



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MEXICO**  
**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA CONDUCTA**



**“PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA DISMINUIR AGRESIÓN: CREANDO  
AULAS INCLUSIVAS”**

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE  
**LICENCIADA EN EDUCACIÓN**

PRESENTA

**ISABEL MENDOZA PEDROZA**

NO. DE CUENTA: 1524837

ASESOR

**DRA. EN PSIC. BRENDA MENDOZA GONZÁLEZ**

TOLUCA, MÉXICO, MARZO, 2021

# ÍNDICE

<b>RESUMEN</b> .....	4
<b>PRESENTACIÓN</b> .....	6
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	8
<b>PLANTEAMIENTO DE PROBLEMA</b> .....	10
<b>CAPITULO I. INCLUSIÓN</b> .....	12
<b>1.1 Antecedentes: De la integración a la inclusión</b> .....	12
<b>1.2 Definición: Inclusión</b> .....	14
<b>1.3 Inclusión Educativa</b> .....	17
<b>1.3.1 Indicadores para una escuela inclusiva</b> .....	21
<b>1.3.2 Cultura inclusiva</b> .....	24
<b>1.3.3 Prácticas Inclusivas</b> .....	26
<b>1.4 Políticas de Inclusión</b> .....	31
<b>1.4.1 Recomendaciones de la UNESCO y la OEI para mejorar las políticas educativas de inclusión</b> .....	34
<b>CAPITULO II. AGRESIÓN E INCLUSIÓN EN EL AULA</b> .....	39
<b>2.1 Definición: Agresión</b> .....	39
<b>2.2 Comportamiento agresivo infantil</b> .....	44
<b>2.2.1 Causas y Consecuencias</b> .....	47
<b>2.3 Tipología de la Agresión</b> .....	49
<b>2.4 Comportamientos Negativos en el Aula: Afectación en la Inclusión</b> .....	51
<b>2.4.1 Comportamiento Disruptivo</b> .....	51
<b>2.4.2 Comportamiento agresivo</b> .....	55
<b>CAPITULO III. MÉTODO</b> .....	56
<b>3.1 Objetivos</b> .....	56
<b>3.1.1 Objetivo general</b> .....	56
<b>3.1.2 Objetivos específicos</b> .....	56
<b>3.2 Tipo de Investigación</b> .....	56
<b>3.3 Definición de Variables</b> .....	57
<b>3.3.1 Agresión</b> .....	57
<b>3.3.2 Inclusión</b> .....	57
<b>3.4 Participantes</b> .....	58

<b>3.5 Instrumentos</b> .....	58
<b>3.6 Procedimiento de obtención de datos</b> .....	61
<b>3.7 Diseño de Investigación</b> .....	62
<b>3.8 Procesamiento y análisis estadístico de datos</b> .....	63
<b>CAPITULO IV. RESULTADOS</b> .....	64
<b>4.1 Observaciones en el aula</b> .....	64
<b>4.2 Auto reporte del profesorado sobre sus Prácticas Inclusivas</b> .....	65
<b>CONCLUSIONES</b> .....	67
<b>DISCUSIONES</b> .....	68
<b>SUGERENCIAS</b> .....	71

## RESUMEN

El comportamiento de bullying se asocia a la exclusión, y afecta negativamente el proceso de enseñanza aprendizaje, por lo que se han realizado esfuerzos científicos para diseñar programas integrales para incrementar la inclusión, la democracia y la paz en las aulas, por lo que el objetivo del presente trabajo es conocer la eficacia de un programa de intervención dirigido a docentes para disminuir el comportamiento agresivo en el alumnado y aumentar las prácticas inclusivas del docente. En el estudio participaron tres docentes de género femenino (100%) con rango de edad de 30 a 50 años y 140 alumnos, 78 de género femenino (55%) y 62 de género masculino (45%) con un rango de edad de 10 a 15 años, los cuales se encontraban inscritos en 2 escuelas públicas de educación básica, una primaria y dos secundarias, pertenecientes a la zona metropolitana del Valle de Toluca. La investigación es cuantitativa, con un diseño cuasi experimental, de inversión A-B-A. Para medir las variables del estudio (fases A-A), se usaron tres instrumentos: Lista de Cotejo de Inclusión (Mendoza, 2014), escala de Comportamiento Agresivo Infantil (Cuello y Oros, 2013), por último, se utilizó la Guía de Evaluación de las Prácticas Inclusivas en el Aula Regular, Formato de Auto reporte (García, Romero-Contreras, y Escalante, 2011). Durante la fase B del diseño se aplicó el Programa de Intervención para Mejorar la Convivencia Escolar, con duración de ocho sesiones semanales cuyo objetivo es enseñar al profesorado estrategias para convivir de forma pacífica, armoniosa con base en el respeto de los derechos de la niñez (PRIMCE, Mendoza, 2014). Los resultados indicaron que existe incremento en las prácticas de inclusión que el profesorado lleva a cabo durante la jornada escolar, mientras que el alumnado presenta una disminución de su comportamiento agresivo.

Se concluye que cuando el programa es aplicado al principal agente de cambio en la escuela, es decir, al profesorado es altamente eficaz aumentar las prácticas inclusivas en el aula escolar.

**Palabras clave**<sup>1</sup>: Agresión, Docencia, Intervención Educativa, Inclusión Educativa, bullying.

---

<sup>1</sup> Palabras claves obtenidas del Tesoro de la UNAM.

## ABSTRACT

The bullying behavior is associate to the exclusion and it affects negatively the teaching process, in fact has been realized scientific efforts to desing comprehensive programs to increase inclusion democracy and peace in the classroom, because the present work objective is to know the program´s intervention effectiveness managed to the teacher to decrease aggressive student behavior to increase inclusive practices of teachers. In the study participate 9 female teachers (100%) with age range between 30 and 50 years old and 140 students 78 females (55%) and 62 males (45%) with age range between 10 and 15 years old this students were inscribe at 3 public school primary school and high school this schools are ubicated in Toluca city. The research is quantitative with an experimental desing of A-B-A inversion to mesure study variables (A-A PHASE) it used 3 tools: Inclusion Checklist (Mendoza, 2014) child aggressive scale behavior (Cuello y Oros, 2013) at last it used the Guide for the evaluation of iclusive practices in the regular classroom self report fromat (García, Romero-Contreras, y Escalante, 2011). During the B phase applied the Intervention program to improve School Coexistence with 8 weekly sessions with the objective is to teach at the teachers some strategy to coexist in a peaceful harmonius way based on respect of the children´s rigths (PRIMCE, Mendoza, 2014). The results said that actually inclusion teachers practices do it during the school day meanwhile the students present a decrease aggressive behavior.

It is concluded that when the program is applied to the main agent of change in the school, that is, teachers it is highly effective to increase inclusive practices in the school classroom.

**Keywords<sup>2</sup>:** Aggression, Teaching, Educational Intervention, Educational Inclusion, Bullying.

---

<sup>2</sup> Keywords obtained from the TESAURO the UNAM (IRESIE)

## PRESENTACIÓN

El presente trabajo de investigación se deriva del proyecto “Convivencia Escolar: bullying y violencia en la interacción profesorado-alumnado” (con registro en la Secretaría de Investigación y Estudios Avanzados en UAEMex) dirigido por la Dra. Brenda Mendoza González y corresponsable la Dra Tania Morales Reynoso. Esta tesis se encuentra en el marco de la línea de investigación Innovación educativa, aprendizaje y desarrollo del Cuerpo Académico Psicología y Educación, así como en la línea de generación y aplicación del conocimiento de posgrado (LGAC) “Vulnerabilidad e Inclusión”, por lo que esta tesis se vincula con los objetivos planteados tanto por el CA y la LGAC del posgrado, ya que busca describir la efectividad de un programa de intervención en el contexto escolar con la finalidad de fortalecer la inclusión en aulas en educación básica.

Se ofrece como marco teórico dos capítulos, el primer capítulo se integra de las aportaciones teóricas que sustentan la primer variable del estudio, por lo cual se brindan los antecedentes de la inclusión, la definición de la misma y una definición específica de inclusión educativa, aunado a ello se presenta una serie de indicadores para la escuela inclusiva, así como algunas políticas de inclusión y un conjunto de recomendaciones que realiza la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) para la mejora de dichas políticas.

El segundo capítulo está enfocado en la agresión y la inclusión dentro del aula, por lo que se define el concepto de agresión, además se analiza el comportamiento agresivo infantil y las causas y consecuencias que este ocasiona, de igual manera se presenta la tipología de la agresión según su naturaleza y su relación interpersonal, por último, se describen los comportamientos (disruptivo y agresivo) que impiden o afectan el proceso de inclusión.

En el tercer capítulo se describe la metodología que se empleó para desarrollar esta investigación (objetivos, tipo de investigación, definición de variables, participantes,

instrumentos utilizados, procedimiento de obtención de datos, diseño de investigación y procedimiento y análisis de datos).

En el capítulo cuatro y cinco se describen los resultados encontrados, las conclusiones y las discusiones, discutiéndose los hallazgos de esta investigación al contrastarlos con otras investigaciones científicas de México y otros Países.

Se brindan algunas sugerencias tomando en cuenta los conocimientos adquiridos durante los estudios de la Licenciatura en Educación, en la Facultad de Ciencias de la Conducta, de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Finalmente, se ofrece una lista de referencias citadas en el texto, usando el formato para citar de la American Psychological Association (APA).

## INTRODUCCIÓN

El desarrollo de escuelas inclusivas es un mandato de muchas organizaciones internacionales, por ejemplo en la Declaración de Incheon se describen los objetivos que deben cumplirse en el ámbito Educativo internacional para el año 2030, uno de ellos se destina a garantizar que la educación sea inclusiva y equitativa, promoviendo oportunidades de aprendizaje permanente para todos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2015).

La inclusión y la equidad en la educación son el eje de una educación transformadora, entre las políticas y estrategias que se establecen para hacer frente a la exclusión, figuran las instalaciones escolares inclusivas, la formación del profesorado acerca de la educación inclusiva y políticas lingüísticas para acabar con la exclusión (UNESCO, 2015).

Sin embargo, en la sociedad mexicana existen prácticas de exclusión, desprecio y discriminación hacia grupos de la población específicos (Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, CONAPRED, 2015; Secretaría de Desarrollo Social SEDESOL, 2015), reflejándose la discriminación y la exclusión en el ambiente escolar (Serrato y García, 2014), por lo que desde la Secretaría de Educación Pública se han realizado esfuerzos para promover la educación integral a través de cinco puntos clave, entre los cuales se encuentran los nuevos planes y programas que buscan la educación integral y el desarrollo de habilidades socioemocionales, así como un cambio pedagógico que llegue a todos para garantizar la inclusión (SEP, 2017).

Existen otros documentos como el Índice de Desempeño Educativo Incluyente (IDEI) que determinan que la educación de calidad debe garantizar que la educación tenga acceso para todos, que sea inclusiva y esté centrada en los derechos de la niñez (Mexicanos Primero, 2012).

En este sentido García, Romero, Escalante y Flores (2018) mencionan que la inclusión educativa es un proceso que debe iniciar en el aula, por lo que definen inclusión en el

aula como las practicas que el profesorado debe llevar a cabo, con el propósito de promover la participación de todo el alumnado.

Aunado a lo anterior Booth y Ainscow (2002) concordan en que uno de los aspectos que debe ser tomado en cuenta para llevar a cabo el proceso de inclusión, está relacionado con las prácticas inclusivas que el profesorado lleva a cabo en las aulas, es decir, acciones que el profesorado implementa en el aula para lograr el desarrollo integral de todos y cada uno de sus estudiantes con la finalidad de proporcionar al alumnado una educación de calidad.

En este sentido la inclusión debe verse como un proceso paulatino en el que participan todos los actores educativos (Ortega y Ortiz, 2015), cuyo objetivo es mejorar el clima del aula (Manota y Melendro, 2016), mejorando la convivencia entre pares, entre el profesorado y el alumnado, disminuyendo la violencia para mejorar el clima escolar (Mendoza y Barrera, 2018; Santoyo y Mendoza, 2018) y disminuir el comportamiento agresivo en el aula incluyendo la violencia escolar y el bullying (Mendoza, Cervantes y Pedroza, 2016).

La Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH, 2017), hizo un llamado a la Secretaria de Educación Pública, así como a las demás autoridades del ámbito educativo para implementar programas de intervención integrales con el objetivo de la erradicación de la violencia y la construcción de una cultura de respeto y paz en las escuelas.

Por lo anterior el objetivo de la investigación es conocer la eficacia de un programa de intervención dirigido a docentes para disminuir el comportamiento agresivo en el alumnado e incrementar las prácticas inclusivas del profesorado.

## PLANTEAMIENTO DE PROBLEMA

Actualmente la educación es considerada como un importante tema en las agendas mundiales, México no es la excepción, puesto que a través de políticas educativas ha implementado acciones que favorecen la inclusión. En este sentido la educación como disciplina tiene un papel fundamental, puesto que a través de ésta se puede mejorar la práctica docente y la cultura escolar. Lo anterior mediante diversas herramientas que permiten al profesorado, alumnado, directivos, padres de familia y personal de apoyo actuar conjuntamente para el logro de la inclusión educativa.

La educación es un derecho para todos los individuos a lo largo de su vida, en el cual se debe garantizar el acceso la calidad y la inclusión, es por ello por lo que esta investigación se realizará en base al cuarto eje que plantea la UNESCO en la agenda mundial de educación 2030, donde se pretende garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad, para asegurar la igualdad de oportunidades de aprendizaje para todos (UNESCO, 2015).

La problematización del objeto de estudio, implica revisar lo que se ha estudiado hasta ahora de él, lo que permitirá identificar si el objetivo de la investigación permite brindar información pertinente a la línea de investigación de inclusión en el aula escolar, en este sentido, se identificó que en el ámbito internacional se han realizado investigaciones que son antecedentes al proyecto de investigación que aquí se plantea, por ejemplo, Carbonero, Martín-Antón y Reoyo (2011), realizaron una investigación con el alumnado y el profesorado de nueve instituciones en Educación Secundaria Obligatoria de la ciudad de Valladolid en España, para identificar como el profesorado puede contribuir a la mejora de clima del aula, los resultados demostraron que el programa de intervención es eficaz para disminuir comportamiento agresivo y mejorar la convivencia en el aula.

En México se han realizado estudios que demuestran, como a través del profesorado se puede mejorar el proceso de inclusión, ejemplo de ello es el programa de intervención para promover prácticas docentes inclusivas, que fue desarrollado por Serrato y García

(2013) en el Estado de San Luis Potosí, cuyo objetivo fue proporcionar al profesorado que laboraba en una escuela Primaria publica, herramientas teóricas y metodológicas sobre la educación inclusiva, con el fin de sensibilizarlos para la atención a la diversidad y el óptimo desarrollo de prácticas inclusivas, entre los principales resultados obtenidos se identificó que el profesorado adquirió estrategias para atender de mejor manera la diversidad en sus grupos.

Otros programas, han demostrado su eficacia cuando es el profesorado quien hace modificaciones, lo anterior con el objetivo de que la convivencia sea inclusiva, pacífica y democrática (Mendoza y Pedroza, 2015), se han probado técnicas como el “juego de la buena conducta” una estrategia clásica para mejorar la convivencia entre escolares, aumentar la motivación por prácticas, reduciendo conductas disruptivas en el salón de clases (Joslyn, Vollmer, y Hernández, 2014).

Es necesario aclarar que los estudios antes mencionados corresponden al resultado de investigaciones que se han realizado por separado en educación primaria y secundaria, lo que hace precisa la contribución de un estudio donde se lleve a cabo un programa de intervención, conjuntamente en escuelas primarias y secundarias y que además esté relacionado específicamente con las conductas agresivas del alumnado y las prácticas de inclusión que ejerce el profesorado, por ello se busca responder a la pregunta de investigación *¿El programa de intervención aplicado es eficaz para aumentar la inclusión y disminuir la agresión?*

## CAPITULO I. INCLUSIÓN

### 1.1 Antecedentes: De la integración a la inclusión

Es imprescindible mencionar que el antecedente de la inclusión es el movimiento de integración. En México éste se remonta al siglo XIX, a través de la educación especial con la atención a personas sordomudas, ciegas e inadaptadas socialmente, posterior a ello, en 1806 se funda en la capital del país el Departamento de Corrección de Costumbres, en 1841 la Casa de Corrección, en 1861 la Escuela de Sordomudos y en 1870 la Escuela de Ciegos.

Es en 1970 cuando se crea la Dirección General de Educación Especial, con el objetivo de formar maestros y administrar el sistema general de educación especial. No obstante, la integración educativa adquirió un carácter formal en 1993, con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación, en el que se reformó el Artículo 41 de la Ley General de Educación (García, 2009) en donde se establecía que la educación especial estaría destinada a individuos con discapacidades o con aptitudes sobresalientes y su integración se realizaría mediante los planteles de educación básica regular (Secretaría de Educación Pública, 1994).

Así mismo en 1994, el gobierno Español en colaboración con la Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) tomaron acciones para establecer principios de política y práctica con la intención de atender las Necesidades Educativas Especiales (NEE), bajo el principio de integración, a través de la “Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad” conferencia que fue celebrada en Salamanca, España con el objetivo de que los gobiernos promovieran una Educación para Todos (UNESCO, 1994).

Gracias a la conferencia antes mencionada, algunos países reforzarón o implementarán la promoción de la educación especial, en este sentido Booth y Ainscow (2000) señalan que cada país cuenta con normas y criterios establecidos para identificar al alumnado con NEE, por lo que este concepto se puede utilizar como sinónimo de discapacidad o

se puede considerar para el alumnado que sin manifestar una discapacidad, tiene dificultades de aprendizaje, lo cual requiere de ayuda o recursos adicionales.

Así mismo es importante realizar una distinción entre integración educativa e integración escolar, ya que estos conceptos están relacionados con la forma de identificar a los alumnos con NEE, la primera estaba destinada al alumnado que pertenecía a la escuela regular o a los servicios de Educación Especial (EE), pero con el currículo de Educación Básica, mientras que en la segunda se accedía a la Educación Básica en la escuela regular a través de los servicios de EE. El contexto de la escuela regular y el de las familias, era en gran medida lo que hacía la diferencia para la exitosa integración del alumnado a las instituciones (Guajardo, 2009).

En consecuencia, el proceso de integración pretende que todo el alumnado con NEE sea integrado con el resto de los estudiantes en el mismo lugar donde se recibe la educación, es decir se trabaja con alumnos y alumnas que tengan necesidades específicas de atención, dificultades o deficiencias; por lo que se carece de cambios que impliquen una transformación profunda de las metodologías didácticas practicadas por el profesorado y de las políticas institucionales (Leiva, 2013).

Por lo anterior resulta imprescindible diferenciar el modelo de integración educativa y la propuesta de inclusión educativa, ya que, aunque las dos comparten elementos en común, debe evitarse la sustitución de estos términos, puesto que los objetivos no son los mismos (Barrio, 2009).

Arenas (2016) indica al respecto que la educación inclusiva surge como un derecho de todas y todos los niños, no solo de aquellos con NEE, a través de la que se pretende brindar equidad y acceso a una educación de calidad para todos, respetando principalmente el derecho a ser diferente y la existencia de la diversidad.

Por consiguiente, la educación inclusiva puede ser considerada como un proceso que responde a la diversidad de las necesidades del alumnado, a través de estrategias de aprendizaje, actividades culturales y la disminución de la exclusión dentro y fuera de las instituciones educativas. A diferencia de la integración educativa, en la inclusión se requiere de cambios y

modificaciones que transformen el currículo, las metodologías, los sistemas de enseñanza, la infraestructura y las estructuras organizacionales de los sistemas educativos, con el objetivo de brindar respuestas apropiadas al amplio abanico de necesidades de todo el alumnado, tanto en contextos formales como no formales de la educación. La intención de la educación inclusiva es hacer posible que tanto el profesorado como el alumnado perciban la diversidad como una oportunidad para mejorar las formas de enseñanza y aprendizaje (UNESCO, 2005).

Nos hallamos entonces frente a una educación y una escuela de la diversidad, en la que se tiene como deseo que nadie sea excluido; es decir se hace referencia a la idea de una escuela, donde la educación es para todos, sin importar las diferencias que caracterizan al alumnado, sean éstas por, raza, religión, capacidad, lengua, etc. (Barrio, 2009), aunado a ello, Plancarte (2017) menciona que es importante considerar la cultura como un elemento esencial para lograr que una institución educativa sea inclusiva.

El movimiento de inclusión ha surgido principalmente por la necesidad de afrontar los crecientes índices de exclusión y desigualdad educativa, que están presentes en la mayoría de los sistemas educativos del mundo. La educación no ha sido capaz de eliminar las desigualdades ni la brecha social, por ello es necesario llevar a cabo acciones que la conviertan en un verdadero motor de equidad social (Blanco, 2006).

## **1.2 Definición: Inclusión**

La UNESCO (2005) señala que la inclusión es un proceso por el cual se debe dar respuesta a la diversidad de todo el alumnado, con énfasis en aquellos que están excluidos, lo cual requiere un profundo cambio en el currículo, que tenga al centro las distintas necesidades del alumnado, así como las opiniones que afecten su vida escolar o el funcionamiento de la escuela. Por lo que es necesario el acceso a la educación sin discriminación, fuera o dentro del sistema escolar, con el fin de que la educación sea para todos.

Por otro lado, Booth y Ainscow (2000) indagan con mayor profundidad, mencionando que la inclusión debe ser vista como un conjunto de procesos encaminados a eliminar las barreras que limitan la participación y el aprendizaje de todo el alumnado. Los recursos para eliminar dichas barreras se encuentran en los espacios del sistema escolar, es decir, en las propias escuelas y políticas, tanto nacionales como locales.

Al respecto Echeita y Ainscow (2011) sugieren cuatro elementos importantes a tomar en cuenta cuando se habla de inclusión.

- La inclusión como proceso.  
Debe ser considerada como una oportunidad de mejora frente a la diversidad del alumnado. Se trata de aprender a vivir con las diferencias, en este sentido, se podría valorar y estimular positivamente el aprendizaje entre alumnado y profesorado. Además, el tiempo es un factor importante con el que se cuenta, se debe asumir que durante la implementación de los cambios se pueden presentar situaciones confusas que alteren su orden.
- La inclusión para la presencia, participación y éxito de todo el alumnado.  
Participación hace referencia al lugar donde el alumnado es educado y al nivel de puntualidad y asistencia a las clases; el término participación está vinculado a la calidad de las vivencias y experiencias que el alumnado adquiere durante la jornada escolar, por último, el término éxito se refiere a los resultados del aprendizaje en relación al currículo, lo que dependerá de cada país. Cabe mencionar que los tres términos son importantes de manera interdependiente.
- La inclusión para la identificación y eliminación de barreras.  
Se debe entender como barreras a las creencias y actitudes que las personas tienen respecto a las mismas que se concretan en políticas y prácticas escolares, que al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales generan exclusión, marginación o fracaso escolar. Se trata de aprovechar las evidencias recopiladas para cambiar las barreras detectadas.

- La inclusión para aquellos alumnos en riesgo de marginación, exclusión o fracaso escolar.

Se refiere a las acciones que el sistema educativo debe tomar en cuenta para asegurar la atención, supervisión y presencia de los grupos vulnerables dentro de las instituciones.

Bajo estas premisas, la inclusión debe estar basada en la reflexión de que la diferencia es un valor positivo y no un problema, por lo que su visión es preventiva, es decir, está centrada en la transformación de las instituciones educativas, con la finalidad de hacer que todo el alumnado se sienta seguro para desarrollar habilidades y aprender competencias que le permitan crecer como un ciudadano feliz y competente (Nasarre, 2017).

### 1.3 Inclusión Educativa

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2019) menciona que cuando se habla de educación inclusiva, se debe entender como aquellas oportunidades reales de aprendizaje que un sistema escolar proporciona para todo el alumnado, pero en especial para aquellos estudiantes o grupos que han sido excluidos tradicionalmente, por ejemplo, las personas con capacidades diferentes o hablantes de lenguas minoritarias. Al ser aislados en escuelas especiales, los niños no obtienen una oportunidad educativa justa, por lo que es necesario crear sistemas educativos que sean inclusivos, a través de una serie de pasos:

- Eliminar barreras físicas de las instituciones educativas.
- Asegurar que los programas y recursos de la institución sean accesibles para todos.
- Formar al profesorado para una educación inclusiva.
- Contar con información suficiente acerca de las discapacidades, para lograr la inclusión del alumnado.
- Cooperar con los ministerios de educación para que incluyan al alumnado con capacidades diferentes y de esta manera cumplir los objetivos universales de la educación.

Plancarte (2017) considera que la inclusión educativa es un proceso encaminado a eliminar la exclusión de las instituciones escolares, mediante la transformación de actitudes, valores, prácticas y políticas educativas, con la finalidad de brindar una educación de calidad para todo el alumnado. Es importante subrayar que en dicho proceso participa toda la comunidad escolar, es decir, alumnado, profesorado, personal administrativo, padres de familia y la sociedad.

En este sentido Echeita (2017) señala que para alcanzar dicha transformación, la inclusión educativa tiene un enorme reto por cumplir, el de acoplar con equidad a todo el alumnado, por ello plantea tres dimensiones para lograrlo, primero, tener acceso a los

espacios comunes donde todo el alumnado debe recibir educación, después participar, convivir y gozar de bienestar de acuerdo a la dignidad de todos los seres humanos y, por último adquirir competencias necesarias para tener una vida de calidad.

En relación a lo anterior Echeita et al (2004) sostienen que la educación inclusiva no es una tarea fácil de lograr, debido a que ésta requiere una profunda serie de cambios, no solo en relación con el alumnado, si no con las prácticas que actualmente se llevan a cabo y la utilización de los recursos disponibles, por lo cual, consideran que la educación inclusiva, solo es posible si se forman y consolidan redes de colaboración e interdependencia, entre todos los actores implicados en el proceso. De esta manera, proponen cuatro niveles para la formación de dichas redes:

- En principio se debe construir un modelo de centro escolar en donde se forme una verdadera comunidad de aprendizaje encaminada a la participación de todos y con objetivos compartidos.
- Después, lograr que la comunidad se mantenga abierta y receptiva a la innovación y cambios, considerando como principal agente de transformación al profesorado, que será el primero en utilizar estrategias de colaboración y ayuda mutua.
- En un tercer momento, la red se fortalecerá en la medida que el profesorado colabore para su aprendizaje, y aprenda a colaborar.
- Por último, fomentar la cooperación entre diferentes comunidades, con la finalidad de que éstas compartan recursos, conocimiento, asesorías, entre otros.

Así mismo Echeita (2017) reconoce que las instituciones educativas se enfrentan a dos principales desafíos para el desarrollo de una educación inclusiva:

- En primer lugar, se presenta la existencia de múltiples barreras de aprendizaje que coexisten en las culturas, las políticas y las prácticas educativas, bajo este contexto las instituciones deberían estar obligados a revisar sus programas y proyectos educativos.
- En segundo lugar, la tarea es modificar dichas barreras para convertirlas en facilitadores, con el propósito de que la enseñanza educativa se personalice, ajustándose a la diversidad de todo el alumnado, a sus necesidades educativas y

aspiraciones. Ello requiere de conocimiento acerca de él qué y cómo realizar los cambios educativos requeridos para la mejora escolar.

En síntesis, la inclusión educativa es un proceso, cuyo principal objetivo pretende erradicar la exclusión de las instituciones educativas; sin embargo, no es una tarea fácil de lograr, para ello se requiere el apoyo conjunto del sistema educativo, los padres de familia y la sociedad en general (Plancarte, 2017; UNICEF, 2019).

Resulta importante hacer una distinción entre los conceptos de integración, inclusión e inclusión educativa (ver Tabla 1) pues ello permitirá tener una visión clara del fenómeno estudiado.

Finalmente, se puede advertir que el proceso de inclusión es un esfuerzo conjunto del sistema educativo, los centros escolares y los padres de familia. Entre los conceptos arriba mencionados se observa que existen diferencias, sin embargo, éstas están encaminadas hacia un mismo objetivo, la disminución de la exclusión en las instituciones escolares.

A continuación, se describen una serie de indicadores que se proponen para alcanzar, la inclusión educativa.

<b>Tabla 1. Inclusión</b>		
<b>Integración</b>	<b>Inclusión</b>	<b>Inclusión educativa</b>
Es el movimiento por el cual se pretende modernizar la educación; es decir, se desea implementar la educación especial a los servicios de educación regular, con el afán de que todo el alumnado en edad escolar, en específico aquellos con alguna necesidad educativa especial, tengan la posibilidad de recibir servicios educativos en las instalaciones de las escuelas.	Es un proceso mediante el que se debe dar respuesta a la diversidad del alumnado, tomando en cuenta las necesidades de los estudiantes, las barreras de aprendizaje existentes y las políticas institucionales. Con ello se hace posible que la educación se imparta sin considerar las diferencias de sexo, raza, lengua, etc., que caracterizan a los alumnos.	Es un proceso dirigido a eliminar la exclusión de las instituciones educativas, se considera que la participación de alumnos, profesores, padres de familia y autoridades escolares es imprescindible para su logro. En dicho proceso se considera que existen tres dimensiones a través de las cuales se puede lograr la inclusión, la cultura, las prácticas y las políticas educativas.

**Fuente:** Elaboración propia

### **1.3.1 Indicadores para una escuela inclusiva**

Boot y Ainscow (2000) proponen tres dimensiones para crear instituciones escolares colaborativas y alcanzar una educación inclusiva, las cuales se presentan a través de tres indicadores:

- Creación de Cultura Inclusiva

Esta dimensión está orientada a la creación de instituciones escolares seguras, colaborativas y estimulantes, en la cual todo el alumnado debe alcanzar mayores niveles de logro. Hace referencia, principalmente al desarrollo de valores inclusivos practicados por toda la comunidad escolar, profesorado, alumnado, miembros del consejo escolar y padres de familia. Los principios que se concretan aquí servirán de guía para la toma de decisiones, en cuanto a las políticas educativas de cada institución. Entre los indicadores que se proponen para esta dimensión están, que toda la comunidad se sienta acogida, que el alumnado se ayude mutuamente, que los miembros del personal de la escuela participen colaborativamente, que el personal de la escuela, el profesorado y el alumnado se traten con respeto, que exista una relación entre el personal de la escuela, el profesorado y los padres de familia y que todas las instituciones aledañas a la localidad estén involucradas con la escuela, también se debe dar un trato igualitario a todo el alumnado, además de establecer altas expectativas respecto a ellos, por último la escuela tendrá el compromiso de disminuir las prácticas de discriminación.

- Desarrollo de Políticas inclusivas

En esta dimensión se pretende asegurar que la inclusión sea el motor que rige el desarrollo de la escuela, a través de políticas que mejoren la participación y el aprendizaje de todo el alumnado, considerando que hay actividades de apoyo que aumentan la capacidad de la institución para responder a las diversas necesidades del alumnado. Los indicadores que destacan en esta dimensión son, justas promociones y nombramiento del personal, ayuda a los nuevos miembros de la escuela para una adaptación óptima, admisión del mayor número de alumnos posibles a la escuela, instalaciones físicamente

accesibles para todos, organización de grupos de apoyo que den respuesta a la diversidad del alumnado, establecer políticas relacionadas con las necesidades especiales así como con apoyo psicológico y reducir prácticas de expulsión por disciplina.

- Desarrollo de Prácticas Inclusivas

Esta dimensión está relacionada directamente con la forma en que se da la participación del alumnado en las actividades que se llevan a cabo dentro del aula y fuera de ella, es decir el grado de participación que todo el alumnado presenta, lo anterior con la finalidad de eliminar las barreras de aprendizaje y participación existentes. El profesorado deberá movilizar los recursos de la escuela para mantener el aprendizaje activo. Respecto a los indicadores que se proponen para esta categoría se mencionan, planificación y desarrollo de clases considerando la diversidad del alumnado, clases accesibles a todos, implicación de todo el alumnado en actividades colaborativas, evaluación mediante el reconocimiento de logros, disciplina basada en el respeto mutuo, docentes que planifiquen, revisen y enseñen de manera colaborativa, recursos escolares distribuidos de manera igualitaria para favorecer la inclusión y diversidad del alumnado vista como recurso de enseñanza aprendizaje.

Recientemente se han reportado investigaciones que complementan las dimensiones antes mencionadas, Navarro (2017) realiza una propuesta de calidad para mejorar la inclusión educativa, que está integrada por cuatro indicadores:

- Modelo educativo inclusivo

Está orientado a mejorar las instituciones, vinculando la teoría educativa y la práctica de todo el alumnado.

- Proyectos institucionales inclusivos

Fomentar redes educativas en los centros escolares, que apoyen la diversidad del alumnado, para concebir la escuela como una comunidad orientada al aprendizaje.

- Prácticas educativas

Elaborar metodologías de investigación educativa innovadoras, encaminadas al desarrollo de capacidades y desarrollo de prácticas docentes basadas en evidencia.

- Formación del profesorado

Basado principalmente en programas que estén en relación con prácticas inclusivas, necesidades educativas y en principios de comprensión, democracia y participación.

De acuerdo a lo anterior existe una serie de dimensiones que coadyuvan al logro de escuelas inclusivas, empero es importante que las autoridades de los centros escolares realicen un profundo análisis de las problemáticas existentes en su institución, antes de poner en marcha el desarrollo de alguna de ellas, con la finalidad de que las ajusten a las necesidades del alumnado y el profesorado (Boot y Ainscow, 2000; Navarro, 2017).

Para continuar, se analizarán cada una de las dimensiones de la escuela inclusiva.

### 1.3.2 Cultura inclusiva

Es indispensable considerar la cultura de la inclusión como un elemento clave para alcanzar la inclusión educativa, aunque este concepto ha sido motivo de controversias puesto que su definición abarca diferentes actitudes, actividades y participantes (Plancarte, 2017).

Un estudio realizado por Lobato y Ortiz (2003) evidencia la relación que existe entre inclusión y cultura, señalan que para que una institución educativa pueda lograr una transformación, es necesario crear un ambiente positivo entre el profesorado, alcanzar mejores niveles de comunicación, una administración que apoye al profesorado y un líder proactivo que cuente con una filosofía inclusiva.

Recientemente Mateus, Vallejo, Obando y Fonseca (2017) refieren a la cultura inclusiva como aquel conjunto de aspectos subjetivos que se encuentran implícitos en la comunidad educativa, tales como valores y creencias, que están vinculados con la forma específica en que se hacen las cosas en un contexto en particular. Estos aspectos están centrados principalmente en las actitudes que tiene el profesorado acerca de su rol en el proceso educativo, el cual impacta directamente en el modelo que lleva a cabo para dar apoyo al alumnado.

En relación a lo anterior, Brown (2004) distingue una secuencia de características de la cultura en las instituciones educativas, a través de la cuales se promueve una educación de calidad.

- Una perspectiva clara, que oriente el trabajo
- Un currículo, formas de enseñanza, evaluaciones y oportunidades de aprendizaje que estén vinculadas a las necesidades e intereses del alumnado
- Tiempo para que el alumnado y profesorado trabajen satisfactoriamente.
- Una visión generalizada acerca del aprendizaje del alumnado y el profesorado, tomando a consideración la calidad del trabajo de todos
- Relación de apoyo entre alumnado y profesorado y viceversa y entre pares.
- Oportunidades para crear cultura, discutir cuestiones fundamentales, asumir responsabilidades, y celebrar el éxito de toda la comunidad

- Personal que fomente el liderazgo, que promueva confianza, la formación, asuma riesgos, innovación y adaptación al cambio
- Toma de decisiones basada en información precisa tanto cualitativa como cuantitativa acerca de los cambios logrados
- Apoyo de los padres y madres de familia
- Flexibilidad de las autoridades educativas y apoyo para propuestas escolares innovadoras

Sarasola (2004) realiza una particular distinción de la cultura en las instituciones educativas, resaltando dos dimensiones:

- Cultura Transformacional

Es aquella en la cual se da oportunidad de promover y discutir nuevas ideas. Un aspecto importante es el liderazgo, puesto que, a través de él, los objetivos y propósitos son asumidos por todos los actores de la institución como propios y los intereses personales se postergan a favor de la comunidad.

- Cultura Transaccional

En esta cultura todo tiene precio y cada actividad tiene asignado un valor. En ella predomina principalmente el individualismo, por lo que los intereses personales de los actores están colocados por encima de la institución, los objetivos y propósitos no son considerados como propios y los compromisos son siempre a corto plazo y con la condición de que haya una recompensa directamente por la institución.

Mencionar la cultura inclusiva desde el ámbito escolar, es abordar el cambio de prejuicios y estereotipos (con los que el profesorado, los padres de familia y en general la comunidad escolar ha crecido) que ahora se consolidan en pensamientos, palabras y hechos, que son pieza fundamental para la construcción de un clima escolar positivo, en donde el profesorado es el reflejo de la puesta en práctica de los valores como el respeto, la colaboración, la justicia, la identidad, entre otros. (Lasso, 2015).

De lo anterior, se puede concluir que la cultura forma una parte esencial para lograr que las instituciones educativas alcancen la inclusión, ello se logrará solo si todos los agentes

del sistema educativo participan activamente para crear ambientes positivos, además se deberá tener en cuenta que el tipo de cultura que se desee implementar será un factor importante para obtener resultados positivos (Lobato y Ortiz, 2003; Sarasola, 2004).

### **1.3.3 Prácticas Inclusivas**

Existen factores determinantes para favorecer o reprimir la puesta en marcha de las prácticas inclusivas y equitativas al interior de los sistemas educativos. Estos factores son las competencias y actitudes del profesorado, la infraestructura, las estrategias didácticas y pedagógicas y el currículo. Las instituciones encargadas de la educación en cada país tienen la facultad de ejercer de manera directa una influencia importante sobre estos factores (UNESCO, 2017).

Flores, García y Romero (2017) refieren que los procesos que se intentan reestructurar en la educación inclusiva son aquellos que están en relación con las culturas, prácticas y políticas educativas, los cuales buscan principalmente el aprendizaje y participación de todo el alumnado, así como la participación de la comunidad educativa para la mejora de la institución en beneficio del profesorado y alumnado. Así mismo resaltan que uno de los aspectos más importantes para la implementación de la educación inclusiva, está relacionado con las prácticas inclusivas que el profesorado lleva a cabo.

Recientemente Moliner, Sanahuja y Benet (2017) definen las prácticas inclusivas como aquellas acciones que se desarrollan en un contexto de trabajo posicionado en un modelo inclusivo, diferente del modelo integrador, es decir el apoyo está centrado en las necesidades de cada miembro de la escuela, independientemente de sus características.

En este sentido Ainscow (2004) menciona que las prácticas inclusivas son aquellos intentos que se realizan por superar las barreras de participación y aprendizaje que el alumnado presenta, además señala que el desarrollo de prácticas inclusivas no está en relación directa con el manejo y uso de nuevas tecnologías, como sugiere la literatura, más bien está involucrado con procesos sociales de aprendizaje dentro de un lugar específico. Manifiesta que existen formas de trabajo mediante las que se puede contribuir

a crear espacios más inclusivos, que se dan principalmente, mediante el diálogo, por lo que propone las siguientes acciones:

- Encuestas para el profesorado y opiniones del alumnado y padres de familia
- Observación en pares de prácticas en el aula, seguida por una retroalimentación de lo acontecido en ella
- Videos a través de los cuales se pueda discutir la forma de enseñanza de los colegas
- Análisis de estadísticas relacionadas con resultados de pruebas, actas de asistencia o registros de exclusión
- Nuevas estrategias para los docentes, derivadas del estudio de casos o datos recolectados en entrevistas
- Cooperación entre instituciones educativas, para ayudar a recolectar evidencias

Para que las instituciones educativas puedan lograr la concreción de las prácticas inclusivas Rubio (2015) destaca que es fundamental cumplir con los siguientes requisitos:

- Diseñar material didáctico tomando en cuenta la diversidad de características del alumnado
- Utilizar una diversa gama de estrategias de enseñanza-aprendizaje
- Proporcionar autonomía al alumnado para que decida qué y cuándo evidenciar su aprendizaje
- Motivar constantemente al alumnado
- Otorgar flexibilidad curricular

Así mismo Ferrández y Moliner (2011) proponen algunos indicadores para que se desarrollen buenas prácticas de inclusión:

- Distribución del presupuesto

Se refiere al apoyo otorgado a los docentes para que, a través de éste, desarrollen mayores estrategias de inclusión.

- Propuestas socio-pedagógicas para la inclusión del alumnado

El número de propuestas debe ser igual al número de alumnos.

- Roles de participación

Hace referencia principalmente al trabajo en equipo, cada actor en juego (directivos, personal administrativo, profesorado, padres de familia y maestros de apoyo) deberán tener un rol diferente para llevar a cabo las propuestas socio-pedagógicas. Por lo que se considera, que, a mayor número de roles involucrados, mayores posibilidades de inclusión.

- Profesorado de vínculos

Funge como enlace entre los distintos roles de participación que se ven involucrados en la transformación de la educación.

- El mismo equipo

Los años que el mismo equipo lleve trabajando, determinaran en gran medida la coherencia del cambio, el seguimiento de las propuestas y la toma de decisiones.

- Liderazgo

Los diferentes actores deben identificar claramente al líder, con el propósito de asegurar la eficiencia y eficacia en los procesos de inclusión.

- Visión igualitaria de la educación

Los diferentes actores deben estar de acuerdo en cuanto a la visión de la educación, puesto que así se facilitará el logro de la inclusión real.

Blanco (2006) reconoce la importancia de la participación de toda la comunidad educativa para lograr concretar las prácticas educativas, sin embargo, sostiene que uno de los mayores desafíos que las instituciones tienen, es lograr que el profesorado eduque en y para la diversidad y la inclusión, lo que requiere de cambios en su propia formación. Las instituciones de formación docente deberían ser capaces de formar para la diversidad, además de preparar al profesorado para los distintos contextos y realidades, así como proporcionar conocimientos teóricos y prácticos sobre estrategias de atención a la diversidad en el aula, adaptación del currículum, evaluación diferenciada y aspectos de

las necesidades educativas más relevantes, que se puedan asociar a las diferencias sociales, culturales e individuales.

Al carecer de una preparación que este dirigida a la educación inclusiva Flores, García y Romero, (2017) señalan que es imprescindible la reflexión del profesorado sobre sus prácticas y que éste tome en cuenta la opinión y evaluación de sus compañeros y de los estudiantes, además de evaluar las prácticas docentes con la finalidad de identificar las áreas de oportunidad, para facilitar a las autoridades la toma de decisiones y el fortalecimiento de la inclusión educativa, tomando siempre en consideración, las políticas y culturas de cada escuela.

Para que las prácticas de inclusión se lleven a cabo Mountaner (2014) sugiere que se realice primero una revisión de la práctica docente, que surge de dos premisas: la primera es la fundamentación y formación teórica que se basa en la concepción de los derechos humanos por la que todos los ciudadanos tienen derecho a participar en igualdad de condiciones, la segunda son las investigaciones pedagógicas y didácticas que señalan la urgencia de planteamientos educativos que sean flexibles, para que se pueda responder a la diversidad. Bajo estas premisas propone cuatro aspectos que el profesorado podría implementar en su práctica:

- Cambio en su actitud

Refiere al empeño y aceptación que el profesorado debe mostrar ante la diversidad del alumnado. Este cambio de actitud incita en las instituciones educativas una nueva cultura escolar basada en valores inclusivos, los cuales son: equidad, participación, comunidad, respeto por la diversidad, honradez, derechos, sostenibilidad y libertad. Consolidar los valores inclusivos, es una tarea que cada escuela tiene la responsabilidad de lograr y ellos es posible a través del dialogo, la reflexión y el consenso, es preciso mencionar que son los valores la base de las acciones y las prácticas educativas.

- Curriculum inclusivo

Para que sea considerado como tal debe cumplir una serie de características, primero tiene que ser flexible y abierto, así mismo ha de ser riguroso en cuanto a las funciones que se deben desempeñar y tiene que actuar como una garantía de igualdad de oportunidades y derechos para todo el alumnado.

- Aplicación de un modelo de organización

Son las acciones por medio de las cuales se posibilitará la participación activa de la comunidad escolar, la unión de grupos heterogéneos del alumnado y la organización de los distintos actores de la comunidad para brindar apoyo que favorezca la inclusión educativa.

- Metodologías didácticas encaminadas a la inclusión

Hace referencia a la puesta en marcha de metodologías que estén basadas principalmente en la interdisciplinariedad y la globalización, con el objetivo de aumentar la adaptación de las distintas cualidades y la participación del alumnado, para llegar a obtener el éxito tanto de los estudiantes como de la institución educativa.

En síntesis, las prácticas inclusivas están encaminadas a eliminar las barreras de aprendizaje que se presentan en las instituciones educativas, con la intención de fomentar la participación del alumnado, a través de estrategias didácticas y pedagógicas que tendrán que ser llevadas a cabo principalmente por el profesorado (Ainscow, 2004; UNESCO, 2017; Flores, García y Romero, 2017).

## 1.4 Políticas de Inclusión

Según la UNESCO (2016) las herramientas que posibilitan cambios en los sistemas educativos son las políticas educativas, puesto que éstas permiten a las autoridades la mejora en las oportunidades de enseñanza-aprendizaje del alumnado y garantizan el derecho a la educación. Las políticas demandan la comprensión de la realidad y contexto de cada país, así como la importancia y naturaleza de los desafíos educativos a los que se enfrentan.

La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI, 2018) menciona que hay dos principios esenciales que deberían guiar las políticas, planes y prácticas educativas. Estos principios son la inclusión y la equidad, en ellos se reconoce a la educación como un derecho que tenemos todas las personas, además de ser la base para que las comunidades sean equitativas, inclusivas y cohesivas.

Al respecto, la UNESCO (2017) señala que la integración de dichos principios en la política educativa conlleva:

- Reconocer la presencia, participación y logros de todo el alumnado, sin considerar su contexto o características individuales.
- Aceptar e identificar la diversidad de todo el alumnado y aprender a vivir con las diferencias
- Realizar un proceso de recolección, cotejo y evaluación de evidencias sobre las barreras de aprendizaje del alumnado a la educación, la participación y logros, haciendo énfasis en el alumnado que se encuentre en mayor medida expuesto al fracaso escolar, la marginación y la exclusión.
- Lograr una comprensión acerca de las posibilidades que los sistemas educativos incluyentes y equitativos tienen para fomentar la igualdad de género, el desarrollo de las capacidades del profesorado y del sistema educativo y la creación de entornos de aprendizaje de apoyo, estas acciones coadyuvan a la mejora de la calidad educativa.
- Posibilitar las condiciones para que el aprendizaje sea inclusivo y la comprensión del mismo y de los principios de inclusión y equidad sea más clara, a través de la movilización de los actores clave del sistema educativo.

- Poner en marcha cambios que sean eficaces y monitorear su impacto, tomando en cuenta que el logro de la inclusión y la equidad en los procesos educativos debe ser continuo.
- Considerar que la integración de los principios en la política educativa requiere el apoyo de los sectores salud, bienestar social y servicios de protección infantil y su compromiso común para lograr una educación inclusiva y equitativa, a través de un marco legislativo y administrativo.

Para que los sistemas educativos logren con éxito la integración de los principios en la política educativa, Navarro (2006) sugiere que cada país tome en cuenta las dos clases de políticas educativas:

- La primera refiere a las políticas básicas que intentan mejorar la calidad y eficiencia, son rígidas y resisten el cambio.
- Las segundas, también llamadas políticas periféricas, son aquellas que están en relación con la expansión y el crecimiento de la matrícula, son adaptables y modificadas regularmente.

Así mismo la UNESCO (2017) reconoce que para plantear políticas inclusivas y equitativas es vital, tomar en cuenta que las dificultades a las que el alumnado hace frente, nacen del sistema educativo, lo que implica la organización del sistema educativo, las diferentes metodologías de enseñanza- aprendizaje su contexto y la forma de evaluación que se brinda para el progreso del alumnado. Además, menciona que es importante que las políticas se consoliden en reformas concretas, donde las diferencias individuales sean vistas como oportunidades de aprendizaje.

En este sentido es oportuno recordar que en México existe la *Ley general para la inclusión de las personas con discapacidad*, la cual tiene como objetivo principal, la reglamentación del artículo 1o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos para promover, proteger y asegurar el ejercicio de los derechos y libertades de las personas con discapacidad, asegurando su inclusión a la sociedad en un marco de igualdad (Diario Oficial de la Federación, 2011). En dicha ley a través del artículo 12, fracción I, II y IV se establece que el Sistema Educativo Nacional, tomará acciones para la inclusión de

personas con discapacidad, además de capacitar al profesorado para que intervenga de manera directa en la integración del alumnado.

Además, con la finalidad de establecer políticas educativas no solo de integración sino de inclusión y equidad, se crea en 2014 el *Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa*, que surge de la unión de siete programas presupuestales que se ejecutaban en los niveles de educación básica y superior, algunos de los cuales se mencionan a continuación:

- Fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa.
- Fortalecimiento del servicio de la educación telesecundaria.
- Programa de Educación Básica para niños y niñas de familias jornaleras agrícolas migrantes (PRONIM).
- Programa Asesor Técnico Pedagógico y para la Atención Educativa a la Diversidad Social, Lingüística y Cultural (PAED).
- Fortalecimiento a las acciones asociadas a la educación indígena (U042).

Cabe destacar que el objetivo del programa era garantizar una mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población, pero especialmente entre los más vulnerables, mediante el mejoramiento de la infraestructura, equipamiento a las instituciones educativas y apoyo a los servicios educativos (SEP, 2016).

Dentro de los principales retos para el diseño e implementación de políticas públicas educativas, está el lograr que exista una menor distancia entre ambos, con el propósito de que se cumplan las expectativas de cambio y resultados propuestos (Castillo del, 2012).

Para concluir es imprescindible mencionar que las políticas educativas son herramientas que permitirán la mejora de la enseñanza-aprendizaje del alumnado, sin embargo, uno de los aspectos que se debe tomar en cuenta al elaborarlas, es el contexto de cada país, así como la comprensión de la realidad de éste (UNESCO, 2016; UNESCO, 2017).

### **1.4.1 Recomendaciones de la UNESCO y la OEI para mejorar las políticas educativas de inclusión**

Las políticas educativas no pueden por sí mismas cambiar el contexto a corto plazo, sin embargo, es necesario que las medidas que se pongan en práctica tomen en cuenta las condiciones nacionales y locales, por ejemplo, la ruralidad, las prácticas familiares respecto a la asistencia regular del alumnado a la escuela y la desigualdad de género, entre otras, para su diseño e implementación.

Para fortalecer los sistemas educativos, las propuestas de política se dividen en dos grupos, el que refiere a las condiciones estructurales y atributos del sistema educativo (organización de la educación formal, la toma de decisiones basada en la evidencia y el financiamiento educativo) y el que está en relación con los aprendizajes (repetición y atención al rezago educativo, tecnologías de información y comunicación y formación docente).

El grupo denominado Aprendizajes, contiene el rubro de formación docente, este es un importante indicador de desarrollo para la educación inclusiva, ya que permite la mejora de los conocimientos y las prácticas docentes siempre y cuando esta formación se realice de manera continua, con el propósito de atender las diversas necesidades del alumnado. Se recomienda el fortalecimiento de la formación inicial del profesorado, a través de: 1) promoción e ingreso de los estudiantes con excelentes antecedentes académicos; 2) mejoramiento de la calidad en los programas de formación docente; 3) reforzamiento de la enseñanza orientada a grupos sociales vulnerables y 4) sistemas que estén encargados de regular, revisar y evaluar la formación del profesorado que egresa (UNESCO, 2016).

La UNESCO (2016) asegura que para que el derecho a la educación se concrete, es necesario que los gobiernos se comprometan a monitorear la satisfacción de éste, a través de distintas herramientas, por ello en la Agenda de Educación 2030, se propone el instrumento denominado *“Recomendaciones de Políticas Educativas en América Latina en base al TERCE”*, en el que se pretende dar apoyo a los actores encargados de la toma de decisiones en materia de política educativa. A continuación, se describen por factores, las líneas de acción y recomendaciones sugeridas en dicho instrumento.

- Desigualdades de aprendizaje al interior de la escuela  
El incremento de las desigualdades está relacionado con las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo dentro de las aulas.  
La recomendación que se realiza es que cada escuela diseñe, implemente y evalúe estrategias de aprendizaje que estén en función de las diversas necesidades de todo el alumnado.
- Infraestructura y servicios de la escuela  
Los diversos recursos materiales de las instituciones, como por ejemplo las instalaciones, influyen en los resultados académicos del alumnado y representan las condiciones de aprendizaje.  
En este sentido se recomienda la provisión de infraestructura y servicios, adaptada al contexto específico de las instituciones educativas, una estrategia utilizada en algunos países de Americana Latina es la aplicación de recursos específicos para la construcción y mantenimiento de la infraestructura de escuelas públicas.
- Uso del tiempo  
Se refiere a la puesta en práctica de componentes que deben considerarse como medidas para la mejora del tiempo efectivo de enseñanza-aprendizaje.  
En este sentido, la recomendación es, asegurar el uso de un calendario y jornadas escolares adecuadas, después se tendrá que reforzar la asistencia obligatoria del profesorado a la escuela, a través de estrategias como remplazo docente, flexibilización de los horarios de trabajo, monitoreo y aplicación de leyes laborales vigentes en cuanto a las inasistencias injustificadas e incentivos que promuevan la asistencia, además será necesario establecer estrategias de planificación de clase con materiales disponibles y organizados con antelación.
- Liderazgo escolar  
Para el desarrollo de la sana convivencia, organización administrativa y curricular para promover prácticas educativas equitativas e inclusivas.  
Primero se deben elaborar políticas específicas que promuevan el liderazgo de los directivos, en donde se establezcan funciones y responsabilidades, en segundo lugar se debe fomentar la creación de unidades de especialización, innovación y transferencia de conocimientos para directivos, después se crearán redes

profesionales de directivos donde puedan difundir avances y aprendizajes en cuanto a sus funciones y responsabilidades, por último es indispensable diseñar sistemas que verifiquen la trayectoria de desarrollo profesional y el grado de experiencia de los aspirantes al puesto de director.

- Práctica docente

Son un proceso clave para el desarrollo de aprendizajes en el aula, se basan en tres dominios: apoyo emocional, organización del aula y apoyo pedagógico.

La recomendación es implementar políticas sistemáticas que orienten al profesorado a buenas prácticas en el aula, es decir, que tengan dominio de contenidos y didáctica, conocimiento del alumnado, planificación y organización de clase, estrategias de evaluación, creación de un clima de aprendizaje adecuado, normas de convivencia, comunicación asertiva, distribución del tiempo, entre otros.

Recientemente la OEI (2017) propone estrategias para reforzar la política educativa inclusiva y equitativa, bajo el marco de la Agenda de Educación 2030, a fin de avanzar en la disminución de todas las formas de exclusión y discriminación.

- Formulación de políticas que acepten las dificultades a las que se enfrenta el alumnado y se visualicen como oportunidades de aprendizaje.
- Incorporación de los principios de equidad e inclusión: Requiere la valoración de la presencia del alumnado en el sistema educativo, reconocer los beneficios de la diversidad, recopilar, cotejar y evaluar las barreras de aprendizaje, propiciar mediante los actores del sistema educativo condiciones para el aprendizaje inclusivo.
- Integración de un programa de acción inclusiva: Para complementar el proyecto “Metas Educativas 2021” se propone consolidar acciones que garanticen la educación inclusiva y equitativa como un derecho de todo el alumnado, mediante cinco líneas de actuación:
  - Atención a poblaciones afro descendientes
  - Fomento de Interculturalidad-Bilingüe
  - Inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales

- Atención a poblaciones vulnerables y
- Mejora en el acceso y permanencia del alumnado a las instituciones educativas.

A continuación, se presenta un esquema que resume las recomendaciones de la UNESCO y la OEI para mejorar las políticas educativas.

**Tabla 2.** *Recomendaciones para mejorar políticas educativas de inclusión*

UNESCO	OEI
Elaboración de estrategias de enseñanza aprendizaje en función de las necesidades del alumnado	Formulación de políticas basadas en las necesidades del alumnado
Provisión de recursos especiales para infraestructura y servicios en las instituciones	Incorporación de los principios de equidad e inclusión
Tiempo efectivo de enseñanza- aprendizaje; a través del monitoreo al docente en estrategias de planificación, entre otras.	Integración de un programa de acción inclusiva
Liderazgo escolar	
Prácticas docentes; que lleven al profesorado a que tenga dominio de contenidos, planificación y organización de clase, comunicación asertiva, etc.	

**Fuente:** Elaboración propia.

Es necesario tener en cuenta que las políticas para mejorar la inclusión educativa deben llevarse a cabo según el contexto de cada país, para que su funcionamiento sea óptimo. Estas recomendaciones son importantes puesto que, en el programa de intervención llevado a cabo para este estudio, se implementan una serie de estrategias que el profesorado debe aprender a manejar, con la finalidad de mejorar no solo su práctica docente, si no el comportamiento y aprendizaje del alumnado.

Para efectos del presente trabajo, es pertinente mencionar que la inclusión, será vista como un proceso preventivo mediante el cual se debe dar atención a la diversidad, necesidades y opiniones de todo el alumnado, con énfasis en aquellos que están excluidos, ello con la intención de eliminar las barreras de enseñanza- aprendizaje, crear

ambientes escolares seguros y potenciar el desarrollo de habilidades de los estudiantes, lo anterior se logrará a través de las propias escuelas y sus políticas.

Así mismo, es preciso señalar que la inclusión educativa es un proceso en el que, el sistema escolar brinda verdaderas oportunidades de aprendizaje al alumnado, mediante diversas acciones, tales como la eliminación de barreras físicas, programas y recursos accesibles, capacitación a profesores, modificación de prácticas, actitudes, valores y políticas educativas y trabajo en colaboración tanto con los diferentes actores del sistema escolar como con las secretarías de educación.

## CAPITULO II. AGRESIÓN E INCLUSIÓN EN EL AULA

### 2.1 Definición: Agresión

Existen dos problemas que son fundamentales al momento de definir la agresión, en primer lugar, el término atraviesa por múltiples enfoques, por lo que es difícil encasillarlo en una sola disciplina, al respecto Johnson (1976) asegura que comúnmente los autores son propensos a centrarse en su propia disciplina e ignoran aportaciones de otras, así pues se puede tener una diversa gama de consideraciones, por ejemplo: la agresión es un instinto universal; de todos los animales, los humanos son los más agresivos, etc.; en segundo lugar cuando se llega a confundir o considerar como sinónimo de violencia.

Johnson (1976) considera que la agresión es un proceso conductual, un rasgo de la personalidad, un hábito aprendido o un reflejo estereotipado (proceso biológico indispensable) que se acompaña de un sinnúmero de estados emocionales y actitudes como el odio o la ira, en el cual está implícita una intención o motivación.

En este sentido, Espinet (1991) menciona que tanto el ser humano como los animales tienen organismos que están preparados para el comportamiento agresivo, pero en ambos, la agresión, no se origina de una forma mecánica y estereotipada, más bien responde a la enorme capacidad de adaptación que permite la supervivencia de los organismos, y que se transforma ante las condiciones cambiantes del medio ambiente.

Berkowitz (1993) señala que la agresión puede ser definida como una forma de conducta, ya sea física o simbólica, que se ejerce con la intención de herir física o psicológicamente a alguien.

Por su parte, Renfrew (2001) indica que la agresión es un comportamiento que está dirigido por un organismo hacia un blanco, que resultará con algún daño. Éste identifica en su definición, 5 elementos importantes:

- Comportamiento  
Hace referencia al número de eventos que pueden ser observados y verificados por dos o más observadores.

- Dirección  
Sirve para hacer una diferencia entre los comportamientos agresivos y otros que pueden generar algún tipo de daño, sin tener la intención de hacerlo, dicha dirección se puede determinar observado repetitivamente la conducta o el evento que rodea al comportamiento.
- Organismo  
Son los humanos y los animales, sirven para señalar las causas de la agresión.
- Blanco  
Es el punto de ataque, éste puede ser, dirigido a la misma especie (una persona golpea a otra persona), dirigido hacia sí mismo (suicidio), entre especies (un perro muerde a una persona) o contra un objeto inanimado (una niña patear el mobiliario escolar).
- Daño  
Es el resultado del acto agresivo, que tiene como consecuencia el daño al blanco y no es aceptado socialmente. Cabe aclarar que de esta forma no se puede considerar agresión aquellos actos que produzcan un daño, pero que tengan como objetivo final causar un bien.

Además, Sanmartín (2002, 2004) asegura que, por naturaleza, los seres vivos somos agresivos, menciona que la agresividad se encuentra en equilibrio y cuenta con mecanismos innatos que la regulan e inhiben, además especifica que durante un evento agresivo se presentarán varias respuestas o componentes:

- Somática  
Representa el conjunto de movimiento musculares, que el sujeto llevara a cabo para adoptar ciertas expresiones faciales y posturas, por ejemplo, de sumisión.
- Autónoma  
Es el componente bajo el cual se desarrollarán las respuestas automáticas en el organismo del sujeto, con la intención de movilizar toda su energía, por ejemplo, aumento en la frecuencia cardíaca.

- Hormonal  
Funciona principalmente como un reforzador de la respuesta autónoma.
- Neurotransmisora  
Existen dos neurotransmisores que están en relación con la agresividad, los cuales tienen una función importante:
  - Noradrenalina: prepara al organismo para actuar ante los eventos del entorno.
  - Serotonina: incrementa la irritabilidad, cuando su nivel baja en el cerebro.

Como se mencionó anteriormente, el segundo problema al definir la agresión se presenta cuando se confunde con violencia. Con frecuencia el término violencia se utiliza para hacer referencia a conductas agresivas que están fuera de lo natural, entre sus características se presenta un grado mayor de intensidad, destrucción, perversión y malignidad del evento, además carece de justificación, es ofensivo, no cuenta con la aprobación social e incluso llega a ser considerada como acto ilegal, etc. Dichas características de la violencia no son aspectos que puedan definir la agresión, puesto que muchas veces las conductas agresivas son legítimas, no son ilegales, pueden usarse como defensa y posee motivos que justifican su aparición, por ello no es posible igualar el evento agresivo con el violento (Carrasco y González, 2006).

Al respecto, Sanmartín (2004) afirma que la violencia, es la agresividad que se presenta fuera de control, este descontrol se puede interpretar como una agresividad hipertrofiada. Adicionalmente el autor menciona que existen tres posturas distintas que hablan de diversos factores, que transforman la agresión en violencia:

- Biologismo  
Hace referencia a una determinación biológica, es decir, el comportamiento social de las personas se encuentra establecido genéticamente y es heredado por un proceso de selección natural.
- Ambientalismo  
En esta postura se favorece el origen social y cultural de la violencia.

- Interaccionismo

Aquí se dice que la violencia es una alteración de la agresividad, empero, se puede generar tanto por factores biológicos como ambientales.

Serrano e Iborra (2005) añaden que la violencia es aquel acto de omisión intencional que, dirigida a una persona, pretende causarle algún daño físico, psicológico, sexual o económico y, dirigida a objetos o animales, daña su integridad, por ello mencionan los siguientes tipos de violencia:

- Maltrato físico  
Acciones voluntarias que tienen como fin, producir daños o lesiones físicas.
- Maltrato emocional  
Acciones y actitudes que tienen la intención de provocar daño psicológico.
- Negligencia  
Abandono de los cuidados y obligaciones que se tienen con un individuo..
- Abuso sexual  
Comportamiento en el que un individuo es utilizado para obtener estimulación o gratificación sexual.
- Maltrato económico  
Utilización no autorizada de los recursos económicos o de las propiedades de un individuo.
- Vandalismo  
Acciones que son dirigidas a propiedades, con la finalidad de provocar su deterioro o destrucción.

Así mismo mencionan, que, de acuerdo con el contexto, los tipos de violencia que más se presentan son los siguientes:

- Violencia domestica  
Se genera en el ámbito familiar, sus principales víctimas son mujeres, menores y personas adultas, aunque también se produce entre padres e hijos, hermanos, pareja, entre otros.

- **Violencia política**  
Se ejecuta en contra de la población civil, con el objetivo de causar terror o miedo.
- **Violencia escolar**  
Se presenta dentro del sistema escolar, siendo el bullying el tipo de violencia que más se presenta actualmente.

A continuación (ver Tabla 3) se presentan las diferencias entre los conceptos de agresión y violencia.

<b>Agresión</b>	<b>Violencia</b>
Se presenta como una condición natural de los seres vivos.	Es producto de la evolución de las conductas agresivas, es decir, están fuera de lo natural.
El acto agresivo se presenta como una respuesta del organismo.	La conducta se caracteriza por ser intencional
Se puede entender como una forma de conducta física o simbólica, rasgo de personalidad o un proceso biológico indispensable.	No es un rasgo de la personalidad, ni un proceso biológico.
En el acto agresivo, la conducta pretende herir o causar daño físico o psicológico a un individuo.	La conducta no solo pretende dañar física o psicológicamente al individuo, además lleva la intención de causar daños a la integridad, daños sexuales o económicos

**Fuente:** Elaboración propia.

Para concluir es importante mencionar que, para efectos de la presente investigación, la agresión deberá entenderse como, aquellas formas de conducta que un sujeto dirige a otro con la intención de dañarlo ya sean física o psicológicamente.

## 2.2 Comportamiento agresivo infantil

El comportamiento agresivo es una constante durante la infancia, sin embargo, en algunos niños se convierte en un problema cuando la agresividad es persistente y el niño no tiene la capacidad para controlar su comportamiento agresivo. En muchos casos los niños agresivos, son niños que tienden a sentir frustración cuando sus pares los rechazan y terminan por dañarse a sí mismos (Flores, Jiménez, Salcedo y Ruiz, 2009).

Ayala, Pedraza, Morales, Chaparro y Barragán, (2002) sostienen que el comportamiento agresivo infantil, es una problemática de relevancia social que necesita ser tratada con especial atención, debido principalmente a dos causas, primero porque la incidencia de la conducta agresiva y antisocial de niños y adolescente está en aumento y después porque en la investigación, se ha encontrado que la conducta agresiva tiende a evolucionar en la adolescencia y la etapa adulta.

En este sentido, Martínez y Duque (2005) indican que existen varias etapas de la conducta agresiva, primero está la agresión crónica, aquella que se manifiesta a muy temprana edad y persiste durante toda la vida; también está la agresión de los desistores, está aparece en la juventud, pero disminuye conforme el crecimiento y la agresión que llega a convertirse en violencia.

Complementando lo anterior, Cornella e Llusent (2014) mencionan que la agresividad que se da durante la niñez y la adolescencia se puede manifestar bajo distintas formas:

- Agresividad adaptativa

Es un tipo de agresividad que se presenta como una forma de supervivencia, está presente en todo el reino animal y su aparición se da en contextos esperados.

- Agresividad mal adaptativa

Es una agresividad no regulable o desinhibida, la cual proviene de ciertas alteraciones en los mecanismos internos de la regulación psicológica.

- Agresividad social:  
Existe principalmente por la hiper-adaptación del sujeto a un medio desfavorable, donde la principal constante es la lucha por conseguir recursos.

Así mismo Cerezo (2006) señala que las conductas agresivas, puede adoptar diversas formas, como:

- Maltrato físico, como las diversas formas de agresión y los ataques a la propiedad.
- Abusos sexuales, intimidaciones y vejaciones.
- Maltrato verbal, como poner mote, insultar, contestar con malos modos, hacer comentarios racistas.
- Maltrato social, especialmente manifiesto en la propagación de rumores descalificadores y humillantes que pretenden la exclusión y aislamiento del grupo.
- Maltrato indirecto, cuando se induce a agredir a un tercero.

Flores, Jiménez, Salcedo y Ruiz (2009) coinciden en que la agresividad se puede clasificar, para ello proponen los siguientes tipos:

- Agresión Física  
Se presenta con mayor frecuencia en primaria y se manifiesta en forma de empujones, patadas, puñetazos, agresiones con objetos, entre otros.
- Agresión Verbal  
Este tipo es la forma del acoso que mayormente se presenta en las instituciones, a través de insultos, apodos, menosprecios en público, resaltar defectos físicos, entre otros.
- Agresión Psicológica  
Este factor se encuentra en todos los tipos de maltrato y tiene como principal objetivo deteriorar o arruinar la autoestima de la víctima y acrecentar su sensación de inseguridad y aprensión.
- Agresión Social  
Una de sus principales características es que se pretende que la víctima se aislé del resto del grupo. Contrario a lo que se piensa el acoso escolar es más social y

psicológico que físico. La exclusión social, el acoso psicológico y la humillación verbal son el tipo de agresión que se presenta con mayor frecuencia.

Además, Escobar (2005) afirma que el comportamiento agresivo infantil tiene su origen en el núcleo familiar, puesto que es en este contexto donde los niños y las niñas pasan la mayor parte de su tiempo, por lo que terminan viendo, sintiendo y haciendo lo que los adultos hacen, es decir los adultos presentan una serie de posibilidades para que los infantes imiten y reproduzcan los modelos de conducta que ven en casa.

Aunado a lo anterior Ayala, Chaparro, Fulgencio, Pedroza, Morales, Pacheco, Mendoza, Ortiz, Vargas y Barragán (2001) señalan que el comportamiento agresivo se generaliza a otros ámbitos de la sociedad, como lo es el escolar, por lo que no solo debe ser monitoreado por los padres de familia, también necesita ser atendido por las autoridades escolares de las instituciones educativas. Además, afirman que una estrategia que resulta efectiva para disminuir el comportamiento agresivo infantil es la intervención temprana, puesto que los resultados son decisivos para modificar dichas conductas, por lo cual sugieren que este tipo de tratamientos se lleven a cabo.

Al respecto Gallego (2011), menciona que el profesorado de nivel básico, (específicamente preescolar y primaria) personal directivo y personas significativas, son los actores educativos, sobre los que recae la responsabilidad de impulsar las estrategias que posibiliten la prevención e intervención de conductas violentas o agresivas; porque es en la infancia cuando el ser humano presenta alta sensibilidad a las observaciones de un adulto, las habilidades para la resolución de conflictos es mayor y presentan más apertura para realizar cambios en los diferentes contextos de su desarrollo, lo anterior por la necesidad que sienten de afecto y aceptación por parte de las personas significativas para ellos.

En síntesis, el comportamiento agresivo infantil hace referencia a la persistencia de las conductas agresivas que aparecen en el sujeto a temprana edad. Es importante recordar que dicha agresividad se puede manifestar de diversas formas llegando a evolucionar o

desaparecer, pero no por completo, puesto que la agresividad es una condición natural de los seres vivos.

### **2.2.1 Causas y Consecuencias**

Las causas que provocan las conductas agresivas son diversas, Cid, Díaz, Pérez, Torruella y Valderrama; León (2008, 2013) afirman que los factores que influyen para que un niño sea agresivo o esté en riesgo de desarrollar dichas conductas son:

- Familiares, como maltrato físico y emocional, estrés en la familia, reprimendas verbales, etc.
- Personales, tales como la edad, bajo autocontrol, egocentrismo, comparación social, etc.
- Escolares, como bullying, inadaptación escolar, rechazo de los pares, etc. y
- Ambientales, como influencia de los medios de comunicación, discriminación social, videojuegos, consumo de sustancias nocivas, etc.

Aunado a lo anterior, Espinet (1991) asegura que entre las causas que originan el comportamiento agresivo están las situaciones aversivas, tales como: ataques, insultos, consecuencias reforzantes u obstaculización de la conducta dirigida a una meta; también pueden activarse como un mecanismo de respuesta ante la presencia de instrucciones u órdenes provenientes de ciertas autoridades o de la actividad delirante de algunas personas.

Bandura (1980) menciona que contemplar situaciones de violencia, puede provocar el desencadenamiento de comportamientos agresivos a través de cuatro pasos:

- En primer lugar, menciona que, cuando un sujeto observa comportamientos agresivos se provoca una activación emocional, que puede llegar a favorecer el desarrollo de dichos comportamientos en el observador.
- Después, el contemplar como un sujeto agrede impunemente, puede tener efectos desinhibitorios, es decir provoca que el sujeto normalice este comportamiento.

- En tercer lugar, se ejerce una función discriminatoria, es decir, si el acto es impune, la agresión resultará aceptada.
- Finalmente, los sujetos observadores, tendrán la posibilidad de responder a comportamientos y objetos de agresión, que de otra forma no hubieran utilizado.

Como ya se mencionó, las causas del comportamiento agresivo son diversas, de la misma manera lo son las consecuencias. Al respecto León (2013) apunta que las principales consecuencias del comportamiento agresivo en niños y adolescentes son:

- Personales, que se manifiestan a través de la violencia juvenil, la depresión, al momento de solucionar conflictos, entre otros.
- Familiares, como transmisión generacional de la agresión, violencia de género, entre otros.
- Educativas, como agresión hacia el profesorado, estrés en el profesorado, comportamiento disruptivo en el salón de clase, absentismo escolar, rechazo de los pares, bullying, entre otros.
- Ambientales, como formación de bandas, victimología infantil, grupos inadaptados, daño a propiedades y vandalismo, entre otros.

Villavicencio (2010) subraya otras características que complementan las conductas agresivas en el entorno educativo, tales como: disgregación y desorientación, síndromes a motivacionales y déficit de atención que generalmente tienen como consecuencia, manifestaciones conductuales muy específicas en el alumnado que se presentan en el salón de clases, tales como, bajo rendimiento académico, pugnas emotivas y contradicciones vitales, las cuales pueden ser responsables de problemas de conductas externas.

## 2.3 Tipología de la Agresión

Como se ha mencionado anteriormente, el concepto de agresión atraviesa por múltiples enfoques, al respecto Andreu, Peña y Graña (2001) señalan que esta controversial conceptualización dificulta determinar con veracidad la tipología o tipologías que cuenten con la suficiente garantía de validez y fiabilidad. Asimismo, el problema se intensifica cuando se tiene que realizar una minuciosa taxonomía de la agresión. Además de la semejanza que existe con otros constructos como delincuencia, violencia o conducta antisocial, su clasificación se encuentra sujeta a diversos factores externos, como lo son los culturales, profesionales o sociales.

En las últimas décadas, se han propuesto diferentes sistemas de clasificación de la agresión, las cuales tienden a sobreponerse, mostrando en algunos casos diferencias sutiles entre sí. (Carrasco y González, 2006). Es importante mencionar que la tipología de la agresión que aquí se presenta, es aquella que está en relación con la presente investigación.

- Según su naturaleza

Según la naturaleza social de la agresión, esta se produce entre dos o más individuos y se distingue en dos subtipos, el primero refiere a la agresión que se produce en la interacción social directa, es decir “cara a cara” y esta puede ser física o verbal; el segundo se da dentro de una interacción indirecta, lo cual quiere decir que el enfrentamiento no ocurre físicamente, por ejemplo puede ocasionarse involucrando a terceras personas e incluso a propiedades o pertenencias del individuo que es agredido (Andreu, Peña y Graña, 2001).

- Agresión física

Chaux (2012) menciona que la agresión física, tiene como propósito causar un agravio físico a otras personas o bien a sus pertenencias, por ejemplo, con golpes, patadas, cachetadas, mordidas, puñetazos o con la destrucción de sus pertenencias. Cuello y Oros (2013) mencionan que, además, en este tipo de

agresión también se pueden incluir arañazos y empujones, lo que trae como consecuencia tanto daño físico como dolor a la persona que los recibe.

Haciendo referencia específicamente al ámbito escolar, Dot (1998) señala que las conductas agresivas en los niños suelen manifestarse a través de pellizcos, mordidas, patadas, arañazos, empujones o golpes a objetos de sus pares.

- Agresión verbal  
Cuello y Oros (2013) mencionan que este tipo de agresión se caracteriza por los ataques verbales que la víctima recibe, tales como insultos, apodos discriminatorios, gritos, amenazas, groserías; burlas (Chaux, 2012); disputas, ironías hirientes y diversas formas de rechazo (Dot, 1988) lo que suele causar malestar y angustia en la persona agredida.
- Según su relación interpersonal
  - Agresión directa  
Es el tipo de agresión en el que se provoca un daño a otras personas de manera directa, es decir, “cara a cara”, en el que se pueden incluir conductas tanto físicas como verbales (Andreu, Peña y Graña, 2001) tales como, gritos o golpes (Buss y Perry, 1992).  
Al respecto Buelga, Musitu & Murgui (2009) mencionan que este tipo de agresión está encaminada a causar daño en la percepción de pertenencia social de algún grupo, a través del uso de conductas de exclusión, tales como, no dejar participar a una persona en alguna actividad o ignorarla.
  - Agresión relacional o indirecta  
Björkqvist, Lagerspetz y Kaukiainen (1992) afirman que la agresión indirecta tiene como finalidad la manipulación social, es decir, el agresor utiliza a sus pares para actuar en contra de su víctima, evitando que se le relacione con dicho ataque para evitar castigos o contraataque. Las conductas de agresión indirecta son la exclusión de un grupo de amigos, los rumores o mentiras que

afectan la reputación social o personal, las conductas que lleven consigo la traición de la confianza o la influencia sobre otros para que no acepten a la víctima.

Se ha demostrado que, si bien la agresión relacional tiene vías de expresión sutil y discreta, sus consecuencias son semejantes en el desarrollo social y personal a las de la agresión directa. En este sentido se ha evidenciado que quienes utilizan formas de agresión tanto directa como indirecta son rechazados por sus compañeros y además experimentan sentimientos de soledad y depresión (Heras y Navarro, 2012).

## **2.4 Comportamientos Negativos en el Aula: Afectación en la Inclusión**

### **2.4.1 Comportamiento Disruptivo**

Álvarez, Castro, González, Álvarez, y Campo (2016) señalan que el comportamiento disruptivo se manifiesta en la sociedad en general, sin embargo, se concreta en el aula escolar. Mencionan que el profesorado expresa que, dentro de las problemáticas más latentes que existen en las instituciones educativas es el preocupante incremento en las dificultades de convivencia. Esta dinámica que se presenta dentro de las aulas crece de manera vertiginosa en los diferentes niveles educativos, lo cual provoca que el sistema educativo enfrente grandes obstáculos al momento de regular la convivencia.

En este sentido Jurado y Justiniano (2016) reiteran que el comportamiento disruptivo afecta a todos los integrantes del sistema educativo, como lo son las propias instituciones, el consejo escolar, el profesorado, el alumnado, etc.; afirman que, la forma en que puede detectarse una conducta disruptiva es cuando se manifiesta un conflicto o cuando se produce una conducta que no está permitida en el reglamento del aula o en las normas que la escuela dispone para un ambiente convivencia sana. Es necesario tener en cuenta que un conflicto es la confrontación que se da entre una o más personas, por un interés en particular.

Al respecto Urbina, Simón y Echeita. (2011) definen la conducta disruptiva como el comportamiento que el alumno dirige al profesorado, impidiendo que las actividades escolares se lleven a cabo conforme a lo establecido y forzando al profesorado a invertir el tiempo destinado para el proceso de enseñanza-aprendizaje al enfrentamiento o conflicto. Gómez y Cuña (2017) mencionan que este comportamiento se da cuando el alumno, molesta, interrumpe, impide o interfiere durante la clase.

García (2008) propone una clasificación específica de las conductas disruptivas y las divide en tres categorías:

#### Motrices

- Estar fuera del asiento
- Saltar
- Dar vueltas por la clase

#### Agresivas

- Empujar
- Pellizcar
- Destrozar
- Golpear objetos

#### Verbales

- No esperar el turno para hablar

Aunado a lo anterior Cuenca y Mendoza (2017) definen en dos categorías las conductas disruptivas:

#### Verbal:

- Conversar
- Enseñar juguetes
- Interrumpir con temas fuera de clase
- Hablar sin levantar la mano
- Realizar sonidos con manos, pies u objetos
- Burlarse, gritar, cantar o silbar

Motriz:

- Estar fuera de su lugar
- Subirse a sillas o mesas
- Mover la silla de su lugar
- Cambiarse de lugar sin permiso
- Correr en el salón
- Pegar en la mesa con algún objeto o con las manos
- Sacar objetos

Es importante mencionar que la disrupción está presente en la mayoría de los centros educativos, este fenómeno tiene diversas consecuencias entre las cuales se encuentran, el fracaso escolar, la dificultad para llevar a cabo los procesos de enseñanza aprendizaje y el desgaste en el alumnado y el profesorado (Jurado y Justiniano, 2015).

El perjuicio que causan estas conductas no solo afecta el desarrollo del profesorado, además provocan un clima negativo en el aula y el proceso de enseñanza aprendizaje se ve dañado, teniendo como consecuencia la exclusión y la dificultad para conseguir los objetivos educativos establecidos (Gómez y Cuña, 2017).

Siguiendo a Jull (2009) las instituciones educativas deben seguir marcos normativos que den prioridad a la inclusión del alumnado que sea identificado con conductas disruptivas, de no ser así, los índices de comportamientos disruptivos y los riesgos asociados podrían sufrir un incremento. Dicho de otra manera, las instituciones escolares deben crear estrategias o programas que favorezcan la sana convivencia entre los estudiantes.

Al respecto Jurado y Justiniano (2015) aseguran que el tratamiento de las conductas disruptivas es un tema que le compete tanto al sistema educativo como a su entorno. Aunada a esta postura, está presente la necesidad de llevar a cabo estrategias del centro hasta aquellas que impliquen la enseñanza aprendizaje, por ello es indispensable que las conductas disruptivas se asuman desde la trayectoria académica del alumnado, el

profesorado, los orientadores, el mismo alumnado y desde la familia. En este sentido se proponen los siguientes niveles de actuación.

- En relación con el alumnado

Es imprescindible, enseñar o facilitar estrategias para que ellos adquieran habilidades de autoconocimiento, así como para que se desarrollen sus potencialidades y sean capaces de adaptarse al medio en el que viven y se desenvuelven.

- Respecto al profesorado

Se deben tener en cuenta sus competencias profesionales y las funciones que están relacionadas a su quehacer educativo, con el objetivo de ofrecer diferentes recursos de capacitación para mejorar su labor. Estas acciones deben ser puestas en práctica por todo el personal educativo de manera coordinada y proactiva.

- En cuanto al aula

Brindar recursos didácticos y espacios que favorezcan un clima positivo de colaboración y cooperación entre todos sus miembros, modificando estrategias tanto metodológicas como organizativas y de planeación.

- Acerca de la institución educativa

Se deben tener medidas que garanticen el desarrollo afectivo y social del alumnado, por lo cual la organización y el desarrollo curricular pueden coadyuvar en este proceso.

- Respecto a la familia

Esta debe ser incorporada en los procesos de intervención, con la finalidad de disminuir el enfrentamiento ante el actuar de la institución y el medio familiar.

- Con relación a la comunidad

Se deben considerar los recursos para establecer dialogo entre las instituciones y el entorno inmediato, considerando que el desarrollo biopsicosocial del alumnado se da en función de un entorno específico

## **2.4.2 Comportamiento agresivo**

Dot (1988) menciona que la desobediencia, la mala voluntad o el incumplimiento de las reglas, son por lo regular conductas dirigidas contra el adulto y que pueden asumirse como una manera de desafío.

Al respecto Hidalgo, Gómez y Núñez (2019) refiere que el maestro debe tener en cuenta las conductas agresivas que se presentan en el alumnado, con la finalidad de erradicarlas, además tiene que evitar actos de imposición o exigencia, pues ello dará paso a la intranquilidad y la desobediencia, debido a que el alumno se sentirá excluido y de este modo se puede generar agresión.

Otra consecuencia que genera el comportamiento agresivo o violento es la exclusión. Sin embargo, aunque el alumnado agresivo suele ser rechazado por algunos de sus compañeros de clase, estos tienen relación con otros compañeros en el recreo, por lo general encuentran apoyo con aquellos compañeros con los que se sienten respaldados y que tienen una perspectiva del mundo hostil al igual que ellos, de esta forma se componen las redes de niños agresivos, que regularmente comparten el estatus de alumno rechazado (León, 2013).

Paniagua (2014) coincide en que el alumnado que presenta conductas agresivas en el contexto escolar, usualmente son excluidos por sus mismos compañeros, es decir, no quieren jugar, trabajar o tener alguna relación de amistad, lo que provoca un ambiente de hostilidad, en el cual los agresores sienten que no son deseados.

## **CAPITULO III. MÉTODO**

### **3.1 Objetivos**

#### **3.1.1 Objetivo general**

Conocer la eficacia de un programa de intervención dirigido a docentes para aumentar las prácticas inclusivas del profesorado y disminuir la agresión en el alumnado.

#### **3.1.2 Objetivos específicos**

- 1) Conocer si existen diferencias significativas en las observaciones registradas en el aula de las prácticas inclusivas del profesorado.
- 2) Conocer sí existen diferencias significativas en el auto reporte del profesorado con respecto a las prácticas inclusivas.

### **3.2 Tipo de Investigación**

La investigación cuantitativa es un proceso secuencial y probatorio de alto rigor. Parte de una idea concreta de la cual se derivarán los objetivos y preguntas de investigación, se debe revisar la literatura. De las preguntas se obtienen hipótesis, y se establecen las variables. Para probar las hipótesis se plantea un diseño y se miden las variables utilizando métodos estadísticos, finalmente se extraen las conclusiones, éstas deben ser congruentes con la o las hipótesis (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Este tipo de investigación tendrá como resultado un informe con una serie de datos clasificados, sin información adicional que los expliquen, más allá de lo que representan, por lo anterior se podría decir que estos estudios son arbitrarios y no ayudan al análisis de la información; sin embargo, este tipo de estudio revela las características de dichos datos (Sarduy, 2007).

### **3.3 Definición de Variables**

#### **3.3.1 Agresión**

Se define como un comportamiento básico de los seres vivos, que puede manifestarse en los diferentes niveles del individuo (físico, emocional, cognitivo y social) (Carrasco y González, 2016) es de carácter interaccional entre un agresor y una víctima (Moser, 1992) con la intención de causar daño (Arias, 2013).

#### **3.3.2 Inclusión**

La inclusión en el ámbito educativo comienza como una práctica focalizada a los estudiantes con discapacidad, sin embargo, este enfoque ha cambiado, ahora las prácticas inclusivas en el contexto educativo refieren a la necesidad de integrar la diversidad de los sujetos en cuanto a raza, etnicidad, lenguaje, género y nacionalidad. (Infante, 2010).

Por otro parte la UNESCO (2005) señala que la inclusión es el proceso en el cual se debe responder a la diversidad y necesidades de todos los estudiantes, con énfasis en aquellos que se encuentran marginados o excluidos, por medio de la participación en el aprendizaje, lo que significa que el currículo debe contemplar las distintas necesidades de los estudiantes, las opiniones en las decisiones que afecten su vida escolar o el funcionamiento de la escuela, el desarrollo personal y socialización y la disminución de la exclusión. Ésta implica el acceso a la educación sin discriminación, al mismo tiempo implica el aprendizaje y desarrollo de las potencialidades de los estudiantes, fuera o dentro del sistema escolar, con el fin de que la educación sea para todos.

### **3.4 Participantes**

Participaron un total de 9 docentes de género femenino (100%) y 140 alumnos, de los cuales 78 fueron mujeres (55%) y 62 hombres (45%), los cuales se encontraban inscritos en tres grupos escolares de tres escuelas públicas de Educación Básica, una primaria y una secundaria, pertenecientes a la zona Metropolitana del Valle de Toluca. Las escuelas participaron de forma voluntaria y se garantizó la confidencialidad de la información proporcionada en el estudio.

Los participantes se seleccionaron a través de un muestreo no probabilístico por conveniencia, debido a la solicitud de la propia escuela a la Facultad de Ciencias de la Conducta.

### **3.5 Instrumentos**

Para la obtención de los datos se utilizaron tres instrumentos.

1. El primero refiere a una Lista de Cotejo de Inclusión (Mendoza, 2014). Es un instrumento que mide cuatro dimensiones: Organización del aula, planeación, metodología y relación profesor alumno, permitiendo identificar si existe inclusión en el clima áulico.

La información se obtiene a través de la observación del proceso enseñanza – aprendizaje durante la clase escolar, la respuesta es dicotómica ya que se anota sí se presenta o no la afirmación durante la observación.

Organización del aula. Es la disposición de los recursos materiales y material didáctico en el aula, se evalúa su pertenencia, su ubicación, su accesibilidad, iluminación, ventilación adecuada, así como las barreras de aprendizaje que puedan resultar de dicha organización, como la clasificación del alumnado (Se conforma por cinco afirmaciones).

Planeación. Identifica la planeación de la clase, por lo que se identifica sí el profesor tiene tiempos sin impartir clase para preparar la siguiente actividad, monitoreo,

supervisión y retro- alimentación del trabajo académico (Se conforma por diez afirmaciones).

Metodología. Estrategias que el profesorado usa en el proceso de enseñanza incluso para la enseñanza de competencias. Por ejemplo, sí da instrucciones claras, sí resuelve dudas, si supervisa que el material que tengan en la mesa es exclusivo para trabajar, si les motiva a trabajar, sí enseña competencias como formarse y no empujarse al salir y entrar del aula (Se conforma por ocho afirmaciones).

2. El segundo es una escala de Agresión (Cuello y Oros, 2013). El instrumento mide en niños y niñas, dos dimensiones: a) agresividad directa, física y verbal, b) agresividad relacional, que permite describir las conductas agresivas del niño, su confiabilidad es de  $\alpha=0.913$  y se conforma por 22 ítems con 3 niveles de respuesta (Si, A veces, No).

Agresividad relacional. Mide la conducta de exclusión y agresión que presenta el niño hacia sus compañeros, tales como ignorar o no dejar participar, hablar mal de ellos a sus espaldas y sembrar rumores maliciosos (Se conforma por 11 ítems).

Agresividad directa, física y verbal. Mide la conducta de agresión que presenta el niño hacia sus compañeros como patadas, empujones, golpes, arañazos, gritos, insultos, groserías y amenazas. Por otro lado, la agresividad directa está relacionada con el género masculino (11 ítems).

3. Por último, se utilizó la Guía de Evaluación de las Prácticas Inclusivas en el Aula Regular, Formato de Auto reporte (García, Romero-Contreras, y Escalante, 2018). Es un instrumento que el profesorado contesta y se compone de dos partes, la primera está ligada directamente con las prácticas inclusivas y en la segunda se describen culturas y políticas inclusivas, su confiabilidad es de  $\alpha=0.847$ .

La primera parte del instrumento, Prácticas Inclusivas, se conforma de las siguientes categorías

Condiciones físicas del aula. Se refiere al uso y aprovechamiento de los recursos materiales en el aula, como material didáctico y de apoyo, mobiliario y la ubicación adecuada de éste, de tal modo que favorezca la accesibilidad al grupo (ítems 1 al 5).

Planeación. Incluye aspectos como la planeación de la evaluación, de estrategias para trabajar en el aula y de las adecuaciones curriculares (ítems 6 al 12).

Uso del tiempo. Manera en que se usa del tiempo para realizar trabajo propiamente académico (ítems 13 al 15).

Metodología. Se refiere a la manera en que el profesorado aborda los contenidos y busca desarrollar las competencias; evalúa si el profesorado: respeta los estilos de aprendizaje, promueve el trabajo colaborativo, realiza adecuaciones curriculares y si involucra al alumnado activamente en su aprendizaje (ítems 16 al 23).

Evaluación. Se pregunta si el profesorado realiza una evaluación con base en los temas revisados durante las clases y si dicha evaluación es motivadora para el alumnado, continua, formativa y promueve el aprendizaje significativo (ítems 24 al 27).

Relación del profesorado con el alumnado y del alumnado entre sí. Se observa si el profesorado propicia el trabajo colaborativo entre la población estudiantil y si alienta relaciones de convivencia sana y de respeto (ítems 28 al 39).

En la segunda parte del instrumento se incluyen categorías que describen culturas y políticas inclusivas que involucran a todo el personal de la comunidad educativa.

Práctica del personal de educación especial. Colaboración entre el personal de educación especial, regular y las familias para brindar al alumnado los recursos necesarios para aprender y los contenidos correspondientes a sus características y habilidades (ítems 40 al 42).

Reflexión y sensibilización. Incluye principalmente tres aspectos: reflexión sobre el propio desempeño, invitación a las demás personas a realizar esta reflexión y promoción de la equidad en la escuela (ítems 43 al 47).

Formación docente. Implica aprovechar el conocimiento y la actualización como recursos para la enseñanza y el aprendizaje (ítems 48 al 51).

Práctica del personal de educación especial y educación regular. Se pregunta si se propicia el espacio y la confianza para que los profesionales trabajen de manera colaborativa, si se dan tiempo para la reflexión, orientación y apoyo mutuo (ítems 52 al

55).

Práctica del personal de educación especial y familias. Implica el trabajo colaborativo entre el personal de educación especial que promueve la participación de padres y madres en el proceso de aprendizaje del alumnado (ítems 56 al 58).

Al final del segundo apartado hay dos preguntas abiertas, con las que se pretende conocer cinco aspectos que el profesorado identifica que deben ser mejorados para ofrecer una educación más inclusiva y cinco temáticas que considere necesarias para la actualización del personal de la institución.

### **3.6 Procedimiento de obtención de datos**

Se presentó a las escuelas participantes los objetivos de la investigación, y en coordinación con los investigadores se programaron las visitas a las escuelas en horarios y días establecidos. En cada escuela participante, mediante el apoyo de tres adultos (profesor de grupo, psicólogo escolar, orientador, prefecto o directivo escolar) se identificó a los alumnos que presentaban comportamiento agresivo, una vez identificados los alumnos se detectaron las aulas en que se encontraban inscritos y se les informo a los docentes el objetivo de estudio.

Se definieron tres fases: Pre tratamiento o línea base, intervención y post tratamiento.

La fase pre tratamiento o línea base consistió en la aplicación de un instrumento a los alumnos que presentaban comportamiento agresivo, además se aplicó una evaluación a los docentes titulares de las aulas y se realizaron dos registros observacionales en el aula durante distintos momentos de la jornada escolar, en tres días diferentes, con una duración de 20 min.

La fase de intervención corresponde al Programa de Intervención para Mejorar la Convivencia Escolar (PRIMCE), que se integra de ocho sesiones semanales, el objetivo del programa es enseñar competencias, habilidades y comportamientos dirigidos a mejorar la convivencia del alumnado, cuya validez y efectividad se ha comprobado científicamente (Cuenca y Mendoza, 2017; Mendoza y Pedroza, 2015). El desarrollo de las actividades y de cada sesión se encuentra explicadas con todo detalle en su manual de operación, mismo que fue empleado

para aplicar el programa (Mendoza, 2014a). Cada sesión del programa fue desarrollada en el aula durante la jornada escolar.

Para el desarrollo del programa se tuvieron que desarrollar tres fases con el profesorado responsable del grupo escolar. Una fase fue de observación (durante las clases), otra fue una fase de retroalimentación dirigida al profesor de grupo y otra de aprendizaje, se le enseñaba al profesor las estrategias que aplicaría con base en las fases 1 y 2 (Mendoza, 2017b; Mendoza, 2016), los tres son necesarias para capacitar al profesorado en el uso de las estrategias durante toda la jornada escolar (Mendoza, Sánchez de la Peña, Rojas y Pedroza, 2016; Mendoza, 2020).

Durante el programa se desarrollaron Asambleas Escolares, que fueron guiadas por la educóloga, siguiendo el manual de operación para las asambleas cuyo objetivo es enseñar al alumnado técnicas para resolver conflictos sin agresión (Mendoza, 2014b; Mendoza, Domínguez, Mendoza y Román, 2020) así como el manual de auto control de enojo, cuyo objetivo es enseñar al alumnado a controlar sus impulsos en el aula escolar evitando así hacer daño a sí mismo y otras personas (Mendoza, 2017a).

La fase de pos tratamiento se desarrolló una vez que culminó el programa de intervención y consistió en la aplicación de un instrumento al alumnado que presentaba comportamiento agresivo, se aplicó una evaluación a los docentes titulares de las aulas y se realizaron dos registros observacionales en el aula durante distintos momentos de la jornada escolar, en tres días diferentes, con una duración de 20 min.

### **3.7 Diseño de Investigación**

El diseño Cuasi Experimental, se caracteriza por la ausencia de asignación aleatoria de los participantes y se recurre a la formación de grupos de tratamiento: el grupo experimental y el grupo control, medidas pretes y pos-test, con el objetivo de controlar las diferencias de los grupos (Ato, López y Benavente, 2013).

La investigación tiene un diseño de inversión A-B-A en donde se registra la ocurrencia de dos conductas de un mismo sujeto, si el tratamiento es efectivo se puede observar que mientras la conducta deseada aumenta, la conducta incompatible disminuye (García y Cáceres, 2014).

### 3.8 Procesamiento y análisis estadístico de datos

Para valorar la efectividad del programa, se siguieron los siguientes lineamientos (Kazdin, 2000):

- a) Para dar cumplimiento al objetivo número uno (Conocer si existen diferencias significativas de las observaciones registradas en el aula de las prácticas inclusivas del profesorado), se realizó una comparación del puntaje obtenido en la Lista de Cotejo de Inclusión, de las fases Pre tratamiento (A) y Pos tratamiento (B), el contraste se hizo a través de la prueba estadística no paramétrica, Wilcoxon (para muestras relacionadas).
- b) Para dar cumplimiento al objetivo número dos (Conocer sí existen diferencias significativas en el auto reporte del docente con respecto a las prácticas inclusivas), se hizo una comparación de los datos recogidos antes (Fase A) y después del tratamiento (Fase B), a través de la prueba estadística *no paramétrica, Wilcoxon* (para dos muestras relacionadas).

## **CAPITULO IV. RESULTADOS**

Los resultados desarrollados para cumplir con el objetivo general de la tesis (Conocer la eficiencia de un programa de intervención dirigido a docentes para aumentar las prácticas inclusivas del profesorado y disminuir la agresión en el alumnado), así como cada uno de los objetivos específicos, se muestran en tres apartados:

El primero de ellos ofrece la comparación de los datos de las observaciones de la Lista de Cotejo de Inclusión, realizadas en el aula, antes y después del tratamiento.

En el segundo apartado, se exponen los resultados del contraste de medias de la evaluación de Prácticas Inclusivas del profesorado, comparando los datos del instrumento contestado por el profesor antes y después del tratamiento.

En el tercer apartado, se muestra la percepción del comportamiento agresivo que el propio alumnado refiere de sí mismo, antes y después del tratamiento.

### **4.1 Observaciones en el aula**

Para dar cumplimiento al primer objetivo se desarrolló una comparación del puntaje obtenido en la Lista de Cotejo de Inclusión, comparando los datos de las observaciones realizadas en el aula, antes y después del tratamiento. El contraste se hizo a través de la prueba estadística no paramétrica, Wilcoxon (para muestras relacionadas).

A continuación en la Tabla 4, se muestran los resultados de la prueba estadística cuyos resultados son significativos ( $<.05$ ).

El profesorado muestra un cambio significativo al terminar el tratamiento ( $p < .05$ ), ya que después de este: expresa con precisión lo que necesita que sus alumnos hagan; se identifica también que cada uno de los docentes participantes, ya no permiten el “tiempo muerto”, por ejemplo ya no dejan más de cinco minutos “sin actividad” al alumnado; así mismo se identifica que al término del tratamiento, el profesorado, supervisa que el alumnado comience con el trabajo solicitado y observa constantemente que continúen realizando la actividad solicitada; además se identifica que el profesorado, revisa que todo el alumnado tenga en su mesa el material exclusivo para realizar el trabajo.

Se identifica también que el profesorado muestran un cambio significativo al terminar el tratamiento, ya que después de este, ya no asigna los lugares para el alumnado clasificándolos en filas de aplicados o aislando al que se porta mal o no trabaja; por último se identifica que éstos, implementan estrategias para que el alumnado, en momentos que requiere entrar al salón lo haga sin empujar, gritar o correr, lo anterior se puede observar al leer las medias antes y después del tratamiento para cada una de las observaciones.

No hay diferencias significativas en el contraste de medias para las medidas Pre y Post Tratamiento, en los indicadores de las observaciones contenidos en la tabla, es decir, antes del programa: las aulas tenían ventilación e iluminación adecuada, el material didáctico se encontraba en buenas condiciones y contenía información actualizada y las salidas del aula se caracterizaban por que el alumnado salía sin correr, empujar o gritar, lo anterior se mantuvo después éste, es por ello que no hubo diferencias significativas.

#### **4.2 Auto reporte del profesorado sobre sus Prácticas Inclusivas.**

Para dar cumplimiento al objetivo número dos se desarrolló un contraste de medias del puntaje obtenido en el instrumento: Guía de Evaluación de las Prácticas Inclusivas en el Aula Regular: Formato de Auto Reporte, contestadas por el profesorado. Se hizo una comparación de los datos recogidos antes y después del tratamiento, a través de la prueba estadística *no paramétrica*, *Wilcoxon* (para dos muestras relacionadas), los

resultados se muestran en la Tabla 6, describiéndose únicamente en ella los resultados significativos.

El profesorado muestra un cambio significativo al terminar la intervención ( $p < .05$ ), ya que después de este, se asegura que las condiciones físicas del mobiliario sean adecuadas, además se encarga de que el material como libros, fichas, cuentos, entre otros, permanezcan en el área establecida ; así mismo se identifica que al término de ésta, el profesorado, planea, realiza adecuaciones a las actividades a desarrollar durante la clase y evalúa de acuerdo al estilo y ritmo de aprendizaje del alumnado; se identifica también que después de la intervención, el profesorado y el alumnado, logran una mejora en sus relaciones, es decir, el profesorado fomenta las relaciones sociales de respeto, compañerismo, ayuda mutua, entre otros; además el profesorado genero un ambiente áulico favorable a través de la solución de conflictos, así mismo se identifica que el profesorado, evita prácticas discriminatorias, admitiendo a todo el alumnado en su aula sin distinción, proporcionando las mismas oportunidades de participación al alumnado; por último se identifica que después del tratamiento, el profesorado, mantiene constante comunicación con los padres de familia, lo anterior se puede identificar al leer la columna de las medias reportadas antes y después del programa.

No hay diferencias significativas en el contraste de medias para las medidas antes y después de la intervención, en los reactivos señalados en la tabla, es decir antes del tratamiento el profesorado y el personal de apoyo hacen buen uso del tiempo, tiene una metodología de trabajo, realizan evaluación continua y formativa, facilitan el aprendizaje de los estudiantes y se involucran con el profesorado y padres de familia, su formación como docente es continua y existe entre el personal de apoyo constante comunicación con el profesorado, lo anterior se mantuvo al término del tratamiento, por ello no hubo diferencias significativas.

## CONCLUSIONES

A continuación, se señalan las conclusiones obtenidas del presente trabajo de investigación.

Derivadas del primer objetivo (Conocer si existen diferencias significativas en las observaciones registradas en el aula de las prácticas inclusivas del profesorado) se concluye que: El “Programa Integral para Mejorar la Convivencia Escolar” (PRIMCE), es eficaz, para que el profesorado incremente la aplicación de prácticas inclusivas en su aula (proceso enseñanza-aprendizaje, orden, organización en el aula) que le permitan mejorar las condiciones de aprendizaje.

Derivado del objetivo dos (Conocer sí existen diferencias significativas en el auto reporte del profesorado con respecto a las prácticas inclusivas) se identificó que El “Programa Integral para Mejorar la Convivencia Escolar” (PRIMCE), es eficaz, para que el profesorado incremente la aplicación de prácticas inclusivas en su aula (respecto a la condición física del aula, planificación de clase, relación profesorado-alumnado, reflexión y sensibilización y prácticas del profesorado y la familia).

En cuanto a las prácticas del profesorado y la familia se observó un incremento en la comunicación que el profesorado establece con los padres de familia, con la finalidad de sugerir y proporcionar posibles apoyos para el aprendizaje del alumnado.

## DISCUSIONES

El objetivo del presente estudio fue conocer la efectividad de un programa de intervención dirigido a docentes con la finalidad de aumentar sus prácticas inclusivas y disminuir las conductas agresivas en el alumnado. Los resultados de la investigación demostraron que el Programa Integral para Mejorar la Convivencia Escolar (Mendoza, 2014a, 2014b, 2017) es una estrategia efectiva para que el profesorado incrementara el uso de prácticas inclusivas.

La conclusión del primer objetivo específico del estudio, señala que sí existen cambios en las prácticas de inclusión como por ejemplo en la organización del aula, planeación, metodologías docentes y de relaciones interpersonales. Dichos resultados están en relación con los mandatos que establece la UNESCO (2017) para favorecer dichas prácticas, al asentar que cada país a través de las instituciones encargadas de la educación, tienen el deber de poner en marcha de manera directa en los centros escolares, estrategias que coadyuven a la mejora del currículo, actitudes en el profesorado, infraestructura, entre otros.

Así mismo los resultados identificados en la presente tesis fortalecen la propuesta que hace la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017) al señalar una serie de estrategias (como lo son la formulación de nuevas políticas, la incorporación de los principios de equidad e inclusión y la integración de un programa de acción inclusiva) para alcanzar la educación inclusiva, dicha propuesta mantiene estrecha relación con los resultados de esta investigación, puesto que se ha demostrado, que a través del “Programa Integral para Mejorar la Convivencia Escolar” (PRIMCE) existe un aumento en las practicas inclusivas que el profesorado lleva a cabo.

Además de los esfuerzos que ha realizado la UNESCO y la OEI para garantizar una educación inclusiva, en México existen leyes y programas, cuyo propósito es promover, proteger y asegurar una mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población, mediante capacitaciones al profesorado, mejoramiento de los centros escolares, entre otros (SEP, 2017). Así mismo la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH, 2017) realiza un llamado para que todas las autoridades del ámbito educativo implementen programas de intervención cuyo objetivo sea la eliminación de la violencia y la construcción de una cultura de paz.

Los resultados de esta tesis complementan el estudio realizado en México por Serrato y García (2013) el cual demuestra que a través de un programa de intervención, el profesorado adquiere estrategias que le permiten atender de mejor manera la diversidad en sus grupos, con lo cual mejora el proceso de inclusión.

Se fortalecen los resultados de otras investigaciones en las que el profesorado es el agente de cambio con el propósito de que la convivencia sea inclusiva (Mendoza y Pedroza, 2015).

Los resultados de esta tesis señalan que el programa PRIMCE debe ser usado completo, con todas las estrategias desarrolladas en su manual dirigidas tanto para el profesorado como para el alumnado, ya que la eficacia del programa PRIMCE ha sido demostrado en otras investigaciones para reducir comportamiento agresivo en alumnado (Mendoza y Pedroza, 2015).

Una explicación más que se brinda, es que en la presente investigación no se recogieron datos conductuales, es decir, no se pudo comprobar si hubo cambios de comportamiento, ya que únicamente se obtuvo la percepción del alumnado, y las distorsiones cognitivas que el alumnado agresivo tiene pudieron haber influido para que los niños

no percibieron en si mismos cambios en su comportamiento ( Mendoza, Delgado y García 2020; Mendoza, Rojas y Barrera, 2017 )

Otros estudios concuerdan en que una estrategia que resulta efectiva para la disminución del comportamiento agresivo, es la intervención temprana y afirman que como dicho comportamiento se generaliza, éste debe ser atendido de manera conjunta por los padres de familia y las autoridades de las instituciones educativas (Ayala, Chaparro, Fulgencio, Pedroza, Morales, Pacheco, Mendoza, Ortiz, Vargas y Barragán, 2001).

## **SUGERENCIAS**

En el presente trabajo se desarrolló una investigación cuantitativa, la cual es un proceso secuencial de alto rigor que parte de una idea específica de la cual se derivan los objetivos y preguntas de investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), que tendrán como resultado un informe con una serie de datos clasificados, sin información adicional que los expliquen, por lo que se podría decir que este tipo de estudio no ayuda al análisis de la información (Sarduy, 2007). Por lo anterior se sugiere que para futuras investigaciones, se considere además de la investigación cuantitativa, la cualitativa, pues si bien los objetivos de esta tesis se cumplieron, resultaría importante describir a profundidad las causas o consecuencias de los resultados aquí encontrados.

Además sería pertinente que el Sistema Educativo Nacional a través de la Secretaría de Educación Pública, implementará y vigilará minuciosamente la aplicación de programas de intervención dual, considerando los distintos contextos y realidades que se viven en cada uno de los estados de nuestro país, con el objetivo de que el profesorado y los padres de familia estén en constante comunicación para mejorar el proceso de inclusión.

Lo anterior, posibilitaría que se cumplieran las recomendaciones que realizan organizaciones como la UNESCO y la OEI para mejorar las prácticas, la cultura y las políticas de inclusión.

Se ha demostrado científicamente que el comportamiento agresivo infantil tiende a evolucionar durante la adolescencia y la etapa adulta (Ayala, Pedraza, Morales, Chaparro y Barragán, 2002, Mendoza, Pérez, Domínguez y Román, 2021) por lo que se sugiere que al igual que este estudio, otras investigaciones consideren aplicar programas de intervención en educación primaria y secundaria conjuntamente, con la finalidad de prevenir la agresión en la vida adulta, considerando también la participación de los padres ya que se ha identificado su influencia en las múltiples variables que afectan el desarrollo del comportamiento agresivo en el aula (Mendoza, Morales y Arriaga, 2015; Mendoza, 2017; Mendoza y Barrera, 2018).

Para futuras investigaciones se sugiere que además del “Programa Integral para Mejorar la Convivencia Escolar” (PRIMCE) se considere aplicar un programa de intervención específico de autocontrol, que coadyuve a la mejora de los resultados de este trabajo de investigación.

Por último y ante la actual situación de salud que vivimos, provocada por el coronavirus SARS-CoV-2 y con la intención de fortalecer esta investigación se recomienda que se tome en cuenta la variable tecnológica, en virtud de que tanto el alumnado como el profesorado se enfrentan al mundo digital como medio para asistir a clases, lo que debe mantenernos alerta pues nos encontramos frente a un panorama distinto, en el que desconocemos cuáles serán las consecuencias que traerá esta situación al proceso de inclusión.

## REFERENCIAS

- Álvarez, M., Castro, P., González, C., Álvarez, E., y Campo, M. (2016). Conductas disruptivas desde la óptica del docente: validación de una escala. *Anales de Psicología*. 32 (3), 855-862. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.3.223251>
- Andreu, J., Peña, M., y Graña, J. (2001). Agresividad y aceptabilidad de la agresión en jóvenes y adolescentes de ambos sexos. *Clínica y Salud*. 12(2), 271-284. Recuperado de: <https://n9.cl/mk5ib>
- Arenas, K. (2016). De la integración a la inclusión: una escuela para todos. *ARJÉ*. 10 (19), 241-249. Recuperado de: [arje.bc.uc.edu.ve/arj19/art18.pdf](http://arje.bc.uc.edu.ve/arj19/art18.pdf)
- Arias, N. (2013). *Evaluación neuropsicológica en internos penitenciarios mexicanos: un estudio desde dos entidades clínicas*. México: UNAM.
- Ato, M., López, J., y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*. 29 (3), 1038-1059. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16728244043>
- Ayala, H., Chaparro, A., Fulgencio, M., Pedroza, F., J., Morales, S., Pacheco, A., Mendoza, B., Ortiz, A., Vargas, E., y Barragán, N. (2001). Tratamiento de agresión infantil: Desarrollo y evaluación de programas de intervención conductual multi-agente. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*. 3,1-34. DOI: <http://dx.doi.org/10.5514/rmac.v27.i1.26317>
- Ayala, H., Pedraza, F., Morales, S., Chaparro, A., y Barragán, N. (2002). Factores de riesgo, factores protectores y generalización del comportamiento agresivo en una muestra de niños en edad escolar. *Salud Mental*. 25 (3), 27-40. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/582/58232504.pdf>

- Bandura, A. (1980). *Análisis del aprendizaje social de la agresión*, en Bandura, A y Ribes, E. *Modificación de conducta: análisis de la agresión y la delincuencia*. México: Trillas.
- Barrio, J. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*. 20 (1), 13-31. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909120013>
- Berkowitz, L. (1993). *Agresión. Causas, consecuencias y control*. España: Desclée De Brouwer.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, KM., y Kaukiainen, A. (1992). ¿Las niñas manipulan y los niños pelean? Tendencias de desarrollo con respecto a la agresión directa e indirecta. *Comportamiento agresivo*. 18 (2), 117-127.
- Blanco, R. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 4 (3), 1-15. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140302>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago: CSIE/UNESCO. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138159>
- Buelga, S., Musitu, G., y Murgui, S. (2009). Relaciones entre la reputación social y la agresión relacional en la adolescencia. *International Journal of Clinical and Health Psychology*. 9(1), 127-141. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33712020009>
- Buss, A. y Perry, M. (1992). The aggression questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*. 63, 452-459.
- Carbonero, M., Martín-Antón., y Reoyo, N. (2011). El profesor estratégico como favorecedor del clima de aula. *European Journal of Education and Psychology*. 4 (2), 133-142. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129322659004>

- Carrasco, M., y Gonzáles, M. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos. *Acción Psicológica*. 4 (2), 7-38. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=344030758001>
- Castillo del, G. (2012). Las políticas educativas en México desde una perspectiva de política pública: gobernabilidad y gobernanza. *Revista Internacional de Investigación Educativa*. 4 (9), 637-652. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281022848007.pdf>
- Cerezo, F. (2006). Violencia y victimización entre escolares. El bullying: estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del Test Bull-S. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 4 (2), 333-351. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293122821010>
- Céspedes, A. (2007). *Niños con pataletas, adolescentes desafiantes: cómo manejar los trastornos de conducta en los hijos*. Chile: Ediciones B
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá: Taurus
- Cid, P., Díaz, A., Pérez, M., Torruella, M., y Valderrama, M. (2008). Agresión y violencia en la escuela como factor de riesgo del aprendizaje escolar. *Ciencia y enfermería*. XIV (2), 21-30. Recuperado de: <https://n9.cl/mzbb>
- Comisión Nacional de Derechos Humanos. (19/01/2017). Comunicado de prensa DGC/027/17. Recuperado de: <http://www.cndh.org.mx/Comunicados>
- Cornella, J., y Llusent, A. (2014). *Agresividad y violencia en el niño y en el adolescente*. Departament de Salut. Generalitat de Catalunya. Girona. Recuperado de: [https://www.sepeap.org/wp-content/uploads/2014/02/Ps\\_inf\\_agresividad\\_violencia.pdf](https://www.sepeap.org/wp-content/uploads/2014/02/Ps_inf_agresividad_violencia.pdf)
- Cuello, M., y Oros, L. (2013). Adaptación de una escala de agresividad física, verbal y relacional para niños argentinos de 9 a 13 años. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación/e Avaliação Psicológica*. 2 (36), 209-229. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/4596/459645436011.pdf>

Cuenca, V., y Mendoza, B. (2017). Comportamiento prosocial y agresivo en niños: tratamiento conductual dirigido a padres y profesores. *Acta de Investigación Psicológica*. 7, 26, 2691-2703. Recuperado de: [http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/actas\\_ip/2017/07\\_AIPRR\\_35\\_Comportamiento\\_prosocial\\_y\\_agresivo\\_en\\_ninos.pdf](http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/actas_ip/2017/07_AIPRR_35_Comportamiento_prosocial_y_agresivo_en_ninos.pdf)

Dot, O. (1988). *Agresividad en el niño y en el adolescente*. Barcelona: Grijalbo

Diario Oficial de la Federación (DOF, 2011). Ley general para la inclusión de las personas con discapacidad. Recuperado de: [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5191516&fecha=30/05/2011](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5191516&fecha=30/05/2011)

Echeita, G., Ainscow, M., Alonso, P., Durán, D., Front, J., Marín, N., Miguel, E., Parrilla, M., Rodríguez, P., Sandoval, M., y Soler, M. (2004). Educar sin excluir. *Cuadernos de Pedagogía*. 331, 505-3. Recuperado de: [https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2004/164118/cuaped\\_a2003m1n331p50.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2004/164118/cuaped_a2003m1n331p50.pdf)

Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*. 12, 26-46. Recuperado de: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661330>

Escobar, J. (2005). La prevención temprana de la violencia: una revisión de programas y modalidades de intervención. *Universitas Psychologica*. 4 (002), 167-177. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/647/64740205.pdf>

Espinet, A. (1991). La conducta agresiva. *Eguzkilo*. 5, 29-40. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2287759>

Ferrández, R., y Moliner, O. (2011). *Criterios e indicadores de prácticas inclusivas*. En *Prácticas inclusivas: Experiencias, proyectos y redes*. España: Universitat Jaume I.

Flores, P., Jiménez, J., Salcedo, A., y Ruiz, C. (2009). *Agresividad infantil*. Bases psicopedagógicas de la educación especial. Magisterio de educación primaria.

Flores. V., García. I., y Romero. S. (2017). Prácticas inclusivas en la formación docente en México. *Liberabit*. 23(1), 39-56. Recuperado de: [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1729-48272017000100004](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272017000100004)

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2019). Educación inclusiva. Recuperado de: [https://www.unicef.org/spanish/education/bege\\_61717.html](https://www.unicef.org/spanish/education/bege_61717.html)

Gallego, A. (2011). La agresividad infantil: una propuesta de intervención y prevención pedagógica desde la escuela. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*. 33, 1-20. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194218961016.pdf>

García, A. (2008). *La disciplina Escolar. Guía Docente*. Murcia: Servicio de Publicaciones. Recuperado de: <https://libros.um.es/editum/catalog/view/471/721/571-1>

García, I. (2009). *Diagnostico actual y desafíos para el futuro de la Educación Inclusiva en Latinoamérica y el Caribe: El caso mexicano*. San Luis Potosí: Editorial Universitaria Potosina.

García, I., Romero, S., Escalante, L., y Flores, V. (2018). Algunas propiedades psicométricas de las guías para evaluar prácticas inclusivas en el aula. *Revista española de orientación y psicopedagogía*. 29 (2), 8-28.: Recuperado de: <https://n9.cl/p9n30>

Gómez, M., y Cuña, A. (2017). Intervention Strategies in disruptive behavior. *Educación por Escrito*. 8 (2), 278-293. Recuperado de: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito>

Guajardo, E. (2009). La integración y la inclusión de los alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 3 (1), 15-23. Recuperado de: <https://www.oei.es/historico/es141.htm>

Heras, J., y Navarro, R. (2012). Ajuste escolar, soledad y conducta agresiva entre estudiantes de Educación secundaria. *Revista Currículum*. 25, 105-124. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/268977677\\_Ajuste\\_escolar\\_soledad\\_y\\_conducta\\_agresiva\\_entre\\_estudiantes\\_de\\_Educacion\\_Secundaria](https://www.researchgate.net/publication/268977677_Ajuste_escolar_soledad_y_conducta_agresiva_entre_estudiantes_de_Educacion_Secundaria)

Hidalgo, L., Gomez, A., y Nuñez, O. (2019). Las alteraciones del comportamiento agresivo y su prevención en educandos primarios con nivel de inclusión. *Luz. Año XVIII*, 4,3-13

Infante, M (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos XXXVI*. 1, 287-297. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>

Johnson, R. (1976). *La agresión en el hombre y en los animales*. México: Manual Moderno.

Joslyn, P., Vollmer, T., y Hernández, V. (2014). Implementation of the Good Behavior Game in Classrooms for Children with Delinquent Behavior. *Acta de investigación psicológica*. 4 (3), 1673 – 1681. Recuperado de: <http://www.psicologia.unam.mx/acta-de-investigacion-psicologica-i-i/>

Jull, S. (2009). Student behaviour self-monitoring enabling inclusion. *International Journal of Inclusive Education*. 13 (5), 489-500

Jurado, P., y Justiniano, M. (2015). Las conductas disruptivas y los procesos de intervención en la educación secundaria obligatoria. *Boletín Virtual*. 4 (12), 26-36. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6232360>

Jurado, P., y Justiniano, M. (2016). Propuestas de intervención ante las conductas disruptivas en la educación secundaria obligatoria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. 7 (3), 8-25. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338250662002>

Kazdin, A (2000). *Modificación de la conducta y sus aplicaciones prácticas* (2da Ed). México: Manual Moderno

Lasso, M. (2015). Cultura inclusiva en la escuela. *Revista Para el Aula*. 14, 24-25. Recuperado de: [https://www.usfq.edu.ec/publicaciones/para\\_el\\_aula/Documents/para\\_el\\_aula\\_14/pea\\_014\\_0012.pdf](https://www.usfq.edu.ec/publicaciones/para_el_aula/Documents/para_el_aula_14/pea_014_0012.pdf)

Leiva, J. (2013). De la integración a la inclusión: evolución y cambio en la mentalidad del alumnado universitario de educación especial en un contexto universitario español. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. 13 (3), 1-27. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44729878025>

León, J. (2013). *Programa de intervención y prevención de las conductas agresivas a través de la asignatura de Educación Física en el contexto escolar*. (Tesis Doctoral). Universidad Miguel Hernández de Elche. Recuperado de: <http://dspace.umh.es/bitstream/11000/1377/10/Tesis%20Le%C3%B3n%20Campos%20Josefa%20Mar%C3%ADa.pdf>

Manota, M., y Melendro, M. (2016). Clima del aula y buenas prácticas docentes con adolescentes vulnerables: más allá de los contenidos académicos. *Contextos educativos*. 19, 55-74. Recuperado de: <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/2756>

Martínez, J., y Duque, A. (2005). El comportamiento agresivo y algunas características para modificar en los niños y niñas. *Investigaciones Andina*. 16 (10), 92-105. Recuperado de: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S012481462008000100008&script=sci\\_abstract&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S012481462008000100008&script=sci_abstract&tlng=es)

Mendoza, B. (2014a). *Bullying: Los múltiples rostros del acoso escolar*. (2da Ed). Argentina: Editorial Brujas y Editorial Pax México.

Mendoza, B. (2014b). *Asambleas Escolares. Estrategia para resolver conflictos a través de competencias*. Ciudad de México, México: Pax México.

Mendoza, B. (2016). Los múltiples rostros del acoso escolar. En M. Pérez, C. Macías, N. González y S. Rodríguez (Coords). *Temas Selectos de Vulnerabilidad y violencia contra niños, niñas y adolescentes*. (125-138). México: UNAM

Mendoza, B. (2017a). *Manual de Auto control de Enojo. Tratamiento Cognitivo-Conductual*. Ciudad de México, México: Pax México.

Mendoza, B. (2017b). Derechos Humanos, perspectiva de género y Programa de Atención al Acoso Escolar. En G.M.Gurrola y T. Morales (Coords). *Violencia en la infancia. Algunas miradas desde los derechos humanos*. Estado de México: Comisión Estatal de Derechos Humanos.

Mendoza, B. (2017c). Prácticas de crianza y bullying: Descripción en alumnado de Educación Básica. *Revista Innovación Educativa*. 17 (74),125-142. Recuperado de: <http://repositoriodigital.ipn.mx/handle/123456789/23432>

Mendoza, B (2020). El derecho a la educación, programas de intervención desde los principales agentes de cambio: padres y profesorado. En M.M.Pérez, MC Macías, E. Tapia (Ed) *Educación e Infancia* (157-174). Cd de México: Porrúa – UNAM.

Mendoza, B. y Barrera, A. (2018). Gestión de la Convivencia Escolar en educación básica: Percepción de los Padres. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 20(2), 93-102. DOI: <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.1729>

Mendoza, B., Cervantes, A., y Pedroza, F. (2016). Acoso Escolar: Diferencias en contextos educativos rural y urbano, en alumnado adolescente. *Investigación y Ciencia*. 24(67), 60-70. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67446178009>

Mendoza, B., Delgado, I. y García, A. (2020). Perfil de alumnado “No involucrado” en bullying: descripción a partir de estereotipos de género, crianza, estrategias cognitivas-sociales y sobre-ingesta alimentaria. *Revista Anales de Psicología*. 36 (3), 483-491. DOI: <https://doi.org/10.6018/analesps.337011>

Mendoza, B., Domínguez, J. M., Mendoza I. y Román, M. (2020). Asambleas Escolares: identificación de conductas agresivas para mejorar la convivencia en las escuelas. En F. Carreto, C. Jiménez, M.L. Sánchez (Ed). *Perspectivas Disciplinarias en la investigación educativa* (273-288). México: Clave Editorial y CONACyT.

Mendoza, B. y Maldonado, V. (2017). Acoso escolar y habilidades sociales en alumnado de educación básica. *Ciencia Ergo-sum*. 24(2), 109-116. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10450491003>

Mendoza, B., Morales, T., y Arriaga, Y. (2015). Variables Proximales relacionados con Violencia Escolar y Bullying en alumnado de bachillerato. *Special Issue of Psychology, Society and Education Journal*. 7(2), 74-88. DOI: 10.25115/psyse.v7i2.532

Mendoza, B. y Pedroza, F. (2015). Evaluación de un Programa de Intervención para Disminuir el Acoso Escolar y la Conducta Disruptiva. *Acta de Investigación Psicológica*. 5 (2), 1947 – 1959. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=358942803001>

Mendoza, B., Pérez, H., Domínguez, M. y Román, M. (2021). Roles de participación en bullying y episodios violentos en la interacción profesorado-alumnado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa REDIE*.

Mendoza, B., Rojas, C., y Barrera, A. (2017). Rol de participación en bullying y su relación con la ansiedad. *Revista Perfiles Educativos*. XXXIX (158), 38-51. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S018526982017000400038&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018526982017000400038&lng=es&tlng=es)

Mendoza, B., Sánchez de la Peña, R., Rojas, C., Pedroza, F. (2016). Disminución del Acoso Escolar desde la Familia: Intervención en Sistema Municipal DIF Atizapán de Zaragoza. En J.A. Vera y A.A. Valdés (Coords). *La Violencia Escolar en México, temáticas, perspectivas y abordaje*. (95-106). México: Clave Editorial.

Mexicanos Primero (2012). *Índice de Desempeño Educativo Incluyente*. Mexicanos Primero. México. Recuperado de: [www.mexicanosprimero.org/.../educacion...mexico/...educacion/idei-indice-de-desempeño](http://www.mexicanosprimero.org/.../educacion...mexico/...educacion/idei-indice-de-desempeño)

Moliner, O., Sanahuja, A., y Benet, A. (2017). *Prácticas inclusivas en el aula desde la investigación acción*. España. Universitat Jaume I. Recuperado de: <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/168902/s127.pdf?sequence=1&isAlloved=y>

Moser, G. (1992). *La agresión: ¿Qué sé?* México: Cruz.

Mountaner, J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*. 7 (1), 63-79. Recuperado de: <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/163>

Nasarre, M. (2017). *Una propuesta de cambio para un modelo de escuela más inclusiva*. (Tesis de maestría). Universidad Internacional de la Rioja. Recuperado de: <https://reunir.unir.net/handle/123456789/6056>

Navarro, J. (2006). Dos clases de políticas educativas. En Stein, E. Tommasi, M. Echeverría, K. Lora, E. Payne, M (coord.). *Las políticas de las políticas públicas*. Estados Unidos de América: Banco Interamericano de Desarrollo.

Navarro, M. (2017). Mejorar la calidad de la educación inclusiva: Propuesta de indicadores. *Revista de Pedagogía*. 38 (102), 122-143. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65952814007>

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI, 2018). *Iberoamérica Inclusiva: Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación en Iberoamérica*. OIE-UNESCO. Recuperado de: <https://www.oei.es/Educacion/Noticia/oei-y-unesco-presentan-una-guia-de-inclusion-y-equidad>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. España: UNESCO. Recuperado de: [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO, 2005) *Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All [Orientaciones para la inclusión. Asegurar el acceso a la Educación para Todos]*.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO, 2015). Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Recuperado de: <http://www.unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO, 2016) Recomendaciones de Políticas Educativas en América Latina en base al TERCE. Santiago: OREALC/ UNESCO. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Recomendacion-es-politicas-educativas-TERCE.pdf>

Ortega, S y Ortiz, J (2015). *Prácticas inclusivas en el aula desde las percepciones de los estudiantes del séptimo año de educación general básica* (Tesis). Universidad de Cuenca. Recuperado de: [dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/21617](https://space.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/21617)

Paniagua, S. (2014). La conducta agresiva y su discriminación entre los alumnos que cursan el nivel preescolar en el jardín de niños, Vicente guerrero. (Tesina de Licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional.

Plancarte, P. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*. 10 (2), 213-226. Recuperado de: <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/294>

Renfrew, J. (2001). *La agresión y sus causas*. México: Trillas.

Rubio, S. (2015). La participación colaborativa de las familias a través de las prácticas inclusivas (Tesis de maestría). Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/13477/1/TFMB.96.pdf>

Sanmartín, J. (2002). *La mente de los violentos*. España: Ariel.

Sanmartín, J. (2004). *El laberinto de la violencia. Causas tipos y efectos*. Barcelona: Ariel.

Santoyo, C. y Mendoza, B. (2018). Behavioral Patterns of Children Involved in Bullying Episodes. *Frontiers in Psychology*. 9, 1-10. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00456>

Sarasola, M. (2004). Una Aproximación al Estudio de la Cultura Organizacional en Centros Educativos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. 12 (57), 1-34. Recuperado de: <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n57>

Sarduy, Y. (2007). El análisis de información y las investigaciones cuantitativa y cualitativa. *Revista Cubana de Salud Pública*. 33 (3), 0.

Secretaria de Educación Pública (SEP, 1994). Cuadernos de Integración Educativa N°2. Artículo 4. Recuperado de: <https://www.gob.mx/sep/archivo/documentos>

Secretaria de Educación Pública (SEP, 2016). Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa. Recuperado de: <https://www.inclusionyequidad.sep.gob.mx/es/acerca/semblanza.html>

Secretaria de Educación Pública. (SEP, 2017). Modelo Educativo: Equidad e Inclusión. México: SEP. Recuperado de: <http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12302/1/images/equidad-e-inclusion.pdf>

Serrano, A. e Iborra, I. (2005). *Informe: violencia entre compañeros en la escuela*. España: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.

Serrato, L y García, I (2014). Evaluación de un programa de intervención para promover prácticas docentes inclusivas. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. 14 (3) ,1-25. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44732048015>

Urbina, C., Simón, C. y Echeita, G. (2011). Teachers' conceptions about disruptive behaviours: Analysis from an inclusive perspective. *Infancia y Aprendizaje*. 34 (2), 1-14. Recuperado de: <https://n9.cl/e49s>

Villavicencio, M. (2010). Conductas agresivas de los niños y niñas en el aula de clases. (Tesis de maestría). Universidad de Zulia. Recuperado de: <https://n9.cl/ywir>