguez, Murillo Félix y Quiroz Campas quienes son investigadores del Instituto Tecnológico de Sonora, analiza la adaptación de un instrumento para medir el clima escolar en una universidad pública. Los resultados confirman la validez y confiabilidad del instrumento, así como su aplicabilidad en contextos universitarios mexicanos.

En el Capítulo 7, Matachines Yaquis Sonorenses: Significados de sus danzas y sentidos de su cosmovisión, Susana Alejandra Mungarro Robles y Guadalupe Cristina Murillo Navarrete de la Universidad Pedagógica Nacional, plantel Hermosillo documentan el significado de las

danzas de los Matachines Yaquis, explorando su relación con la cosmovisión y el sincretismo religioso de la comunidad yaqui en Hermosillo, Sonora. El estudio se desarrolló bajo el enfoque cualitativo, de tipo etnográfico con diseño fenomenológico, por lo cual buscó aproximarse al fenómeno de estudio a través de la observación no participante, con entrevista semiestructurada mediante pregunta detonante, asociada al sentir personal de los participantes cuando danzan como matachines.

Finalmente, en el capítulo 8, se presenta el texto Experiencias de intervención educativa en preescolar en el marco de las propuestas curriculares 2004-2022. La colega Alma Azucena Escobedo López de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua Unidad Juárez, comparte un avance de investigación que tiene como objetivo analizar la intervención educativa de los docentes de preescolar en Ciudad Juárez, dentro del marco de las propuestas curriculares 2004-2022. El método de investigación a utilizar es el biográfico narrativo que se sitúa en el paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo. Las técnicas de recolección de datos a emplear serán mediante análisis de documentos, entrevistas y observación.

Este libro representa un esfuerzo colectivo por abordar los desafíos actuales de la educación desde diversas perspectivas teóricas y metodológicas, ofreciendo herramientas y reflexiones fundamentales para docentes, investigadores y profesionales de la educación comprometidos con la inclusión y el desarrollo socioemocional en el aula.

*Jesús Bernardo Miranda Solís  
Ricardo Sandoval Domínguez  
Dorian Ruiz Miranda  
José Francisco Miranda Esquer*

# Capítulo 1

---

## *El espectro autista en el aula: experiencias de una práctica docente*

**Rocío del Carmen Arreola Flores**  
Secretaría de Educación Jalisco  
[rocio.arreolar@gmail.com](mailto:rocio.arreolar@gmail.com)

**Edgard Lozano Méndez**  
Secretaria de Educación Pública  
[psic.edgard@gmail.com](mailto:psic.edgard@gmail.com)

**Alejandro Pérez López**  
Secretaría de Educación Jalisco  
[alejandrop1981@gmail.com](mailto:alejandrop1981@gmail.com)

### Resumen

*La atención a la diversidad en las escuelas regulares se ha dificultado, el paradigma de que niños diagnosticados con espectro autista deben ser atendidos por especialistas, persiste. Las educadoras presentan dificultades, refieren no saber cómo tratar a los niños con esta condición, hay un problema que se centra en la práctica docente, pensar en el diagnóstico impone barreras al aprendizaje y participación de los niños. Esta ponencia presenta los resultados parciales de una investigación realizada en preescolar, que tiene el objetivo de caracterizar la práctica docente de educadoras que trabajan con alumnos que son diagnosticados con espectro autista en una escuela regular. Partimos del psicoanálisis lacaniano (Lacan, 2009) y de los postulados de la educación inclusiva (Echeita, 2007) para acercarnos a la caracterización de la práctica de las docentes. Se trata de la recuperación de narrativas y de la observación de clases, por lo que, es un estudio cualitativo de corte inductivo, retomando la fenomenología hermenéutica (Van Manen, 2003) para el análisis. Se realizaron entrevistas a profundidad y observaciones de clase con dos educadoras de una zona escolar en el Área Metropolitana de Guadalajara. Los resultados indican que la práctica docente que se centra en el respeto al niño, trabajando con las posibilidades y no con las ausencias, permite que el niño que ha sido diagnosticado con autismo pueda subjetivarse y con ello, tener un lugar en el aula, en la vida. Esto posibilita que los niños se vinculen con la docente y, por ende, aprendan como cualquier otro niño.*

**Palabras clave:** Educación inclusiva, atención a la diversidad, psicoanálisis, autismo, práctica docente.

## Introducción

Si bien la educación inclusiva se ha abordado desde diferentes propuestas y estrategias que permiten a los docentes trabajar con la diversidad, la realidad que se vive en las escuelas es otra, puesto que las docentes de preescolar presentan dificultades para atender a la diversidad, en específico, niños que han sido diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Las docentes expresan no saber qué hacer, cómo tratarlos, cómo trabajar con ellos, pues refieren no ser especialistas y, por tanto, no se piensan capaces de atender educativa-mente a niños que han sido diagnosticados con TEA.

Las docentes parten de la idea de que la atención a la diversidad ha de centrarse en las posibilidades (Echeita, 2007) de cada alumno, sin embargo, el hecho de “saber el diagnóstico” impone barreras al aprendizaje y la participación, pues se cuestionan cómo trabajar con un “niño autista”, “no sé qué voy a hacer, cómo voy a trabajar, no he trabajado con un niño autista, no sé qué hacer” (comunicación informal, agosto de 2024). ¿El hecho de saber el diagnóstico o el hecho de desconocer el trastorno, las lleva a pensar en que no podrán llevar a cabo la práctica docente que posibilite la atención educativa a todos los niños?

Según Silva et al (2023), los docentes no están preparados para trabajar con niños que han sido diagnosticados con TEA, lo que puede ocasionar que la educación hacia la diversidad se vea mermada, afectada e incluso se tomen decisiones que no favorecen el desarrollo y aprendizaje de todos los niños. Es este desconocimiento lo que lleva a las docentes a cuestionarse ¿cómo y qué hacer?

Aunado al diagnóstico encontramos, las dificultades que los niños presentan para relacionarse socialmente, pues algunos muestran dificultad para socializar, aceptar que otros se acerquen (Raudeliūnaitė y Steponėnienė, 2020) y para comunicarse con los otros niños. Estas dificultades propician que el docente muestre preocupación sobre cómo “manejar” la situación, es decir, qué hacer para que un niño que ha sido diagnosticado con TEA pueda convivir, pueda trabajar como cualquier otro niño que asiste al preescolar. Puesto que, no solo sería necesario atender al niño que ha sido diagnosticado con TEA, sino que, es necesario que los otros niños convivan y aprendan, todos de todos y todo (Echeita, 2007).

Durante una plática informal con una docente que atiende tercer año de preescolar, afirmaba que es difícil trabajar con tantos niños (30 en total) y a la vez centrar la atención a un niño que tiene TEA, puesto que es “más trabajo” sobre todo por integrarlo y por propiciar que aprendan juntos (comunicación informal, agosto de 2024).

Este problema, sobre cómo atender a niños que han sido diagnosticados con TEA en una escuela de educación regular, ha sido poco estudiada, puesto que las investigaciones si bien se centran en la intervención temprana (Tupou et al., 2019) o la flexibilidad cognitiva (Zacharov et al., 2021), para atender a niños con TEA, la atención por parte de un docente de educación regular se ha investigado poco -al menos en las bases de datos indagadas, Scielo, ProQuest, EBSCO y Scopus-. Por ello, esta investigación pretende aportar conocimientos a

partir de estudios de casos con docentes que trabajan en preescolar con niños que han sido diagnosticados con TEA, desde una perspectiva inclusiva y desde el psicoanálisis lacaniano, lo que posibilitará la construcción de conocimientos sobre prácticas educativas inclusivas y sobre cómo atender a la diversidad en un aula regular.

Por lo anterior, partimos de la pregunta de investigación ¿De qué manera es la práctica docente de educadoras que trabajan con alumnos que han sido diagnosticados con trastorno del espectro autista en el aula regular? Cuyo objetivo es caracterizar la práctica docente de educadoras que trabajan con alumnos que son diagnosticados con espectro autista en una escuela regular.

Partimos del supuesto que una atención educativa centrada en el niño y no en la “condición” posibilita que los niños que han sido diagnosticados con TEA inicien un proceso de subjetivación lo que les permite, de manera paulatina, incluirse en las actividades escolares.

## Desarrollo

Esta investigación centra su atención en un enfoque psicoanalítico lacaniano y en los principios de la educación inclusiva, pues se pretende que a través de la subjetivación del otro (psicoanálisis lacaniano) y el respeto a la diversidad (educación inclusiva), los docentes de educación preescolar regular atiendan educativamente a niños que han sido diagnosticados con TEA.

La educación inclusiva pretende romper barreras al aprendizaje y la participación, es decir, no se actúa de manera individual, sino colectiva, de tal manera que se generen los medios en el contexto para que los alumnos puedan convivir y aprender juntos. Es decir, qué elementos del aula, tanto físicos, de espacios para la actividad educativa, como de formas de atender al aprendizaje es necesario modificar-cambiar para que los niños diagnosticados con TEA puedan aprender y participar de las actividades que se planean para el día a día.

Es decir, las barreras al aprendizaje y la participación, entendidas como aquellas dificultades que en contexto presenta para atender a la diversidad, esto es, aquellos obstáculos que se dan “a través de una interacción entre los estudiantes y sus contextos; la gente, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas” (Booth y Ainscow, 2000, p. 18-20; citado en Echeita, 2007).

Entonces, una educación centrada en la actuación sobre el contexto, sobre aquello que no permite el aprendizaje de los alumnos que han sido diagnosticados con TEA, la participación, la convivencia, los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues “pueden suscitarse múltiples barreras, por ejemplo, cuando no se tienen en cuenta los conocimientos y las experiencias previas de los alumnos o sus dificultades específicas” (Echeita, 2007, p. 114).

En este sentido, las barreras al aprendizaje y la participación no son sólo de naturaleza social, cognitiva, física, sino que pueden generarse al interior de la escuela o grupo del que se forma parte. Dentro de una escuela, existen múltiples barreras al aprendizaje y la participa-

ción resultado de, en este caso, un diagnóstico con TEA, hasta la negativa de otros padres para que sus hijos convivan con niños que tienen algún diagnóstico.

Entender la educación inclusiva como una forma de “romper”, “superar”, las barreras al aprendizaje y la participación, llevará a una educación con equidad, con justicia, de tal manera que todos puedan aprender y se sientan “valorados e importantes para su comunidad, en donde nadie, por aprender de una forma distinta o porque tuviera características singulares de uno u otro tipo, se situara por encima o por debajo de los demás” (Echeita, 2007, p. 96).

Bajo esta perspectiva, se reconoce la necesidad de la atención a la diversidad, es decir, “la necesidad de personalizar en todo lo posible los procesos educativos que se producen en los centros docentes” (Casanova, 2011, p. 51) debido a la diversidad que está presente en las aulas.

Por lo anterior, es imperante transitar hacia la educación inclusiva, entendida como aquella que pretende trabajar en y con la diversidad, lo que supone un cambio de paradigma, es decir, la necesidad de que los docentes comprendan que no hay un “los otros” (discapacidad, enfermedad, hospitalización) sino un “nosotros” en donde la convivencia, la equidad y la calidad de vida permiten el desarrollo y el aprendizaje de todos de acuerdo a la diferencia; por lo que es imperante la participación de todos, lo que “[aglutina el] papel que desempeñan los afectos, las emociones y las relaciones en la vida escolar de los alumnos” (Echeita, 2007, p. 115); pues se permite la inclusión versus segregación y/o exclusión, que puede derivarse de un diagnóstico con TEA.

Entonces, desde esta perspectiva de inclusión educativa y atención a la diversidad, ¿cómo las docentes de educación preescolar, sin ser especialistas pueden atender a un niño diagnosticado con TEA? La propuesta es, pensar la práctica docente desde el psicoanálisis lacaniano, que permita un proceso de subjetivación del niño con TEA, con lo que podrá legitimarse como otro.

El psicoanálisis desde la perspectiva psicoanalítica ofrece elementos que resultan de gran interés pues ve más allá de la perspectiva del APA (Asociación Estadounidense de Psiquiatría) y el manual DSM (Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales) o sea, no busca generalizar y silenciar los casos puntuales, es más busca dar voz a esos niños y niñas que no se han apropiado de su voz. El autismo ha sido abordado por diversos autoras y autores con una perspectiva psicoanalítica y aun cuando existen dos (principales) vertientes una de las cuales expone al autismo como estructura diferente a las ya clásicas Neurosis, Psicosis, Perversión; y por otro lado hay otra vertiente que dice que el autismo es una variación de la psicosis, consideramos que ambas posturas convergen en algunos puntos que son vitales para nuestra empresa. Nos decantamos por considerar los aspectos centrales de ambas posturas pues nuestro interés no es dilucidar el trabajo desde una práctica clínica sino, específicamente, educativa. Lo fundamental será entonces la relación del sujeto, diagnosticado, con TEA y el Otro, el proceso de subjetivación, el estado del espejo.

La subjetivación de un cuerpo, en este caso de un cachorro humano, no se da per se, no se da por el mismo hecho de pertenecer a la especie, ni tampoco es suficiente que el tiempo atreviese ese cuerpo, o que se den estímulos ambientales. El psicoanálisis nos ha permitido advertir de la importancia de que un Otro dé lugar a que ese cuerpo se piense habitado, el sujeto para serlo necesita que un otro se relacione con ese cuerpo como si este fuera un sujeto (Levin, 1995), uno legítimo.

El psicoanálisis lacaniano plantea que los infantes en esta situación (TEA) tienen dificultad para relacionarse con el Otro (Lacan, 2009), por eso mismo su registro en el lenguaje, ser hablante, se ve comprometido, no existe presencia enunciativa. Estos niños y niñas hablan pero ellos no están implicados en lo que dicen. Para aclarar este punto pensemos en la diferencia entre lengua y habla (de Saussure, 1991), podemos conocer y aplicar los signos lingüísticos y su imagen acústica, lo que no necesariamente será un reflejo de la subjetividad, el uso individual de estos signos, su flexión será el habla, el sujeto se expresa en el lenguaje, ahí hay presencia enunciativa. Y existen avatares para relacionarse con el Otro, pues este se presenta demasiado amenazante al no contar con los elementos para mantenerlo a cierta distancia, elementos que sujetos con otras estructuras manejan de mejor manera, con la pregunta “Che vuoi?” ¿qué quiere de mí? mamá, papá, mi maestra, por ejemplo.

Si además de lo anterior consideramos que los adultos, especialistas y familia modifican el tipo de relación que pueden tener con este niño con TEA, bajo el justificante de la diferencia al ideal o el estándar, las características de base se ahondan. Hay elementos para suponer que no es una niña o niño regular y los adultos alrededor toman otro tipo de dinámicas en las cuales estos niños no son vistos como un otro-legítimo-otro (Maturana, 1993).

Entonces tenemos tres elementos a considerar, primero los elementos biológicos que no son suficientes para explicar la subjetivación, el devenir de la subjetivación no es un producto del tiempo, de la maduración por sí misma, ni tampoco de la exposición a estímulos sociales, dos, los y las niñas con TEA tienen dificultades para relacionarse con el Otro, el niño o niña no pueden regular los estímulos que perciben y tres, las características observables bajo las cuales se diagnostica a los y las niñas con TEA hace que la relación de los adultos hacia estas niñas y niños sea mecánica, donde las respuestas de estos infantes son interpretados como meros reflejos y no expresiones de individualidad del sujeto. Esto dificulta que la subjetivación se dé y con esto las estrategias para responder a las exigencias del otro no se dan.

El sujeto puede estar presente antes del mismo cuerpo, los adultos pueden relacionarse con el que será su hijo sin que éste esté presente. Las dificultades aparecen cuando los adultos que se encargan de la formación de un chico con TEA no puede relacionarse con el niño como si esté fuera otro sujeto, no sé da ese intercambio de miradas, no hay un reconocimiento, propio del estadio del espejo (Levin, 1995).

Las y los niños con TEA han sido marcados, obliterados, con la ausencia de elementos biológicos que justifican relacionarse con esos cuerpos como si realmente fueran humanos, esto

va a ocasionar que estos niños sean estigmatizados y tratados como subhumanos (Goffman, 2001) o como máquinas dañadas a las cuales hay que reparar. Las intervenciones comúnmente responden a modificar los comportamientos, reflejos de estos niños y niñas, lo que dificulta aún más el que pueda devenir el sujeto en ese cuerpo. El relato, que da cuenta del sujeto, se fractura y los adultos no ven más que expresiones del TEA y no del sujeto.

Los docentes históricamente habían facilitado la humanización de los cachorros humanos (Lajonquière & Antelo, 2000), actualmente con la proliferación de las visiones mecanicistas de la mente, de las neuronas o del comportamiento hemos reducido a los alumnos a serie de engranajes a varios niveles que no dan margen o niegan lo propiamente humano, claro que esto no es facilita que no se dé la subjetivación, estas lógicas están reduciendo las oportunidades de que estos procesos se den. ¿Cómo es que la cantidad de infantes con TEA va en aumento cada vez? Conocer la postura del psicoanálisis nos puede ayudar a entender y diseñar el abordaje desde una perspectiva educativa.

### **Estudio de casos: atención educativa a niños con TEA**

Los resultados parciales que se presentan aquí son producto de una investigación cualitativa e interpretativa. Se centra en un estudio de casos con un análisis inductivo. Se parte desde la perspectiva fenomenológica-hermenéutica de Van Manen (2003), pues se recuperaron narrativas de las educadoras por medio de entrevistas a profundidad, con la intención de identificar los significados construidos por medio de su relato, en relación a su práctica docente, al momento de trabajar educativamente con niños con TEA. Además se realizaron observaciones de clase a la misma docente con la intención de construir un estudio de casos.

Es un estudio de casos interpretativo (Bisquerra, 2019, p. 306), pues la finalidad es teorizar sobre el caso a partir de la práctica de la docente de educación preescolar. La selección de los participantes del estudio partió de los siguientes criterios de inclusión: estar dispuesto a participar en la investigación, trabajar educativamente con un niño que ha sido diagnosticado con TEA, ser docente de educación preescolar.

Una vez que se tenían definidos los criterios de inclusión para la construcción del caso, se conversó con las docentes para hacer de su conocimiento el consentimiento informado para ser parte de la investigación, por lo que, al momento se cuenta con dos docentes de educación preescolar que se encuentran laborando con niños que han sido diagnosticados con TEA.

Se han realizado dos entrevistas a profundidad a una de las docentes, así como tres observaciones de clase, las observaciones se realizaron por medio de grabaciones y de descripciones densas de lo observado. Para realizar la transcripción tanto de las entrevistas como de las observaciones se tuvo apoyo por parte del programa SONIX, sin embargo, se revisaron cada una de las transcripciones con la intención de cuidar la fidelidad de dichas transcripciones.

Posteriormente, se realizó un análisis inductivo en [Atlas.ti](#) con una codificación abierta, para después construir categorías a través de afirmaciones selectivas y aproximaciones línea a línea desde la propuesta de Van Manen (2003). Los criterios de rigor metodológico que se

utilizaron en la investigación son los criterios de credibilidad con las estrategias: “observación persistente, triangulación, juicio crítico de los colegas, recogida de material referencial, comprobaciones con los participantes” (Latorre et al., 2003, p. 216).

### **La práctica de la maestra Jazmín y su alumno Dariel**

Jazmín es una educadora que trabaja en educación preescolar, actualmente atiende a un grupo de tercer año de preescolar. El primer día de clases del ciclo escolar 2024-2025, se presentó una de las madres de familia con ella, para informarle que Dariel, su hijo está diagnosticado con TEA. Jazmín expresó preocupación por no saber cómo atender a Dariel y cómo hacer para que aprenda igual que todos sus compañeros.

Dariel tiene cinco años, es la primera vez que entra a un preescolar regular. Tiene dificultades para permanecer en el salón de clases, no habla con nadie, solo repite lo que Jazmín le dice. Lloro si escucha ruido o música en el aula, le dan, lo que llama Jazmín “crisis”. Parecería que Dariel se siente invadido por el acercamiento de otros niños o por la educadora o niñera que le extiende su mano.

Ahora, la práctica docente de Jazmín se caracteriza por tratar a Dariel como otro (Levin, 2019), como otro niño con necesidades educativas como cualquier otro. Primero se centró en conocerlo, en saber qué le gusta, qué le disgusta y a partir de ahí empezó a tener expectativas sobre los avances que podría tener, como muestra la siguiente viñeta:

Que yo veo que a lo mejor pueden lograr más y que no, y que a veces siento que no lo logro, pero a la hora que ya lo veo, que lo resuelve por sí mismo haciendo, pero como que él sí está aprendiendo más, como que te escuchó allá y yo estoy acá. O sea, me está escuchando. Y si en realidad es que él me está escuchando allá y acá es donde está poniendo, pero no si lo quisiera hacer más (Ent. 2 Jazmín, octubre de 2024).

Lo anterior muestra cómo la práctica docente de Jazmín se centra en logros que parten de las expectativas que tiene respecto a Dariel como un otro (Levin, 2019), como un sujeto capaz de avanzar, de aprender, de convivir, de comunicarse, como un legítimo otro (Maturana, 1993).

En la narrativa de Jazmín se repite de manera reiterada que le hace saber a Dariel que está atenta a sus necesidades, tanto educativas, físicas como emocionales, por lo que, se centra en el respeto al otro. Su práctica docente parte de la premisa de que Dariel es un niño como cualquier otro, superando una barrera al aprendizaje y la participación (Echeita, 2007) que producía el hecho de saber un diagnóstico.

Otra característica de la práctica de Jazmín es que centra su atención no solo en Dariel sino en atender a todos los niños que atiende, en propiciar que Dariel se involucre en las actividades que se han planeado, como lo muestra la siguiente viñeta, “mientras los niños del salón terminaban de trabajar, Jazmín se dirigía a Dariel, diciendo: “Si. Vamos bien, Dariel. ¡Dariel! Chicos, vamos a dejar de colorear y dejar nuestra hoja en nuestro lugar para irnos a

lavar las manos. ¿Dariel, nos ayudas a lavar las manos?” (Observación de clase 2, octubre de 2024). Entonces, el hecho de que la práctica de Jazmín se centre en legitimar a Dariel como otro legítimo (Maturana, 1993), ha propiciado que se atiende a la diversidad, partiendo, no del hecho de pensar que Dariel es distinto o tiene un trastorno, sino que, todos los niños que atiende son distintos y por tanto, necesitan atención diferenciada.

## Conclusiones

La docente ha tenido un rol determinante para la subjetivación de los infantes aunque no lo advierta, la docente ha sido agente de la humanización de los niños y niñas, no solo dando saberes, sino que también posibilita que el alumnado pueda tomar un lugar en la sociedad.

Que los docentes puedan interpelar al niño con TEA podrá posibilitar el que se pueda subjetivarse el cuerpo y que el niño o niña den respuestas conforme a su individualidad. Esteban Levin hace lo mismo en su consultorio, con niños que no cuentan con la capacidad de la movilidad, va interpretando los temblores, las respiraciones de estos con planteamientos que compromete al infante. Siendo así el niño deja de ser un ser no hablante, infante, y la subjetividad aparece. Algo como lo que podemos advertir en la película *Mi pie izquierdo*, la madre y hermanos del pintor siempre creyeron que el cuerpo de Cristy Brown (Sheridan, J., 1989) estaba habitado y no era un despojo, sino su hijo o su hermano; a diferencia del padre de este que no podía reconocer ningún gesto como propiedad del mismo, hasta que Cristy le demuestra que sabe resolver problemas matemáticos, de inmediato se convierte en un otro-legítimo-otro.

Annie Cordié (2011) posibilitó que alumnos que no tenían esperanza de regularizarse lo hicieran al hacerles creer a los docentes que los habían remitido y que las dificultades que estos alumnos o alumnas presentaban no eran tan considerables y que las posibilidades estaban a la vuelta de la esquina, cosa que funcionó. Así como Cordié (2011) Jazmín, desdibuja el diagnóstico para centrar su práctica docente en el respeto al otro, en este caso Dariel. Dariel ha sido legitimado por Jazmín como otro, capaz de participar como todos sus compañeros. El que un otro pueda avalar que ese cuerpo que ha sido obliterado por las condiciones biológicas que presenta responde, hay un sujeto encarnado en ese cuerpo que abre las posibilidades enormemente, como sucede con Dariel.

Entonces, la característica primordial de la práctica docente se centra en propiciar que Dariel se subjetive, que vaya conformándose como un sujeto, del cual se tienen expectativas. Esta práctica está centrada en el niño, no en el TEA, lo que nos hace pensar que más allá de una educación inclusiva, la docente está trabajando con la hospitalidad, lo que nos abre la brecha para continuar el estudio de este caso, para documentar los avances de Dariel al estar subjetivándose.

## Referencias

- Bisquerra, R. (2019). Metodología de la investigación educativa. La Muralla.
- Casanova, M. A. (2011). Educación inclusiva: un modelo de futuro. España: Wolters Kluwer.
- Cordié, A. (2011). Los retrasados no existen. Psicoanálisis de los niños con fracaso escolar. Nueva Visión.
- De Saussure, F. (1991). Curso de lingüística general. Ediciones Akal. <https://books.google.com.mx/books?id=zQ8OPAAACAAJ>
- Echeita, G. (2007). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Madrid: Narcea.
- Goffman, E. (2001). Estigma: la identidad deteriorada. Amorrortu. [https://books.google.com.mx/books?id=4mw\\_NQAACAAJ](https://books.google.com.mx/books?id=4mw_NQAACAAJ)
- Lacan, J. (2009). El estadio del espejo como formador de la función del yo (je). In Escritos I. Siglo XXI. <https://books.google.com.mx/books?id=shlFsZ-fNzUC>
- Latorre, A., Del Rincón, D., & Arnal, J. (2003). Bases metodológicas de la investigación educativa. España: Ediciones Experiencia.
- Levin, E. (1995). La infancia en escena: constitución del sujeto y desarrollo psicomotor. Nueva Visión. <https://books.google.com.mx/books?id=Rk-pAAAACAAJ>
- Levin, E. (2019). Discapacidad: clínica y educación: Los niños del otro espejo. Noveduc. <https://books.google.com.mx/books?id=BbepDwAAQBAJ>
- Maturana, H. (1993). Realidad: una proposición explicativa. In La objetividad. Un argumento para obligar. J C Saéz.
- Raudeliūnaitė, R., & Steponėnienė, E. (2020). Challenges for Primary School Teachers in Ensuring Inclusive Education for Children with Autism Spectrum Disorders. *Pedagogika*, 138(2), 209-225. <https://doi.org/10.15823/p.2020.138.12>
- Sheridan, J. (1989). Mi pie izquierdo G. F. N. P. Production.;
- Tupou, J., van der Meer, L., Waddington, H., & Sigafos, J. (2019). Preschool interventions for children with autism spectrum disorder: A review of effectiveness studies. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 6(4), 381–402. <https://doi.org/10.1007/s40489-019-00170-1>
- Van Manen, M. (2003). Investigación educativa y experiencia vivida. España IDEA BOOKS.
- Zacharov, O., Huster, R. J., & Kaale, A. (2021). Investigating Cognitive Flexibility in Preschool Children With Autism Spectrum Disorder. *Frontiers in Psychology*, 12, 737631. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.737631>

## Capítulo 2

---

### *La inteligencia emocional en estudiantes de educación primaria en Sonora*

**María Guadalupe Olachea Molina**  
Centro de Estudios Superiores del Mayo  
[guadalupe.olacheam@cessum.mx](mailto:guadalupe.olacheam@cessum.mx)

**Jesús Bernardo Miranda Solís**  
Centro de Estudios Superiores del Mayo  
[contacto@mtrobernardomiranda.com](mailto:contacto@mtrobernardomiranda.com)

**José Francisco Miranda Esquer**  
Centro de Estudios Superiores del Mayo  
[jose.mirandae@cessum.mx](mailto:jose.mirandae@cessum.mx)

**Dorian Ruiz Miranda**  
Centro de Estudios Superiores del Mayo  
[dorian.ruizm@cessum.mx](mailto:dorian.ruizm@cessum.mx)

#### **Resumen**

*En el presente estudio se muestra el resultado de una investigación que plantea como objetivo determinar la diferencia de los grupos de comparación, respecto al puntaje obtenido en una prueba de inteligencia emocional. El enfoque del estudio es cuantitativo. El método es no experimental, con un alcance explicativo y de corte transversal. El instrumento es un cuestionario elaborado por Chiriboga, R. y Franco, J. (2000) del modelo de Goleman al cual se realizaron dos adaptaciones en la escala de respuestas y cantidad de ítems (de 60 a 30). Los factores que integran el instrumento son autoconciencia, autocontrol, aprovechamiento emocional, empatía y habilidad social. El Alfa de Cronbach calculado fue de 0.852. Se aplicó la escala adaptada a 1975 estudiantes mexicanos inscritos en el tercer periodo de Educación Básica correspondiente a los grados de 4to., 5to y 6to., de los cuales 968 son hombres y 1007 son mujeres. Se ha calculado la prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes. Se concluye que la mediana de la inteligencia emocional entre hombres y mujeres es igual entre ellos.*

**Palabras clave:** educación emocional, emociones, inteligencia emocional.

## Introducción

La investigación sobre la inteligencia emocional (IE) en educación primaria es crucial, especialmente considerando el sexo de los alumnos y la necesidad de bienestar emocional en la sociedad. A medida que los estudiantes avanzan de la niñez a la adolescencia, enfrentan cambios físicos y emocionales significativos. Es vital que los docentes prioricen la inteligencia emocional, estudiando factores como autoconciencia, autocontrol, aprovechamiento emocional, empatía y habilidad social (Goleman, 2023) en relación con el sexo. El objetivo es determinar el nivel de inteligencia emocional de los estudiantes de primaria en Navojoa, Sonora.

El tema de investigación IE es apasionante para los investigadores docentes, porque creemos en el impacto que generan las emociones con el aprendizaje. Las emociones juegan un papel crucial en el proceso educativo, ya que influyen en la motivación, la atención y la memoria de los estudiantes. Al crear un entorno de aprendizaje emocionalmente positivo, los docentes pueden facilitar una experiencia educativa más enriquecedora y efectiva.

En este contexto, el estudio de la inteligencia emocional (IE) se convierte en una herramienta poderosa para mejorar las prácticas pedagógicas. Además, la IE fomenta un ambiente de respeto y colaboración en el aula, donde cada individuo se siente valorado y apoyado.

La integración de la inteligencia emocional en los currículos educativos no solo beneficia a los estudiantes en su vida académica, sino que también les proporciona habilidades esenciales para enfrentar desafíos personales y profesionales en el futuro. Por lo tanto, el interés en este tema sigue creciendo, y los investigadores continúan buscando maneras innovadoras de aplicar estos conceptos en el ámbito educativo.

El objetivo general del presente estudio es determinar la diferencia en las medianas del nivel de inteligencia emocional de los sujetos respecto a la variable sexo.

Para ello se plantea pregunta de investigación:

¿Existe diferencia estadísticamente significativa en las medianas del nivel de inteligencia emocional agrupada por la variable sexo?

Por lo que se plantea la siguiente hipótesis del investigador:

H1. La diferencia en las medianas del nivel de inteligencia emocional agrupadas por la variable sexo es estadísticamente significativa.

## Desarrollo

Daniel Goleman (1996), plantea que toda emoción conlleva una tendencia a la acción. El término “inteligencia emocional” se popularizó a nivel mundial al definirla como la habilidad de una persona para identificar sus propios sentimientos y los de los demás, así como para motivar y gestionar las relaciones con los demás y consigo mismo. La palabra “emoción”

proviene de la raíz latina “motere”, que significa “mover”, junto con el prefijo “e” que indica alejamiento (Goleman, 1996).

### **Autoconciencia**

Mejora el reconocimiento y la designación de las propias emociones. Brinda mayor capacidad para entender las causas de los sentimientos. Permite el reconocimiento de la diferencia entre sentimientos y acciones.

### **Autocontrol**

Goleman, lo reconoce como “Manejo de emociones”, lo que permite al niño mayor tolerancia ante las frustraciones, y control de enojo; mayor capacidad para expresar adecuadamente el enojo, sin pelear.

### **Aprovechamiento emocional**

Con la alfabetización emocional el individuo es más responsable, posee mayor capacidad de concentrarse en la tarea que se tiene entre manos y de prestar mayor atención; menos impulsividad y mayor autocontrol; aunado a ello, obtienen mejores calificaciones en las pruebas de rendimiento escolar.

### **Empatía**

Permite a los alumnos mayor capacidad para comprender el punto de vista de otra persona; mejora de la empatía y de la sensibilidad para percibir los sentimientos de los otros; mejora la capacidad de escuchar.

### **Habilidad social**

Permite al estudiante múltiples beneficios, como aumento de la habilidad para analizar y comprender las relaciones; mejora de la resolución de conflictos y de la negociación en los desacuerdos; mejora en la solución de problemas planteados en las relaciones; mayor habilidad y actitud positiva en la comunicación; más popularidad y sociabilidad: actitud amistosa e interesada con sus pares.

La presente investigación es de carácter cuantitativo, Hernández, Fernández y Baptista (2010) mencionan que el enfoque cuantitativo usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías. El diseño de investigación es no experimental, Hernández, Fernández y Baptista (2010) mencionan que los diseños no experimentales son estudios que se realizan sin la manipulación deliberada de variables y en los que solo se observan los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos. Briones (1996) menciona que las investigaciones no experimentales son aquellas en las cuales el investigador no tiene el control sobre la variable independiente, que es una de las características de las investigaciones experimentales y cuasiexperimentales, como tampoco conforma a los grupos del estudio. A su vez, la investigación es de carácter transversal, ya que se aplica Test de Inteli-

gencia Emocional en un solo periodo de tiempo, como menciona Briones (1996) las investigaciones sincrónicas o transversales, que se refieren al objeto de investigación en un mismo periodo de tiempo.

La investigación se basa en el estudio de Goleman y el instrumento a emplear en la recolección de información para comprobar la hipótesis es el cuestionario elaborado por Chiriboga y Franco (2000) y adaptado por Gutiérrez y Miranda (2020) al agregar un valor más a la escala ya que según el punto de vista de los autores, no estaba balanceada (siempre, casi siempre, a veces, nunca).

El cuestionario consiste en un formulario de Google que valora cinco factores de la inteligencia emocional de Goleman (2018) la autoconciencia, autocontrol, aprovechamiento emocional, empatía y habilidad social; con una escala de siempre, casi siempre, a veces, casi nunca y nunca. La prueba consiste en que el estudiante responda 60 ítems, a cada factor de la IE le corresponden 12 ítems (Chiriboga y Franco, 2000).

El procedimiento de validez y confiabilidad es por medio de constructo por rotación varimax en SPSS. Los tipos de confiabilidad son el Alfa de Cronbach Global, el Método de Mitades partidas y Alfa de Cronbach por factores de la Inteligencia Emocional. Así también, para responder preguntas y comprobar hipótesis, se han realizado pruebas no paramétricas como la U de Mann-Whitney para identificar la mediana en cada factor de la IE con respecto al sexo de los alumnos de primaria.

Los resultados obtenidos son los siguientes: Alfa de Cronbach con un total de .852, por mitades partidas el Alfa de Cronbach es de a) .724 (30 ítems), b) .794 (29 ítems); y el Alfa de Cronbach de correlación por factores es de .626. El Alfa de Cronbach por cada factor fue de: a) Autoconciencia: 0.507, b) Autocontrol: 0.596, c) Aprovechamiento emocional: 0.557, d) Empatía: 0.632, y e) Habilidad social: 0.514.

En la Tabla 1 se calcula la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov, recomendada para grupos de 50 o más sujetos.

**Tabla 1**  
*Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov*

	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	Gl	Sig.	Estadístico	Gl	Sig.
SUMA	.069	1975	.000	.979	1975	.000

*Nota: a. Corrección de significación Lilliefors.*

La regla de decisión para establecer si los datos de esta investigación provienen de una distribución normal establece que si el nivel de significancia o Sig. obtenido en la Tabla 1 es menor que .05, no sigue una distribución normal; por lo que no cumple con un supuesto fundamental de la estadística paramétrica; en consecuencia se deberá optar por una prueba no

paramétrica; que atendiendo al planteamiento de las hipótesis se cumple con las condiciones de la prueba U de Mann Whitney, debido a que se contrasta una variable dependiente, que es el nivel de inteligencia emocional, frente al sexo del estudiantes. Enseguida se presenta la Tabla 2, con los resultados de la prueba de U de Mann Whitney.

**Tabla 2**  
*Resultados de la prueba U de Mann Whitney*

Rangos				
	Sexo	N	Rango promedio	Suma de rangos
SUMA (Agrupada)	Hombre	968	980.74	949354.00
	Mujer	1007	994.98	1001946.00
	Total	1975		

Estadísticos de prueba a	SUMA (Agrupada)
U de Mann-Whitney	480358.000
W de Wilcoxon	949354.000
Z	-.965
Sig. asintótica(bilateral)	.334

a. Variable de agrupación: Sexo

## Conclusiones

Se concluye que el nivel de inteligencia emocional no muestra diferencias en sus medianas al agruparse por la categoría sexo del estudiante.

## Referencias

- Briones, G. (1996). Metodología de la Investigación Cuantitativa en las ciencias sociales. ARFO editores.
- Chiriboga, R. y Franco, J. (2000). Validación de un test de inteligencia emocional en niños de diez años de edad.
- Goleman, D. (1996). Inteligencia emocional. Barcelona, Kairós.
- Goleman, D. (2023). La inteligencia emocional. Porque es más importante que el cociente intelectual. México. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Gutiérrez, M. y Miranda, J. (2020). Nivel de inteligencia emocional en alumnos de 4° a 6° de educación primaria. COMIE.
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, L. (2010). Metodología de la Investigación. McGRAW-HILL

## Capítulo 3

---

# Habilidades socioemocionales en alumnos de la licenciatura en pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional plantel Hermosillo

**Mónica Fernanda Melgarejo Preciado**

Universidad Pedagógica Nacional, Plantel Hermosillo  
[fernandaljmp@gmail.com](mailto:fernandaljmp@gmail.com)

**Jorge Armando Ochoa Vázquez**

Universidad Pedagógica Nacional, Plantel Hermosillo  
[upnh.jchoa@creson.edu.mx](mailto:upnh.jchoa@creson.edu.mx)

**Consuelo Carolina Carmelo León**

Universidad Pedagógica Nacional, Plantel Hermosillo  
[upnh.ccarmelo@creson.edu.mx](mailto:upnh.ccarmelo@creson.edu.mx)

### Resumen

*Se ha reconocido la necesidad de fortalecer la formación integral de los estudiantes con el apoyo de una variedad de estrategias educativas las cuales debería orientarse, no sólo a la adquisición de conocimientos, sino al favorecimiento del desarrollo de habilidades socioemocionales; estas se han definido como un conjunto de herramientas que permiten, al alumno, poder entender y regular sus propias emociones, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y desarrollar relaciones positivas, además de tomar decisiones asertivas y responsables, así como definir y alcanzar metas personales. Y dada la importancia que ha tomado como estrategia didáctica, y como formadora de futuras personas profesionales, se hace relevante destacar el gran interés que tiene para mejorar la educación. Desde esta perspectiva, se pretende realizar un estudio descriptivo donde se evaluarán las habilidades socioemocionales, con base en una óptica personal dentro del aula, partiendo de la percepción de los agentes que participan activamente en los programas: el alumno. El supuesto empírico del que se partió fue identificar cuál es la percepción que muestran estos actores acerca de sus propias habilidades socioemocionales al momento de llevar a cabo sus actividades académicas dentro y fuera del aula. Para este estudio se seleccionaron alumnos de la Universidad Pedagógica Nacional Plantel Hermosillo.*

**Palabras clave:** habilidades socioemocionales, atención, claridad de sentimientos y regulación emocional.

## Introducción

La educación actualmente representa una pieza fundamental en todo desarrollo económico y social, por lo que la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha enfocado sus esfuerzos en mejorar la calidad educativa, estableciendo estrategias que ayuden a enfrentar algunos problemas frecuentes en todos sus niveles educativos.

Dado que el mundo se encuentra en constante evolución, estas estrategias conllevan cambios en los planes y programas de estudio, por ende, a adaptarlos a los nuevos tiempos. Algunas de estas transformaciones han requerido una variación en el sistema educativo y la necesidad de formar estudiantes de excelencia, enfocados en fomentar una educación integral y el desarrollo de habilidades socioemocionales.

En este sentido, la escuela tiene el deber de encaminar al alumno en lo cognitivo, además del desarrollo de la razón y emoción, captando la integridad de la persona. Por lo tanto, la nueva escuela ayudará al individuo a que se desarrolle de manera formativa y social. Aquí es donde se complementará su aprendizaje, sus habilidades, valores, personalidad y principalmente construirán su identidad.

Por consiguiente, el contexto escolar toma mayor importancia, porque desde el inicio, el ser humano va adquiriendo habilidades que se obtienen de forma natural, o se aprenden y perfeccionan durante el aprendizaje y la práctica. Como lo señala Villaseñor (2018) la actuación con sentido ético, con eficiencia y eficacia forman parte de las habilidades.

Dado que la educación debe buscar la formación integral de todas las niñas, niños y jóvenes, al mismo tiempo que cultive la convicción y la capacidad necesarias para contribuir a la construcción de una sociedad más justa e incluyente, dicha formación deberá estar encaminada, como señala la Ley General de la Educación, en sus artículos 7 y 8, basada “en un enfoque humanista, desarrollando aprendizajes claves que contribuyan al desarrollo integral de los estudiantes” (SEP, 2017a: 17).

Por otra parte, una de las novedades de este plan es que en el currículo o perfil del egresado se incluye el concepto habilidades socioemocionales y proyecto de vida (Expansión, 2017), el cual se traducen en un conjunto de áreas en las que los niños y los jóvenes aprenden a conocerse a sí mismos, a regular sus emociones, convivir con los demás, trabajar en equipo y para que estén seguros de sí mismos.

El plan y programa de Aprendizajes Claves 2017 menciona que además de los saberes escolares también es importante el desempeño emocional y ciudadano:

La Educación Socioemocional es un proceso de aprendizaje a través del cual los niños y los adolescentes trabajan e integran en su vida los conceptos, valores, actitudes y habilidades que les permiten comprender y manejar sus emociones, construir una identidad personal, mostrar atención y cuidado hacia los demás, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones retadoras, de manera constructiva y ética (SEP, 2017a: p. 158).

La educación socioemocional “constituye un proceso donde el sujeto desarrolla y utiliza sus habilidades sociales y emocionales en ciertas situaciones para manejar asertivamente sus emociones, determinar sus metas, tomar decisiones y establecer relaciones de convivencias positivas y sanas” (SEP, 2018, p. 5). Es decir, las personas con habilidades socioemocionales desarrolladas están mejor equipadas para manejar los retos cotidianos, establecer relaciones personales positivas y tomar buenas decisiones.

Para integrar de forma exitosa una educación socioemocional, se requiere de una transversalidad que se refleje en todo momento de la intervención pedagógica del docente, es decir, en todos los campos de formación académica y las áreas de desarrollo, convivencia en el aula y en la escuela, por lo que es importante involucrar a los diversos actores de la comunidad educativa (SEP, 2018, p. 6).

En esa misma línea, se reconoce la obligación de fortalecer la formación integral de los estudiantes con el apoyo de una variedad de estrategias educativas orientadas a una educación socioemocional, lo cual ayuda a que estos entiendan cómo y por qué se están comportando de esa forma, y qué apoyos necesitan para que su conducta no interfiera con el aprendizaje o la socialización. Por otra parte, se espera que los estudiantes con habilidades sólidas en estas áreas se lleven mejor con sus compañeros.

Ahora bien, con respecto al futuro docente en formación, se pretende con este nuevo modelo reconozcan las características del desarrollo socioemocional, primero en sí mismos, y después en sus estudiantes, con objeto de identificar la pertinencia del trabajo a realizar y exploren las estrategias didácticas socioemocionales que respondan a las necesidades del grupo y del contexto, que promuevan ambientes de aprendizaje que mejoren las relaciones interpersonales, la colaboración y la convivencia escolar.

Como docentes asumimos un rol específico al desenvolvemos en el ámbito educativo, pero no podemos dejar de lado el aspecto personal y afectivo que permea al momento de entablar las relaciones interpersonales necesarias, tales como las interrelaciones con autoridades, con otros docentes, con padres de familia y con nuestros estudiantes. Así que nuestro trabajo consiste en desarrollar la capacidad de equilibrar nuestras emociones, de tal manera que podamos disminuir emociones negativas que nos afectan y aumentar las emociones positivas que nos beneficien. Dado lo anterior, el desafío que demanda hoy la educación universitaria es que las instituciones educativas, además de sus programas académicos, ofrezcan estrategias de apoyo destinadas a desarrollar de manera integral las habilidades socioemocionales y actitudes esenciales de sus alumnos para llegar a ser personas de calidad y éxito.

En el presente estudio se realizó una investigación dentro de la Universidad Pedagógica Nacional, Plantel Hermosillo, con el grupo segundo B de la licenciatura en Pedagogía con la finalidad de conocer la importancia que tienen las habilidades emocionales en los futuros docentes en formación. Por lo anterior, surgió la siguiente interrogante: ¿Cuál es la percepción de las habilidades socioemocionales, basado en las dimensiones claves de la escala TMMS-24, que los alumnos del grupo de segundo “B” de la carrera de Pedagogía de la Universidad

Pedagógica Nacional Plantel Hermosillo presentan en sí mismos?

Las hipótesis propuestas para esta investigación fueron:

Todos los alumnos y las alumnas del segundo semestre “B” de Pedagogía de la UPNH mostraron una adecuada percepción de atención de las emociones propias.

Todos los alumnos y las alumnas del segundo semestre “B” de Pedagogía de la UPNH mostraron una adecuada comprensión de sus sentimientos.

Todos los alumnos del segundo semestre “B” de Pedagogía de la UPNH mostraron una adecuada regulación de sus emociones.

## **Objetivo general**

Valorar la percepción de las habilidades socioemocionales de los alumnos de segundo semestre del grupo “B” en la Licenciatura de Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Plantel Hermosillo, tomando como referente las dimensiones de la escala rasgo TMMS-24 que evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales.

### **Objetivos específicos**

Conocer el nivel de atención percibido por parte de los alumnos del segundo semestre del grupo “B” de la carrera en Pedagogía, basado en la escala TMMS-24 y con ello conocer habilidades socioemocionales.

Analizar el nivel de claridad de las emociones percibida por parte de los alumnos del segundo semestre del grupo “B” de la carrera en Pedagogía, basado en la escala TMMS-24 para analizar las habilidades socioemocionales.

Describir el nivel de regulación emocional percibida por parte de los alumnos del segundo semestre del grupo “B” de la carrera de Pedagogía, basado en la escala TMMS-24 para describir habilidades socioemocionales.

## **Desarrollo**

“El currículo ha de apuntar a desarrollar la razón y la emoción, reconociendo la integralidad de la persona, es decir, que en el proceso educativo hay que superar la división tradicional entre lo intelectual y lo emocional” (SEP, 2017a: 92). Las emociones en el proceso educativo son importantes porque la interacción entre personas ayuda al aprendizaje. Los docentes con su identidad personal y profesional son influencia en la autoestima, bienestar social y personal de cada uno de sus alumnos.

En el Modelo Educativo emitido en el 2017 para la educación básica indica que los docentes deben de cumplir con 14 principios pedagógicos, a continuación, se muestran los importantes en esta investigación:

a) Modelar el aprendizaje. El profesor será el ejemplo para los estudiantes, por lo tanto, debe estar capacitado para ejecutar estrategias de aprendizaje innovadoras.

b) Favorecer la cultura del aprendizaje. Promover que el estudiante se comunique con otros para seguir aprendiendo y construir conocimiento individual y colectivo. (SEP, 2017a).

Esto indica que el docente es modelo de conducta, por lo que este debe de ser observado realizando los comportamientos adecuados para ellos. En el proceso de aprendizaje debe motivar y ayudar a los estudiantes a que regulen sus emociones e impulsos.

Como futuros Licenciados en Pedagogía deben de desarrollar las habilidades socioemocionales para lograr desempeñar su labor docente de manera satisfactoria, ya que, si queremos construir individuos plenos y preparados, es importante educar en el mundo afectivo el cual es un proceso que se da cuando dos o más personas interactúan, es algo que crea un sentimiento emocional y es como responde el individuo de manera interna, que informa el bienestar que le genera cada situación.

Cumpliendo con los derechos de la educación de calidad, una educación integral poniendo herramientas para que los alumnos adquieran habilidades que los impulse a ser mejor cada día, respetar a las demás personas que los rodean generando paz. Mediante actividades escolares que impulsen a comprender y aprender a manejar los estados emocionales para que sean una fuente de motivación, experiencia y aprendizaje para una vida integral.

El interés investigativo, el esfuerzo humano y profesional de indagar y proponer un instrumento confiable sobre la problemática planteada, es una alternativa viable debido a que la población se encuentra al alcance de la investigación.

Otro elemento importante es el interés científico del presente estudio, se basa en la importancia identificar el nivel de las competencias socioemocionales en los estudiantes del grupo B de la licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, plantel Hermosillo. En caso de encontrar puntuaciones inconsistentes o inferiores a lo esperado se puede proponer la implementación de un programa para reforzar y mejorar el desarrollo de las habilidades socioemocionales.

Además, este estudio aportará una amplia información para futuros estudios, donde se hará posible la utilización de un instrumento validado que mida de manera específica las competencias socioemocionales y por último, la investigación se delimitará a una sola carrera y grupo concreto, lo cual hará que los resultados no sean generalizables a otras licenciaturas dentro de la institución.

Para el logro de los propósitos del presente estudio, se decidió aplicar un paradigma cuantitativo, debido a que se presta atención más a las semejanzas que a las diferencias que presenta el objeto de estudio, además de que se pretende explicar las causas reales del fenómeno que presenta el estudio partiendo de una realidad dada y que puede fragmentarse para su análisis. Por otro lado, se pretende adoptar el modelo hipotético deductivo, utilizar métodos cuantitativos y estadísticos, basados en fenómenos observables y susceptibles de medición.

Para la presente investigación se aplicó la Escala Rasgo de Metaconocimiento Emocional (TMMS-24), basado en el modelo de Salovey y Mayer. Es una escala rasgo que mide las destre-

zas con las que podemos ser conscientes de nuestras propias emociones, así como de nuestra capacidad para regularlas. Está integrado por 24 reactivos, los cuales se responden sobre una escala Likert de 5 puntos (desde 1= Nada de acuerdo, hasta 5= Totalmente de acuerdo).

Hablar de las habilidades socioemocionales es hablar del desarrollo de competencias para la vida que ayuden a los alumnos a conocerse mejor y regularse como personas, interactuar positivamente con otros, y de esta forma, resolver problemas cotidianos con flexibilidad y creatividad. Esto significa poder gestionar con eficacia el cambio personal, social y ambiental de forma realista y flexible, es decir, que el sujeto puede afrontar las situaciones inmediatas, tomar decisiones y mostrar optimismo, actitud positiva y automotivación.

En general, partiendo de la interrogante de esta investigación, la cual planteaba cuál era la percepción de las propias habilidades socioemocionales, basándonos en las dimensiones claves de la escala TMMS-24, que presentaban los alumnos del Segundo B de la Licenciatura de Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional Plantel Hermosillo, se encontró que los estudiantes, en especial en el caso de las mujeres, la mayoría cuenta con conocimiento y comprensión de sus emociones, un conocimiento de sus sentimientos y una adecuada regulación emocional, lo cual les ayuda a adquirir las habilidades para ser asertivos y visualizarse de manera positiva.

De acuerdo a lo establecido en las hipótesis planteadas, se obtuvo que en cuanto a la dimensión de atención emocional, se cumplió lo señalado, ya que la mayoría de las alumnas del grupo Segundo B de la licenciatura de Pedagogía mostraron una adecuada percepción de atención de las emociones que la mayoría de los alumnos varones. Los resultados indicaron que ciertamente las mujeres obtuvieron buenas puntuaciones (50.0%) en esta dimensión frente a la mayoría de los hombres (66.7%), al igual que un elevado porcentaje de las mujeres (35.7%), se ubicaron en un nivel escaso de atención a sus emociones. Por lo tanto, no debería de ignorarse, mucho menos pasar por alto, que hay quien necesita seguir desarrollando sus habilidades para atender de manera adecuada las necesidades de los estudiantes, debido a que los docentes son modelos a seguir en la interacción social.

En general, reflexionar sobre las emociones es de suma importancia, ya que nos permite manejar mejor nuestro estado emocional y nos ayuda a ser menos reactivos. La hipótesis planteada, y aceptada de acuerdo a los resultados obtenidos para la dimensión de claridad de los sentimientos, indica que la mayoría de las alumnas del Segundo B de la carrera de Pedagogía mostraron una mejor comprensión de sus sentimientos que los alumnos varones. Y los resultados obtenidos así lo indicaron al encontrarse que estas alcanzaron el 57.1% frente al 100.0% de los varones ubicados en el nivel de escaso de comprensión de los sentimientos, mismo nivel de un pequeño grupo de mujeres (35.7%).

Esto significa que la mayoría de las alumnas del segundo "B" de la carrera de Pedagogía mostraron tener la capacidad de nombrar sus emociones, identificándose y reconociendo la relación existente entre las emociones y experiencias propias para poder darles sentido y significado. Sin embargo, se debe atender las necesidades de los estudiantes y sus habilida-

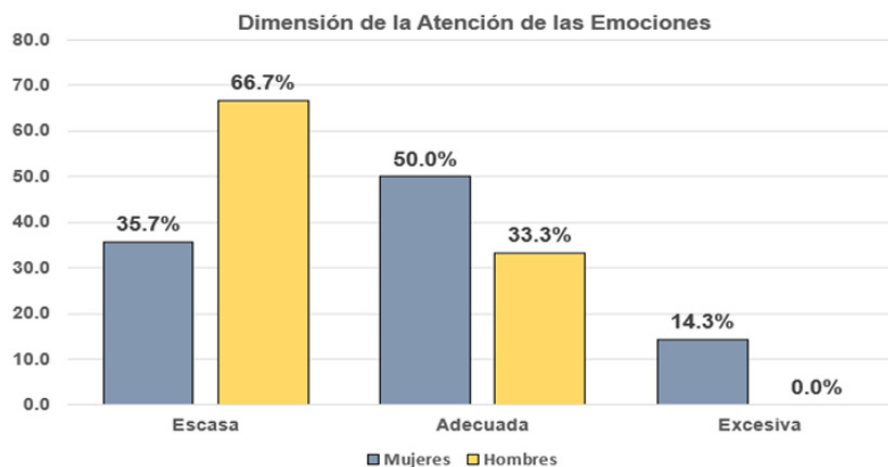
des para que desarrollen un mejor entendimiento de ellas e identificar cómo éstas específicamente emergen en el marco de su experiencia personal.

La dimensión de regulación emocional significa saber manejar las emociones de manera apropiada. En este sentido, la última hipótesis, y que el estudio confirmó, fue la que señala que las alumnas del grupo Segundo B de Pedagogía manifestaron una mejor regulación de sus emociones que la mostrada por los alumnos varones. Esto reflejó que el 50.0% de las alumnas se encontraron en el nivel adecuado de la regulación emocional, mientras que la mayoría de los varones obtuvo un 66.7%, y un pequeño grupo de alumnas con 35.7% se ubicaron en el nivel escaso de regulación emocional.

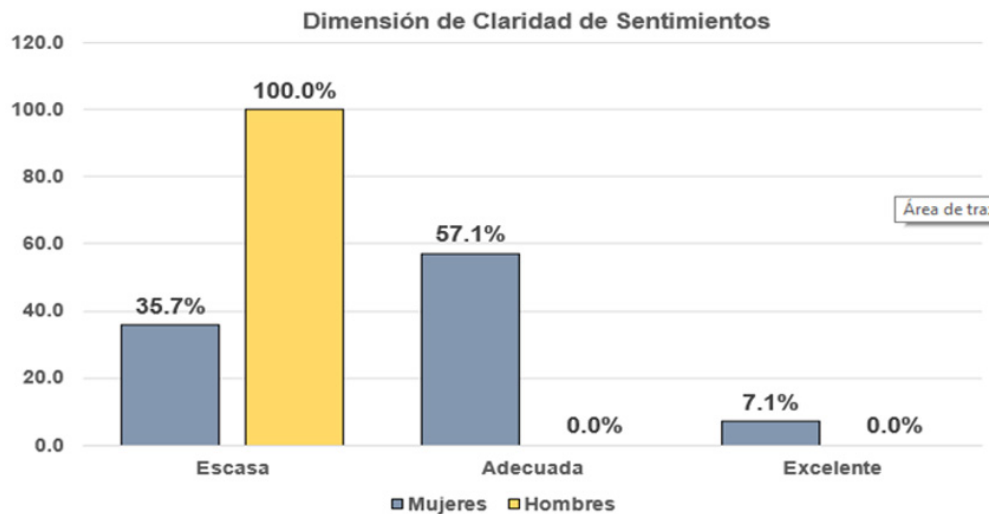
## Resultados

Los resultados obtenidos sugieren que las mujeres del Segundo B de Pedagogía aceptan que sus sentimientos y emociones a menudo deben ser regulados; no pierden de vista su objetivo y se mantienen concentrados en lo que pretenden alcanzar, debido a que saben las habilidades que poseen y las ponen en práctica; así también logran resolver los conflictos y manejar sus emociones que pueden surgir en el transcurso del logro de sus metas. Asimismo, en aquellos casos en que se presentaron niveles escasos de regulación emocional, muestran una pronunciada dificultad para controlar sus emociones, para controlar sus miedos, se declaran poco empáticos y comprensivos; llegando a mostrarse indiferentes con los sentimientos de otros.

**Figura 1**  
*Dimensión de la atención a las emociones*

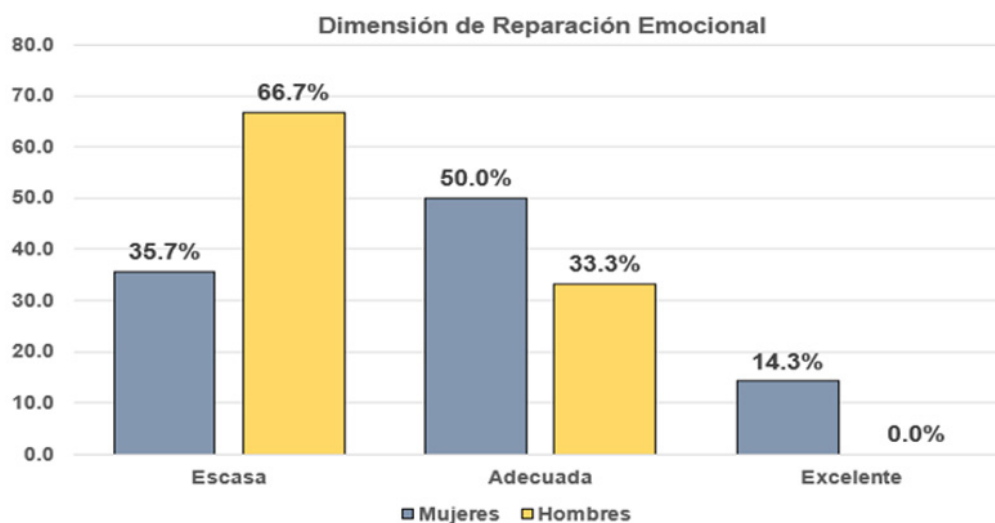


**Figura 2**  
*Dimensión de claridad en sentimientos*



Finalmente, considerando las características requeridas del estudiante de carrera en Pedagogía, y que refieren a contar con una alta capacidad de autoconocimiento, manejo de las emociones, planificación de sus tiempos, ser resiliente y tolerante a la frustración, se puede afirmar que las habilidades socioemocionales que poseen los estudiantes de esta licenciatura, son herramientas que pueden contribuir a permanecer y concluir sus estudios universitarios.

**Figura 3**  
*Dimensión de reparación emocional*



Las habilidades socioemocionales ayudan a identificar las necesidades educativas de los estudiantes; dado el porcentaje de casos que deben de recibir atención es mayor, de acuerdo al cuestionario aplicado, TMMS-24, se considera un problema, ya que el trabajo de emociones es un proceso completamente subjetivo y cambiante de acuerdo a las circunstancias de la vida.

El presente trabajo queda como propuesta para continuar investigando a detalle las habilidades socioemocionales, añadiendo variables como rendimiento académico, inteligencia emocional, resiliencia, que puedan ayudar a detectar problemáticas que afecten el bienestar y salud del estudiante; asimismo, este trabajo puede ayudar enfocar el trabajo docente evaluando sus competencias emocionales durante su actividad docente.

Por otro lado, este mismo trabajo puede ayudar en la elaboración de programas de intervención, los cuales serían interesantes de implementar como una educación socioemocional para el alumnado, dentro de la formación profesional.

## Conclusiones

La investigación analiza la percepción de habilidades socioemocionales en estudiantes de Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional. Se encontró que las mujeres tienen una mayor conciencia emocional, regulación emocional y claridad en sus sentimientos que los hombres.

En cuanto a la atención emocional, el 50% de las mujeres mostró una adecuada percepción, mientras que el 66.7% de los hombres presentó niveles bajos. La claridad en los sentimientos también fue mayor en las mujeres (57.1%) que en los hombres (0%). La regulación emocional fue adecuada en el 50% de las mujeres, mientras que el 66.7% de los hombres mostró niveles bajos.

Estos resultados sugieren que las mujeres tienen una mayor capacidad para:

- Reconocer y nombrar sus emociones
- Identificar la relación entre emociones y experiencias
- Regular sus emociones de manera apropiada
- Mantenerse concentradas en sus objetivos

La investigación concluye que las habilidades socioemocionales son fundamentales para el éxito académico y personal. Las mujeres en la licenciatura de Pedagogía tienen una mayor conciencia emocional y regulación emocional que los hombres. Estas habilidades pueden contribuir a su permanencia y conclusión de estudios universitarios.

Es importante que los docentes y la institución apoyen el desarrollo de estas habilidades en todos los estudiantes. La reflexión sobre las emociones es crucial para manejar mejor nuestro estado emocional y ser menos reactivos. Las habilidades socioemocionales son herramientas que pueden ayudar a los estudiantes a alcanzar sus metas y superar obstáculos.

La investigación sugiere que las características requeridas del estudiante de Pedagogía, como autoconocimiento, manejo de emociones y resiliencia, están relacionadas con las habilidades socioemocionales. Por lo tanto, es fundamental fomentar el desarrollo de estas habilidades en los estudiantes de Pedagogía.

En conclusión, la investigación destaca la importancia de las habilidades socioemocionales en la formación de los estudiantes de Pedagogía y sugiere que las mujeres tienen una mayor conciencia emocional y regulación emocional que los hombres. Es fundamental que los docentes y la institución apoyen el desarrollo de estas habilidades para fomentar el éxito académico y personal de los estudiantes. Las habilidades socioemocionales son herramientas clave para alcanzar las metas y superar obstáculos en la vida universitaria y profesional.

## Referencias

- Diario Oficial de la Federación [DOF] (2019). Ley General de Educación. Acuerdo 30/09/2019. [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE\\_300919.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf)
- Diario Oficial de la Federación [DOF] (2017). Ley General de Educación. Acuerdo 07/06/17 por el que se establece el Plan y los Programas de Estudio para la Educación Básica: Aprendizajes clave para la educación integral. [http://www.dof.gob.mx/nota\\_notas\\_detalle\\_popup.php?codigo=588481](http://www.dof.gob.mx/nota_notas_detalle_popup.php?codigo=588481)
- Expansión (30 de junio de 2017). Los 5 cambios en los nuevos planes de estudio de la SEP. <https://expansion.mx/nacional/2017/06/30/5-claves-para-entender-los-planes-de-estudio-que-mexico-estrenara-en-2018>
- Gobierno de México (2014). Reforma educativa. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/2924/Resumen\\_Ejecutivo\\_de\\_la\\_Reforma\\_Educativa.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/2924/Resumen_Ejecutivo_de_la_Reforma_Educativa.pdf)
- Secretaría de Educación Pública Sonora (2019). Ficha Introductoria competencias socioemocionales. Programa Nacional de Convivencia Escolar. [http://pg200.sec-sonora.gob.mx/programa\\_pence/Fichero%20para%20Promover%20la%20Cultura%20de%20la%20paz%20PNCE/Fichas%20PNCE%20Competencias%20Socioemocionales/02%20Ficha%20Introductoria%20competencias%20socioemocionales.pdf](http://pg200.sec-sonora.gob.mx/programa_pence/Fichero%20para%20Promover%20la%20Cultura%20de%20la%20paz%20PNCE/Fichas%20PNCE%20Competencias%20Socioemocionales/02%20Ficha%20Introductoria%20competencias%20socioemocionales.pdf)
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2019). Estrategia nacional de educación inclusiva. <https://www.animalpolitico.com/wp-content/uploads/2019/11/ENEI.pdf>
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2018). Estrategias para el desarrollo socioemocional. Autor. <https://www.cevie-dgespe.com/documentos/1044.pdf>
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2017a). Aprendizajes clave. Autor. [http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes\\_clave\\_para\\_la\\_educacion\\_integral.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf)
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2017b). Modelo educativo. Autor. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo\\_Educativo\\_OK.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf)

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2017c). Inclusión y equidad en educación básica. Nuevo Modelo Educativo. [http://seslp.gob.mx/pdf/5Inclusion\\_Equidad.pdf](http://seslp.gob.mx/pdf/5Inclusion_Equidad.pdf)

Subsecretaría Educación Media Superior (2019). La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>

Villaseñor, P. (8 de enero de 2018). La habilidad de desarrollar habilidades. <https://blogs.worldbank.org/es/voices/la-habilidad-de-desarrollar-habilidades>

## Capítulo 4

---

# *Percepciones sobre la Gordofobia y Diversidad Corporal: Evaluación entre Estudiantes Universitarios*

**Arlethe Hernández Vega**  
*Universidad de Navojoa*  
[1210033@unav.edu.mx](mailto:1210033@unav.edu.mx)

**Víctor Hugo Solís Valladares**  
*Universidad de Navojoa*  
[vhsolis@unav.edu.mx](mailto:vhsolis@unav.edu.mx)

### Resumen

El objetivo de este estudio fue analizar la percepción de los estudiantes universitarios hacia la obesidad, con el fin de determinar si existe evidencia de gordofobia en sus instituciones educativas. Metodología: Estudio descriptivo, transversal y cuantitativo mediante un cuestionario electrónico, aplicado aleatoriamente y por conveniencia, con 132 estudiantes de dos universidades privadas y una pública (36.4% hombres y 63.6% mujeres), con edades entre los 18 y más de 30 años, predominando el grupo de 19 a 25 años (77.3%). El cuestionario incluyó 22 preguntas en escala de Likert de 5 ítems, con un alfa de Cronbach de 0.781. Los factores evaluados abordaron actitudes hacia la salud, el amor propio, la apariencia física y el éxito en relación con la obesidad. Resultados: El 42.4% de los estudiantes afirmó que las personas obesas son menos saludables que las delgadas, el 28.8% opinó que la apariencia física debería ser un factor clave en la valoración de las personas. El 56% considera que se debe hacer un mayor esfuerzo para perder peso. Además, el 47.7% afirmó haber presenciado comentarios negativos hacia personas con obesidad en sus instituciones. Sin embargo, el 76.5% rechazó la idea de que las personas con obesidad son menos exitosas. Conclusión: A través de la distribución de frecuencias fue posible cuantificar cuántos participantes comparten o rechazan ciertas ideas, lo que permitió describir las tendencias y patrones predominantes en las respuestas. Los resultados muestran la prevalencia de percepciones negativas hacia la obesidad, ofreciendo una base para futuras investigaciones.

**Palabras clave:** Acoso escolar, actitudes del profesor, ideología, discriminación social.

## Introducción

La inclusión educativa es un eje fundamental de la Nueva Escuela Mexicana, cuyo objetivo es asegurar que todos los alumnos, independientemente de sus características o circunstancias, tengan acceso a una educación de calidad y participen plenamente en el proceso educativo (Nueva Escuela Mexicana, 2023). En este sentido, la gordofobia, es definida por el Instituto Canario de Igualdad (2020) como la discriminación cimentada en prejuicios respecto a los hábitos, costumbres y salud de las personas obesas y constituye un importante obstáculo para la inclusión efectiva en las instituciones educativas.

En México, la obesidad y el sobrepeso representan crecientes problemas de salud pública, según la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (ENSANUT 2022), de acuerdo con esta encuesta, el 72.5% de los adultos de 20 años y más padecen sobrepeso u obesidad. Tras la notoria problemática de obesidad en México se incluyó el tema de la gordofobia en una encuesta electrónica sobre discriminación en México que se llevó a cabo el 18 de julio y el 9 de septiembre de 2022 en 42,302 viviendas mexicanas, los resultados arrojaron que la segunda causa de discriminación en México son el peso y la altura con un 27.5% de la población encuestada según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), (Encuesta Nacional sobre Discriminación, 2022). Comprendido esto, es fundamental abordar la gordofobia como un fenómeno social.

El objetivo de este estudio fue analizar la percepción de los estudiantes universitarios hacia la obesidad, con el fin de determinar si existen actitudes gordofóbicas en sus instituciones educativas.

Las preguntas de investigación incluyen: ¿Cómo perciben los estudiantes universitarios la obesidad? ¿Existe presencia de gordofobia en sus instituciones educativas? La hipótesis central es que los estudiantes universitarios tienen percepciones negativas hacia la obesidad, lo que podría reflejar la presencia de gordofobia en sus entornos educativos.

## Desarrollo

En la actualidad el estigma del sobrepeso de las personas se ha convertido en algo muy común y tiene consecuencias graves para sus víctimas, tales como la depresión, ansiedad, trastornos alimenticios, problemas mentales y de salud cardíaca e incluso la muerte (Davids, 2023). El problema de gordofobia en estas universidades supone entrar en conflicto con los valores que promueven como son el respeto a la diversidad, el amor, aceptación e inclusión, de tal manera que, se espera que las conductas gordofóbicas no existan en estas instituciones, ya que al ser escuelas reconocidas en México sus comportamientos y percepciones hacia las personas gordas tienen peso en la sociedad actual.

## Metodología

Se realizó una investigación cuantitativa descriptiva, ya que buscó describir las opiniones o

percepciones de la población universitaria acerca de las personas con obesidad mediante la escala de likert obteniendo como resultado los porcentajes que representan la percepción de los participantes. Fue una investigación no experimental ya que se centra en la observación y descripción del fenómeno de la gordofobia sin manipular variables. Al mismo tiempo fue una investigación transversal por el hecho de que se recopilaron datos de una muestra de universitarios en un momento específico en el tiempo. No hay seguimiento de los participantes a lo largo del tiempo para observar cambios en sus percepciones de gordofobia. Población de estudio: Estudiantes de diversas carreras de la Universidad de Navojoa (UNAV), estudiantes de la licenciatura en nutrición de la Universidad de Linda Vista (ULV) y de la Universidad Estatal de Sonora (UES).

### **Método de muestreo**

*Aleatorio por conveniencia:* La cantidad de la muestra se determinó por los alumnos que accedieron a participar por voluntad propia. La muestra en general fué de 132 estudiantes, de la Universidad de Navojoa participaron 64 alumnos y alumnas de las distintas carreras, de ULV 37 personas de la licenciatura en nutrición y 27 de UES también de nutrición.

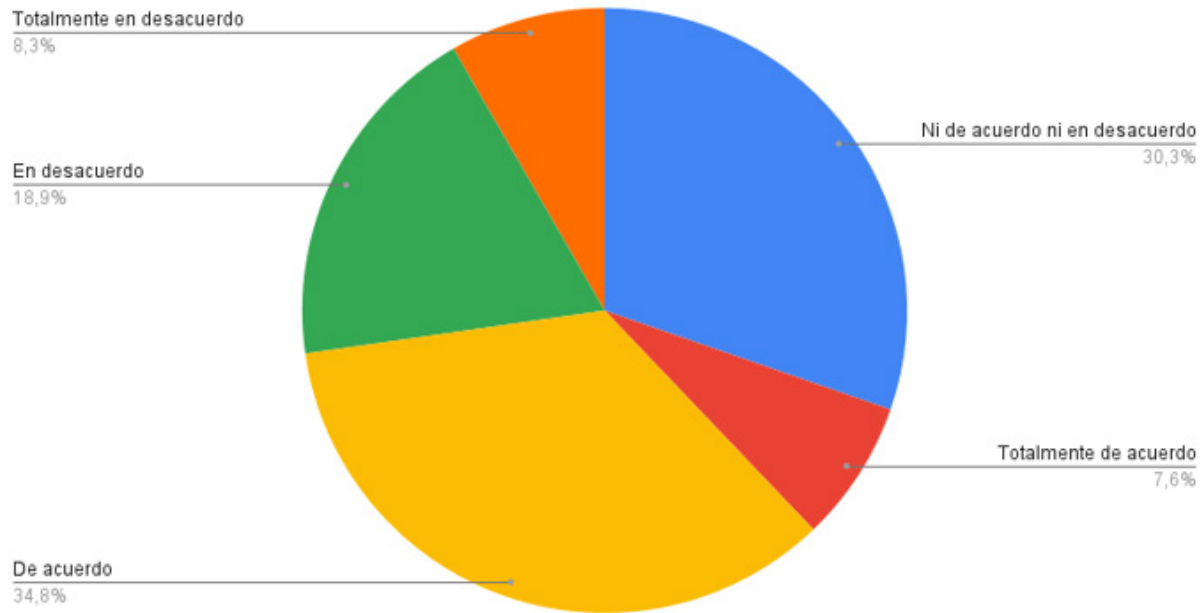
*Procedimientos de recolección de datos:* Se realizó un cuestionario en Google forms que posteriormente fue enviado a cada universidad, se envió a los grupos virtuales de las carreras involucradas para que los participantes la contestaran de manera voluntaria.

### **Resultados**

Entre los datos más destacados, el 42.4% de la población consideró que las personas obesas son menos saludables que las delgadas. El 28.8% mencionó que la apariencia física debería ser un factor importante en la valoración del individuo. Además, el 56% de los encuestados estuvo de acuerdo en que las personas deberían hacer más esfuerzo para perder peso. Por otro lado, el 76.5% de los participantes estuvo en desacuerdo con la idea de que las personas con obesidad sean menos exitosas. Cabe mencionar que el 47.7% aseguró haber presenciado comentarios o actitudes negativas hacia personas con obesidad dentro de su institución educativa.

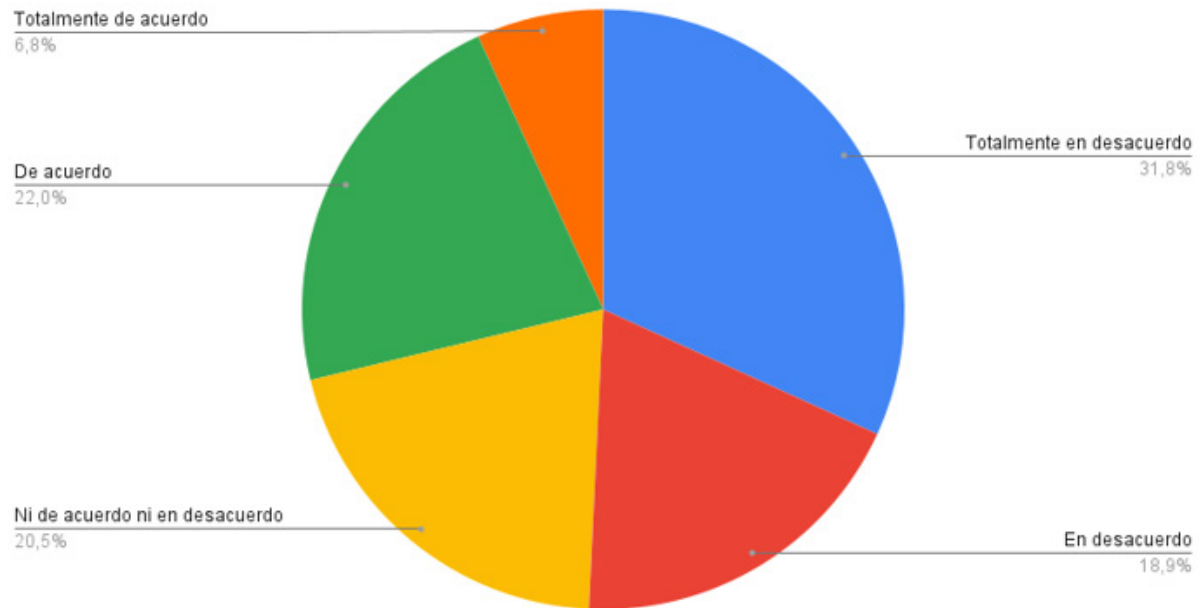
### Figura 1

Porcentaje de participantes que piensan que las personas con sobrepeso u obesidad son menos saludables que las personas delgadas



### Figura 2

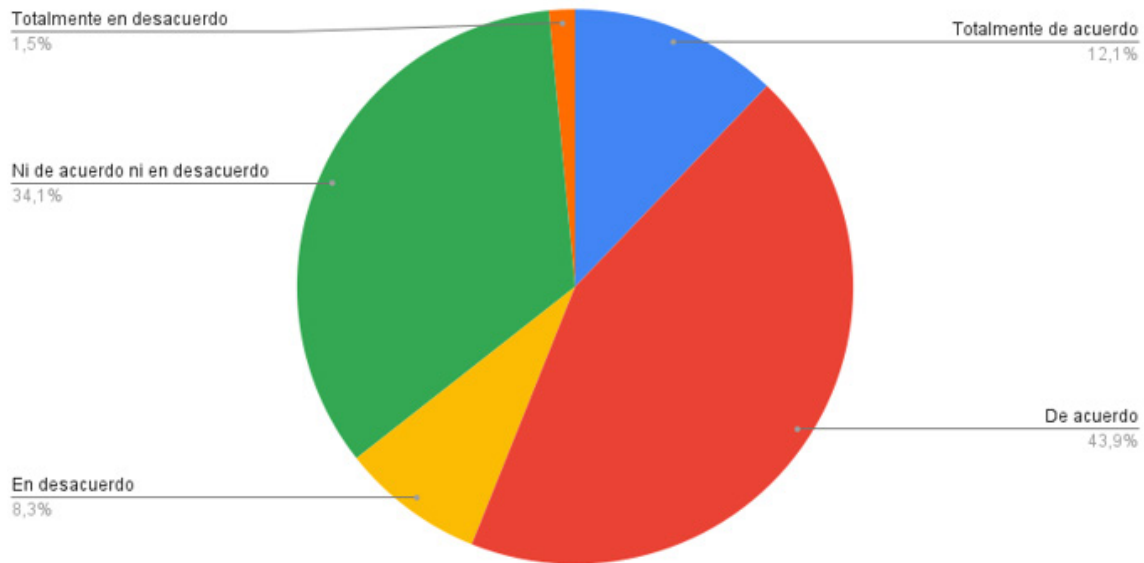
Porcentaje de participantes que creen que la apariencia física según el peso de una persona debería ser un factor importante en su valoración como individuo



### Figura 3

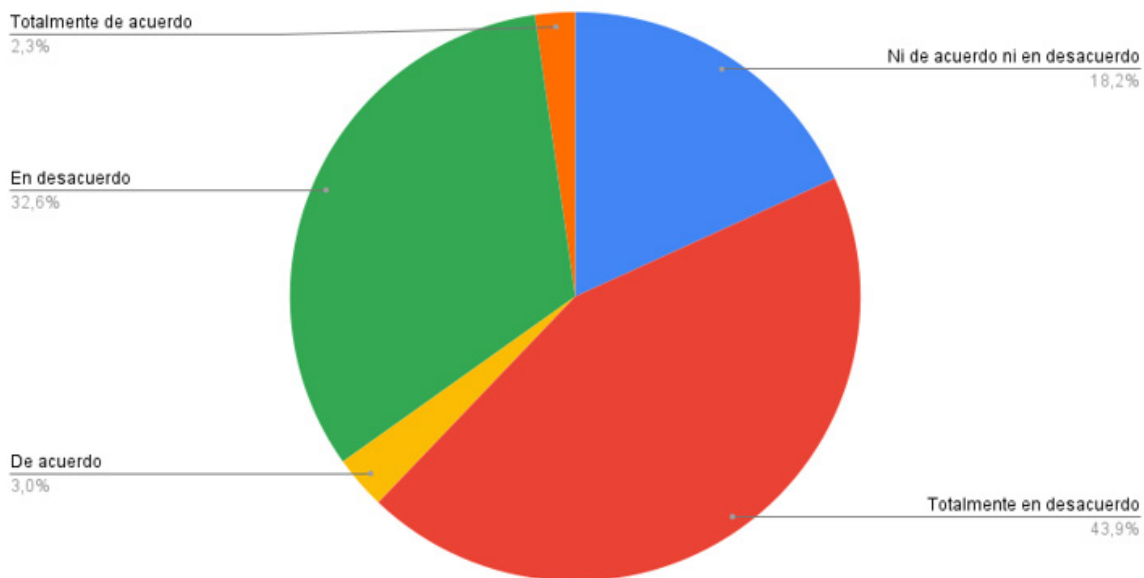
*Porcentaje de participantes que piensan que las personas con sobrepeso u obesidad deberían hacer más esfuerzo para perder peso*

**Porcentaje de participantes que piensan que las personas con sobrepeso u obesidad deberían hacer más esfuerzos para perder peso.**



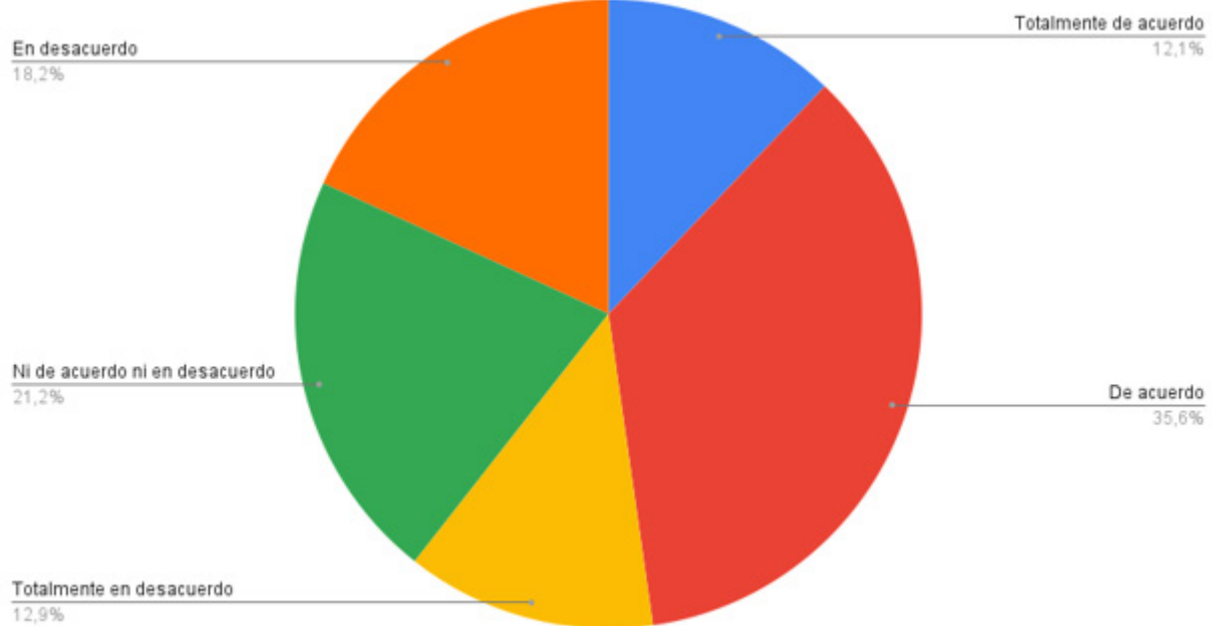
### Figura 4

*Porcentaje de participantes que opinan que las personas con sobrepeso u obesidad son menos capaces de tener éxito en la vida profesional*



## Figura 5

Porcentaje de alumnos que mencionan haber presenciado o experimentado comentarios o actitudes negativas hacia personas con sobrepeso dentro de su institución educativa



## Conclusiones

A través de la distribución de frecuencias fue posible cuantificar cuántos participantes comparten o rechazan ciertas ideas, lo que permitió describir las tendencias y patrones predominantes en las respuestas. Se concluyó que aunque existe un reconocimiento general de la importancia de la inclusión y la aceptación de todas las formas corporales, persisten percepciones erróneas y falta de empatía en algunos aspectos, además de que el 47.7% de los participantes afirma haber presenciado o experimentado comentarios o actitudes negativas hacia personas con sobrepeso dentro de su institución. Los resultados de la investigación revelan una prevalencia significativa de percepciones negativas hacia la obesidad en las tres universidades estudiadas, ofreciendo así como aporte científico una base para futuras investigaciones e introduciendo una nueva herramienta de medición validada. En el ámbito social, se subraya la relevancia de crear conciencia sobre la gordofobia.

## Referencias

Davids Landa, M. (2023, marzo 23). Consecuencias de la humillación por sobrepeso, una práctica aún demasiado frecuente. National Geographic. <https://www.nationalgeographic.es/ciencia/2023/03/gordofobia-humillacion-por-sobrepeso-consecuencias>

Instituto Canario de Igualdad. (2020). Guía Básica de Gordofobia. [https://www.gobiernodecanarias.org/igualdad/documentos/publicaciones/gordofobia\\_guia\\_26052021.pdf?origen=app](https://www.gobiernodecanarias.org/igualdad/documentos/publicaciones/gordofobia_guia_26052021.pdf?origen=app)

Instituto Nacional de Estadística y Geografía INEGI. (2022). Encuesta Nacional sobre Discriminación. Recuperado de Discriminación en México [inegi.org.mx](https://inegi.org.mx)

Secretaría de Educación Pública. (n.d.). ¿Cuáles son los programas educativos inclusivos que se implementarán en la Nueva Escuela Mexicana? <https://nuevaescuelamexicana.org/cuales-son-los-programas-educativos-inclusivos-que-se-implementaran-en-la-nueva-escuela-mexicana/?form=MG0AV3>

## Capítulo 5

---

# Aproximación fenomenológica a la experiencia de intermovilidad docente

**Luis Manuel González García**

*Escuela Normal 3 de Toluca*

[mex34.lgonzalezg@normales.mx](mailto:mex34.lgonzalezg@normales.mx)

**Bibiana Berenice Añoberos Andrade**

*Escuela Normal 3 de Toluca*

[drabibianaanoveros@gmail.com](mailto:drabibianaanoveros@gmail.com)

**Sonia Valdés Villafaña**

*Escuela Normal 3 de Toluca*

[doctorasonyvaldes@gmail.com](mailto:doctorasonyvaldes@gmail.com)

**Laura Carbajal Jasso**

*Escuela Normal 3 de Toluca*

[n3t.laucarbajal@gmail.com](mailto:n3t.laucarbajal@gmail.com)

### Resumen

*Este capítulo inicia con una aproximación a la fenomenología basado en los principios que guiaron la mirada de nuestro tema. Continuamos con una semblanza histórica sobre la forma en que conocimos la fenomenología. Nos remitimos a los cursos con el Centro de Investigación Interdisciplinaria de Colombia hasta iniciar nuestro grupo de investigación. Ante nuestro propósito de documentar la experiencia de movilidad de quince docentes pertenecientes al subsistema educativo del Estado de México, retomamos nociones de Edmund Husserl como la epoché, la reducción fenomenológica y la reducción trascendental para mostrar la movilidad en sí misma desde el recuerdo de los informantes. Recurrimos a la acción social de Alfred Shütz (1932) y su integración del mundo de la vida en la cotidianidad de los informantes para mostrar experiencias singulares. Para las descripciones seleccionamos pasajes que nos mostraron novedad y fascinación narrativa (Van Manen, 2014) para ordenarlas en tres dimensiones: normatividad escolar, pedagógica o cultural. En suma, al aporte al término de movilidad, y la propuesta para repensarla, permitió el surgimiento de la palabra intermovilidad. Igualmente, la carga intersubjetiva de este vocablo penetró en la interacción de los docentes, el diálogo con autores y nuestra construcción de discurso; así como la interexperiencialidad como concepto formativo-integral del docente en movilidad.*

**Palabras clave:** docente, intermovilidad, experiencia, metodología, fenomenología.

## Introducción

En este capítulo se desarrolla una experiencia en la construcción metodológica de la intermovilidad en la cual se expone el camino seguido para llegar a ella. El escrito comienza con una aproximación a la fenomenología, destacando los principios que se entienden actualmente. La pregunta que se responde se centra en cómo fue la experiencia subjetiva de quince docentes y en la significación que ellos vivieron y construyeron a partir de sus procesos de movilidad.

Los objetivos fueron: identificar, comprender, describir y contrastar las experiencias de quince docentes a partir de sus experiencias de movilidad académica. El postulado originario era que los docentes movilizados atribuyen significados subjetivos a su experiencia, los cuales se pretendía mostrar a partir de una investigación cualitativa. Asimismo, se inició desde el supuesto siguiente: cuando un docente en formación ha experimentado la movilidad como una vivencia subjetiva a la que asigna significado y una interpretación personal y académica, esto le permite ampliar su mundo de vida, lo cual enriquece su formación profesional.

## Desarrollo

El punto de partida de la fenomenología es postularse como la teoría del conocimiento. Para que todo conocimiento llegue a tratarse como tal requiere del principio de la suspensión de lo conocido. Esto significa que el investigador pone entre paréntesis o deja de lado sus conocimientos previos y creencias sobre el asunto a investigar para ver un objeto y estudiarlo a cabalidad. Cualquier objeto se puede estudiar, pero no cualquier objeto es un fenómeno. El fenómeno se aparece ante una persona. Ella puede decidir estudiarlo o no.

Si elige un objeto determinado, se le aplica la reflexividad para criticarlo y ponerlo a discusión rigurosa. Entonces el sujeto abre su puerta de acceso consciente al fenómeno que se le apareció. Este fenómeno se caracteriza por aparecer ante los ojos del investigador. Se da en cuanto es lo que es ante la mirada cautivada del investigador. Este darse es otorgar lo que el objeto es a quien lo admira. El investigador lo estudia sin prejuicios, ideas o teorías previas; más bien, como se presenta a partir de la vivencia del investigador. Esta vivencia cuando se puede contar, después de haberse vivido es la experiencia. (Quepons, 2023; 2024)

Partir de la experiencia de mirar un objeto es lo que lo convierte en fenómeno, es decir en aparición plena, que podemos atravesar por la crítica. La crítica ayuda a que quien mira el objeto no se quede en la fase de admiración primera, sino que pase a la reflexión sobre el objeto y lo describa plenamente, desde lo que se ve y lo que no se ve del mismo. Este fenómeno se aborda desde su posición temporal y espacial en el horizonte donde apareció. Ese horizonte demarca la realidad del fenómeno. Esa realidad constituye el mundo-vida (lebenswelt). Ese mundo está allí, independientemente de la experiencia de una persona. Es la experiencia de la persona sobre objetos dados en ese mundo de la vida, lo que le impactará con conocimiento cercano a la verdad, hasta llegar a la verdad misma de ese objeto. Por lo

tanto, no hay experiencia sin mundo de la vida, pero sí mundo de la vida sin experiencia. (Quepons, 2024)

Para conocer al fenómeno hay que enjuiciarlo. Esto significa enunciarlo. Construir una dialéctica entre la unidad del acto de pensar, con lo pensado y el objeto del pensamiento. Mientras pienso adquiero una imagen en mi pensamiento. Esa imagen remite a algo que fue pensado y que se origina en un objeto de la realidad. Con ello describo lo que percibí. Esa percepción puede ser ingenua si no se filtra en el matiz de la reflexión, de la razón sin instrumentalizarla o darla por hecho, sino a partir de una mirada desde diversos ángulos del objeto para fenomenologizarlo, mediante la descripción.

La mirada puede recurrir a la historia del objeto para constituirlo históricamente. También ir a sus diferentes acepciones o formas de entenderse para constituirlo heurísticamente, a partir de lo que sabemos de él semántica y significativamente. Si bien es la experiencia de ese objeto lo que lo construye, no significa esto que la experiencia o la construcción simplemente empírica sea lo que lleva a una persona a conocer la verdad del objeto. Ayuda tener la vivencia del objeto y hablar de ella, pero no quedarse con esa sola vivencia. Más bien hay que construir la vivencia con otras voces para aclarar lo que el objeto es y llegar a verlo en su sentido concreto y abstracto; en un juego de vaivenes entre estos dos ámbitos.

A su vez, el objeto se puede mirar en su actuar político o desde la dialéctica del poder, donde hay intereses definidos que interactúan sobre él. Más aun, mirarlo desde una perspectiva económica abona a su valor en el mercado y su función como objeto-mercancía. Puede ser adicionalmente un valor de uso para una persona y no necesariamente un objeto de lucro in-moral o susceptible de plusvaluarlo. En educación el objeto se da, como fenómeno, si se mira desde el aporte en conocimiento o saber que emerge de él. Por lo tanto, el fenómeno visto como saber para actuar en situaciones de la vida enriquece el actuar de una persona. Así, el fenómeno se construye con tantas miradas como sea posible para llegar a ese basamento que lo hace único, que le otorga indubitabilidad sobre lo que es, es decir, presenta su apodicticidad. Así, se llega a la parte eidética del fenómeno o al corazón de su esencia. Cuando el fenómeno se circunscribe a su expresión nuclear, llega a su inmanencia. Esto es, a aquello que permanece en él. (Quepons, 2023;2024; Husserl, 1996)

Asimismo, retomamos algunos conceptos trabajados por Alfred Schütz, como subjetividad, intersubjetividad, acción social, acto, fenomenología y sociofenomenología. (Schütz, 2011). Su artículo "Some Leading Concepts of Phenomenology", (1957), nos abrió los ojos en relación a los principios rectores de esta teoría y metodología que él retomaba de Edmund Husserl. En ese artículo expone claramente la heurística husserliana, que le apoyó en su obra sociológica. Su libro: Fenomenología del Mundo social, publicado en 1932 es un compendio técnico sobre la fenomenología aplicada a conceptos como acción social o tipologías ideales de Max Weber, entre otros conceptos para desarrollar su idea de unidad entre fenomenología husserliana y sociología. La teoría fenomenológica nos llevó de manera natural a su metodología.

Así, comenzamos con las entrevistas. Contactamos a los informantes. Retomamos algunos elementos de las entrevistas abiertas, con base en los autores como Denzin y Lincoln, Creswell, Ernest Stringer y el concepto de *durée* de Bergson, explicado por Alfred Schütz para conformar las preguntas de investigación. El esquema era abierto, en el sentido amplio de la palabra. La idea era saber lo más que se pudiera de los informantes voluntarios. La entrevista abierta consistió en platicar y cuestionar a los informantes sobre todos los aspectos posibles de su movilidad, sólo con un marco referencial basado en la temporalidad del antes, durante y después de su experiencia de movilidad. A las preguntas las determinamos como “detonantes”, porque se les utilizaba para incentivar al informante.

Desde un inicio se decidió mantener el anonimato y enfocar la entrevista a lo que Max Van Manen (2014) denomina entrevista fenomenológica. Esto es preguntar sobre experiencias vividas y con la palabra cómo para saber la manera en que se suscitaron los eventos que se narran. La lectura de *The Practice of Phenomenology*, de Max Van Manen (2014) iluminó un panorama global de los principios de esta teoría y método. Ejemplificó la entrevista fenomenológica, así como la *epoché*, los distintos tipos de reducciones relacionadas con la fenomenología. Y dimensionó el uso de la fenomenología hasta la actualidad; así como su aplicación en campos como la medicina, enfermería y educación.

Posterior a las entrevistas se prosiguió con las historias de vida. Estas fueron un texto escrito por los informantes para contar con relatos específicos sobre su movilidad. Consistió en tres preguntas. La primera fue la relación entre su modelo de crianza y la movilidad; si consideraban que había influencia mutua. La segunda fue la descripción de un *suvenir* que hubiesen traído de uno de sus programas de movilidad. La tercera fue sobre lo que sucedió a su regreso de sus programas, el cómo recuerdan que se reincorporaron a su vida cotidiana en sus escuelas y si cabe, en su vida personal.

Con todo lo recabado, ya no se les solicitó más información a los docentes. La información se clasificó para lograr dominios de la práctica (Bourdieu, 2007) y organizar las palabras emergentes de la misma realidad para entrecruzar información y caracterizar los objetos que surgieron de la experiencia para mostrar las movildades como las vivieron los participantes.

Esta información se auto verificó al argumentarse. Se auto-comprobó con un discurso imbricado con principios teóricos, metodológicos y empíricos que construyen un discurso argumentado en el entrelazamiento de los postulados, las vivencias, las descripciones y los motivos porque y para (Schütz, 2011) de los informantes. Al entrelazarse con lo vivido se construyeron correlatos. Estos surgieron de las relaciones entre lo que vivieron los informantes y expresaron oralmente. Más aun, el dominio temporal fue un eje que fortaleció los discursos porque combinó el movimiento del pasado, presente, y por qué no, futuro de los correlatos en juego. Los imbuyó de voces que se orquestaron para mostrar diálogos múltiples o polifonía docente (Bakhtin, 1986) de la experiencia de la movilidad.

Al clasificarlos, categorizar, subcategorizar y sistematizar la información se pueden mostrar hallazgos narrativos, teóricos, metodológicos y de propuesta normativa para repensar la movilidad en las normales en el Estado de México.

Las transcripciones se realizaron con la aplicación de Word en Microsoft 365. Con esos textos, se verifica que las recurrencias eran mínimas, porque las historias eran originales y por lo tanto llenas de singularidades. Se clasificaron en un cuadro de cuatro columnas que se colocaron de izquierda a derecha los siguientes encabezados: número progresivo, dimensión, tematización y relación o vivencia concreta. Este cuadro ayudó a identificar con qué material se contaba.

A su vez, se detectaron pasajes relevantes los cuales fueron el resultado de la lectura del libro de Luz Aurora Pimentel (2001) sobre el análisis del relato, titulado: *El espacio en la ficción*. Se encontraron elementos discursivos para describir y crear un universo diegético, es decir ficticio. Se describió la movilidad y la experiencia. Esto significó un avance en los hallazgos porque la información basada en la experiencia puede convertirse en teoría. Eso dicen los autores que apuestan a recopilar conocimiento directamente de testimonios, como Juan Jesús Velasco, (2023). Así, se muestran todas las definiciones de movilidad que aparecieron en las transcripciones. Al final emergió un significado propio de la movilidad.

Por su parte, la palabra experiencia se construyó con el libro *El sentido práctico*, de Pierre Bourdieu (2007). En él se señala analizar lo práctico, es decir, el dato empírico propio de la realidad que uno quiere investigar, lo que él llama la práctica; el cual arroja innumerables datos singulares que no se pueden categorizar tradicionalmente. Él postula que el sentido práctico tiene dominios prácticos. Estos son esferas individuales de manifestación del fenómeno que se estudia. Dependiendo de qué tan detallado lo queramos, el número de fotografías será inmenso. Lo mismo sucede con la experiencia de movilidad. Aunque se delimite temporalmente a situaciones que les acontecieron a los informantes antes, durante y después de su estancia, el dato arrojado es enorme. Bourdieu sugiere elegir solamente una unidad de análisis para descomponer sus elementos constitutivos y rehacer el campo de estudio, donde se encontrará el fenómeno y los objetos que lo componen.

Los informantes proporcionaron un amplio bagaje de datos prácticos. Bourdieu con su experiencia sugiere un camino de unificación de la práctica que se relaciona con la experiencia en el levantamiento de los datos sobre movilidad docente. Así, se pueden construir microrelatos para describir momentos ejemplares de la experiencia individual. Cada objeto es una cosa que se vivió y quedó en el pensamiento del informante. El informante reproduce esa vivencia con cierta facilidad años después, en el momento de la entrevista. De esos momentos con su objeto u objetos señalados se pueden obtener categorías y subcategorías de análisis, desde la descripción fenomenológica. No se trata de describir mecánicamente los objetos sino de señalar la forma en que lo recuerda el informante. Ese recuerdo del recuerdo conforma un discurso emanado de una conversación amplia.

Así, esas experiencias les construyeron su personalidad docente. Las han asimilado y las han

hecho suyas. Las acciones sociales (Schütz, 1967), que en su momento fueron presentes, ahora son recuerdos de una congruencia en su actuar docente. Cuando el docente habla de las calles, del transporte, de la falta de pavimento y de su relación con sus alumnos, ello contrasta con la riqueza de una casa en una ciudad de Estados Unidos de clase media. A su vez contrasta con la sobriedad de una habitación universitaria. Incluso, las habitaciones universitarias o hasta departamentos o flats, -pisos- en Inglaterra, tienen peculiaridades en cuanto a su diseño y comodidad.

El binomio diseño-comodidad son objetos perceptibles por los docentes que se unen a la categoría de espacios de la movilidad. Lógicamente hay más espacios como el interior y el exterior de las escuelas, los pueblos, las ciudades, el transporte, entre otros. Lo genérico es que todos los informantes hablaron de sus espacios a veces espontáneamente o a veces a pregunta expresa. Pero ellos evocan contextos relevantes para su formación. Cuando otro maestro platicó toda la historia del terreno donde se ubica actualmente su escuela, esos detalles son particularidades de un aspecto genérico de la categoría espacial. Y así se tiene de la práctica, con base en experiencias, un repertorio de espacios abundante. Los espacios que abordó cada docente se pueden ver en el siguiente cuadro.

**Tabla 1**  
*Espacios de los docentes participantes en la movilidad*

No.	Nombre	Espacios intencionados
1	Alma	Calles de París cercanas a la Torre Eiffel Escuela en Indonesia Iglesia Católica en Indonesia
2	Eliana	Universidad Pedagógica en La Habana Cuba
3	Alexandra	Vermont Escuela primaria en Palo Alto, California
4	Isidro	Escuela Normal de Coatepec Harinas y Universidad en Buenos Aires
5	Rubén	Universidad de Warrick y su primer escuela como docente
6	Epigmenio	Escuela en Inglaterra y Nueva York
7	Paco	Universidad de Warrick y universidad de Arkansas; virtual
8	Jocelyn	Vermont, Chula Vista, Learning Community Center, Grossmont College; virtual
9	Héctor	Autobús, pragmático y reflexivo; escuela normal de Atlacomulco
10	Aurora	Valle de Bravo y Europa; París
11	Karen	Casa y habitación universitaria
12	Santi	Calles de Querétaro; lugares de deportes; oficina, escuela primaria
13	Ilay	Texcoco UAEMEX y lugares turísticos en México; escuelas secundarias
14	Ilana	Texcoco, Universidad de Chapingo; Costa Rica y República Dominicana
15	Tracy	Texcoco y Palo Alto California, en escuelas secundarias, centrada en el aula

*Nota: Elaboración propia que muestra los espacios donde estuvieron los docentes participantes en movilidad.*

El espacio se construyó a partir de vivencias que se relacionan entre sí, aunque no sean concordantes. La discordancia es el principio de unidad. Esto no significa que no haya repetición de lugares donde los informantes estuvieron en diferentes momentos. Se unifica con base a las cuestiones acerca de los lugares.

Estas discordancias son las que construyeron el objeto de estudio movilidad y que le van otorgando un valor intrínseco digno de contarse para documentarse (Jara, 2018; García Córdoba, 2015; Velasco, 2023). En este recorrido por la experiencia de la movilidad, es el espacio un ejemplo de cómo se continúa con el discurso científico social de lo sucedido, desde una voz propia, pero con el contenido otorgado por los informantes. La teoría va implícita y no se requiere mencionar a cada momento a la fenomenología o a la noesis, la noema, la intencionalidad, el horizonte, la realidad subjetiva, la conciencia de la conciencia, que siempre es conciencia de algo, (Quepons, 2023 y 2024; Van Manen, 2015; Zahavi, 2023; Churchill 2022; Morley, 2022; Husserl, 1901, 1911, 1933; Schütz, 1933 y 1967) el ver que siempre es ver algo (Bourdieu, 2007), entre otros principios de esta teoría y metodología. Tampoco se requiere mencionar continuamente que los motivos porque y para son de influencia weberiana en Alfred Schütz y están implícitos en la decisión que tomaron todos los informantes de participar en movilidad.

Los espacios discordantes, aquí unidos por la experiencia, ejemplifican que entre los criterios para elegir los acontecimientos o momentos a entrelazar en este discurso multi vocal se encuentran el kairós o punto de quiebre para el protagonista. Otro es las relaciones contextuales, con el ambiente y con otras personas. Un tercer criterio es la riqueza de sentido, entendido como nudos de significado para la comprensión de una experiencia. Así, el kairós, las relaciones y el sentido son criterios encontrados en los relatos de los informantes que emergen como principios de conducción del discurso para comprender el proceso de movilidad que vivieron los quince docentes; y su relación con la formación de ellos mismos. Con estos relatos se construye un discurso pedagógico basado en la experiencia útil a la comunidad escolar, sin importar su función institucional.

## Conclusiones

Se resaltan tres ideas y una mención a los hallazgos. La primera es el trasfondo dialógico de la construcción del discurso. Este discurso dirigido a la construcción del postulado sobre documentar para conocer significados atribuidos por los docentes a su experiencia de movilidad, se ha transformado en la siguiente declaración: documentar el binomio movilizadomovilizante para visualizar el acto ético resultante del fenómeno de la experiencia de movilidad del docente.

La segunda idea es que los quince informantes documentan positivamente su experiencia de movilidad. Ellos y ellas señalan lo que no les gusta de la movilidad. Estos docentes son críticos con lo que les pasó y sobre todo son críticos con las instituciones que les dieron la

oportunidad de participar, que los financiaron y que a su regreso les brindaron un espacio para mantenerse como docentes, aunque no les cumplieron sus expectativas de mejora laboral, en varios casos.

La tercera idea es que el discurso se construyó desde la transtextualidad desarrollada por Luz Aurora Pimentel. Por transtextualidad se entiende la composición de un texto a partir de muchas voces, en contextos múltiples y con elementos lingüísticos como el espacio, el tiempo, la trama y la reflexividad. No es necesario detenerse en los elementos paratextuales ni architextuales, ya que son más de formato que de contenido. Más bien, el contenido atraviesa los acontecimientos de los participantes. Por eso quedó como discurso pedagógico experiencial con rasgos fenomenológicos.

Los hallazgos se centran en la construcción de una interpretación entrelazada entre la palabra de los informantes, las pautas fenomenológicas y la construcción del postulado de documentar la experiencia. El principal descubrimiento fue la movilidad como intermovilidad al ser producto de la intersubjetividad sociofenomenologizada. Se concluye que las cualidades de la movilidad evocadas por los informantes permiten esbozar un concepto de movilidad a partir de las vivencias subjetivas.

La movilidad fue el eje de indagación. Pero no la movilidad estrictamente académica, sino la movilidad en tanto posibilidad formativa extraacadémica. Lo extraacadémico se entiende como todo aquello que forma al docente más allá de su labor pedagógica en el aula. Cualquier docente decide participar en movilidad, pero ningún docente regresa sólo con lo que sucedió en su salón de clases o escuela. Las respuestas son diversas cuando se pregunta a un maestro que acaba de regresar cómo le fue. Sin embargo, siempre enfocan su relación con el horizonte vivido. Si la intertextualidad es la relación entre textos, la intermovilidad es la relación entre movilidades.

Parafraseando a Elena Garro, somos sólo memoria, y el recuerdo que de nosotros se tenga. La movilidad que se muestra aquí se originó de esta idea. No es que muestre la verdad sobre la movilidad, sino cómo la vivieron quince docentes desde su memoria en el recuerdo presente. La memoria que se plasma no es solamente literaria, es fusión de intertextualidad. De esta palabra compuesta se deriva el vocablo: intermovilidad. Ésta es una palabra emergente de la reflexividad sobre las movilidades expuestas a lo largo de esta ponencia. No alcanza el trabajo para configurarla exhaustivamente. Pero sí para mostrar como un fenómeno nacido de la estricta observación de la grandeza de su singularidad es el producto de la reflexión desarrollada en este capítulo.

La intermovilidad está compuesta por las relaciones experienciales de los informantes. Se construye con sustento de las lecturas sobre la intersubjetividad contenida en la meditación V, del libro *Las meditaciones cartesianas* de Edmund Husserl (1996); del tratamiento que Alfred Schütz otorga a esta palabra – intersubjetividad- en el capítulo III, de su obra *La construcción significativa del mundo social* (1993) y del capítulo VII, del libro *El relato en perspectiva*

(1998) escrito por Luz Aurora Pimentel. Del libro de Pimentel se retoma la intertextualidad basada en la heteroglosia de Mikhail Bakhtin.

Culminar con las propuestas lleva a la construcción de otra forma de ver la movilidad, puede ser que los informantes no descubrieran algo nuevo, pero la innovación no es solo eso, es también una reflexión como un proceso existente para mirarlo con nuevos ojos. En movilidad los atributos que los informantes resaltaran subrayan el camino del: 1) seguimiento; 2) disposición docente; 3) reducción de gastos, 4) informar y medir; 5) prepararse para la movilidad; 6) aplicar lo diferente, 7) traer innovación; 8) actualizar la normatividad; 9) redireccionar programas; 10) relanzar la movilidad; 11) incidir en la comunidad; y 12) posibilitar económicamente.

## Referencias

- Bachelard, G. (2000). La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo. México, D.F.: Siglo XXI editores.
- Bakhtin M., Mijaíl (1986). Problemas de la poética de Dostoievski. México, D.F.: FCE.
- Bourdieu, P. (2007). El sentido práctico. México D.F. Siglo XXI editores.
- Churchill, S. (2022). Essentials of Existential Phenomenological Research. (Essentials of Qualitative Methods). Washington D.C.: American Psychological Association.
- Duhalde, M. (1999). La investigación en la escuela. Un desafío para la formación docente. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- García, F. (2015). Investigación documental. Leer, pensar y hablar respecto de un tema definido para escribir bien y con provecho. México, D.F.: Limusa.
- Husserl, E. (1996). Meditaciones Cartesianas. México D.F.: FCE.
- Phenolab. (6 de diciembre de 2022). Teaching and Learning Phenomenology Across Disciplines. Video. [https://www.youtube.com/watch?v=Rh4\\_ieIDY00&t=3259s](https://www.youtube.com/watch?v=Rh4_ieIDY00&t=3259s)
- Pimentel, L. (2001). El espacio en la ficción. Ciudad de México: Siglo XXI-UNAM.
- Quepons, I. (2023). Curso de introducción a la fenomenología. Centro de estudios filosóficos.
- Schütz, A. (2011) Collected Papers V. Phenomenology and the Social Sciences. Boca Ratón: Springer.
- Schütz, A. "Some leading concepts of Phenomenology". (2011) En Collected Papers V. Phenomenology of the Social Sciences. Phenomenologica 2025. New York. Springer. Pp 77-97 <http://ndl.ethernet.edu.et/bitstream/123456789/8313/1/300.pdf>
- Van Manen, M. (2014). Phenomenology of Practice. Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing. CA: Left Coast Press.

Velasco, J. (2023). Educación y migración. Etnografía-narrativa de la práctica docente en contexto migratorio en el estado de México. Quito: Religación press.

Zahavi, D. (2019). Phenomenology. The Basics. London: Routledge.

Zapata, Oscar A. (2005). La aventura del pensamiento crítico. Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas. México. Editorial Pax.

## Capítulo 6

---

# Clima Escolar: propiedades psicométricas de un instrumento para estudiantes universitarios de México

**Alberto Galván Corral**  
Instituto Tecnológico de Sonora  
[alberto.galvan@itson.edu.mx](mailto:alberto.galvan@itson.edu.mx)

**Carlos Jesús Hinojosa Rodríguez**  
Instituto Tecnológico de Sonora  
[cjhinojosa@itson.edu.mx](mailto:cjhinojosa@itson.edu.mx)

**Cecilia Aurora Murillo Félix**  
Instituto Tecnológico de Sonora  
[cecilia.murillo@itson.edu.mx](mailto:cecilia.murillo@itson.edu.mx)

**Celia Yaneth Quiroz Campas**  
Instituto Tecnológico de Sonora  
[cjquiroz@itson.edu.mx](mailto:cjquiroz@itson.edu.mx)

### Resumen

El objetivo fue determinar las propiedades psicométricas de la adaptación de un instrumento de clima escolar en estudiantes de una universidad pública autónoma de Sonora, México. La investigación fue de tipo instrumental. Se adaptó el instrumento de clima escolar del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (CE-INEE). Se evaluaron 571 estudiantes del Instituto Tecnológico de Sonora Unidad Navojoa (hombres 53.2%, mujeres 46.2%, otro 0.5%, Edad = 22.61, DEedad=2.93) de cinco programas educativos de pregrado, quienes contestaron el instrumento de forma voluntaria y anónima. Se compararon dos modelos de medida (SEM), uno unifactorial (ateórico) y otro multifactorial (teórico de siete factores), el modelo multifactorial presenta mejores indicadores de ajuste ( $\chi^2(\text{Robusto})=1930.195$ ,  $gI(\text{Robusto})=681$ ,  $\chi^2/gI=2.83$ ;  $CFI(\text{Robusto})=0.994$ ,  $TLI(\text{Robusto})=0.994$ ,  $RMSEA(\text{Robusto})(IC_{\text{Robusto}}90\%)=0.033(0.031-0.035)$ ,  $SRMR=0.049$ ,  $GFI=0.994$ ). El CE-INEE presentó indicadores de confiabilidad  $\omega$  de McDonald superiores a 0.85 en cada uno de los siete factores. También se demostró la invarianza en la estructura multifactorial según el

*sexo y otras variables sociodemográficas. Se concluye que el CE-INEE posee propiedades psicométricas adecuadas que posibilitan su empleo para medir el clima escolar en estudiantes universitarios de México.*

**Palabras clave:** psicometría, clima escolar, estudiantes, universidad.

## Introducción

Evaluar las propiedades psicométricas de un test que mide el clima escolar es fundamental para acreditar la precisión y estabilidad de los datos recopilados. Un test debe tener validez, que garantice que determina de forma efectiva el constructo bajo análisis, y confiabilidad, que pruebe que los resultados son consistentes en el tiempo y bajo múltiples condiciones. Un test con propiedades psicométricas sólidas da a las interpretaciones de los resultados mayor confianza, aspecto determinante en la toma de decisiones informadas sobre políticas y prácticas institucionales. También, avala que el análisis del clima escolar sea correcto, basado en evidencia, lo que refuerza su aplicación en la investigación y su impacto en la mejora permanente del ambiente educativo.

Para efectos de la presente investigación se tomará como definición del clima escolar, la proporcionada por Gutiérrez (2010) que establece como clima escolar adecuado aquel donde los vínculos entre los múltiples actores favorecen la comunicación y el trabajo colaborativo; impera determinado nivel de concordia, el nivel de conflictividad es reducido; hay mecanismos apropiados de comunicación, reconocimiento e incentivos a los diversos agentes con base a su desempeño. Existe, también un elevado nivel de satisfacción de los diversos actores sobre la actuación general del centro escolar, el propio y del resto de actores; se forman altas expectativas, que se efectúan por los logros obtenidos y donde el grado de motivación y compromiso para la labor escolar es elevado en todos los actores. De esta definición se desprende que, si bien los estudiantes son uno de los actores claves del clima escolar, también lo son el personal docente, administrativo y de apoyo, directivos y los padres de familia, además el constructo se integra por múltiples factores, el cual se forma desde la percepción subjetiva de cada uno de los distintos actores.

Un clima escolar positivo está asociado con diversos beneficios en el ámbito educativo y personal de los estudiantes, debido a que contribuye, de forma directa y significativa sobre el nivel de bienestar (Alvarado, 2022, Cuadra, et al., 2022), el rendimiento académico (Aron, et al., 2011; López, et al., 2014; Leria y Salgado, 2019; García, et al., 2022), la capacidad de retención de las escuelas (Sandoval, 2014), autoestima (Gálvez, et al., 2014; Rostan, et al., 2015), autoeficacia (Gálvez, et al., 2014;), expectativas (Gálvez, et al., 2014), éxito académico (Escalante, et al., 2020), motivación (Guerra, et al., 2011; Gálvez, et al., 2014;), confianza (Gálvez, et al., 2014), satisfacción consigo mismo y su entorno (Leria y Salgado, 2019), satisfacción con la vida (Martínez, et al., 2012; López, 2017), participación (Rostan, et al., 2015),

su formación integral (Claro, 2013), mejor convivencia social e incluso muestra efecto moderador en planteles educativos con elevados niveles de pobreza (Gálvez, et al., 2015), mediador ante la victimización y acoso escolar (Escalante, et al., 2020), entre otros aspectos.

Por otro lado, el clima escolar está asociado, de forma inversa y significativa, con la violencia escolar (Guerra, et al., 2011, Martínez, et al., 2012), el ánimo depresivo del estudiante (López, 2017), con menor uso de drogas (Cuadra, et al., 2022), con el hostigamiento escolar (Cuadra, et al., 2022); así mismo, los climas escolares negativos se relacionan, de forma directa y significativa, con la manifestación de comportamientos antisociales y violentos (Gálvez, et al., 2014), acoso escolar (Gálvez, et al., 2017), con mayores riesgos de que los estudiantes exhiban comportamientos agresivos y se envuelvan en conflictos entre iguales y con sus profesores, apoyando la presencia de conductas de riesgo (Gálvez, et al., 2015, Gálvez, et al., 2017), con altos sentimientos de soledad, baja satisfacción con la vida (Martínez, et al., 2012). Derivado de lo anterior, destaca la trascendencia de fomentar un clima escolar positivo que favorezca que los estudiantes alcancen su máximo potencial académico y personal.

En el presente estudio se determinaron las propiedades psicométricas de la adaptación del test de clima escolar del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (CE-INEE), aplicado a 571 estudiantes de una universidad pública en Sonora, México. La adaptación y validación de este tipo de herramientas habilitan la obtención de mediciones ajustadas al contexto local, posibilitando el entendimiento de las dinámicas propias del entorno universitario e impulsando la ejecución de políticas educativas que fomenten ambientes más saludables y equitativos para los estudiantes y en general para todos los actores.

## Desarrollo

### Diseño

La investigación fue de tipo instrumental, debido a que el objetivo fue la determinación de las propiedades psicométricas del instrumento de clima escolar (Ato et al., 2013).

### Participantes

En cuanto a los participantes, el muestreo fue no probabilístico de tipo intencional. El total de participantes fue de 571 estudiantes del Instituto Tecnológico de Sonora Unidad Navojoa (hombres 53.2%, mujeres 46.2%, otro 0.5%, Medad = 22.61, DEedad=2.93) de cinco programas educativos de pregrado, quienes contestaron el instrumento de forma voluntaria y anónima, la tabla 1 presenta mayor detalle sobre las características de los participantes. Como criterios de inclusión estuvieron ser estudiante inscrito en alguno de los programas de pregrado en la unidad Navojoa, además de desear participar en forma anónima y voluntaria en el estudio. Como criterios de exclusión se contemplaron no estar inscrito al momento de la aplicación, estar inscrito en algún programa de posgrado al margen del campus, estar

inscrito en algún programa de pregrado en otro campus, así como no desear participar en el estudio. En todo momento los participantes podían decidir abandonar el estudio, bastaba con no dar por terminado la aplicación del test.

**Tabla 1**  
*Características de los participantes*

<b>Variable</b>	<b>Participación</b>	<b>Porcentaje</b>
Sexo		
Masculino	304	53.2%
Femenino	264	46.2%
Otro	3	0.5%
Semestre		
Segundo	213	37.3%
Cuarto	113	19.8%
Sexto	114	20.0%
Octavo	103	18.0%
Décimo	15	2.6%
Más del plan (9, 11 o más)	13	2.3%
Estado civil		
Soltero(a)	548	96.0%
Casado(a)	8	1.4%
Unión libre	13	2.3%
Otro	2	0.4%
Condición laboral		
Solo estudio	250	43.8%
Estudio y trabajo por horas/destajo	70	12.3%
Estudio y trabajo a medio tiempo	193	33.8%
Estudio y trabajo a tiempo completo	58	10.2%
Edad		
18 años	94	16.5%
19 años	143	25.0%
20-21 años	190	33.3%
Más de 21 años	144	25.2%
Beca		
Sin beca	285	49.9%
Con beca	286	50.1%
Dependientes		
Sin dependientes	537	94.0%
Con dependientes	34	6.0%

Programa Educativo		
Licenciatura en Gastronomía	41	7.2%
Licenciatura en Arquitectura	132	23.1%
Ingeniería Industrial y de Sistemas	225	39.4%
Licenciatura en Administración de Empresas Turísticas	67	11.7%
Licenciatura en Educación Infantil	106	18.6%

### Instrumento

Se aplicó una versión adaptada del instrumento de clima escolar de Gutiérrez (2010). La escala se adaptó de 1 a 5, la versión original contemplaba de 0 a 5, se tomó la decisión de eliminar la opción de respuesta indeciso=0, de forma tal que la escala de respuestas fue: 5=muy de acuerdo, 4=de acuerdo, 3=en desacuerdo, 2=muy en desacuerdo, 1=sin elementos para responder. En cuanto a los reactivos se agregaron los siguientes, se indica el número de reactivo dentro del instrumento:

- 9. En la escuela yo me llevo bien con el (la) responsable del programa educativo
- 18. En la escuela los estudiantes nos comunicamos muy bien con el(la) responsable del programa educativo
- 24. En la escuela los estudiantes tenemos confianza en el(la) responsable del programa educativo
- 34. En la escuela se habla de lo bien que trabaja el(la) responsable del programa educativo

Adicionalmente se ajustó la redacción de los siguientes reactivos:

- 10. En la escuela yo me llevo bien con el director y el jefe académico
- 12. En la escuela me llevo bien con los compañeros de clases
- 17. En la escuela los estudiantes nos comunicamos muy bien con el director y el jefe académico
- 19. En la escuela me comunico bien con el director y el jefe académico
- 23. En la escuela los estudiantes tenemos confianza en el director y el jefe académico
- 27. En la escuela el director y el jefe académico se sienten orgullosos de serlo
- 33. En la escuela se habla de lo bien que trabajan el director y el jefe académico

La versión final aplicada del instrumento se integró con 39 reactivos, además se solicitó información sociodemográfica, la que se anexó en la tabla 1. La estructura interna del instrumento se reporta en la tabla 2, en ella se muestran los factores, así como los ítems y su correspondencia con los factores.

**Tabla 2**  
*Factores del clima escolar*

<b>Factores</b>	<b>Reactivos</b>	<b>Total de reactivos</b>
Conflictividad y forma de resolverlos (CFR)	1 - 3	3
Dinámica de la relación entre actores (DRA)	4 - 12	9
Existencia de canales de comunicación (ECCOM)	13 - 21	9
Existencia de un clima de confianza (ECCO)	22 - 26	5
Grado de satisfacción de los actores (GSA)	27 - 29	3
Comparación entre expectativas iniciales y logro (CEL)	30 - 32	3
Reconocimiento, motivación y compromiso de los actores (RMCA)	33 - 39	7

### **Análisis de datos**

Se obtuvieron estadísticos descriptivos de los ítems, media, desviación estándar, asimetría y curtosis, la normalidad univariada de los ítems se determinó mediante la Prueba de D'Agostino ( $p < 0.05$ ) mediante el paquete moments (Komsta y Novomestky, 2022) en R. Se evaluó la normalidad multivariada mediante la prueba de Mardia para asimetría y curtosis ( $p < 0.05$ ) a través del mediante el paquete MVN (Korkmaz, et al. 2014) en R. La validez de la estructura interna del test de clima escolar se determinó partiendo de dos supuestos, uno admite la existencia de un factor general que explica la mayor parte de la varianza de los ítems, básicamente se trata de un test unidimensional; dos, se admite la existencia de una estructura multifactorial, la cual se reportó en la tabla 2, y que corresponde a la estructura teórica; ambas estructuras se implementaron desde el enfoque de modelos de ecuaciones estructurales (SEM) el método de estimación empleado fue por Mínimos Cuadrados Ponderados por Media y Varianza Ajustada (WLSMV, por sus siglas en inglés) y basado en la matriz de correlaciones policóricas de los ítems, para disminuir el efecto del no cumplimiento de la normalidad en los ítems. El ajuste de los modelos se evaluó con base a los valores de  $\chi^2$  robusta, grados de libertad (gl), y la razón  $\chi^2 / gl < 3$ , en cuanto a índices de ajuste absoluto, Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA  $< 0.05$ ), límite superior del intervalo de confianza del RMSEA ( $< 0.10$ ), Standardized Root Mean Residual (SRMR  $< 0.08$ ), Goodness of Fit Index (GFI  $> 0.95$ ), índices de ajuste incremental, Comparative Fit Index robusto (CFI  $> 0.95$ ), Tucker-Lewis Index robusto (TLI  $> 0.95$ ) (Jordan, 2021). Lo relativo a los modelos SEM se formularon mediante los paquetes lavaan (Rosseel, 2012) y semTools (Jorgensen et al., 2022) de R. Se determinó la validez convergente del modelo mediante las cargas factoriales por ítem ( $\geq 0.70$ ), R<sup>2</sup> del ítem ( $\geq 0.50$ ) y varianza media extraída (AVE, por sus siglas en inglés) ( $\geq 0.50$ ), mientras que la validez discriminante se determinó a través de las covarianzas interfactoriales (0.3 - 0.7). La fiabilidad se determinó de las siguientes formas: del constructo mediante cargas factoriales por ítem ( $\geq 0.70$ ), del factor mediante R<sup>2</sup> del ítem ( $\geq 0.50$ ), por consistencia interna mediante Omega jerárquico y fiabilidad compuesta (am-

bos  $\geq 0.70$ ) (Fornell y Larcker, 1981) Omega se obtuvo en SPSS mediante el complemento de Hayes (2020). Por último, se determinó la estabilidad del modelo mediante la invarianza de la estructura general o configural, de las cargas factoriales o métrica y de los interceptos o escalar, si la variación del CFI y RMSEA ( $\Delta CFI \leq -.01$ ;  $\Delta RMSEA \leq .015$ ) (Chen, 2007).

## Resultados y discusión

En este apartado se presentan los principales resultados y su discusión, relativos a las propiedades psicométricas del instrumento de clima escolar. La Tabla 3 muestra que las medias de los ítems oscilan entre 3.676 y 4.224, revelando percepciones favorables del clima escolar entre los estudiantes. Las desviaciones estándar, entre 1.007 y 1.249, sugieren una variabilidad moderada. La asimetría negativa y la curtosis positiva en la mayoría de los ítems reflejan una inclinación de las respuestas hacia valores altos y una concentración alrededor de la media, lo cual es característico en evaluaciones de percepción. La prueba de D'Agostino indica ausencia de normalidad univariada en todos los ítems ( $p < .000$ ). Estos resultados respaldan la consistencia de las respuestas y sugieren que el instrumento mide de manera estable la percepción del clima escolar. Explorar la invarianza en subgrupos futuros ayudaría a entender mejor la tendencia observada. También se evaluó la normalidad multivariada, a través de la prueba de Mardia, obteniéndose un coeficiente de asimetría de 34,792.411 ( $p < .001$ ) y un coeficiente de curtosis de 170.751 ( $p < .001$ ) lo que señala la ausencia de una distribución normal multivariada en el instrumento, lo que justifica el empleo del método de estimación por mínimos cuadrados ponderados por media y varianza ajustada (WLSMV, por sus siglas en inglés) ya que resulta más adecuado para ítems ordinales con ausencia de normalidad multivariada.

La validez del constructo se determinó, inicialmente, mediante la validez de la estructura interna del instrumento, por ello se formularon dos modelos de medida mediante modelos de ecuaciones estructurales (SEM), uno unifactorial y uno multifactorial, los índices de bondad de ajuste se comparan en la tabla 4. El modelo multifactorial presenta mejores índices de ajuste ( $\chi^2/gl = 2.83$ , CFIRobusto = 0.994, TLIRobusto = 0.994, RMSEA = 0.033), lo que señala un ajuste más adecuado a los datos en comparación con el modelo unifactorial ( $\chi^2/gl = 3.17$ , CFIRobusto = 0.987, TLIRobusto = 0.987, RMSEARobusto = 0.045). Estos resultados sugieren que el modelo multifactorial refleja de forma más precisa la estructura subyacente del constructo de clima escolar, con menores discrepancias entre el modelo y los datos observados. La superioridad del ajuste en el modelo teórico de siete factores valida la complejidad multidimensional del constructo y respalda el uso del modelo multifactorial para futuras interpretaciones y análisis.

**Tabla 3**  
*Estadísticos descriptivos por ítem*

<b>Variable</b>	<b>M</b>	<b>DE</b>	<b>A</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
CE01	3.951	1.240	-1.078	3.165	<0.000
CE02	4.032	1.076	-1.096	3.669	<0.000
CE03	3.928	1.089	-0.991	3.454	<0.000
CE04	4.072	1.079	-1.240	4.104	<0.000
CE05	4.140	1.065	-1.318	4.191	<0.000
CE06	3.965	1.046	-1.073	3.871	<0.000
CE07	4.084	1.051	-1.229	4.116	<0.000
CE08	3.951	1.107	-0.982	3.399	<0.000
CE09	3.949	1.084	-0.917	3.283	<0.000
CE10	3.895	1.139	-0.891	3.103	<0.000
CE11	4.224	1.027	-1.499	4.877	<0.000
CE12	4.158	1.048	-1.398	4.543	<0.000
CE13	4.072	1.116	-1.248	3.904	<0.000
CE14	4.177	1.057	-1.436	4.600	<0.000
CE15	4.093	1.081	-1.252	4.061	<0.000
CE16	3.930	1.041	-0.898	3.412	<0.000
CE17	3.792	1.129	-0.684	2.726	<0.000
CE18	3.858	1.106	-0.815	3.117	<0.000
CE19	3.827	1.108	-0.700	2.838	<0.000
CE20	3.865	1.104	-0.781	3.032	<0.000
CE21	4.163	1.029	-1.325	4.420	<0.000
CE22	3.767	1.065	-0.583	2.802	<0.000
CE23	3.862	1.084	-0.798	3.107	<0.000
CE24	3.891	1.074	-0.821	3.180	<0.000
CE25	4.007	1.051	-1.048	3.731	<0.000
CE26	4.082	1.042	-1.226	4.174	<0.000
CE27	3.996	1.058	-0.927	3.324	<0.000
CE28	4.098	1.016	-1.181	4.110	<0.000
CE29	4.156	1.025	-1.302	4.358	<0.000
CE30	4.107	1.013	-1.148	3.933	<0.000
CE31	3.797	1.007	-0.575	2.979	<0.000
CE32	4.147	1.027	-1.317	4.420	<0.000
CE33	3.783	1.106	-0.686	2.871	<0.000
CE34	3.764	1.114	-0.684	2.868	<0.000
CE35	3.977	1.054	-0.910	3.286	<0.000
CE36	3.753	1.138	-0.721	2.891	<0.000
CE37	3.676	1.249	-0.641	2.445	<0.000

CE38	3.919	1.075	-0.884	3.214	<0.000
CE39	3.956	1.046	-0.961	3.526	<0.000

Nota: M= Media; DE: Desviación estándar; A: Asimetría; C: Curtosis; D: p-valor del estadístico de prueba de D'Agostino

**Tabla 4**  
*Indicadores de bondad de ajuste de los modelos*

Índices	Unifactorial	Multifactorial
$\chi^2$ (Robusto)	2227.983	1930.195
gl(Robusto)	702	681
$\chi^2$ /gl	3.17	2.83
CFI(Robusto)	0.987	0.994
TLI(Robusto)	0.987	0.994
RMSEA(Robusto)	0.048	0.033
IC RMSEA(Robusto)	0.045-0.050	0.031-0.035
SRMR	0.069	0.049
GFI	0.988	0.994

Nota: Todos los índices reportados (excepto SRMR y GFI) corresponden a sus versiones robustas, dado que el modelo fue estimado con Mínimos Cuadrados Ponderados Ajustados por Media y Varianza (WLSMV).

La Tabla 5 muestra los coeficientes patrón de cada ítem en sus factores correspondientes, todos superiores a 0.70, lo cual sugiere una fuerte relación entre los ítems y sus respectivos factores. Este nivel de carga factorial cumple con los criterios de validez convergente, ya que cada ítem muestra una elevada correlación con el factor que pretende medir, reforzando la adecuación del modelo multifactorial. La varianza explicada ( $R^2$ ) de los ítems es también consistente con esta conclusión, con valores generalmente altos, lo que indica que los factores explican una proporción significativa de la varianza en cada ítem. Los valores de  $R^2$  y los coeficientes patrón altos reflejan una alta consistencia interna dentro de cada factor, lo cual respalda la fiabilidad del modelo. Esta consistencia en las cargas y la varianza explicada sugiere que los factores son fiables y medidos con precisión, proporcionando estabilidad y coherencia en la estructura de cada constructo del clima escolar.

La Tabla 6 reporta los coeficientes Omega ( $\omega$ ), la Fiabilidad Compuesta y la Varianza Media Extraída (AVE) para cada factor. Los coeficientes Omega, todos superiores a 0.85, y sus intervalos de confianza (IC 95%) sugieren una alta confiabilidad interna para cada factor, respaldando la estabilidad del instrumento. Asimismo, los valores de fiabilidad compuesta y AVE indican que cada factor mide de manera consistente y converge adecuadamente, cumpliendo con los estándares mínimos de 0.70 para confiabilidad compuesta y 0.50 para AVE. Estos resultados refuerzan la precisión de la medida en la captura de los constructos especí-

ficos del clima escolar. Las covarianzas interfactoriales muestran correlaciones moderadas, mayormente entre 0.50 y 0.75, lo que indica que los factores están relacionados, pero mantienen suficiente independencia entre sí. Esto respalda la validez discriminante, sugiriendo que cada factor capta una dimensión distinta del clima escolar sin redundancia significativa, lo cual es crucial para la interpretación multidimensional del constructo.

**Tabla 5**  
*Coefficientes patrón y varianza explicada de los ítems*

Ítems	CFR	DRA	ECC	ECCO	GSA	CEL	RMCA	R2
CE01	0.728							0.530
CE02	0.891							0.793
CE03	0.855							0.731
CE04		0.775						0.600
CE05		0.768						0.589
CE06		0.796						0.633
CE07		0.833						0.694
CE08		0.829						0.688
CE09		0.771						0.594
CE10		0.801						0.641
CE11		0.843						0.710
CE12		0.822						0.676
CE13			0.813					0.661
CE14			0.826					0.681
CE15			0.861					0.741
CE16			0.815					0.665
CE17			0.821					0.673
CE18			0.833					0.694
CE19			0.815					0.664
CE20			0.811					0.658
CE21			0.865					0.748
CE22				0.818				0.670
CE23				0.880				0.774
CE24				0.866				0.750
CE25				0.895				0.801
CE26				0.882				0.778
CE27					0.877			0.769
CE28					0.896			0.802
CE29					0.869			0.755
CE30						0.836		0.699
CE31						0.820		0.674

CE32	0.869	0.756
CE33		0.821 0.673
CE34		0.826 0.682
CE35		0.891 0.793
CE36		0.826 0.682
CE37		0.704 0.495
CE38		0.845 0.714
CE39		0.866 0.749

**Tabla 6**  
*Indicadores de validez y confiabilidad*

	<b>CFR</b>	<b>DRA</b>	<b>ECC</b>	<b>ECCO</b>	<b>GSA</b>	<b>CEL</b>	<b>RMCA</b>
$\omega$	0.859	0.941	0.950	0.939	0.913	0.881	0.934
IC 95%	.824-.887	.927-.952	.939-.958	.926-.949	.892-.930	.855-.905	.922-.946
Fiabilidad compuesta	0.859	0.941	0.952	0.939	0.911	0.879	0.933
AVE	0.670	0.647	0.686	0.754	0.775	0.710	0.674
Covarianzas	CFR	DRA	ECC	ECCO	GSA	CEL	RMCA
CFR	0.815						
DRA	0.634	0.699					
ECC	0.562	0.693	0.823				
ECCO	0.52	0.618	0.731	0.759			
GSA	0.544	0.642	0.744	0.753	0.861		
CEL	0.466	0.56	0.623	0.635	0.726	0.716	
RMCA	0.484	0.588	0.69	0.697	0.736	0.681	0.823

La Tabla 7 presenta los resultados de la invarianza del modelo entre diferentes grupos: sexo, semestre, situación laboral, edad agrupada, programa educativo y condición de beca. Para cada grupo, se evaluaron tres niveles de invarianza: configural, métrica y escalar. Los valores de CFI y RMSEA se mantienen constantes o presentan cambios mínimos en cada transición de modelo ( $\Delta CFI \leq 0.01$  y  $\Delta RMSEA \leq 0.015$ ), lo que indica que el modelo es invariante a través de todos los grupos en los tres niveles evaluados. Esto sugiere que el instrumento mide de manera consistente el clima escolar sin sesgo atribuible a diferencias de grupo.

Cumplir con la invarianza en todos los niveles y grupos respalda la validez del instrumento para comparar subgrupos, lo cual permite realizar análisis de diferencias significativas en la percepción del clima escolar entre estudiantes de distintos contextos, sin que estas comparaciones se vean afectadas por posibles sesgos estructurales del instrumento.

**Tabla 7**  
*Invarianza de los grupos*

<b>Invarianza</b>	<b><math>\chi^2</math></b>	<b>gl</b>	<b>CFI (Robusto)</b>	<b>RMSEA</b>	<b><math>\Delta</math>CFI (Robusto)</b>	<b><math>\Delta</math>RMSEA</b>
<b><i>Sexo</i></b>						
Configural	565.515	1362	0.994	0.033		
Métrica	643.970	1394	0.994	0.032	0.000	0.001
Escalar	665.998	1426	0.994	0.032	0.000	0.000
<b><i>Semestre</i></b>						
Configural	577.157	1362	0.994	0.033		
Métrica	643.332	1394	0.994	0.032	0.000	0.001
Escalar	651.673	1426	0.994	0.031	0.000	0.001
<b><i>Situación</i></b>						
<b><i>laboral</i></b>						
Configural	563.294	1362	0.994	0.033		
Métrica	635.313	1394	0.995	0.031	-0.001	0.002
Escalar	647.941	1426	0.995	0.031	0.000	0.000
<b><i>Edad</i></b>						
<b><i>agrupada</i></b>						
Configural	571.695	1362	1.000	0.033		
Métrica	707.426	1394	1.000	0.034	0.000	-0.001
Escalar	714.921	1426	1.000	0.034	0.000	0.000
<b><i>Programa</i></b>						
<b><i>educativo</i></b>						
Configural	599.876	1362	0.994	0.034		
Métrica	732.114	1394	0.993	0.035	0.001	-0.001
Escalar	761.141	1426	0.993	0.036	0.000	-0.001
<b><i>Beca</i></b>						
Configural	602.975	1362	0.994	0.034		
Métrica	683.785	1394	0.994	0.033	0.000	0.001
Escalar	695.812	1426	0.994	0.033	0.000	0.000

## Conclusiones

El estudio alcanzó su objetivo al validar las propiedades psicométricas del instrumento de clima escolar (CE-INEE), confirmando su solidez para medir este constructo en estudiantes universitarios. El análisis SEM indicó que el modelo multifactorial de siete factores presentó un mejor ajuste en comparación con el modelo unifactorial, respaldando la estructura multidimensional del clima escolar y reflejando con precisión las diferentes dimensiones que lo componen. Las elevadas cargas factoriales y la varianza explicada de cada ítem aseguran la validez convergente, mientras que los coeficientes de confiabilidad (Omega y fiabilidad

compuesta) superiores a 0.85 en cada factor confirman una alta consistencia interna del instrumento.

La validez discriminante se corroboró mediante covarianzas moderadas entre factores, indicando que cada dimensión es única y representa un aspecto diferenciado del clima escolar. Además, los análisis de invarianza demuestran que el instrumento es consistente en distintas subpoblaciones (sexo, semestre, situación laboral, entre otras), lo que permite comparaciones sin sesgo entre grupos.

Entre las limitaciones, se destaca el uso de una muestra de conveniencia y su aplicación en un contexto universitario particular, lo cual restringe la generalización de los hallazgos a otros niveles educativos o regiones. Para futuras investigaciones, se recomienda ampliar la muestra a diversas universidades y explorar la validez en contextos culturales distintos. Investigar la relación entre el clima escolar y variables como el rendimiento académico o el bienestar estudiantil podría aportar información relevante sobre el impacto de este constructo en el ámbito educativo.

## Referencias

- Alvarado, K. (2021). Exploración de las relaciones entre clima escolar, satisfacción con la vida y empatía en adolescentes costarricenses. *Revista Educación*, 46(1), 205–220. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.45127>
- Aron, A. M., Milicic, N., & Armijo, I. (2012). Clima Social Escolar: una escala de evaluación – Escala de Clima Social Escolar, ECLIS–. *Universitas Psychologica*, 11(3), 814. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy11-3.csee>
- Ato, M., López-García, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038–1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Claro, J. (2018). Calidad en educación y clima escolar: apuntes generales. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 347–359. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100020>
- Cuadra, D., Pérez, D., Sandoval, J., & Rubio, J. (2022). Clima escolar y factores asociados: modelo predictivo de ecuaciones estructurales. *Revista de Psicología*, 40(2), 685–709. <https://doi.org/10.18800/psico.202202.002>
- Chen, F. F. (2007). Sensitivity of Goodness of Fit Indexes to Lack of Measurement Invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 14(3), 464–504. <https://doi.org/10.1080/10705510701301834>
- Escalante, N., Fernández, A., Goñi, E. e Izar de la Fuente, I. (2020). Una nueva versión de la escala Percepción del Alumnado sobre el Clima Escolar (PACE) y análisis de sus propiedades psicométricas. *Revista de Psicología y Educación*, 15(2), 201–224, <https://doi.org/10.23923/rpye2020.02.196>

- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50. <https://doi.org/10.2307/3151312>
- Gálvez, J., Vera, D., & Trizano, Í. (2015). Estudio confirmatorio del cuestionario para evaluar clima social del centro escolar en Chile. *Revista Mexicana de Psicología*, 32(2), 160–168. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243045364006>
- Gálvez, J., Salvo, S., Pérez, R., Hederich, Ch., Trizano, Í. (2017). Invarianza factorial del cuestionario para evaluar clima social del centro escolar en estudiantes chilenos y colombianos. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 49, 119-127. <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2016.09.003>
- García, A., Andrade, P., & Calleja, N. (2022). Validación de una Escala para evaluar Clima Escolar en estudiantes Universitarios (ECE-U). *Informes Psicológicos*, 22(1), 267–280. <https://doi.org/10.18566/infpsic.v22n1a16>
- Guerra, C., Castro, L. & Vargas, J. (2011). Examen psicométrico del Cuestionario de Clima Social del Centro Escolar en estudiantes chilenos. *Psicothema*. 23(1), 140-145. <https://www.psicothema.com/pdf/3862.pdf>
- Gutiérrez, V. (2010). Batería de instrumentos para la evaluación del clima escolar en escuelas primarias. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://santaclaraorientacion.files.wordpress.com/2010/11/evaluacion-clima-escolar.pdf>
- Gálvez, J., Tereucan, J., Muñoz, S., Briceño, C., & Mayorga, C. (2014). Propiedades psicométricas del cuestionario para evaluar clima social del centro escolar (CECSCE). *Liberabit. Revista Peruana de Psicología*, 20(1), 165-174. <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v20n1/a15v20n1>
- Hayes, A. (2020). My Macros and Code for SPSS, SAS, and R. <https://www.afhayes.com/spss-sas-and-r-macros-and-code.html>
- Jordan, F. (2021). Valor de corte de los índices de ajuste en el análisis factorial confirmatorio. *Psocial*, 7(1), 66-71. <http://portal.amelica.org/ameli/journal/123/1232225009/>
- Jorgensen, T. D., Pornprasertmanit, S., Schoemann, A. M., & Rosseel, Y. (2022). semTools: Useful tools for structural equation modeling. R package version 0.5-6. <https://CRAN.R-project.org/package=semTools>
- Komsta L. y Novomestky, F. (2022). moments: Moments, Cumulants, Skewness, Kurtosis and Related Tests\_. R package version 0.14.1, <https://CRAN.R-project.org/package=moments>
- Korkmaz S, Goksuluk D, Zararsiz G. MVN: An R Package for Assessing Multivariate Normality. *The R Journal*. 2014 6(2):151-162. <https://journal.r-project.org/archive/2014-2/korkmaz-goksuluk-zararsiz.pdf>. R package version 5.9, <https://cran.r-project.org/web/packages/MVN>
- Leria, F, & Salgado, J. (2019). Efecto del clima social escolar en la satisfacción con la vida en estudiantes de primaria y secundaria. *Revista Educación*, 43(1), 364–379. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.30019>
- López, M. (2023). Influencia del clima escolar y familiar en el acoso escolar y cibernético de universitarios. *Revista Mexicana de Investigación En Psicología*, 9(1), 31–44. <https://doi.org/10.32870/rmip.v9i1.582>

- López, V., Bilbao, M. A., Ascorra, P., Moya, I., & Morales, M. (2014). La Escala de Clima Escolar: Adaptación al Español y Validación en Estudiantes Chilenos. *Universitas Psychologica*, 13(3). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-3.ecea>
- Martínez, B., Povedano, A., Amador, L. & Moreno, D. (2012). Clima escolar, satisfacción con la vida y victimización en la escuela. Un análisis del efecto moderador del género. *Anales de Psicología*, 28(3), 875–882. <https://doi.org/10.6018/analesps.28.3.156121>
- Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1-36. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>. R package version 0.6-17, <https://cran.r-project.org/web/packages/lavaan/>
- Rostan, C., Cañabate, D., González, M., Albertín, P., & Pérez, M. (2015). Una herramienta para evaluar el clima social del aula en entornos universitarios. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13(2), 387-408. <https://doi.org/10.14204/ejrep.36.14075>
- Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Ultima década*, 22(41), 153-178. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362014000200007>

## Capítulo 7

---

# Matachines yaquis sonorenses: significados de sus danzas y sentidos de su cosmovisión

Susana Alejandra Mungarro Robles

Centro de Estudios Educativos y Sindicales del SNTE 54

[s.mungarro@creson.edu.mx](mailto:s.mungarro@creson.edu.mx)

Gpe. Cristina Murillo Navarrete

Centro de Estudios Educativos y Sindicales del SNTE 54

[guadalupecmurillonavarrete@hotmail.com](mailto:guadalupecmurillonavarrete@hotmail.com)

### Resumen

*El estudio que se expone, “Matachines Yaquis Sonorenses: Significados de sus Danzas y Sentidos de su Cosmovisión”, describe los sentidos y los significados que los Danzantes Matachines Yaquis otorgan a sus danzas. Los participantes, integrantes de la etnia yaqui, domiciliados en asentamiento urbano en Hermosillo, Sonora, se eligieron mediante referencias dadas de ‘informantes clave’. El estudio se desarrolló bajo el enfoque cualitativo, de tipo etnográfico con diseño fenomenológico, por lo cual buscó aproximarse al fenómeno de estudio a través de la observación no participante, con entrevista semiestructurada mediante pregunta detonante, asociada al sentir personal de los participantes cuando danzan como matachines. Los datos cualitativos obtenidos se analizaron mediante categorización abierta, identificando los patrones discursivos recurrentes de los participantes, y se obtuvieron tres categorías asociadas al sentir de los danzantes: sentimiento como emociones, sentimiento profundo y sentimiento devocional. Los resultados preliminares de este estudio permiten identificar algunos hallazgos relevantes: por un lado, que los sentimientos que manifiestan los Danzantes Matachines Yaquis se acrecientan en la medida en que ellos conocen, practican y profundizan en su cultura. Así mismo, tales sentimientos se asocian al sincretismo religioso, a su idiosincrasia y cosmogonía cultural y a algunos elementos de la religión cristiano-católica que han adoptado por inculturación.*

**Palabras clave:** Cultura, danza indígena, patrimonio cultural, grupos étnicos

## Introducción

La cultura de los grupos originales gira en torno a una cosmovisión que se revela en sus costumbres, tradiciones y en las diversas manifestaciones 'artísticas', tales como la música y sus danzas. En Hermosillo, Sonora, uno de los grupos étnicos que persisten en mantener su vigencia cultural son los Yaquis. Los Yaquis constituyen un grupo original que es reconocido por el celo y la bravura con que defienden su territorio y costumbres. De acuerdo a la terminología de Banton (1983, como se cita en Figueroa Valenzuela, 1991), en su estudio "Identidad y estrategias de persistencia cultural entre los cahitas", se señala que:

Los yaquis conforman un grupo étnico que, es del tipo "excluyente", debido a que tiene privilegios altos y fronteras fuertes. Esto significa que el ser yaqui implica una forma de adscripción que no se define individualmente, pues se debe contar con la aceptación del resto de los miembros (p. 142).

Una de las manifestaciones características de los Yaquis, además de 'la danza del venado', son sus danzas 'matachines'. Matachín, según la lengua yaqui, se traduce como Soldado de la virgen. En Hermosillo existen varios asentamientos de la etnia Yaqui, por lo que para el desarrollo de esta investigación se tuvo acercamiento con integrantes del grupo en la colonia Coloso alto, La Matanza y Revolución, con intención de aproximarse al tema de Cultura, Ritos y Costumbres de la danza de los matachines de la etnia Yaqui, para dar respuesta a la pregunta de investigación: ¿Cuáles son los significados que los danzantes matachines yaquis atribuyen a sus danzas?

El objetivo general de la investigación es conocer la cultura, ritos y costumbres de la Danza de los Matachines Yaquis; no obstante, para este reporte parcial, solo se ofrecen algunos datos que han emergido de forma inicial en este estudio y que intentan responder al siguiente objetivo particular: Conocer el significado que los matachines Yaquis atribuyen a sus sones y danzas.

## Desarrollo

La danza es una expresión que permite manifestar emociones, sentimientos, experiencias, así como, transmitir mensajes a la humanidad. Para Chaiklin (2008), la danza excede a un simple ejercicio, destacando que es, ante todo, "una manifestación de los sentimientos y energías personales y un deseo de exteriorizar algo propio. La danza, como creación, se basa en un concepto realista o abstracto, que se necesita comunicar a los demás" (p. 30).

En el caso específico de este estudio, la danza autóctona representa la identidad del pueblo que la manifiesta, disfruta y transmite generacionalmente la cosmovisión de una cultura particular. La danza constituye parte del patrimonio cultural que tiende a desaparecer y que es preciso preservar, puesto que otorga identidad y cohesión social a los grupos originales (Cornelio Chaparro, 2007). Para Eliade (1998, como se cita en Cornelio Chaparro, 2007) "la danza, como ritual que es en sí misma, viene a expresar todo un entramado conceptual

arcaico en sus más profundos planteamientos, y brota como un fruto de las concepciones religiosas, espirituales, de una comunidad humana” (p. 190).

Dentro de las danzas rituales o autóctonas de los Yaquis están, principalmente, tres: la danza del venado, la danza de los pascolas y la danza de los matachines. Para el caso específico de este estudio, se atendió de forma directa a la recuperación del sentir de los danzantes Yaquis asociado a los matachines. Algunos de las investigaciones que se recuperaron, son las siguientes:

Jerma Rodríguez (2014) menciona que:

Los yaquis, quienes se autodenominan yoreme –que literalmente significa «hombre», y que se refiere a «gente yaqui»– son altamente institucionales, por lo que valoran de manera positiva a los investigadores que solicitan su ingreso a la comunidad en las Ramadas Tradicionales de Gobierno de cada localidad. En consecuencia, con su institucionalidad, los gobiernos tradicionales tardan mucho en autorizar la estancia, esperando evaluar el genuino interés que alguien tiene en entrar (p. 44).

Jerma Rodríguez (2014) tuvo la oportunidad de involucrarse en el seno de una familia Yaqui, de alto rango por cargos rituales, en la comunidad de Vícam, Sonora. “Con los yaquis, cuya personalidad es desconfiada, es preferente ser claro y exponer los verdaderos intereses para fortalecer la confianza y poder” (Jerma Rodríguez, 2014, p. 60). Gracias a la autorización para ingresar y vivenciar las costumbres comunitarias, logró tener un acercamiento muy profundo, sobre todo con Fermín Flores, padre de familia, quien era invidente y en las pláticas le proporcionaba información muy importante. Entre la información que recibió de Don Fermín, estaban las fechas y lugares a los que debía presentarse para registrar determinados eventos, la forma de organización social, historia de sus ancestros en la tribu, las guerras y disputas políticas; también le explicó la relación entre los humanos y los animales. Según Jerma, Don Fermín esperaba que ella regresara de los recorridos para que le contara lo que había visto, convirtiéndose entonces en su observadora.

Otra de las investigaciones analizadas es la de Acosta (2002), denominada “Yaquis de Sonora”. En este estudio, afirma:

En la ciudad de Hermosillo, también se asentaron Yaquis en los llamados barrios La Matanza y El Coloso. Fueron colonias nutridas por los temibles guerreros yoreme (nombre que se dan a sí mismos los yaqui) (sic) que después de acompañar a Álvaro Obregón en la Revolución no regresaron al territorio tradicional del Valle Yaqui (p. 2).

Acosta (2002) rescata también que los niveles de gobierno que se viven dentro de la comunidad Yaqui, como el gobierno tradicional, desarrolla sus reuniones en la ramada (estructura hecha con troncos de madera y palma), y que en ella siempre, aunque se hable castellano, se hace una interpretación a la lengua yaqui. Asimismo, señala que los gobernantes son elegidos cada año el 6 de enero: si el gobernante en turno ha hecho un buen trabajo, puede ser reelegido hasta por 3 años consecutivos.

Según Acosta (2002), la religión yaqui se presenta a raíz de la conquista, combinando las creencias nativas con las católicas, sin encontrar contradicción. De hecho, en la cosmovisión de los yaquis, se atribuye a la Virgen María, o Itom Aye (nuestra madre, en lengua yaqui) la fundación de la danza de los Matachines, que se constituye como una oración que se hace para ganar indulgencia.

El relato describe la separación entre los bautizados que aceptaron el catolicismo en el siglo XVII, los que se rehusaron a ser bautizados (surem), y quienes huyeron para preservar la yoania, relación aborígen con el mundo. Jesús aparece en la mitología como héroe cultural yaqui que funda las danzas de Pascola, Venado y Coyote y la Virgen María funda la danza de los Matachines, la cual, más que una danza es una oración para la obtención de indulgencia. Las danzas, representadas para distintas fiestas, llevan en su interior asociaciones y símbolos que plasman la particular interpretación que los Yaquis otorgan a las creencias católicas (Acosta, 2002)

Por su parte, Velasco Toro (2015) marca la ubicación geográfica de los yaquis, como grupo étnico en el noroeste de México, al sur del estado de Sonora, indicando que es un grupo que se ha caracterizado por la lucha contra las fuerzas desintegradoras desde la conquista. La defensa del espacio territorial, defender el derecho de conservar la autonomía comunitaria, el gobierno propio, la lucha por existir en libertad y ser dueños de su destino. En su investigación, Velasco Toro menciona los territorios yaquis y sus ubicaciones, así como la extensión desde el centro ceremonial, donde se localiza la comunila y la iglesia. Para los yaquis, un espacio ceremonial por excelencia, es el 'konti', que se presenta en un 'ensamblaje' entre el espacio terrenal y el cosmológico.

El konti constituye un espacio sagrado que se asocia a la iglesia, donde los yaquis consagran la vida religiosa y donde transcurre el tiempo litúrgico o religioso (Velasco Toro, 2015). Para los yaquis, la celebración más importante del año es la Cuaresma y la Semana Santa, donde el itinerario de las procesiones por el konti, representan las áreas por donde se desplazó Cristo, y el recorrido por la 'santa línea divisoria', "reafirmando simbólicamente la sacralidad de los límites del pueblo (la celebración cuaresmal es independiente en cada pueblo), la autonomía comunitaria y la integridad del territorio tribal" (Velasco Toro, 2015, p. 38). Velasco Toro destaca que la cultura yaqui articula su mundo sobre dos ejes: el cósmico y el terreno, ambos inseparables, denotando el etnocentrismo, la complejidad y la cohesión social que caracteriza a la tribu y que transgrede las formas de organizar el espacio por la cultura occidental.

Al tratar de encontrar investigaciones sobre el tema de los matachines Yaquis, se encontraron diversos estudios sobre las comunidades Yaquis, su forma de gobierno, su autonomía, su ubicación geográfica y su religiosidad, pero no se identificaron estudios que aborden la danza de los matachines Yaquis. De forma específica, lo más que se ha logrado conseguir es encontrar un estudio de Olmos Aguilera (2014) que afirma que la danza de los Matachines, como bien se conoce, "era una representación de la conversión religiosa de los moros por los cristianos, pero fue adaptada por los jesuitas pues en su proceso de evangelización de

los indígenas del noroeste de México el enemigo de lo cristiano era la religión prehispánica” (p. 63).

Olmos Aguilera (2005) también destaca que fueron los jesuitas quienes enseñaron a los Yaquis a rezar y, con ello, a ser soldados de la virgen. Esto permite comprender por qué – tanto en las creencias prehispánicas como en la religión católica–, el culto se empleó para la resolución de conflictos durante las misiones de conquista por los grupos de misioneros católicos.

## Metodología

Este estudio es de carácter cualitativo y tipo etnográfico, con diseño fenomenológico. El estudio de tipo etnográfico permite estar en el contexto directamente y, dependiendo del tipo de observación, se puede ser mero observador, observador participante u observador activo, cuidando siempre de no interferir en los actos y costumbres que se estén observando. El investigador etnográfico, tiene un papel fundamental en el proceso. Para este estudio, resultó de gran relevancia desarrollarlo desde este enfoque, pues el acercamiento inicial a los informantes clave, aportó información necesaria para el estudio. De igual forma, el realizar este estudio bajo un diseño fenomenológico fue clave, ya que la fenomenología busca comprender e interpretar la visión particular y la experiencia de quien vive el fenómeno de estudio, además del modo en que esa vivencia es expresada en sus relaciones sociales (Guerrero-Castañeda et al., 2019).

Este estudio surge de una inmersión previa al contexto, la cual permitió identificar y establecer contacto inicial con dos informantes clave: primero, del sexo masculino, “Franky”, de 38 años de edad, con oficio dentro de la etnia como músico tradicional de bailarores de pascola y de matachines. En segundo orden, el informante clave masculino, “Memo”, de 65 años de edad, promotor cultural e investigador independiente. A partir de este primer acercamiento, se ofreció información de integrantes de la etnia Yaqui que podrían participar en el estudio, especialmente Danzantes Matachines Yaquis; así, se conformó una lista de 12 prospectos. Se estableció contacto con los posibles participantes, accediendo a responder a la entrevista nueve de ellos; sin embargo, finalmente, sólo cinco decidieron participar en el estudio. Los cinco participantes, cuyas edades oscilan entre los 13 y los 54 años, todos del sexo masculino, manifestaron su voluntad para ser audio grabados en el momento de realización de la entrevista.

El trabajo de campo que implicó el estudio, se realizó en un contexto urbano, en la ciudad de Hermosillo, Sonora, visitando informantes clave de la etnia Yaqui, que se domicilian en la colonia “La Matanza”, ubicada en el centro de la ciudad; en la colonia Lomas de Madrid, al norte de la ciudad, además de algunos participantes que viven en El Coloso alto y en la Revolución, colonias urbanas del oriente de la ciudad y que también cuentan con asentamientos de algunos grupos familiares de la etnia Yaqui.

Para la recuperación del dato cualitativo se realizaron cinco entrevistas con pregunta detonante, en los asentamientos de la etnia, durante una celebración de Cabo de Año Yaqui y durante las celebraciones de la Semana Santa; la investigadora fungió como observador pasivo (no participante) durante tales inmersiones al contexto de estudio. La información que brindaron los sujetos participantes resultó de suma importancia, pues no se encontró registro en la revisión bibliográfica realizada respecto al sentir de los danzantes matachines, cuestión que constituye el núcleo de la investigación. En ese sentido, desarrollar la investigación bajo el enfoque de la investigación cualitativa favoreció la comprensión del fenómeno desde la perspectiva de los participantes y su entorno, ya que retoma las visiones e interpretaciones de cada sujeto participante.

La técnica base del estudio se constituyó por una entrevista semiestructurada, la cual permitió recuperar de manera natural el dato cualitativo. La entrevista “constituye el fluir natural, espontáneo y profundo de las vivencias y recuerdos de una persona mediante la presencia y estímulo de otra que investiga, quien logra, a través de esa descripción, captar toda la riqueza de sus diversos significados” (Fernández, 2001, p. 15). Así mismo, el contar con una pregunta detonante, favoreció que los participantes (por sus características étnicas) confiaran en la investigadora y decidieran compartir su sentir referente a las danzas de los matachines yaquis.

Los datos cualitativos se analizaron a través de categorización abierta, identificando los patrones discursivos recurrentes de los participantes, obteniéndose tres categorías asociadas al sentir de los danzantes.

## Resultados

Los participantes, en sus discursos, manifestaron el sentir asociado a sus danzas rituales de matachines. Así, al analizar el discurso, se identificaron tres categorías básicas: sentimiento como emociones, sentimiento profundo y sentimiento devocional.

En primer orden, la categoría “Sentimiento como emociones”, agrupa el sentir de los participantes asociado a la respuesta emocional, es decir, al efecto o consecuencia somática que les implica interpretar sus danzas matachines. En sus discursos, los participantes señalan ‘sentir mucho’, sentir ‘lo bonito’, mucha ‘alegría’, además de ‘miedo’. Así lo dice uno de los participantes: “Mucho... para nosotros, bailar el matachín expresa mucho, pues, somos, nosotros somos apóstoles para la virgen. Nos da mucha alegría porque somos sus apóstoles de ella y danzantes de ella” (participante 1). Para el participante, lo valioso de su danza reside en que esta se ofrece para la virgen; no solo representa mucho por danzarle a ella, sino porque se constituyen en ‘sus soldados’. Tal sincretismo se asocia a lo expresado por Olmos Aguilera (2005), quien afirma que fueron los jesuitas quienes, a través del proceso de inculturación religiosa, promovieron que los yaquis matachines se asumieran como ‘soldados de la Virgen’.

Por su parte, otro participante expresa sentir miedo. Así lo manifiesta: Sentía miedo en un principio porque nunca lo había hecho; o sea, nunca, nunca... Así, así, de 'yo' agarrar una corona y ponérmela a bailar, nunca lo había hecho, y, pues, como dicen, ¿no? 'Si no te avientas al ruedo, no sabes', pues... Y ya una vez que lo sientes, que sabes o que lo haces, ya le agarras, le agarras, le agarras y, y es una cosa que no vas a soltar jamás (Participante 2).

En su discurso, el participante indica que ese miedo que siente se asocia a lo desconocido, a lo que se ignora; sin embargo, cuando ya se conoce, se siente y se comprende el sentido de la tradición, se genera un proceso de interiorización, de tal forma que se vuelve parte de su ser. En consonancia con esto, es preciso afirmar, junto a Higuera López (2012), que "la cultura lleva consigo la interiorización de cada situación hecha por el individuo" (p. 129).

Otro ejemplo del sentir, asociado al sentimiento como emoción, es lo que expresa el participante 3, 'sentir lo bonito', cuando afirma: "Sentir la danza del matachín, es sentir lo bonito; o sea, sentir lo que uno sabe, lo que uno aprende con los años, lo que los mayores le enseñan a uno, demostrárselo a las otras personas que quieran bailar". Este participante asocia 'lo bonito' a la expresión de la danza para que otros puedan apreciar sus tradiciones.

En segundo orden, la categoría "sentimiento profundo", se integró por sensaciones más perdurables que una simple emoción, es decir, estados perennes o no fugaces, tales como el amor, la satisfacción y el orgullo y el sentimiento de aprecio profundo por sus raíces. Un participante manifiesta:

Es orgullo, es una satisfacción... Me gusta que lo voy a hacer hasta, hasta que ya... Aparte que, para que tampoco se pierda esto. Es que, le agarras un amor que (...) que, incluso las esposas de nosotros van con nosotros, le tienen que agarrar cariño también a esto y es una cosa que no te sabría decir en una palabra. Pero, como te digo, pues... es un cariño que no, no lo vas a dejar, no lo vas a dejar, así y eso, ¿me entiendes? (Participante 2)

En el discurso del participante se evidencian los tres rasgos de sentimiento profundo que integran esta categoría. De tales expresiones, el participante en su discurso hace patente que el amor que abriga al bailar matachín se acrecienta por el orgullo que siente de ser un apóstol de la virgen. Con ello se reafirma lo citado por Barrios Manzano et al. (2009), quienes definen la danza como una actividad que "aparece en todas las culturas como forma de expresar sentimientos y emociones de carácter universal y en ocasiones de sentido ritualista" (p. 50).

El participante 3, por su parte, expresa: "Algo maravilloso (...) algo que se siente dentro de uno (...), que uno siente la emoción de bailar". Tal expresión coincide con lo señalado por Vásquez Rodríguez (s.f., citado por Barrios Manzano, 2011) que "la práctica de la danza permite afirmar la identidad sociocultural y la condición de ser humano, su derecho a la creatividad y la libertad" (p. 64).

En tercer lugar, se integró la categoría nombrada como "sentimientos devocionales" o asociados a la devoción, ya que los participantes, en sus discursos, manifestaron elementos que

exceden al aspecto físico o somático y lo relacionan con la espiritualidad o la trascendencia. Así, para esta categoría se agruparon aspectos vinculados con las ‘bendiciones’, ‘sentir devoción’, ‘sentimientos encontrados’ y ‘sentimiento inexplicable’. Así lo expresa un participante: “Es sentir la devoción, es sentir adentro la devoción de la danza de matachines” (Participante 3). Por su parte, otro de los danzantes afirma:

Son puras bendiciones, son bendiciones porque son las danzas que nosotros hacemos. (...) el domingo de resurrección, cuando se acabó todo, bailamos y nos llevamos la gloria. El sábado en la noche ya hacemos la otra guardia, ahí, sacamos todo, bailamos y nos vamos allá...Allá se nos va todo, se lo lleva todo, todo lo que traemos, lo que trabajamos en la pasión, allá es donde se va todo... se lo lleva todo, se nos va todo con la pasión del señor y empiezan a venir bendiciones, porque ahí se nos va todo: se lo entregamos todo lo que hacemos, al señor. (Participante 1)

El participante refiere entregar sus cargas a Dios al momento de hacer la danza; con ello logra liberar su mente de remordimientos y, desde su cosmovisión, el alma de culpas, siendo motivado por la devoción que tiene a entregar su danza como prenda para lograr su pureza. Con ello se coincide con lo manifestado por Nájera (2003, como se cita en Córdova Ortega, 2023), quien dice que “la expresión corporal de la danza es una manera de comunicación con la divinidad, es una forma de pasar de una realidad a otra, o quizá es expresar la realidad de un modo más intenso” (párr. 37).

Otro de los participantes, expresa:

En sí, en sí, representa más bien mi fe en todos los santos, en todo lo que se trabaja, en todo el significado de, del rezo... Representa eso, pues, mi fe en esto, mi fe en el favor que yo recibí. Por eso te digo que es mi vida, estoy pagando una manda. Es una cosa que, que nunca nos habíamos animado y cuando nos animamos ya no lo soltamos... Te digo, es, es representación de las raíces, es representación de la fe. (Participante 2)

En el discurso del participante se aprecia su sentir religioso, puesto que hace manifestación de las creencias que tiene, la fe que manifiesta, en un Dios que ha conocido mediante las situaciones que ha tenido en su vida y le acrecientan la idea de un ser supremo que actúa en su bienestar, pudiendo ser propias o por transmisión generacional. Como menciona Panikkar (2007, como se cita en Espinoza, 2019), “la fe constituye una dimensión fundamental... no solamente es necesaria para comprender [crede ut intelligas], sino también para alcanzar la plena humanidad, para ser” (párr. 9).

Pues el sentir, (se ríe), no sé, ni le puedo explicar, (...) es algo que no se explica, no se lo sé explicar, alguien no sabrá decirle el sentimiento del danzar... (se queda pensando viendo al horizonte)... Hay sentimientos encontrados porque puedes sentir glorioso al bailarle a la virgen, pero también le bailas a los difuntos... Es muy trabajoso decir qué se siente (Participante 4)

Para el participante 4, el danzar como matachín implica un sentir inexplicable y, a la vez,

glorioso, asociado a una dualidad: por un lado positiva, pues se le baila a la virgen y, por otro, negativa, por sentir tristeza cuando se le danza a los difuntos de su raza. Tal sentir se puede asociar a lo expresado por Panikkar (como se cita en Espinoza Zarate, 2009) cuando afirma que la cosmovisión de los grupos étnicos se manifiesta en la danza, que constituye una comunicación con la divinidad, mientras que el espectador solo ve el acto físico; por tanto, la danza trasciende el sentido objetivo y va más allá, expresando “el sentido de la historia, la convicción de una dualidad entre espíritu y materia, la noción de la temporalidad lineal y la consciencia de la individualidad” (p. 36).

## Conclusiones

Después del análisis de los resultados del estudio, se concluye que los sentimientos que genera el danzar los matachines Yaquis acrecientan el orgullo y las sensaciones positivas de quienes los danzan, pues, aunque en ocasiones manifiestan tener sentimientos encontrados, es mayor la sensación de bienestar al danzar. Una vez que los danzantes matachines Yaquis conocen e interiorizan la danza en la tradición ésta forma parte de su ser, convirtiendo el miedo a lo desconocido en un acto devocional, algo que adquiere compromiso en sus vidas y los marca. El sentir que desarrollan los danzantes es algo perenne, vinculado con la espiritualidad que han desarrollado debido a la inculturación religiosa. Lo valioso de la danza reside en ofrecerla a la Virgen, que para los católicos es la Virgen María, y para ellos, desde la religión prehispánica, Itom Aye, potenciando con esto el orgullo que sienten al bailar matachín.

## Referencias

- Acosta, G. (2002). Yaquis de Sonora. Proyecto Perfiles Indígenas de México, Documento de trabajo. <https://www.academica.org/salomon.nahmad.sitton/75>
- Barrios, M. P., Jiménez, R. & Domínguez, Á. (2009). Danza y ritual en extremadura. CIOFF.
- Barrios, M. P. (2011). Danzas rituales en los países iberoamericanos. Muestras del patrimonio compartido: Entre la tradición y la historia. En Vásquez Rodríguez, Ch. (s/f) Las danzas, los ritos, las fiestas y el derecho a la cultura, (pp. 59-79). Servicios editoriales.
- Chaiklin, Sh. (2008). Hemos danzado desde que pusimos nuestros pies sobre la tierra. En Wengrower, H. y Chaiklin, Sh. (coords.) (2008). La vida es danza. El arte y la ciencia en la Danza Movimiento Terapia, (pp. 27-37). Gedisa editorial.
- Cornelio, J. E. (2007). Hacia el rescate de la danza como patrimonio cultural de los grupos indígenas. *Espacios Públicos*, 11(21), 186-195. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67602110>
- Córdova, D. G. (2023). La danza y la religiosidad popular: Los matachines en Ciudad Juárez. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. <http://portal.amelica.org/ameli/journal/733/7334219003/html/>
- Espinosa, Z. (2019). Ciencia y fe, hacia un pensamiento integral: la propuesta de Raimon Panikkar. *Veritas*, (44), 117-141. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-92732019000300117>

- Fernández, R. (2001). La entrevista en la Investigación cualitativa. *Revista Pensamiento Actual*, 2(3), 14-21.
- Figueroa Valenzuela, A. (1991). Identidad y estrategias de persistencia cultural entre los cahitas. *Alteridades*, 1(2), 53-61. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74745539007>
- Guerrero-Castañeda, R. F., Menezes, T. M. O. & Prado, M. L. (2019). Phenomenology in nursing research: reflection based on Heidegger's hermeneutics. *Esc Anna Nery*. 23(4): e20190059. <https://doi.org/10.1590/2177-9465-EAN-2019-0059>
- Higuita López, D. (2012). Interiorización de las manifestaciones culturales en los miembros de la organización. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Militar Nueva Granada*, 20(2), 127-142.
- Lerma Rodríguez, E. (2014) Algunas consideraciones sobre investigación etnográfica en la tribu yaqui. *Culturales, Mexicali*, 2(2), 41-62. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid-S1870-1191201400020000&Ing-es&tlng-es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid-S1870-1191201400020000&Ing-es&tlng-es).
- Olmos Aguilera, M. (2005). El viejo, el venado y el coyote. *Estética y Cosmogonía*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5526568>
- Olmos Aguilera, M. (2014). El viejo, el venado y el coyote. *Estética y cosmogonía: hacia una arquetipología de los mitos de creación y del origen de las artes en el noroeste de México 1a. reimp.* Tijuana, B. C.: El Colegio de la Frontera Norte, 332. <https://colef.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1014/582/1/El%20viejo%2C%20el%20venado%20y%20el%20coyote%20Int%20%28reimpresi%C3%B3n%29..pdf>
- Velasco Toro, J. (2015). Autonomía y territorialidad entre los yaquis de Sonora, México. *Diario de Campo*, (8), 32-40. <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/diariodecampo/article/view/7425/8266>

## Capítulo 8

---

# Experiencias de intervención educativa en preescolar en el marco de las propuestas curriculares 2004-2022

Alma Azucena Escobedo López

Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua Unidad Juárez

[almacodigo3@gmail.com](mailto:almacodigo3@gmail.com)

### Resumen

*El avance de investigación tiene como objetivo analizar la intervención educativa de los docentes de preescolar en Ciudad Juárez, dentro del marco de las propuestas curriculares 2004-2022. El método de investigación a utilizar es el biográfico narrativo cual se sitúa en el paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo. Las técnicas de recolección de datos a emplear serán mediante análisis de documentos, entrevistas y observación. En el nivel de preescolar, se exige un mínimo de 30 alumnos por aula para autorizar la presencia de un maestro, lo cual plantea el desafío de brindar atención personalizada a niños de 3 a 6 años a cargo de una sola docente. Es fundamental analizar cómo las propuestas curriculares impactan en la creación de ambientes educativos favorables, especialmente en el aspecto socioemocional de los estudiantes. El grupo de estudio a quienes se le aplican los instrumentos de recolección de datos son docentes y directivos del nivel de preescolar quienes ya se encuentran trabajando en la fase 2 del programa sintético de la Nueva Escuela Mexicana la cual se centra en el humanismo y en las condiciones que se deben de generar para una adecuada intervención educativa. Aunque los resultados aún están en proceso, se ha avanzado en la observación, el acompañamiento pedagógico y administrativo de docentes y directivos, lo cual permitirá una evaluación más precisa del impacto de las políticas educativas en la excelencia educativa.*

**Palabras clave:** Política educativa, Currículo, Educación preescolar, Intervención educativa.

## Introducción

El siguiente documento aborda las transformaciones que han surgido en referente a la intervención educativa que realizan los docentes del nivel de preescolar, de acuerdo con las reformas curriculares ocurridas desde el año 2004 al 2022. Se presenta desde el análisis de datos históricos y documentos que son requeridos para el trabajo docente. Los docentes actúan con una intención pedagógica, definida por los cambios en las propuestas curriculares con ello dan lugar a que las decisiones para la puesta en marcha de los contenidos según se establece normativamente, estas decisiones a su vez están influidas bajo ciertos criterios institucionales necesarios para que lleguen hasta el estudiante mediante una serie de acciones definidas y organizadas por el propio docente.

Dichas acciones son orientadas por medio de lineamientos a nivel global que impactan en el quehacer educativo y sobre todo en el aula, donde el docente debe adecuar, innovar y en ocasiones reorientar sus estrategias de acuerdo con las exigencias que se brinden mediante la estructura educativa, dando lugar a las políticas establecidas para tales fines.

Sin embargo, estos cambios en las políticas educativas se manifiestan mediante las propuestas curriculares, y tienen una influencia directa en el proceso de enseñanza y aprendizaje, el proceso de implementación de los programas educativos toma sentido de acuerdo con el criterio de quienes lo implementan y de quienes verifican dicho cumplimiento, el proceso y seguimiento intencionado se ve opacado por cuestiones un tanto administrativas restando protagonismo a la parte académica.

Por lo tanto, la pregunta que enmarca esta investigación pone de manifiesto la forma en que la política educativa en nuestro país ha marcado el rumbo de la educación ¿Cómo influye la política educativa y las propuestas curriculares en la educación preescolar en el periodo del 2004 al 2022?

Por lo cual el objetivo de esta investigación es: Identificar la influencia de la política educativa en la educación preescolar en el periodo del 2004 al 2022, con la finalidad de identificar los aspectos que permanecen o bien los que han cambiado en este lapso en lo que se refiere a la fase 2 correspondiente al nivel de preescolar y sus implicaciones.

Como supuesto de investigación se presenta el siguiente panorama el cual pone de manifiesto que los cambios en las políticas educativas, mediante las propuestas curriculares fragmentan el proceso de implementación de los programas educativos y por lo tanto obstaculizan el seguimiento intencionado al proceso formativo tanto de alumnos, como docentes y/o actores que intervienen en el ámbito académico.

## Desarrollo

El intercambio acelerado de información mediante el uso de internet y el uso de las tecnologías de la información permiten tener de forma inmediata datos o acceso a un tema en

específico, por lo que las nuevas generaciones tanto de alumnos en general sin importar el nivel educativo en el que se encuentren requieren de maestros competentes con prácticas educativas innovadoras y en constante preparación para estar a la vanguardia.

El posible éxito o fracaso de las innovaciones depende sobre todo de variables organizativas tales como: planificación, toma de decisiones, resolución de conflictos, seguimiento de los acuerdos, metodología del trabajo en grupo, colaboración, utilización racional del espacio y del tiempo, liderazgo, participación, formas de agrupar a los alumnos, etc. Todas estas variables tienen que ver con decisiones tomadas colaborativamente (Antúnez, 2004). Por lo tanto, es necesario un docente con una preparación profesional en constante evolución.

Haciendo referencia a la preparación profesional, se considera de suma importancia que la intervención docente sea eficaz ante la demanda social, cultural y contextual a la cual se enfrentan los maestros y maestras de nuestro país, existen planteles en los cuales se da prioridad a cumplir con un perfil de egreso basado en una intención educativa, donde la maestra de grupo asume y resuelve las problemáticas no solo de índole pedagógico si no también con asuntos de carácter administrativo, sociales, de seguridad, entre otros, propios de la dinámica escolar en la que se ve inmersa la institución educativa.

Aunado a esto se suman los programas de promoción propuestos por la unidad del sistema para la carrera de maestras y maestros (horizontal y vertical) donde de manera personal el docente debe tomar cursos a contra turno y estar al tanto de los lineamientos que le permitan acceder a un mejor salario o participar para un cambio de categoría en su función.

Es aquí donde inicia una disyuntiva entre las cualidades profesionales que debe poseer un docente, no solo habilidades de conocimiento y dominio de los enfoques que pretende lograr el currículo vigente, sino también de gestión y autonomía profesional para brindar un servicio educativo de excelencia los días efectivos de clases. Según Touriñán (2011), la intervención educativa es la acción intencional para la realización de acciones que conducen al logro del desarrollo integral del educando.

La intervención educativa tiene carácter teleológico: existe un sujeto agente (educando-educador) existe el lenguaje propositivo (se realiza una acción para lograr algo), se actúa en orden a lograr un acontecimiento futuro (la meta) y los acontecimientos se vinculan intencionalmente. Esta intención está determinada por los objetivos de aprendizaje que se plantee el docente.

La intervención educativa comprende una amplia gama de procesos a nivel institucional que requieren poner en juego habilidades no solo de liderazgo y conocimiento sobre el funcionamiento de un centro escolar, sino también el dominio de los enfoques que favorezcan el trabajo en beneficio del aspecto social y académico necesarios para movilizar saberes en los alumnos de una institución educativa.

Las reformas educativas han puesto de manifiesto la importancia de la preparación y actualización profesional de los docentes en todos los niveles educativos, una definición sobre

reforma educativa propuesta por Zaccagnini (2002) señala que cuando hay cambios el diseño curricular y los planes de estudio donde se busca renovar al sistema en su conjunto, considerando movilizar prácticas docentes para modernizar nuestras instituciones educativas, cuando se pretende garantizar la excelencia general de la educación y con ello mejorar el rendimiento académico de los alumnos y disminuir la brecha del fracaso escolar. Plasmados desde las propuestas en el diseño normativo.

Dando continuidad Zaccagnini (2002), hace referencia a los objetivos en los cambios en las reformas educativas donde se pretende adecuar y ajustar la formación educativa a las demandas del mercado laboral, realizando ajustes que se quieren introducir en los estilos pedagógicos y la puesta en marcha desde las aulas por parte de los docentes, buscando transformar las culturas institucionales de las escuelas y así mejorar los criterios de organización y gestión en los centros escolares.

El magisterio enfrenta un periodo de transición donde se propone retomar la metodología de proyectos para trabajar la transversalidad de los contenidos en el programa de estudios 2022, los actores que intervienen en el acto educativo tienen una concepción del currículo como una cuestión administrativa que forma parte de la dinámica laboral, como un requisito que se debe cumplir, sin embargo el currículo propone se analicen las formas en que se llevan a las aulas las estrategias para favorecer el proceso de enseñanza- aprendizaje. Dicho lo anterior la intervención que realiza el docente tiene gran relevancia haciendo referencia a la definición que propone Silvia A. Harfuch y Cecilia Foures (2003) en el artículo un análisis de las intervenciones docentes en el aula, en el cual se proponen seis tipos de intervención educativa, los cuales se precisarán posteriormente.

Como dato importante y que trasciende en la educación preescolar en nuestro país en el 2002 la cámara de diputados establece la obligatoriedad del nivel, sin embargo, socialmente aun prevalece la cultura de enviar a los niños a cursar solo el tercer grado en la fase 2 correspondiente al nivel de preescolar, a pesar de ser un nivel educativo de suma importancia, aunado a esto desde entonces no se consolidó una infraestructura necesaria para brindar el servicio educativo a los alumnos en edad preescolar, por lo tanto se vio opacada la posibilidad de tener a esos niños en las aulas, dicha normativa se encuentra asentada en el acuerdo establecido en el diario oficial de la federación durante el mandato del ex presidente Vicente Fox Quesada.

Haciendo referencia a los últimos años y las transformaciones que han ocurrido con las propuestas curriculares, la entrada en vigor de la RIEB (Reforma Integral de la Educación Básica) integrada por preescolar, primaria y secundaria, se inició en el 2004 con el nivel de preescolar, en el 2006 con el nivel de secundaria y del año 2007 al 2011 con primaria, de esta manera y con base en las modificaciones a los planes y programas de estudio se establece el acuerdo 592 sobre la articulación de la educación básica, la RIEB tuvo un proceso extenso y exhaustivo cuyo objetivo principal fue consolidar un solo ciclo formativo los niveles educativos, en cual registraría un seguimiento desde el nivel de preescolar hasta secundaria.

La articulación de la educación básica fue el inicio de una transformación para establecer

una escuela centrada en el logro de las finalidades educativas, al atender las necesidades específicas de aprendizaje en cada uno de sus estudiantes y así adquirieran las competencias que permitan su desarrollo personal a lo largo de la vida; Tobón (2006) afirma que las competencias son un enfoque no un modelo pedagógico, porque únicamente se focaliza en aspectos específicos de la docencia, el aprendizaje y de la evaluación y no pretende ser una representación ideal de todo un proceso educativo.

Por lo tanto una escuela que al recibir asesoría y acompañamiento pertinente a las necesidades de la práctica docente cotidiana, generaría acciones para atender y prevenir el rezago, y de esta forma se constituyan redes académicas de aprendizaje en la que todos los integrantes de la comunidad escolar participen del desarrollo de competencias que permiten la autonomía en el aprendizaje y la participación de los procesos sociales, lo cual significó diversificar el aprendizaje, con la intervención del docente como un mediador que permitiera dicho proceso, Tomlinson (2008) señala que en las aulas diversificadas, los profesores parten del punto en el que se hallan los alumnos, no de la portada de una guía sobre el currículo.

Tendiendo como eje central considerar las diferencias marcadas en el proceso de aprendizaje individual de los alumnos. La RIEB impulsó y fortaleció de manera importante el nivel de preescolar al integrarlo a la educación básica, diversas investigaciones apuntan a la relevancia que prevalece en cuanto a favorecer el desarrollo de los niños desde temprana edad, Rivera (1998) afirma que el desarrollo de la inteligencia, la personalidad y el comportamiento social en los seres humanos ocurre más rápido durante los primeros años.

El nivel de preescolar cumple no solo con funciones económicas si no también políticas y pedagógicas; sin embargo, en repetidas ocasiones, se les ha dado prioridad a las dos primeras restándole valor a la función pedagógica. A partir del año 2011, se implementa en las escuelas de educación preescolar el programa de estudios 2011 (Pep 2011), su enfoque basado en competencias brinda la oportunidad a los docentes de tener un panorama más amplio, dichas competencias a favorecer se constituían en cinco campos formativos, estos a su vez en aspectos y posteriormente en aprendizajes esperados organizados gradualmente para el trabajo en el aula, la evaluación de los aprendizajes se trabajó desde un enfoque formativo.

En el cual se planteó la evaluación como un proceso que realimenta el aprendizaje, dando un papel importante al alumno en su proceso de enseñanza- aprendizaje, dando al docente un lugar como mediador de dicho proceso como lo señala Anijovich, R. (2020) una oportunidad para que los estudiantes pongan en juego sus saberes, visibilicen sus logros, aprendan a reconocer sus debilidades y fortalezas, además de la función “clásica” de aprobar, promover, certificar.

En el 2012 como parte de los materiales de apoyo, se emite cinco cuadernillos de apoyo titulados “el enfoque formativo de la evaluación” casi a la par se comienza a trabajar con el plan y programa de estudios 2011 en conjunto con este material de apoyo en todas las escuelas de educación básica, utilizando a su vez herramientas ya establecidas como lo son los volúmenes de actualización uno y dos trabajados durante el programa 2004 en el caso de educación preescolar.

En la entrada en vigor de la reforma educativa del 2012 propuesta por el expresidente Enrique Peña Nieto, la cual pretendía elevar la calidad de la educación, al considerar cubrir cierto perfil profesional, los docentes en servicio fueron sometidos a una evaluación para validar su desempeño de acuerdo con ciertos perfiles, parámetros e indicadores, se pretendía que los profesores en su mayoría fueran egresados de escuelas normales. Además, se inició con la propuesta de un nuevo modelo educativo Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica. Sin embargo, la puesta en marcha de este nuevo programa se llevó a cabo en el último año del sexenio del presidente en turno aún y cuando se da continuidad en la nueva administración se fueron modificando algunas condiciones sobre todo que refieren a la normatividad.

Para dar continuidad con esta cronología de los programas educativos en plan de estudios 2017 *Aprendizajes clave para la educación integral* da seguimiento a el enfoque formativo de la evaluación impulsando a dicho enfoque en toda la educación básica, dando paso a los campos formativos y áreas de desarrollo, se implementaron clubes, dicho programa proponía nuevamente el trabajo por competencias, pero ahora con un enfoque humanista dando gran peso a la educación socioemocional (SEP, 2017). Un aprendizaje clave es un conjunto de conocimientos, prácticas, habilidades, actitudes y valores fundamentales que contribuyen sustancialmente al crecimiento integral del estudiante. Esto con la intención de fortalecer habilidades en los estudiantes, nuevamente mediante la intervención docente quien debía proporcionar al alumno oportunidades para desarrollar su creatividad, sin generar condiciones para que se realizara una capacitación sistemática hacia los docentes. Sin embargo, se continúa trabajando con este programa Aprendizajes clave para la educación integral en el siguiente sexenio el cual inicio el 1° de diciembre del 2018 donde se anuncian cambios en la normatividad, sobre todo en las condiciones laborales de los docentes.

Por lo tanto, desde el punto de vista institucional es preciso considerar los factores que influyen para que el docente lleve a la práctica su intervención de tal forma que considere los objetivos que se plantean para dicha finalidad respecto a las condiciones en las que se encuentran las escuelas, se advierte que aquéllas que cuentan “con las mayores carencias en infraestructura , equipamiento, disponibilidad de personal, estructura organizativa completa, materiales educativos y servicios básicos, se encuentran precisamente en las localidades más desfavorecidas es decir, las localidades rurales y las que presentan una alta marginación (MEJORED, 2020a. p. 81).

Sin dejar de lado que este indicador no es exclusivo en las zonas rurales, sino que también en algunos puntos de nuestra ciudad se pueden encontrar planteles con diversas carencias no solo de materiales e infraestructura incluso del factor humano en cuanto al personal necesario.

La entrada en vigor de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) con el programa de estudios 2022, ha traído consigo una serie de acciones para evidenciar la participación en el diseño y puesta en marcha por parte de los docentes y figuras educativas que intervienen en el proceso de

enseñanza y aprendizaje. Se realizaron foros de consulta a lo largo y ancho de nuestro país, así como mesas de trabajo para analizar propuestas e integrar o acotar contenidos necesarios en cada una de las fases (niveles educativos) todas estas acciones fueron parte de una estrategia denominada Caravana de la Nueva Escuela Mexicana: Transformando comunidades.

Durante el ciclo escolar 2022-2023 en cada una de las sesiones de consejo técnico escolar se brindó un espacio destinado a la capacitación docente en el marco de la Nueva Escuela Mexicana, en el mes de enero se realizó una semana intensiva de capacitación, donde los materiales para el análisis por parte de los directivos no se tuvieron a tiempo, ya que llegaron uno o dos días antes de ser implementado a sus colectivos escolares. Dejando así muy poco tiempo de preparación y análisis previo por parte de los directivos, supervisores y asesores técnicos pedagógicos, quien en este caso están siendo asesores y tutores de este proceso de actualización y capacitación hacia el magisterio.

La propuesta de organización de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) plantea fases en lugar de grados escolares, en el caso específico del nivel de preescolar (fase 2) apenas en este ciclo 2024 llegaron los libros de texto para alumnos, teniendo que adaptar los del programa anterior a las actividades propuestas por los docentes desde su implementación.

Docentes, directivos asesores técnicos y otras figuras educativas que tuvieron la oportunidad de trabajar la metodología de proyectos en su trayectoria profesional con el plan de estudios 1992 (Pep 92) o bien durante su trayectoria en la docencia, cuentan sus experiencias sobre dicha metodología, sin embargo la estructura y los requerimientos que se sugieren en la actualidad con la Nueva Escuela Mexicana demandan un dominio tanto de los contenidos y procesos de desarrollo que se proponen para cada uno de los campos formativos, así como las diferentes metodologías sugeridas de acuerdo a las finalidades que caracterizan a cada uno de estos.

El plan de estudios de la Educación Básica 2022 sugiere se aborde para cada uno de los campos formativos una metodología del trabajo por proyectos donde es necesario escuchar las voces de los actores involucrados en el proceso de aplicación, pero sobre todo las experiencias donde se les asigna la responsabilidad de transitar de un programa educativo a otro. Donde no hay un tiempo considerable para evidenciar la viabilidad de la aplicación del programa con el que se esté trabajando. Por lo tanto, la viabilidad de enfoque metodológico de acuerdo con la pedagogía crítica en contraste con la realidad que se vive en las aulas.

Siendo imprescindible que esto se traslade a los espacios escolares en beneficio de los estudiantes donde impacte como una realidad que garantice el derecho de los niños a contar con maestros altamente competentes al estar a la vanguardia en el ámbito profesional.

## Conclusiones

La política tiene una influencia importante que determina las condiciones en las que se realiza el hecho educativo, con base en las situaciones sociales que ocurrieron en este periodo, resalta la implementación del plan de estudios 2022, la cual brindó espacios para la participación de los maestros mexicanos a lo largo y ancho del país, con foros de consulta, capacitación y nombramiento de innovadores y revisores de los libros de texto gratuito, dejando de lado algunas dependencias que con antelación contaban con licitaciones para la elaboración de estos.

En las aportaciones que se establecen en torno a cada uno de los planes y programas de estudio, en el programa 2004 se buscó desarrollar habilidades, actitudes y conocimientos, en el 2011 el trabajo por competencias se pedía obtener evidencias y brindar retroalimentación en todo momento, en el 2017 los aprendizajes esperados marcaron una gradualidad en los conocimientos adquiridos, el 2022 enfoca el trabajo en contenidos y procesos de desarrollo, brindando un lugar protagónico al trabajo por proyectos y la importancia de la construcción colectiva con los alumnos y el docente como guía. Todos ellos con propuestas y enfoques muy prometedores, sin embargo, el proceso de implementación fue coartado en cada uno de los cambios de gobierno donde así se consideró pertinente.

En lo que se refiere al programa de estudios 2022 recupera la postura del pensamiento crítico, con propuestas de innovación y desarrollo en todos los ámbitos de la vida de los alumnos, aula, escuela, comunidad y a nivel nacional e internacional, por lo cual habrá que valorar que efectivamente se generen las condiciones para llevar con éxito estos procesos y formar ciudadanos con un pensamiento reflexivo en la toma de decisiones.

Cabe resaltar que aun y cuando la obligatoriedad del nivel de preescolar está legalmente establecida desde el 2002 no hay un seguimiento jurídico o una entidad que obligue a los progenitores a realizar un proceso de inscripción en las edades correspondientes para garantizar ese derecho a nuestros niños.

## Referencias

- Antúnez, S. (2004). Organización escolar y acción directiva (SEP, Ed.).
- Anijovich, R. (2020). Retroalimentación formativa Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula. Fundación Bancaria "la Caixa". Segunda edición.
- Díaz-Barriga Arceo, F., Hernández, G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista (3° ed.). México: McGraw Hill Interamericana Editores S.A. de C.V.
- Dirección General de Desarrollo Curricular. (2011). Plan de estudios 2011. México DF: SEP.
- Dirección General de Desarrollo Curricular. (2012). La evaluación desde el enfoque formativo. México DF: Secretaría de Educación Pública.

- Dirección General de Desarrollo Curricular (2022). Programa de Estudios para la Educación Preescolar. Programa Sintético de la Fase 2. (1ª ed. 2024) Ciudad de México.
- Elena Bodrova Deborah J. Leong. (2004). Herramientas de la Mente. México: Tools of the Mind.
- Freire, P. y Faundez, A. (2014). Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes. Argentina: Siglo XXI.
- Harfuch, S. A., & Foures, C. I. (Eds.). (2003). Un análisis de las intervenciones docentes en el aula: Vol. XXXIII (Número núm. 4). Centro de Estudios Educativos, A.C.
- López, J. M. T. (2011). intervención educativa, intervención pedagógica y educación: La mirada pedagógica. *Revista portuguesa de pedagogía*. Extra-Série, pp. 283-307
- Marina Camargo Abello (2016) Las necesidades de formación permanente de los docentes. Enero 2019 de educación y educadores.
- MEJOREDU (2020) Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2020. Cifras del ciclo escolar 2018-2019.
- SEP [Secretaría de Educación Pública], (2023). Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar.
- Rivera, José. (1998). La educación infantil en el siglo XXI. Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Boletín 47. Santiago de Chile: UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. pp.41-72
- Tomlinson, Carol, el aula diversificada, Octaedro/SEP, Biblioteca para la Actualización del Maestro, México, 2003.
- Tobón, S. (2006). Formación Basada en Competencias. Universidad Complutense Área de Ciencias Sociales.
- Zaccagnini, M. (2002). “Reformas educativas: Espejismos de innovación”, *Revista Iberoamericana de Educación*. <https://rieoei.org/rie/article/view/3062>

## Acerca de los coordinadores

---

### *Jesús Bernardo Miranda Solís*

Licenciado en Educación Primaria por el Centro Regional de Educación Normal “Rafael Ramírez Castañeda” y Licenciado en Psicología por el Instituto Tecnológico de Sonora. Cuenta con una Maestría en Psicopedagogía y una Maestría en Liderazgo y Dirección de Centros Educativos por la Universidad Internacional de La Rioja. Es Doctor en Educación por el Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la Sección 54. Ha sido docente en educación primaria. Actualmente es académico en las carreras de Licenciado de Educación Infantil y Licenciado en Psicología de ITSON Navjoa, así como en programas de Maestrías y Doctorado en Educación con énfasis en Investigación del Centro de Estudios Superiores del Mayo (CESSUM). Investigador en temas como la alfabetización, desarrollo socioemocional y tecnologías educativas. Ha participado en congresos nacionales e internacionales. Autor de conferencias, ponencias, artículos de revista y capítulos de libro. Co-fundador y responsable del Diseño Editorial de la Revista de Investigación Educativa CESSUMEX. Actualmente, es Vicerrector Académico del CESSUM.

### *Ricardo Sandoval Domínguez*

Licenciado en Psicología y Maestro en Investigación Psicológica por el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON). Doctor en Psicología por la Universidad de Sonora. Ha sido profesor en cursos de nivel Licenciatura en programas educativos como Psicología, Educación, Ciencias del Ejercicio Físico y ha impartido cursos a nivel posgrado en los niveles Maestría y Doctorado. Ha publicado artículos científicos en revistas nacionales e internacionales y capítulos de libros. Miembro del Comité Editorial de la Revista de Investigación Educativa CESSUMEX. Actualmente es académico en Universidades en nivel Licenciatura y Posgrado en el ITSON y Centro de Estudios Superiores del Mayo (CESSUM).

### *Dorian Ruiz Miranda*

Licenciado en Psicología por el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON) y Licenciado en Ciencias y Tecnología por el Instituto del Desierto de Santa Ana (IDESA). Es Maestro y Doctor en Docencia por el mismo instituto. Actualmente es académico en Universidades en nivel Licenciatura y Posgrado en el ITSON y Centro de Estudios Superiores del Mayo (CESSUM). Es Maestro Psicólogo Orientador para los servicios de educación especial (USAER). Ha sido

maestro de grupo en CONALEP y psicólogo en el DIF, especializándose en evaluación e intervención psicológica con niños, adolescentes y adultos. Cuenta con una sólida formación y experiencia en evaluación psicológica, neuropsicología, psicología educativa e intervención en trastornos del neurodesarrollo. Su labor se enfoca en la formación docente y el desarrollo de estrategias inclusivas.

## ***José Francisco Miranda Esquer***

Profesor normalista por la Escuela Normal Rural “El Quinto”. Etchojoa, Sonora. Licenciado en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional, unidad 26B, con sede en Navojoa, Sonora. Licenciado en Psicología por el Instituto Tecnológico de Sonora, unidad de Navojoa. Maestro en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 26-B. Candidato a Doctor en Planeación y Liderazgo por la Universidad del Valle de México, Campus: Hermosillo. Ha sido profesor, director y supervisor de educación primaria en Sonora. Ha sido docente en el Instituto Tecnológico de Sonora, unidad Navojoa en las carreras de Licenciado en Ciencias de la Educación y Licenciado en Psicología. Actualmente es académico de posgrado en el Centro de Estudios Superiores del Mayo (CESSUM) y Director General de Investigación de CESSUM. Co-fundador y responsable de la Dirección Editorial de la Revista de Investigación Educativa CESSUMEX.

## **Diversidad, Inclusión y Emociones**

Se terminó de editar en Ciudad Obregón, Sonora; el 18 de marzo de 2025, por el

**CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES DEL MAYO**

Av. Leona Vicario 104, entre No Reección y

Pesqueira, Juárez, C.P. 85870 Navjoa, Sonora

Teléfono: 642 137 6117



# Diversidad, Inclusión y Emociones

El libro “Diversidad, inclusión y emociones”, surge del intercambio académico internacional denominado I Congreso Internacional de Educación “Hacia una praxis educativa e investigativa” realizado por el Centro de Estudios Superiores del Mayo (CESSUM) durante los días 29, 30 y 1 de los meses de noviembre y diciembre respectivamente, en modalidad virtual.

La presente obra se integra por hallazgos de investigaciones empíricas e intervenciones educativas organizados en ocho capítulos. La diversidad, la inclusión y las emociones son retratadas a lo largo de estas páginas, mediante la pluma de nuestros autores. Se confirma desde la empiria que la diversidad es una fuente clave para trabajar sobre una pedagogía inclusiva. Los capítulos agrupados en este tercer libro colectivo retoman temáticas como las siguientes: experiencias de prácticas docentes con estudiantes con espectro autista, la inteligencia emocional, las habilidades socioemocionales, percepciones sobre gordofobia y diversidad corporal, intermovilidad docente, propiedades psicométricas de un instrumento que mide el clima escolar, significados de la Danza de los Matachines y su cosmovisión y por último, experiencias de intervención educativa en preescolar. Los capítulos presentados documentan las aportaciones de nuestros autores sobre la diversidad presente en las aulas y escuelas mexicanas, así como los esfuerzos de inclusión por los profesionales aquí presentes.