



Colección
Impulsa. Innovación y Transformación Social

Freinet en el CAM: Habilidades sociales, discapacidad y autismo

Valeria Villegas Jaramillo,
Luis Ricardo Ramos Hernández



PUEBLA
Gobierno del Estado
2024 - 2030

**Ciencia y
Tecnología**
Secretaría de Ciencia, Humanidades,
Tecnología e Innovación

**Pensar
Grande**
en

**POR AMOR A
PUEBLA**

Colección
Impulsa. Innovación y Transformación Social

Freinet en el CAM: Habilidades sociales, discapacidad y autismo

Valeria Villegas Jaramillo,
Luis Ricardo Ramos Hernández



PUEBLA
Gobierno del Estado
2024 - 2030

**Ciencia y
Tecnología**
Secretaría de Ciencia, Humanidades,
Tecnología e Innovación

**POR AMOR A
PUEBLA**

**Pensar
Grande**
ene

Colección
Impulsa. Innovación y Transformación Social

Freinet en el CAM: Habilidades sociales, discapacidad y autismo

**Valeria Villegas Jaramillo,
Luis Ricardo Ramos Hernández**

El contenido, las opiniones y el estilo de esta obra son responsabilidad exclusiva del autor y no reflejan necesariamente la postura oficial de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación del Estado de Puebla

Freinet en el CAM: habilidades sociales, discapacidad y autismo

Valeria Villegas Jaramillo
Luis Ricardo Ramos Hernández
| Personas autoras ©

© 2025, las personas autoras retienen la totalidad de los derechos morales y patrimoniales sobre esta obra.

Primera edición, México

Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación
Calle 33 Sur 2301, Col Santa Cruz Los Ángeles, Puebla, Pue. C.P. 72400

| ISBN SECIHTI PUEBLA: 978-607-69288-1-3

Alejandro Armenta Mier
| Gobernador Constitucional del Estado de Puebla

Celina Peña Guzmán
| Titular de la Secretaría de Ciencia, Humanidades,
Tecnología e Innovación

Coordinación editorial:
Luis Gerardo Aguirre Rodríguez
Mariana Baez Muñoz
Alexander Andrade Posadas

Diseño de interiores y portada:
Luis Gerardo Aguirre Rodríguez

La información contenida en este documento puede ser reproducida total o parcialmente por cualquier medio, indicando los créditos y las fuentes de origen respectivas.

Esta obra fue sometida a un proceso de dictaminación por pares en la modalidad doble ciego.

ÍNDICE

I. Presentación de la obra	1
¿Qué es la luz solar? La solidaridad de los siete colores del arcoiris	1
II. Introducción	4
Justificación	6
<i>Hipótesis</i>	7
<i>Objetivo general</i>	7
<i>Objetivos específicos:</i>	8
III. Desarrollo	8
Un CAM en la ciudad de Puebla	8
Marco de atención en Educación Especial e Inclusión Educativa	11
Atención a la discapacidad y TEA	14
Referentes teóricos	17
La pedagogía de Célestin Freinet	17
Las habilidades sociales	23
Atención a la Discapacidad y TEA en la Escuela Secundaria	26
Enfoque de investigación	29
Propuesta de intervención basada en el trabajo colaborativo	31
Resultados	35
<i>Escala de Evaluación de Habilidades Sociales Básicas pre-test y post-test</i>	35
<i>Anotaciones del diario</i>	38
<i>Preferencia por el trabajo individual / en equipo</i>	40
IV. Conclusión	42
Epílogo	44
Bibliografía	45
ANEXO 1: Escala de habilidades sociales (<i>pre-test</i> y <i>post-test</i>)	53
ANEXO 2: Resultados del instrumento <i>Preferencia por el trabajo individual/en equipo</i>	56



Resumen

El trabajo colaborativo se presenta como una estrategia pedagógica efectiva para promover el desarrollo de habilidades sociales en instituciones de Educación Especial. Esta investigación identificó cómo las estrategias de trabajo colaborativo estructurado pueden fortalecer competencias como la comunicación efectiva, la autorregulación emocional y la autonomía en seis estudiantes de segundo grado de secundaria de un Centro de Atención Múltiple en Puebla, con diagnóstico de discapacidad intelectual, auditiva y trastorno del espectro autista (TEA). La intervención se basó en técnicas de la pedagogía de Célestin Freinet —como la asamblea, talleres y juegos cooperativos— y se aplicó durante un ciclo escolar completo. Para evaluar su impacto, se utilizó una metodología cuasiexperimental sin grupo control, combinando análisis cuantitativo (mediante la Escala de Habilidades Sociales Básicas en pre-test y post-test) y cualitativo (tomando como base el diario de campo). Los datos cuantitativos (preferencia por el trabajo en equipo) se procesaron a través de promedios ponderados, mientras que los registros cualitativos permitieron observar avances individuales y dinámicas grupales. Los resultados mostraron mejoras significativas en la escucha activa, empatía, planificación comunicativa, autoconocimiento y regulación emocional. El uso de juegos cooperativos y actividades colaborativas, como el collage y el cine interactivo, favoreció una participación equitativa e integradora, incluso entre los estudiantes con mayores barreras de comunicación. Estos hallazgos respaldan la idea de que la cooperación es una herramienta efectiva para fomentar el desarrollo social en contextos de educación especial.

Palabras clave: Inclusión Educativa, Educación Especial, Habilidades Sociales, Trabajo colaborativo, Freinet,

Abstract

Collaborative work emerges as an effective pedagogical strategy to promote social skills in Special Education institutions. This study explored how structured collaborative strategies can strengthen abilities such as effective communication, emotional self-regulation, and autonomy in six second-grade secondary students at a Special Education Institution, diagnosed with intellectual disability, hearing impairment, and autism spectrum disorder. The intervention consisted of Célestin Freinet techniques, such as group assemblies, workshops, and cooperative games, and its implementation lasted for one academic year. A quasi-experimental methodology was employed, lacking a control group, which combined quantitative analysis (utilizing the Basic Social Skills Scale in both pre-test and post-test) with qualitative analysis (based on field notes). Quantitative data were analyzed using weighted averages, while qualitative records allowed for observing individual progress and group dynamics. Results showed significant improvements in active listening, empathy, communicative planning, self-awareness, and emotional regulation. Games and collaborative activities fostered equitable participation, including all students, even those facing greater communication barriers. These findings demonstrate that structured collaborative work is an effective tool for promoting social development in special education institutions.

Keywords: Educational Inclusion, Special Education, Social Skills, Collaborative Work, Freinet

Resumen Narrativo

En una escuela especial de Puebla, seis estudiantes con dificultades para aprender, oír y comunicarse comenzaron un viaje diferente: el trabajo colaborativo. A través de talleres, juegos y asambleas inspirados en Freinet, poco a poco fueron construyendo puentes de comunicación, empatía y confianza. Lo que empezó con miradas tímidas y resistencias, terminó en risas compartidas, turnos respetados y decisiones en equipo. La escuela dejó de ser sólo un lugar de clases y se convirtió en un espacio donde todos tenían voz, podían expresarse y sentirse parte. El trabajo en equipo mejoró sus habilidades sociales, su autoestima y, por supuesto, sus ganas de ir a la escuela.

I. Presentación de la obra

¿Qué es la luz solar? La solidaridad de los siete colores del arcoiris

Ricardo Flores Magón

Hace poco tiempo, le contamos a nuestra colega Ileri Figueroa, del Centro Freinet Prometeo, que la intervención que realizamos sobre el trabajo colaborativo había dado buenos resultados en el desarrollo de las habilidades sociales de las chicas y los chicos de un Centro de Atención Múltiple (CAM) de la ciudad de Puebla. Ella nos respondió que era algo lógico y, hasta cierto punto, previsible. Sin embargo, también nos recordó la importancia de haberlo demostrado formalmente. Después de todo, los autores de este libro —Valeria y Ricardo— llevamos un año trabajando y pensando en este grupo de segundo de secundaria del CAM. Era indispensable verificar nuestras intuiciones, ayudar a estos estudiantes a convivir, saludar o respetar turnos, pero también a hacer su experiencia escolar más interesante y significativa.

La cooperación es el enfoque que eligió **Célestin Freinet** para abordar el trabajo escolar desde los lejanos años 1930 y 1940, porque promueve la interacción y el aprendizaje compartido entre los estudiantes. Desde esa **época**, el trabajo colaborativo se plantea como un eje

para instrumentar **técnicas y proyectos en los que** los estudiantes interactúan en la escuela del mismo modo en que lo hacen y lo harán en la sociedad. En ese sentido, la presente investigación explora cómo las estrategias de aprendizaje colaborativo pueden contribuir al desarrollo de habilidades sociales, como la comunicación, el respeto al turno de palabra y la resolución de conflictos, en estudiantes con Discapacidad Intelectual (DI) y Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la secundaria vespertina de un CAM de la ciudad de Puebla.

Para lograrlo, se utilizó un enfoque metodológico basado en la investigación-acción, lo que permitió observar y registrar cambios en el comportamiento de los estudiantes a la par de la instrumentación y ajuste de las estrategias didácticas, lo que permitió optimizar su impacto o corregir lo que no estaba funcionando bien.

Podemos mencionar lo siguiente a manera de *supuesto de investigación*: La instrumentación de estrategias de trabajo colaborativo en el aula contribuye positivamente al desarrollo de habilidades sociales, como la autonomía, la autorregulación emocional y la comunicación efectiva, en estudiantes de secundaria con TEA, DI y DA. Estas estrategias también han de facilitar su integración y participación activa en el entorno escolar, promoviendo un ambiente inclusivo y respetuoso.

La relevancia de este estudio radica en su potencial para mejorar las prácticas inclusivas en el ámbito de la educación especial, ofreciendo un marco teórico y práctico que puede ser replicado en contextos similares. Se fundamenta en la teoría pedagógica de Célestin Freinet, quien destaca el valor del trabajo colectivo y la construcción del conocimiento a través de la experiencia.

Al integrar estas perspectivas, la investigación busca comprender el impacto del trabajo colaborativo en el desarrollo de habilidades sociales y generar cambios significativos en la dinámica del aula, promoviendo un entorno más inclusivo y equitativo para todos los estudiantes.

Los datos cuantitativos sobre preferencia del trabajo en equipo se procesaron utilizando promedios ponderados de la escala Likert, mientras que los registros cualitativos permitieron observar el progreso individual y las dinámicas grupales. Los resultados mostraron mejoras significativas en la escucha activa, la empatía, la planificación comunicativa, la autoconciencia y la regulación emocional. El uso de juegos y actividades colaborativas fomentó la participación equitativa e integró a todos los estudiantes, incluidos aquellos con mayores barreras de comunicación. Estos hallazgos respaldan la idea de que el trabajo colaborativo es una herramienta efectiva para el desarrollo social dentro del CAM.

Tabla 1. *Diagrama de Gantt del proyecto.* Elaboración propia.

Diagrama de Gantt del proyecto												
AÑO	2024					2025						
	Agos.	Sep.	Oct.	Nov.	Dic.	Ene.	Feb.	Mar.	Abr.	May.	Jun.	Jul.
Presentación del protocolo de investigación												
Evaluación diagnóstica												
Marco teórico												
Marco referencial												
Diseño y aprobación de propuesta de intervención												
Aplicación de la propuesta de intervención												
Evaluación de la aplicación de toda la propuesta de intervención												
Reflexión y conclusiones												

II. Introducción

Esta investigación se desarrolla en un Centro de Atención Múltiple (CAM) urbano, de turno vespertino, específicamente con el grupo de segundo año de secundaria, conformado por seis estudiantes con diagnósticos de Discapacidad Intelectual (DI), discapacidad auditiva (DA) y Trastorno del Espectro Autista (TEA). Durante las primeras observaciones se identificó un problema significativo: la falta de desarrollo de habilidades sociales básicas necesarias para interactuar de manera efectiva con sus pares y su entorno.

Independientemente de la responsabilidad que tenemos como docentes de derribar las barreras culturales, políticas y prácticas que enfrentan los estudiantes —como señala Covarrubias (2019, p. 147)—, también es fundamental ayudarles a superar actitudes que no los benefician, tales como no respetar turnos, mostrar comportamientos desafiantes, ser incapaces de pedir ayuda en situaciones cotidianas, reconocer emociones, tomar decisiones individuales, participar en interacciones grupales o relacionarse con los demás.

Surge así la pregunta central de esta investigación: ¿Cómo contribuye el trabajo colaborativo en el aula —inspirado en Célestin Freinet— al desarrollo de las habilidades sociales en estos estudiantes?

Para abordar este desafío educativo, se diseñó e instrumentó un proceso de intervención basado en estrategias colaborativas, apoyado por técnicas cualitativas de recolección de información, como guías de observación y registros del diario de campo. Estos instrumentos permitieron capturar información detallada sobre las actitudes, acciones y formas de interacción de los estudiantes dentro del contexto escolar.

El primer encuentro con el grupo fue tranquilo. Los estudiantes saludaron cortésmente a la docente titular; sin embargo, pronto se notó que no prestaban mucha atención a Valeria, quien se integró al grupo para llevar a cabo su práctica profesional durante el ciclo escolar. Parecía como si apenas percibieran su presencia, lo cual resultó inusual. Al intentar acercarse para entablar conversación, algunos mostraron incomodidad, prefiriendo mantenerse a distancia.

Este grupo presenta diversas características que afectan sus interacciones cotidianas tanto dentro como fuera del aula. Por ejemplo, Eduardo mostraba comportamientos desafiantes, respondiendo con gestos de disgusto ante preguntas simples y manifestando baja tolerancia a la frustración durante los juegos del recreo. Tamara, por su parte, permanecía al margen de las actividades sociales, observando sin participar. Uriel presentaba conductas disruptivas al

inicio y al final del día escolar, aunque lograba calmarse cuando recibía indicaciones firmes por parte de la docente.

Estas observaciones reflejan un patrón generalizado de desafíos en el desarrollo de habilidades sociales clave: el respeto por los turnos, la capacidad de pedir ayuda en situaciones cotidianas, la autoconciencia y el reconocimiento de las emociones ajenas, así como la participación activa en dinámicas grupales. La falta de autonomía para tomar decisiones individuales y la mínima interacción con compañeros o adultos subrayaban la necesidad de una intervención pedagógica orientada hacia lo social y socioemocional. Alejandra, una estudiante tímida pero organizada, presentaba reticencia para socializar plenamente con sus compañeros; por otro lado, Carlos, un estudiante participativo y curioso, interrumpe a otros cuando están hablando. Frente a esta realidad, surgió en nosotros el interés por instrumentar estrategias pedagógicas que contribuyan al desarrollo integral de estos estudiantes y les permitan superar sus dificultades. Como simpatizantes del movimiento pedagógico de Freinet, cuyo enfoque conocemos de cerca gracias al Centro Freinet Prometeo, consideramos que el trabajo colaborativo se nos presentaba como una solución potencial. Esta pedagogía promueve la interacción, la comunicación asertiva y la cooperación entre pares, elementos fundamentales para fortalecer las habilidades sociales.

Sin embargo, consideramos que no se ha explorado lo suficiente el modo en que la cooperación se implementa y funciona en un grupo de educación especial, con estudiantes de características tan diversas.

Es por ello que esta investigación ha buscado llenar ese vacío mediante el análisis de cómo el trabajo colaborativo puede favorecer el desarrollo de habilidades sociales básicas, ya sean la autonomía, la empatía o la capacidad de dialogar para enfrentar desafíos cotidianos.

El marco metodológico propuesto se basa en un enfoque socio-crítico y está enmarcado dentro de la investigación-acción, llevando a cabo una intervención socioeducativa con alcance descriptivo-interpretativo. La evaluación de dicha intervención nos ha permitido dimensionar el impacto de las estrategias de trabajo colaborativo en el desarrollo de habilidades sociales de los estudiantes, algo crucial para generar cambios significativos en la forma en que se relacionan con su entorno inmediato.

Confiamos en que combinar técnicas cualitativas ha sido clave para realizar un análisis contextualizado de los resultados, tanto en la evaluación de la intervención como en la mejora continua de nuestras prácticas inclusivas en el CAM.

Justificación

Ante la inercia tradicional del trabajo en educación especial, la llegada de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) representa una sacudida positiva en el sistema educativo nacional, trayendo aires de cambio a todas las instituciones. Este nuevo enfoque plantea el reto de estar a la altura de las demandas actuales en materia de inclusión y desarrollo integral en cada escuela. Como señala Pérez Méndez (2024, p. 4), debe convertirse en: “Un espacio de cultura del cuidado de sí mismo y de los otros, donde discriminación, exclusión, intolerancia y violencia sean sólo recuerdos de una sociedad superada, homogénea, colonial, patriarcal, unilateral, binaria, cerrada, inflexible, con una noción de normalidad que acentúa las desigualdades”.

Este trabajo busca brindar una contribución práctica al campo de la educación especial, específicamente en el contexto del Centro de Atención Múltiple, pero también a la línea de investigación en pedagogía Freinet, cuya instrumentación no ha sido tan explorada en los contextos de la educación especial. De manera que nuestra investigación responde a tal interés de explorar el trabajo colaborativo como herramienta clave para favorecer el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes con discapacidad intelectual (DI), discapacidad auditiva (DA) y trastorno del espectro autista (TEA) dentro de una institución de educación especial.

Las habilidades sociales son fundamentales para interactuar con las personas de nuestro entorno, resolver problemas cotidianos y adaptarnos al roce social. En el caso de los estudiantes en condición de discapacidad y TEA, el desarrollo de estas habilidades adquiere mayor relevancia por las barreras sociales y culturales que enfrentan. Sin dejar de lado la responsabilidad que tenemos como docentes de derribar esas barreras, podemos ayudarles paralelamente a comprender algunos códigos sociales básicos —como el respeto a turnos y cómo sostener una conversación— para avanzar hacia una mayor autonomía personal y académica. Según Goldstein y otros (1989), estas habilidades pueden desarrollarse a través de programas estructurados que incluyan modelado, práctica guiada y retroalimentación, todos ellos, elementos presentes en el enfoque cooperativo propuesto en esta investigación.

La escuela es el espacio ideal para fomentar el desarrollo de habilidades sociales, ya que es donde los estudiantes pasan la mayor parte de su tiempo y tienen oportunidades reales para interactuar con sus pares y maestros en un entorno seguro. Desde la perspectiva sociocultural de Lev Vygotsky, el aprendizaje ocurre en un contexto social, donde los estudiantes logran avances significativos a través de su zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 2000). La interacción social se presenta como un elemento clave para alcanzar objetivos comunes y fortalecer habilidades sociales, ya que permite a los estudiantes aprender unos de otros, mientras reciben apoyo de adultos capacitados que los orientan hacia su potencial.

Sin contradecir esta visión, Jean Piaget destacó que: “Todas las operaciones del individuo están socializadas; la cooperación en sentido estricto consiste en una realización en común

de las operaciones de cada uno” (Piaget, 1983, p. 42). Por otra parte, el enfoque de Célestin Freinet (1974) subraya la importancia del trabajo colaborativo, tanto en la construcción del aprendizaje académico, como medio para enseñar valores sociales y habilidades prácticas necesarias para la vida. Como él mismo señala:

“Todos los niños saben más o menos lo que es la cooperativa; y tú, basándote en nuestras diversas publicaciones, puedes darles ejemplos de apasionantes realizaciones cooperativas: periódico escolar, fiestas, jardín cooperativo, viaje escolar, correspondencia; explicarles que pueden contar con ciertos fondos monetarios y administrarlos” (Freinet, 1974, p. 25).

Este enfoque cobra especial relevancia en contextos inclusivos, donde se busca garantizar igualdad de oportunidades y promover la participación plena de todos los estudiantes. En este sentido, la presente investigación busca responder a la necesidad de diseñar e instrumentar estrategias de trabajo colaborativo adaptadas a las características únicas de los estudiantes del CAM, evaluando su impacto en el desarrollo de habilidades sociales como la autonomía, la autorregulación emocional y la comunicación efectiva.

Mediante la observación sistemática y una intervención inspirada en la pedagogía Freinet, se busca identificar cómo el trabajo colaborativo contribuye al desarrollo de dichas habilidades sociales. Asimismo, se espera generar cambios significativos en el entorno educativo, promoviendo un ambiente inclusivo en el que todos los estudiantes puedan participar activamente y alcanzar su máximo potencial.

Hipótesis

El uso de estrategias de trabajo colaborativo estructurado favorece el fortalecimiento de competencias socioemocionales y cognitivas —específicamente la comunicación efectiva, la autorregulación emocional y la autonomía— en seis estudiantes de segundo grado de secundaria con discapacidad intelectual, auditiva y trastorno del espectro autista (TEA), en un Centro de Atención Múltiple en Puebla.

Objetivo general

Identificar cómo las estrategias de trabajo colaborativo en el aula contribuyen al desarrollo de habilidades sociales, como la autonomía, la regulación emocional y la comunicación efectiva, en estudiantes de segundo grado de secundaria del Centro de Atención Múltiple, en condición de discapacidad intelectual (DI), discapacidad auditiva (DA) y trastorno del espectro autista (TEA).

Objetivos específicos:

Diseñar e instrumentar estrategias de trabajo colaborativo adaptadas a las necesidades del grupo de segundo grado de secundaria del CAM, integrándolas a las planeaciones diversificadas del currículo de segundo grado.

Registrar y analizar los cambios en el desarrollo de habilidades sociales de los estudiantes a lo largo del ciclo escolar, mediante la escritura de un diario de campo y la aplicación de una guía de observación basada en la Escala de Evaluación de Habilidades Sociales Básicas (EEHSB), adaptada al contexto del CAM.

Analizar la percepción de los estudiantes sobre el trabajo colaborativo y el trabajo individual mediante la aplicación de una escala Likert con preguntas específicas, antes (pre-test) y después (post-test) de la intervención.

III. Desarrollo

El Centro de Atención Múltiple se encuentra ubicado en la colonia Reforma Agua Azul, en la ciudad de Puebla. Esta zona está cercana a importantes vías de comunicación como la Avenida 11 Sur y el Boulevard Héroes del 5 de mayo, las cuales facilitan el acceso a diferentes zonas urbanas de la ciudad. Gracias a esta ubicación estratégica, el centro cuenta con fácil acceso al transporte público y a diversos servicios esenciales.

Un CAM en la ciudad de Puebla

El Programa de Fortalecimiento Nacional de la Educación Especial y de la Integración Educativa (SEP, 2005) define a los Centros de Atención Múltiple (CAM) como instituciones encargadas de atender a niñas, niños y adolescentes con discapacidad que, por sus características particulares, no pueden integrarse a escuelas regulares o que se encuentran en proceso de integración. Estos centros ofrecen una atención tanto permanente como transitoria, organizando sus grupos por edad y grado, y tienen la facultad de expedir certificados equivalentes a los de la Escuela Regular.

Dado que el currículo de los CAM debe basarse en los programas de la educación regular, con las adaptaciones curriculares necesarias, su planificación no puede reducirse a una mera selección de aprendizajes. Por el contrario, requiere una definición clara y precisa de los mismos, considerando de manera integral las características y necesidades individuales de cada alumno: su edad cronológica, los restos funcionales de visión o audición, su nivel cognitivo, su comunicación, conocimientos previos, intereses, gustos, hábitos y contextos de desarrollo. Estos elementos deben organizarse de modo que los aprendizajes sean alcanzables de forma óptima, útil y contextualizada, y se puedan trabajar en distintos periodos de tiempo. Además, las actividades educativas no deben limitarse únicamente al uso del lápiz y el papel, ya que este formato no responde a las necesidades educativas específicas de todos los estudiantes (Duque Hernández y Reyes Olivares, 2023).

En el marco del modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), el objetivo de los CAM es operar desde el currículo vigente, brindando servicios a estudiantes con discapacidad agrupados por rango de edad y aplicando estrategias de intervención pedagógica centradas en dotarlos de herramientas, destrezas y habilidades que fortalezcan su funcionalidad. Esto tiene como propósito derribar las barreras de aprendizaje y participación que enfrenta esta población estudiantil (Saldivar, García y Noriega, 2025). La inclusión educativa en la nueva escuela mexicana es un tema de gran relevancia y actualidad, que implica una transformación profunda del sistema educativo nacional, con el fin de garantizar el derecho a una educación de calidad para todas las personas, sin importar sus características o diferencias.

El CAM de la ciudad de Puebla en el que realizamos esta investigación se localiza en una zona urbana donde predominan pequeños comercios, como panaderías, purificadoras, papelerías y tiendas de conveniencia. La colonia presenta una diversidad socioeconómica: es mayoritariamente habitada por familias de clase media y media-baja, aunque también se encuentran sectores con presencia de clases trabajadoras. Es una colonia consolidada, cuya población lleva años residiendo en la zona, lo que ha generado un ambiente comunitario relativamente estable. En cuanto a los servicios básicos, la colonia Reforma Agua Azul ofrece una buena infraestructura: existen instituciones educativas (primarias, secundarias y centros de educación especial como el propio CAM), clínicas y consultorios médicos, así como opciones comerciales como mercados, tiendas y supermercados. La colonia cuenta con servicios públicos como agua potable, electricidad, transporte y recolección de basura, elementos que contribuyen a una calidad de vida relativamente adecuada para sus residentes.

No obstante, como ocurre en muchas zonas urbanas de ciudades grandes, la seguridad es un tema constante de preocupación. Aunque la colonia no es considerada una de las más conflictivas, sí se han reportado ocasionalmente delitos menores, como robos a casa habitación. Esto hace necesario fomentar la vigilancia comunitaria y establecer colaboraciones efectivas con las autoridades locales. Promover una mayor cohesión social y participación ciudadana podría ser clave para abordar estos retos, así como invertir en una mejora de la

infraestructura urbana. La colonia cuenta con algunas áreas verdes y espacios recreativos utilizados por los vecinos para actividades comunitarias. Sin embargo, muchos de estos espacios requieren mantenimiento constante y una inversión mayor en infraestructura para aprovecharlos plenamente.

El CAM fue fundado en 1982 y se ubica en la zona sur de la Heroica Puebla de Zaragoza. Actualmente, su plantilla docente no está completa: cuenta con dos maestras de educación física, ocho maestras frente a grupo y un maestro adicional, dos trabajadoras sociales y personal administrativo. No dispone de áreas especializadas en psicología ni en comunicación y lenguaje. La dirección del centro es ocupada por una maestra comisionada que también da clases frente a grupo.

El análisis de las dinámicas grupales en el grado de segundo año de secundaria puso en evidencia un problema significativo: la dificultad del personal docente para atender las necesidades individuales de los estudiantes, especialmente en el desarrollo de habilidades sociales y autonomía. Cada estudiante presentaba características particulares que requerían atención pedagógica diferenciada, pero con desafíos comunes en la interacción social y la participación activa.

Cuando se presentó Valeria, en general el grupo mostraba apatía hacia las actividades escolares; algunos, comportamientos desafiantes o actitudes de superioridad hacia sus compañeros. Se percibía una resistencia a colaborar y poca tolerancia a la frustración. Salieron a la luz carencias en habilidades emocionales y sociales para manejar situaciones adversas; todo esto nos representó un reto importante: cómo intervenir de manera efectiva para promover el desarrollo de empatía, autorregulación y respeto por las normas compartidas.

Es relevante mencionar que algunos estudiantes demostraron entusiasmo e iniciativa hacia la intervención que representaba la presencia de Valeria, aunque en ciertos casos esto se expresó en conductas como interrumpir a sus compañeros o tomar más turnos de palabra de los correspondientes. Se reflejó la necesidad de trabajar en su capacidad para reconocer y respetar los límites de los demás. Las situaciones mencionadas ilustran un problema común en todas las escuelas, pero principalmente en las instituciones de educación especial: equilibrar la atención individual con la armonía grupal.

Asimismo, hubo estudiantes que presentaban conductas disruptivas en momentos específicos del día y dificultades para establecer límites en sus interacciones físicas. Por otro lado, también se observó la importancia de fomentar la participación de aquellos estudiantes más introvertidos o inseguros. Aunque algunos lograban comunicarse eficazmente con adultos, aún tenían dificultades para interactuar con sus pares. Hubo quienes mostraban interés en participar en actividades grupales, pero carecían de la confianza necesaria para involucrarse

activamente. Algunos estudiantes con discapacidad auditiva enfrentaban barreras adicionales debido a la falta de adaptación de las actividades a sus necesidades.

Las primeras observaciones revelaron que la problemática trasciende la simple falta de recursos materiales. A pesar de la buena disposición y preparación del personal docente, las estrategias empleadas no lograron responder eficazmente a las necesidades individuales y grupales. Lo mismo ocurrió con las herramientas disponibles para evaluar y abordar las dificultades específicas de cada estudiante. La diversidad de comportamientos y desafíos observados en el grupo evidenció la complejidad de trabajar con grupos heterogéneos, donde las necesidades son múltiples y diversas.

Ante este panorama, surgió la necesidad de desarrollar modificaciones pedagógicas, como la instrumentación de trabajo colaborativo y otras metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos, para promover el desarrollo de habilidades sociales, avanzar en la autonomía y mejorar la atmósfera general del grupo.

Marco de atención en Educación Especial e Inclusión Educativa

La atención a la diversidad se refiere a procesos inclusivos y ajustes en el sistema educativo que otorgan mayor importancia al proceso enseñanza-aprendizaje centrado en las características individuales de cada estudiante. Por tanto, la práctica docente debe estar orientada a satisfacer las necesidades particulares de la población escolar. Se propone que sea la educación quien se adapte a las condiciones individuales de los estudiantes, y no al revés (Blanco, 1999); de lo contrario, se estarían generando barreras para el aprendizaje y la participación (BAP).

Cuando los estudiantes encuentran barreras, se dificulta su acceso, participación y aprendizaje. Las barreras no son la discapacidad o el trastorno, sino el entorno adverso. Estas barreras pueden manifestarse en diversos aspectos del centro escolar: en sus instalaciones físicas, organización, cultura institucional, políticas internas, relaciones entre estudiantes y adultos, o incluso en los enfoques pedagógicos utilizados por el profesorado. Asimismo, estas barreras también pueden encontrarse fuera del ámbito escolar, en el entorno familiar, comunitario o en políticas nacionales e internacionales (Booth y Ainscow, 2015, p. 44).

El objetivo es que todos los estudiantes puedan pertenecer a su contexto educativo, involucrarse activamente, tomar decisiones y aprender a establecer y respetar límites. Existen innumerables proyectos educativos que permiten formar al alumnado desde una perspectiva

interdisciplinaria, mediante un aprendizaje experiencial y el desarrollo constante del pensamiento crítico, con el fin de lograr una educación de calidad que les brinde las herramientas necesarias para construir un mundo más justo, bello y libre (Fernández y Sañudo, 2014, p. 95).

Como profesionales de la educación, sabemos que todas las personas tienen derecho a participar plenamente en los contextos que les interesen. Sin embargo, para lograrlo es fundamental conocer a nuestros estudiantes y las situaciones personales que están viviendo, con el fin de diseñar planes de intervención y actividades que favorezcan su aprendizaje. Como señala Fernández (2003):

“La educación inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluso aquellos que presentan discapacidad” (p. 9).

El camino de la inclusión se ha convertido en un tema central en las políticas educativas globales, impulsada por la necesidad de garantizar el derecho a una educación de calidad para todas las personas, sin discriminación por sus características individuales, culturales o sociales. De acuerdo con la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948):

“Toda persona tiene derecho a la educación... La educación se dirigirá al pleno desarrollo de la personalidad humana y al fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales...” (en línea).

La diversidad en educación contempla los distintos estilos de aprendizaje, las situaciones individuales y las necesidades específicas que presenta cada estudiante. La atención a la diversidad en el ámbito educativo implica reconocer y valorar las diferencias —físicas, contextuales, cognitivas y otras— adaptando las prácticas pedagógicas y los entornos de aprendizaje para responder a las necesidades de cada uno. Dicho por Rivera (2024, p. 226): “Siempre existen figuras que se arriesgan, que se comprometen y buscan otras formas de implicación. Se les conoce como líderes”.

Cada país atraviesa realidades diferentes que exigen replantear su sistema educativo. Factores como la migración, las condiciones individuales, la economía y la salud influyen en estos cambios, razón por la cual las intervenciones educativas varían según el contexto nacional (UNESCO, 2021, en línea). Con el paso del tiempo, los términos y enfoques relacionados con la educación también van evolucionando para adecuarse a las nuevas demandas sociales.

A pesar de los avances, aún no se alcanza plenamente la meta de una educación inclusiva. Muchos países han intentado avanzar en este sentido, pero persisten desafíos. Uno de ellos

es la falta de preparación del docente para atender la diversidad presente en el aula. No obstante, la inclusión no debe ser responsabilidad exclusiva de los agentes educativos, sino un esfuerzo colectivo de toda la sociedad. Tal como ocurre en Uzbekistán, donde la transición hacia la educación inclusiva apenas comienza, una encuesta reveló que el 70 % de la población consideraba que los niños con discapacidad deberían asistir a escuelas especiales (UNESCO, 2021, en línea).

A la par de los docentes, quienes tienen la responsabilidad de educar desde lo académico y formativo, los padres de familia juegan un papel fundamental en estos procesos. Lo que ocurre en el aula debe reforzarse en el hogar mediante actividades cotidianas, valores y formas de actuar que contribuyan al desarrollo integral del estudiante. Las familias se van adaptando, en cada etapa de la vida, a las demandas y necesidades de sus miembros, así como a exigencias externas como la escuela o el trabajo (Gastañaga, 2005, p. 256). Son diversas y cambiantes, por ello es importante fomentar su flexibilidad y capacidad de adaptación ante los retos que enfrenta cada uno de sus integrantes. Familia y escuela deben sostener los mismos valores o, al menos, no contraponerse mutuamente.

En México, sabemos que la inclusión educativa es un proceso en construcción que debe empezar a dar frutos a la brevedad. Existen diferentes acuerdos normativos que defienden el derecho a una educación de calidad, promoviendo oportunidades iguales para todos los estudiantes y adaptando la educación a sus necesidades y características individuales, pero:

“Las reformas y cambios estructurales requieren tiempo para consolidarse, para superar la resistencia natural al cambio, comprenderlas y aplicarlas, y después poderlas valorar de manera adecuada, atendiendo indicadores significativos que den evidencia genuina de los avances” (Cisneros, 2025, p. 248).

La Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI) sitúa en el centro del proceso educativo el aprendizaje de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, garantizando el ejercicio de su derecho a la educación, sin importar sus capacidades, circunstancias, necesidades, estilos o ritmos de aprendizaje (ENEI, 2019).

La educación trasciende la mera asistencia escolar diaria. Es un proceso que permite adquirir conocimientos, competencias, habilidades y destrezas que posibilitan la participación plena en la sociedad. Por ello, los agentes educativos deben mantenerse en constante actualización para ofrecer una educación de calidad para todos. Como establece el artículo 3o de la Constitución:

“Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado —Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios— impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos” (2020).

Los docentes somos responsables de formar a los estudiantes bajo una visión integral que favorezca el desarrollo del intelecto, la creatividad, el pensamiento crítico y las distintas áreas del aprendizaje, siguiendo los lineamientos del plan y programas de estudio vigentes. De acuerdo con la Ley General de Educación, Capítulo I “De la función de la Nueva Escuela Mexicana”, el artículo 11 menciona que el Estado:

“Buscará la equidad, la excelencia y la mejora continua en la educación, para lo cual colocará al centro de la acción pública el máximo logro de aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Tendrá como objetivos el desarrollo humano integral del educando, la reorientación del Sistema Educativo Nacional, incidir en la cultura educativa mediante la corresponsabilidad e impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y en la comunidad” (Ley General de Educación, 2019, en línea).

La educación inclusiva transforma vidas al construir sociedades más justas y solidarias. Por ello, es responsabilidad de todas y todos seguir avanzando en este camino.

Atención a la discapacidad y TEA

La regulación internacional del Trastorno del Espectro Autista (TEA) encuentra su fundamento en instrumentos internacionales como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006). Este tratado reconoce el derecho de las personas con discapacidad, incluidas aquellas con TEA, a la educación inclusiva, la salud, el trabajo y la participación plena en la sociedad. Otros organismos, como la Organización Mundial de la Salud (OMS), han desarrollado directrices para la detección temprana y el abordaje integral del TEA, promoviendo enfoques basados en la evidencia y el respeto a los derechos humanos (OMS, 2014).

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es una condición de neurodesarrollo caracterizada por dificultades en la comunicación social, patrones de comportamiento repetitivos y áreas de interés restringido. Su manifestación varía significativamente entre individuos, lo que ha llevado a conceptualizarlo como un “espectro” (García-Franco et al., 2019).

Hasta hace algunos años, se reconocían diferentes subtipos dentro del autismo, como el autismo clásico, el síndrome de Asperger o el trastorno generalizado del desarrollo no

especificado. Sin embargo, según el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-5 (APA, 2014), actualmente todos estos cuadros se agrupan bajo un único diagnóstico: Trastorno del Espectro Autista. La clasificación se basa en tres niveles de gravedad, dependiendo del grado de apoyo que requiera la persona, van desde el nivel 1 que corresponde a individuos que necesitan apoyo leve, especialmente en contextos sociales, hasta el nivel 3, que describe a personas que requieren apoyo muy sustancial, con alteraciones severas en la comunicación y una rigidez extrema ante los cambios.

Durante la adolescencia, las características del TEA pueden manifestarse de manera particular. Muchos jóvenes experimentan mayores dificultades para relacionarse con sus pares, a pesar de tener el deseo de hacerlo. A las personas en el espectro autista se les dificulta interpretar señales sociales sutiles, mantener conversaciones equilibradas o comprender el lenguaje no literal, como el sarcasmo o las bromas (da Silva, 2010). Esta desconexión puede derivar en aislamiento social o en experiencias negativas como el acoso escolar. Al mismo tiempo, muchos adolescentes con TEA desarrollan intereses intensos y altamente especializados, que pueden convertirse en fuentes de motivación, conocimiento profundo y en habilidades valiosas para su futuro, por ejemplo, en el arte (Sagarzazu Sacristán, 2017). Otra característica común es la intensa sensibilidad sensorial hacia estímulos como luces, sonidos, texturas o sabores, lo que puede generar incomodidad, estrés y deseo de eludir las situaciones que los implican. También tienden a valorar mucho la rutina y la previsibilidad (Mairena et al, 2021, p. 206), por lo que cualquier cambio inesperado en su día a día puede provocar ansiedad o malestar emocional. Esta rigidez cognitiva no es por un deseo de oponerse, sino por sentirse seguros y en control de su entorno.

En cuanto al desarrollo emocional, algunos adolescentes con TEA tienen dificultades para identificar, nombrar o expresar sus sentimientos, un fenómeno conocido como alexitimia (Alonso-Fernández, 2011). Esto puede llevar a episodios de frustración intensa, colapsos emocionales (*meltdowns*) o retiradas abruptas (*shutdowns*), especialmente cuando están expuestos a situaciones de estrés o sobrecarga sensorial (Morales Moreira, 2022). El TEA coexiste (comorbilidad) con otros trastornos, como ansiedad, depresión, trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) y los problemas del sueño.

En las últimas décadas, el TEA ha ganado visibilidad en el ámbito internacional debido a su prevalencia creciente, lo que ha hecho patente la necesidad de garantizar los derechos y la inclusión de las personas que lo presentan. Una persona diagnosticada con TEA puede mostrar conductas estereotipadas, dificultades en la interacción y comunicación social, y, dependiendo del nivel de funcionalidad, puede o no estar asociada con discapacidad intelectual o, incluso, con altas capacidades (Martos-Pérez et al., 2018).

Existen diversos factores relacionados con la expresión de los síntomas del TEA, tales como la edad cronológica, el nivel de desarrollo y el sexo. De todos ellos, se considera que el nivel

de desarrollo es el más significativo, ya que durante esta etapa es posible poner en **práctica** estrategias para el desarrollo de habilidades funcionales y reduzcan aquellas que resultan disfuncionales, mejorando así la calidad de vida de las personas en el espectro.

“El TEA puede definirse como un trastorno neurológico del desarrollo, que implica una neurovariabilidad caracterizada por una interacción social limitada, déficits en la comunicación verbal y no verbal, e inflexibilidad en el comportamiento, que se manifiesta en conductas repetitivas e intereses restringidos” (Alcalá y Ochoa, 2022).

Dado que el TEA se manifiesta de manera diferente en cada persona, identificar sus características específicas permite llevar a cabo una detección temprana y un diagnóstico adecuado, elementos clave para diseñar intervenciones educativas y terapéuticas efectivas. Clínicamente, el TEA se define por déficit persistentes en la comunicación e interacción social en múltiples contextos. Estos incluyen la reciprocidad social, el uso de comunicación no verbal y la capacidad para desarrollar, mantener y comprender relaciones interpersonales, como puede consultarse en Puglisevich Da Silva (2014).

Otro indicador, además del déficit en la comunicación social, son los patrones restrictivos o repetitivos de comportamiento, intereses o actividades. Dado que los síntomas pueden cambiar con el desarrollo o enmascarse mediante mecanismos compensatorios, los criterios diagnósticos pueden aplicarse basándose en información histórica, siempre que la situación actual implique un deterioro funcional significativo (Alcalá et al., 2022, p. 9).

A nivel internacional, diversos países han puesto en **práctica** políticas públicas orientadas a la atención del TEA. Por ejemplo, en España, la Estrategia Española en Trastornos del Espectro Autista establece un marco de actuación dirigido a garantizar una atención integral y la inclusión social de las personas con TEA (Cuenca y Garrido, 2023). En Estados Unidos, la Ley de Educación para Personas con Discapacidades (IDEA) asegura servicios educativos especializados para niños con TEA (Lee, s.f.). En México, la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (DOF, 2018) establece las bases legales para garantizar el acceso a oportunidades educativas, laborales y sociales para este grupo poblacional.

No obstante, persisten importantes desafíos, entre ellos la falta de recursos, la formación insuficiente del personal especializado y la estigmatización social, aspectos señalados por Manjarres Fernández (2022). Superar estas barreras es fundamental para construir sociedades más inclusivas e igualitarias donde las personas con TEA puedan ejercer plenamente sus derechos y alcanzar su máximo potencial.

Referentes teóricos

La educación inclusiva representa un compromiso ético y social con la equidad, la justicia y la diversidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, la atención a las necesidades educativas específicas, particularmente en estudiantes con discapacidad intelectual, discapacidad auditiva y Trastorno del Espectro Autista (TEA). Este apartado profundiza sobre el papel de las habilidades sociales y el trabajo colaborativo en el desarrollo integral de los estudiantes, con el soporte de la pedagogía de Célestin Freinet. A través de técnicas de cooperación, se promueven entornos educativos que favorecen la participación activa, la autonomía y la construcción horizontal del conocimiento.

La pedagogía de Célestin Freinet

El enfoque pedagógico de Célestin Freinet se fundamenta en una concepción del conocimiento anclada en el materialismo dialéctico, en particular sus dimensiones vivencial y social. Antes de cumplir los treinta años, Freinet participó como miembro de una delegación occidental en la Unión Soviética, experiencia que reforzó su afinidad con el pensamiento marxista, al que ya se había acercado a través de la lectura de Marx, Engels y Lenin. Esta inmersión en el materialismo dialéctico le ofreció, según su esposa Elise Freinet, “una comprensión nueva de la historia” y “una aplicación de la visión del fenómeno humano y de la vida” que se convirtió en una filosofía de orientación y referencia, desde una perspectiva sociológica y antropológica (González Monteagudo, 1988, p. 23).

Freinet no concibe la educación como un acto de transmisión unilateral de saberes abstractos, lo que llamaba “la escolástica”, sino como un proceso dialógico, cooperativo y situado en la realidad concreta de los niños y sus comunidades. Su experiencia personal —como maestro físicamente debilitado, con dificultades respiratorias, frente a un grupo numeroso de niños en condiciones materiales precarias— lo sensibilizó profundamente ante la situación de la infancia proletaria, marcada por la pobreza, la falta de higiene y la deshumanización escolar (Teixidó i Planas, 2004, p. 203). Esta vivencia lo llevó a rechazar la autoridad vertical del maestro tradicional: al regresar de la URSS, retiró la tarima del aula para colocarse al mismo nivel de sus alumnos, simbolizando una ruptura con la jerarquía escolar y proponiendo una relación horizontal entre educador y educandos.

Este giro pedagógico se concretó en hallazgos que transformaron su práctica. Por ejemplo, la “clase-paseo”, que Freinet consideró como el medio de salvación contra dormir frente a un texto de lectura: “Después de la clase de mediodía salíamos al campo que bordeaba la aldea, nos deteníamos para admirar al herrero, al carpintero o al tejedor, cuyos gestos metódicos y

seguros nos daban deseos de imitarlos” (Freinet, 1970, p. 14). Un episodio emblemático fue la observación de una carrera de caracoles, que atrajo la máxima atención de sus alumnos. Freinet aprovechó ese interés espontáneo para guiar a los niños en la elaboración colectiva de un texto, que luego fue leído, corregido y copiado por toda la clase. Así nació el “texto libre”, “el primer descubrimiento que le permitió reconsiderar toda nuestra enseñanza”. Este hecho fue tanto metodológico, como epistemológico, puesto que demostró que el conocimiento auténtico surge del interés real del niño, de su experiencia cotidiana y de su necesidad de comunicarse, y que la escuela debe partir de ese punto para construir saberes significativos.

En este sentido, el planteamiento epistemológico de Freinet rechaza el dualismo entre teoría y práctica, entre mente y cuerpo, entre escuela y vida. El conocimiento no es un objeto externo que se impone, sino una construcción colectiva, contextualizada, crítica y funcional, enraizada en la realidad social del alumnado. La escuela, por tanto, debe funcionar como una comunidad cooperativa donde los niños aprendan no solo contenidos, sino también a pensar, a decidir, a expresarse y a participar democráticamente.

La colaboración —y por tanto, el trabajo colaborativo— lo consideramos un paso previo hacia la cooperación, entendiendo a esta última como horizontal y autónoma. Planteamos, por lo tanto, al trabajo colaborativo como un camino hacia la cooperación. Podemos comenzar diciendo que la cooperación **es** lo opuesto de la competición y del individualismo. La cooperación **en la escuela está fundamentada sobre** la filosofía educativa desarrollada por Célestin y Élise Freinet, pero sus raíces **llegan más lejos, desde la Escuela Moderna de Ferrer i Guardia** (Sáez Castán, 2012) o la teoría evolutiva de “El apoyo mutuo” (Kropotkin, 2025). Se puede afirmar también, **que la cooperación beneficia a toda población de un grupo escolar y no sólo a sus miembros menos favorecidos:**

“Las aportaciones del trabajo cooperativo repercuten positivamente en todo el alumnado, pues, con frecuencia se reflejan los efectos positivos sobre quien que presenta diversidad funcional evidente, sino también y de forma muy especial en el resto de estudiantes” (Doporto, 2016, p. 1094).

En el corazón de este enfoque se encuentra una firme creencia de que el aprendizaje **debe ser significativo, experiencial y centrado en las necesidades e intereses de los estudiantes. En esta pedagogía, la educación no es transmisión de conocimientos, sino construcción** democrática donde “unos maestros y maestras y unos niños y niñas hacen cosas para intentar entender, interpretar y modificar el mundo que les rodea, no ser pasivos e intentar ser competentes para las diversas tareas que se presentan en el día a día de las personas” (Romero Carmona, 2011, p. 222). Esta visión hace del trabajo colaborativo y la cooperación elementos clave del proceso de aprendizaje, reforzados mediante la pedagogía

Freinet que dan vida a estos valores, al punto de que Anthony Booth recomienda esta pedagogía **como una herramienta valiosa para la inclusión** (Booth, 2017).

Una de las prácticas más emblemáticas de esta pedagogía es la asamblea de clase (Rivas, 2024). En esta reunión democrática periódica, estudiantes y maestros discuten asuntos relacionados con el aula, resuelven conflictos y toman decisiones colectivas. Estas asambleas brindan a los estudiantes una experiencia auténtica de democracia, incentivándolos a expresar sus opiniones, escuchar a los demás y asumir responsabilidad por el entorno de aprendizaje. Para Freinet, la asamblea es un asunto serio, fundamental para la organización real de la vida escolar:

“La cooperación debe extenderse a toda la vida del aula, especialmente a las dimensiones sociales y morales de su organización. Hemos establecido las técnicas para ello, particularmente el periódico mural y la Asamblea General Semanal de la Cooperativa” (Freinet, 1964, p. 23).

Mediante esta práctica, los niños aprenden a negociar, colaborar y contribuir al bien común: habilidades fundamentales para su desarrollo personal y para convertirse en ciudadanos activos. El trabajo por equipos es central en las aulas freinetianas, donde se incentiva a los estudiantes a aprender juntos en lugar de aisladamente. Proyectos grupales (Guven, Yurdatapan y Sahin, 2014), tareas de investigación compartidas, revisión entre pares y planificación cooperativa son prácticas habituales que permiten a los estudiantes involucrarse activamente con los contenidos y entre sí, desde preescolar hasta la universidad (Francomme y Laffitte, 2022). El trabajo colaborativo refleja el mundo real, donde la mayoría de los desafíos se abordan colectivamente. Prepara a los estudiantes para participar activamente en la sociedad, fomentando el trabajo en equipo y la responsabilidad compartida.

Los docentes suelen organizar el aula con mesas dispuestas en pequeños grupos de estudiantes, promoviendo la interacción, la comunicación y el apoyo mutuo. Freinet enfatiza la importancia de fomentar la discusión y la cooperación entre los estudiantes. Para ello, el educador organiza los pupitres en pequeños grupos (Sauzeon, 2021, p. 13). Esta configuración espacial refleja el énfasis pedagógico en el trabajo en equipo y favorece la colaboración espontánea en el día a día. A través de estas actividades, los estudiantes desarrollan habilidades comunicativas, pensamiento crítico y respeto mutuo. Tal organización del aula responde al principio de cooperación, un valor fundamental en esta pedagogía. A diferencia de los sistemas educativos tradicionales que suelen enfatizar la competencia, los ambientes inspirados en Freinet promueven una cultura de solidaridad y apoyo mutuo. Los estudiantes se ven incentivados a ayudarse entre sí según sus fortalezas e intereses individuales, reforzando un sentido de comunidad e interdependencia.

“El niño naturalmente disfruta de la competencia, que comúnmente se manifiesta en juegos y deportes. Sin embargo, cuando en un juego de bolos se apuesta dinero o cuando el interés personal distorsiona el curso de una competición deportiva, todo se desvía. La clasificación tal como se practica y utiliza actualmente, junto con exámenes —cuyos defectos conocemos demasiado bien—, son hoy en día algunos de los elementos más disruptivos en el ambiente escolar” (Freinet, 1960, p. 71).

La cooperación se convierte así en una base para la toma de decisiones democrática, ya que los estudiantes tienen voz en la construcción de la vida del aula y asumen responsabilidades compartidas, tales como organizar el espacio o gestionar recursos. “El concepto de cooperación de Freinet es integral; va mucho más allá de una democracia participativa superficial” (Clanfield y Sivell, 1990, p. 12). Este espíritu cooperativo trasciende el aula, modelando una forma de vivir y aprender que valora la empatía, la inclusión y el progreso colectivo. Los docentes en contextos freinetianos actúan más como facilitadores que como directores, guían a los estudiantes hacia la autonomía y el bienestar del grupo. Estos docentes suelen organizarse en redes que fortalecen las prácticas democráticas, el cuidado mutuo y la reflexión crítica (Pantazidis y Moisiadou, 2025), en movimientos **políticos**, pedagógicos y sindicales, como la Confederación Internacional de Movimientos Freinet (FIMEM, s.f.).

Los dos elementos —trabajo colaborativo y cooperación— están estrechamente interconectados. Crean un entorno dinámico e inclusivo donde los estudiantes crecen como pensadores independientes y miembros responsables del grupo. Esta integración de colaboración y cooperación respalda uno de los objetivos centrales de la pedagogía freinetiana: modelar una educación democrática y comprometida socialmente (Temple y Roderio, 1995). Al vivir estos valores directamente, los estudiantes están mejor preparados para navegar un mundo complejo e interconectado. Estudiantes y docentes aprendemos a pensar **más** eficazmente al vivir y trabajar éticamente con otros, ya que “el trabajo crea pensamiento, y a su vez, este influye en las condiciones del trabajo” (Freinet, 1993, p. 347). La pedagogía de Freinet ofrece una visión transformadora de la educación que trasciende el logro académico para cultivar ciudadanos activos, empáticos y democráticos; además de incidir favorablemente en las habilidades sociales del alumnado (Camacho Herrera, 2023; Magkou et al, 2024).

La presencia de la pedagogía freinetiana en México tiene raíces profundas que se remontan al exilio republicano español tras la Guerra Civil (1936-1939). Durante este periodo, muchos maestros y pedagogos españoles llegaron a América Latina buscando refugio político y espacios para continuar su labor educativa. Algunos de ellos trajeron consigo las ideas renovadoras de Célestin Freinet, cuyo enfoque cooperativo, democrático y activo encontró terreno fértil en contextos latinoamericanos comprometidos con la transformación social a través de la educación. Uno de ellos fue Patricio Redondo, quien fundó en los años 1940 la Escuela Experimental Freinet de Tuxpan, Veracruz:

“—Soy maestro —dice de casa en casa y pregunta: ‘¿Tiene usted hijos?’ Los padres de Manolete Pretelin responden: —Sí tenemos hijos, pero lo que no tenemos es escuela. —Eso no importa. Puedo darles clase bajo el árbol” (Poniatowska, 2016).

Otra figura fundamental fue Ramón Costa Jou, quien llegó posteriormente a México, donde construyó las escuelas “Patricio Redondo” y “Ermilo Abreu Gómez” (Solana, 2009).

Ramón tuvo una trayectoria significativa tanto en el ámbito educativo nacional como internacional. Costa Jou colaboró con Herminio Almendros —quien escribió el libro *La escuela moderna*— en proyectos de alfabetización en Cuba. Todos ellos, Patricio, Herminio, **Ramón y José de Tapia** se habían conocido antes de la Guerra Civil en España, dentro de los círculos pedagógicos que promovían la renovación educativa (Ramos, 2008; Huerta y Díaz, 2012, p.21). Su paso por México fue importante para sembrar las bases de una pedagogía crítica y activa que más tarde sería retomada por nuevas generaciones de docentes.

En el mismo periodo, José de Tapia desarrolló una labor destacada en instituciones públicas, particularmente en el Instituto Nacional Indigenista, donde trabajó en programas de educación intercultural y bilingüe. En ese contexto, aplicó principios freinetianos adaptados a realidades culturales diversas. Junto con Graciela González, fundó la Escuela Manuel Bartolomé Cossío (Lince Campillo, 2019).

Ya en la década de 1970, nuevos referentes surgieron en el panorama educativo mexicano. Teresita Garduño Rubio fundó en Coyoacán la Escuela Activa Paidós, un proyecto educativo que integra la pedagogía freinetiana con la lucha **político-social** (Garduño Rubio, 2020) Por su parte, Hortensia Fernández Fuentes impulsó en Puebla el Centro Freinet Prometeo, consolidándose como uno de los núcleos más importantes de difusión y práctica de esta corriente pedagógica en la ciudad de Puebla (Romero García, 2016).

Este crecimiento culminó en el año 2006 con la formalización del Movimiento por una Educación Popular Alternativa (México), registrado como movimiento adherido a la Federación Internacional de Movimientos de la Escuela Moderna (FIMEM), organización fundada por Célestin Freinet. Esta **Asociación Civil**, liderado por Graciela González, Teresita Garduño y Hortensia Fernández, reunió esfuerzos dispersos y dio continuidad histórica a las prácticas freinetianas en México, estableciendo redes de formación, intercambio y acompañamiento entre escuelas, maestros y comunidades educativas (MEPA, s/f).

En México, la educación inclusiva ha cobrado una importancia significativa, al igual que en el resto del mundo, aunque el alcance y la instrumentación varían según las regiones. La inclusión ha sido impulsada a través de marcos legales como la Ley General de Educación (2019) y la Estrategia Nacional de Educación **Inclusiva** (ENEI) por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2019). Estas políticas establecen la necesidad de garantizar el acceso,

la permanencia y la participación de los estudiantes con discapacidad, incluidos aquellos con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

En este contexto, el trabajo colaborativo y la pedagogía freinetiana representan herramientas clave para atender la diversidad en el aula, fomentar la autonomía y **desarrollar habilidades sociales en estudiantes con TEA. Freinet y Salengros (1976) afirman que la escuela debe enfrentar directamente la vida, movilizarla y servirla; debe motivar. Debe abandonar viejas prácticas y adaptarse al presente y al futuro** para lograrlo. El aprendizaje colaborativo es un enfoque que permite a todos los estudiantes participar dentro de contextos específicos. Las estrategias colaborativas promueven la inclusión, la convivencia y el fortalecimiento de las habilidades sociales básicas. La pedagogía freinetiana puede ser un enfoque clave para la educación inclusiva porque se basa en la experimentación, el aprendizaje activo y el trabajo colectivo como principios fundamentales (Freinet y Salengros, 1976).

La pedagogía de Célestin Freinet destaca por enfatizar la libertad de expresión, la cooperación y el aprendizaje activo. Este enfoque educativo se alinea naturalmente con el aprendizaje cooperativo, ya que ambos promueven la participación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje y fomentan la construcción colectiva del conocimiento. Como señalan Figueroa y Dávila del Centro Prometeo Freinet en Puebla:

“Así como vivimos en sociedad, también aprendemos en sociedad: un grupo con tantas opiniones, ideas y conocimientos como personas hay nos permite ver muchas otras perspectivas que nos ayudan a crecer” (Fernández et al., 2021, p. 5).

Freinet sostenía que el aprendizaje debe estar arraigado en la vida cotidiana y en las experiencias auténticas de los estudiantes, algo que los docentes hacen posible a través de actividades colaborativas como talleres, proyectos grupales y la creación de materiales didácticos compartidos (Fourcade y Go, 2012). En este sentido, el aprendizaje cooperativo fortalece las habilidades sociales y comunicativas de los estudiantes. Les permite asumir roles responsables dentro del grupo, promoviendo la solidaridad, el respeto mutuo y la autonomía, porque trabajar en equipo nos ayuda a desarrollar un sentido de pertenencia y compromiso con el entorno —principios clave en la filosofía freinetiana.

Basándonos en una consulta con la maestra Ireri Figueroa del Centro Prometeo Freinet en Puebla, elaboramos la siguiente tabla que lista algunas de las principales técnicas freinetianas para el trabajo colaborativo:

Técnicas de Célestin Freinet (Figueroa, 2025)	
La asamblea	Es un espacio democrático donde los estudiantes y el docente se reúnen para discutir temas relacionados con la convivencia, la planificación de actividades o la resolución de conflictos.
El texto libre	Consiste en que los estudiantes escriban libremente sobre temas de su interés, sin restricciones gramaticales o temáticas. Estos textos se corrigen colectivamente para recibir retroalimentación y también para aprender a escribir partiendo de experiencias que son importantes para el grupo.
La clase paseo	Es una salida educativa al entorno natural o comunitario, donde los estudiantes exploran, investigan y aprenden a partir de experiencias directas compartidas.
Los talleres cooperativos	Son espacios donde los estudiantes trabajan en grupos pequeños para realizar proyectos o resolver problemas específicos, en los que la participación directiva, orientadora de la docente depende del nivel de autonomía de los equipos.
El periódico escolar	Es una publicación creada por los estudiantes, donde comparten noticias, ideas, reflexiones o proyectos.

Tabla 2. *Técnicas de Célestin Freinet*. Fuente: Elaboración propia con base en la entrevista con Figueroa Fernández (2025)

Las habilidades sociales

Las habilidades sociales son fundamentales para los seres humanos. Incluyen un conjunto de comportamientos, pensamientos y emociones que facilitan la gestión adecuada de las relaciones interpersonales. Ser hábil socialmente no sólo es satisfacer las propias necesidades, sino considerar las de los demás, empáticamente (Suárez Pachón et al, 2020), y buscar soluciones constructivas a los conflictos (Salazar et al, 2020). Estas habilidades “se posicionan como un elemento clave para el bienestar personal y social” (Bances Goicochea, 2019, p. 6) y ayudan a construir relaciones armoniosas, lo que las constituye como una base base para llevar una vida equilibrada.

Según Peláez, las habilidades sociales se componen de dos grandes aspectos:

“Los componentes motores se refieren a conductas observables, como iniciar interacciones sociales, cooperar y compartir. Incluyen también gestos y acciones cotidianas como mirar a la otra persona, sonreír, saludar o agradecer. Por otro lado, hay componentes cognitivos y afectivo-emocionales que facilitan las interacciones sociales (por ejemplo las autoverbalizaciones positivas) y componentes que las obstaculizan (como la ansiedad)”. (Peláez, 2016, p. 8),

En esta investigación, las habilidades sociales se definen como el conjunto de capacidades cognitivas, emocionales y conductuales que permiten a las personas interactuar de manera efectiva, empática y respetuosa con los demás. Estas habilidades incluyen la capacidad de comunicarse con claridad, la escucha activa, expresar y regular las propias emociones, reconocer y comprender las emociones ajenas (Sánchez y Obiols, 2024), establecer y mantener relaciones positivas, colaborar en equipo, resolver conflictos de forma constructiva (Párraga

y Torrijos, 2021) y adaptarse a distintos contextos sociales. Por otro lado, las habilidades sociales implican también la iniciativa para relacionarse, mostrar aprecio y gratitud, pedir y ofrecer ayuda, negociar soluciones mutuamente satisfactorias, defender los propios derechos sin agresividad, y tomar decisiones responsables que eviten situaciones problemáticas. Estos aspectos se consideran clave para desarrollarse, tanto en la escuela regular, como en las instituciones de educación especial, como el CAM.

Las habilidades sociales consideradas y medidas en este estudio se agrupan en varias categorías clave. Estas reflejan competencias interpersonales, emocionales, comunicativas y resolutivas. Las principales áreas y ejemplos específicos de habilidades sociales incluyen: comunicación efectiva, empatía, cooperación, autorregulación emocional, solución de problemas, asertividad (Gómez y Muriel, 2021), autoconocimiento, gratitud y adaptabilidad (Goldstein et al., 1989). Estas habilidades fueron evaluadas mediante el instrumento denominado “Escala de Evaluación de Habilidades Sociales Básicas”, aplicado en las fases pre-test y post-test de la presente investigación. El instrumento se presenta en la sección “Metodología”.

El desarrollo de habilidades sociales y la instrumentación de estrategias de aprendizaje colaborativo están intrínsecamente relacionados, ya que se apoyan y potencian mutuamente dentro del entorno escolar. Habilidades sociales como la comunicación efectiva, la empatía, la resolución de conflictos y la escucha activa son componentes de esta cooperación, ya que permiten a los individuos interactuar de manera constructiva, compartir ideas y lograr consensos. Por otro lado, las estrategias colaborativas —como la distribución de roles, la interdependencia positiva, el juego cooperativo, el diálogo y la retroalimentación grupal— promueven el desarrollo de dichas habilidades al crear espacios donde los participantes “deben negociar, cooperar y apoyarse mutuamente para alcanzar metas comunes” (Dávila y Gago, 2021, p. 7). El trabajo colaborativo puede generar un ciclo de aprendizaje y crecimiento mutuo que beneficia a todos individual y colectivamente.

La cooperación surge como una estrategia pedagógica altamente relevante dentro de la educación inclusiva, especialmente cuando se atienden las necesidades de estudiantes con discapacidad. Este enfoque promueve un entorno de aprendizaje en cooperación, apoyo mutuo e interacción entre compañeros. Participar en actividades colaborativas permite los estudiantes desarrollar habilidades sociales, comunicativas y emocionales, áreas que suelen requerir mayor atención en sus procesos de aprendizaje. “El trabajo colaborativo permite adaptar las tareas a las necesidades individuales de cada estudiante, fomentando su participación y comunicación asertiva” (Ordaz Leura, 2023, p. 80). En este contexto, los compañeros sin discapacidad también desempeñan un papel fundamental, actuando como facilitadores y aliados que construyen vínculos de empatía y solidaridad, que no se ven frenados, ni detenidos, porque en la cooperación los logros más importantes son los compartidos.

Desde una perspectiva inclusiva, el trabajo por equipos puede ser un vehículo para el desarrollo académico y personal de los estudiantes con discapacidad, puesto que “promueve una cultura de respeto por la diversidad, rompiendo estereotipos y construyendo comunidades educativas más equitativas y cohesionadas” (Montero Mesa, 2011, p. 80).

En el ámbito educativo, el trabajo colaborativo ha demostrado ser una estrategia efectiva para promover la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual. Este enfoque involucra a todos los estudiantes en actividades conjuntas orientadas al logro de objetivos comunes, fomentando un ambiente de apoyo mutuo y aprendizaje compartido. “El trabajo colaborativo se incentiva mediante actividades de creación musical en pequeños equipos, e incluso se implementan sistemas de evaluación formativa en los que los estudiantes se autoevalúan y coevalúan en su proceso de aprendizaje” (Salarirche et al., 2021, p. 2). El objetivo es alcanzar metas compartidas, desde la toma de decisiones y la distribución de responsabilidades hasta la combinación de conocimientos.

La instrumentación de estrategias de cooperación en contextos de educación especial ofrece múltiples beneficios, como el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes con discapacidad intelectual, permitiéndoles interactuar eficazmente con sus compañeros, en una cultura de respeto y empatía entre todos los estudiantes, fortaleciendo la cohesión grupal y reduciendo actitudes discriminatorias (Cárdenas Santillana y Aguilar Bobadilla, 2015).

El trabajo por equipos enriquece la experiencia de aprendizaje de todo el grupo, puesto que se retroalimentan mutuamente en las sesiones plenarias. La diversidad en el aula fomenta el desarrollo de competencias de comunicación y de trabajo en equipo. “Como señalan diversos estudios sobre educación inclusiva, el trabajo colaborativo se considera clave para coordinar acciones conjuntas entre profesionales de diferentes disciplinas” (Arguedas-Negrini y Carpio-Brenes, 2021, p. 126).

Por tanto, el cultivo intencional de habilidades sociales a través de estrategias pedagógicas colaborativas empodera a los estudiantes con necesidades diversas para desenvolverse en entornos educativos inclusivos, fomentando un *ethos* colectivo (Merino, Bahena y Chavarría, 2023) de empatía, equidad y crecimiento mutuo: pilares fundamentales para construir una sociedad en la que el potencial de cada individuo sea reconocido y valorado.

Atención a la Discapacidad y TEA en la Escuela Secundaria

La escuela secundaria constituye una etapa crucial en el desarrollo personal, social y académico de los estudiantes durante la adolescencia temprana. Durante este periodo, los adolescentes enfrentan desafíos relacionados con su identidad, autonomía y habilidades sociales, lo cual puede ser aún más complejo para aquellos que presentan discapacidad auditiva, discapacidad intelectual o Trastorno del Espectro Autista (TEA).

Dentro del contexto adolescente, es importante considerar las implicaciones de diversos factores —ya sean internos del propio adolescente o externos relacionados con su entorno— que promueven el desarrollo y ejecución de conductas de riesgo que afectan su salud física y/o psicológica (Orcasita y Uribe, 2010, p. 74). La atención a estas necesidades específicas dentro del sistema educativo requiere un enfoque inclusivo que promueva la equidad, el respeto a la diversidad y el desarrollo integral de todos los estudiantes, tanto en la escuela regular como en el Centro de Atención Múltiple.

La discapacidad es una condición que resulta de la interacción entre personas con deficiencias físicas, sensoriales, intelectuales o psicosociales y las barreras del entorno que limitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás (ONU, 2006, p. 4).

Teniendo esto en cuenta, los estudiantes con condiciones particulares deben recibir una educación personalizada, pero no aislada. Es decir, deben formar parte del grupo escolar, pero la información debe transmitirse de una forma accesible para ellos, tal como ocurre con sus compañeros. En este punto, el trabajo colaborativo desempeña un papel fundamental, ya que el docente actúa como guía y los compañeros pueden contribuir activamente al proceso de inclusión. Combinar la cooperación de Freinet puede potenciar el desarrollo de habilidades sociales y académicas en niños y adolescentes con TEA, ya que fomenta “la participación en actividades que promueven el compromiso y valoran sus conocimientos” (SEP, 2019, p. 25).

La discapacidad interfiere en el funcionamiento intelectual, sensorial y motor, afectando el desarrollo psicomotor, cognitivo, del lenguaje y socioemocional:

“Estas limitaciones se manifiestan en dificultades para aprender, adquirir conocimientos y lograr dominio y representación, por ejemplo, en lectura y escritura, nociones numéricas, espaciales y temporales, y operaciones matemáticas básicas como suma, resta, multiplicación y división” (SEP, 2010, p. 17).

Las personas con Discapacidad Intelectual (DI) suelen mostrar limitaciones en procesos cognitivos. Tienden a distraerse fácilmente y tienen periodos cortos de atención, ya que esta requiere concentración y retención. La memoria cumple funciones como registrar experiencias para recordarlas posteriormente, y las limitaciones son evidentes al intentar recordar eventos pasados.

Esta población frecuentemente enfrenta discriminación, especialmente si vive en zonas urbanas y pertenece a grupos socioculturales y económicamente competitivos. Los programas escolares y laborales están generalmente diseñados para personas con coeficiente intelectual promedio, lo que dificulta alcanzar las expectativas esperadas (CONAPRED, 2010, p. 32).

El sistema de clasificación recientemente actualizado del DSM-5 reorganiza los trastornos generalizados del desarrollo en una sola categoría global: Trastorno del Espectro Autista (TEA). Elimina todas las categorías diagnósticas previas incluidas bajo esta condición como entidades separadas, tales como el Síndrome de Asperger, el Trastorno de Rett, el Trastorno Disgregativo Infantil y el Trastorno Generalizado del Desarrollo No Específico (Guerrero y Padilla, 2017, p. 47).

Como individuos socialmente activos, debemos desarrollar habilidades específicas para expresar opiniones, participar en diálogos y formar amistades. Sin embargo, “algunas condiciones como el TEA limitan estas interacciones sociales debido a déficits en la percepción emocional, lo cual, a su vez, afecta el desarrollo emocional” (Miguel, 2006, p. 170).

La discapacidad auditiva abarca una amplia gama de condiciones que afectan la capacidad de percibir sonidos, desde hipoacusia leve hasta sordera profunda. En el contexto escolar, los estudiantes en condición de discapacidad auditiva enfrentan barreras significativas en la comunicación, el aprendizaje y la interacción social (Huiracocha et al, 2015). Durante la adolescencia, estas dificultades pueden intensificarse frente a las relaciones interpersonales y la participación en actividades grupales.

Para promover la inclusión de personas en condición de discapacidad auditiva, se recomienda adoptar estrategias de comunicación visual, como la Lengua de Señas Mexicana, subtítulos, diagramas; tanto en la escuela, como en la casa, así como tecnologías de asistencia, como los audífonos y los implantes cocleares (Nava, 2019). La colaboración con profesionales especializados, como intérpretes de lengua de señas y terapeutas del lenguaje, aunque es una práctica sugerida, no siempre es posible en el sistema educativo nacional.

Por su parte, la discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en las habilidades adaptativas, lo que impacta áreas como el razonamiento, la resolución de problemas prácticos y la autonomía (Lavín Zavala et al, 2021, p. 91). El enfoque educativo debe ofrecer un currículo adaptado que priorice el desarrollo

de habilidades funcionales, sociales y laborales, como el propuesto por Schalock y Verdugo, que prepare a los adolescentes para una vida autónoma en la que gocen plenamente de sus derechos (Enciso Luna et al, 2021), Las estrategias sugeridas incluyen un currículo adaptado, apoyo individualizado y oportunidades para participar en actividades prácticas que promuevan la autoestima y la integración. Es decir, que las actividades grupales les involucren cabalmente, con apoyos, pero trabajando en lo mismo que los demás.

Para hablar de una educación integral que ayude al alumnado en el desarrollo de su autonomía, es necesario favorecer el pensamiento crítico, “partiendo del aprendizaje experiencial desde una óptica transdisciplinar” (Fernández y Sañudo, 2014, p. 2). Es crucial sensibilizar a la comunidad escolar sobre la importancia de valorar las capacidades únicas de cada estudiante, evitando estereotipos o discriminación.

La atención educativa para estudiantes con TEA debe enfocarse en la personalización del aprendizaje y la adaptación del entorno escolar. “Se enfatiza la importancia de que los docentes comprendan las características del autismo y empleen estrategias de enseñanza adecuadas para facilitar la inclusión de estos estudiantes en aulas regulares” (Alegría Torres et al., 2024, p. 5).

Es sumamente importante fomentar la convivencia de las personas en condición de TEA con el resto de la sociedad, ya que esto favorece la interacción, el desarrollo de habilidades sociales y una mayor calidad de vida. La Universidad Internacional de Valencia (s/f) señala que la educación en aulas ordinarias beneficia tanto a los estudiantes con TEA como a sus compañeros, promoviendo la diversidad y la inclusión.

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) es un trastorno del neurodesarrollo que afecta la comunicación, la interacción social y el comportamiento. Durante la adolescencia, las personas con TEA pueden experimentar mayores dificultades para adaptarse a los cambios físicos, emocionales y sociales, porque “las demandas académicas y sociales de la escuela secundaria pueden generar ansiedad o estrés en estos estudiantes” (Fhima y Márquez, 2011, p. 9).

Para apoyar a los estudiantes con TEA, se sugiere construir un entorno estructurado y predecible, con rutinas claras y expectativas bien definidas. Las intervenciones deben incluir estrategias de comunicación alternativa, como sistemas de comunicación aumentativa y alternativa (CAA), así como técnicas de regulación emocional. El trabajo en equipo entre docentes, terapeutas ocupacionales, psicólogos y familias es central para diseñar planes educativos individuales que respondan a las necesidades específicas de cada estudiante y del grupo como ente colectivo. Por ello, es importante fomentar “la aceptación y el respeto entre pares, promoviendo una cultura de inclusión y empatía” (Palao Puche, 2024, p. 15).

Uno de los principales retos en la educación secundaria es la falta de comprensión y sensibilización sobre las necesidades específicas de los estudiantes con TEA. A menudo, estos estudiantes enfrentan barreras sociales y académicas derivadas de la incompreensión de sus compañeros y, en algunos casos, del personal docente. Por ejemplo, las dificultades en la comunicación verbal y no verbal pueden llevar a “malentendidos o aislamiento social” (López et al., 2023, p. 2).

Otro desafío importante es la gestión de las conductas repetitivas o los intereses restringidos, que pueden interferir con el aprendizaje o la interacción grupal. En la adolescencia, cuando la presión por pertenecer a un grupo social es más intensa, los estudiantes con TEA pueden sentirse excluidos o incomprendidos, lo que afecta su autoestima y bienestar emocional. “Es por ello que el personal docente debe recibir capacitación sobre las características del TEA y las metodologías de enseñanza inclusivas, como el uso de apoyos visuales, la estructuración de rutinas claras y la instrumentación de adaptaciones curriculares” (Posos Cruz y Velasco Díaz, 2024, p. 12).

La escuela secundaria representa una etapa crucial en el desarrollo de todos los adolescentes, pero especialmente para aquellos que presentan discapacidad auditiva, discapacidad intelectual o Trastorno del Espectro Autista (TEA), ya que enfrentan desafíos adicionales en su proceso de aprendizaje y socialización. Estas condiciones inciden directamente en sus habilidades comunicativas, cognitivas y socioemocionales, lo que exige una respuesta educativa flexible, personalizada y profundamente inclusiva.

Enfoque de investigación

El estudio se desarrolla bajo el paradigma de intervención socioeducativa, enmarcado en el enfoque socio-crítico, con el propósito de comprender e intervenir críticamente en la realidad educativa para transformarla desde una perspectiva ética y comprometida. Como señala Alvarado, “desde el ámbito de la investigación, un paradigma es un cuerpo de creencias, presupuestos, reglas y procedimientos que definen cómo hay que hacer ciencia” (Alvarado, 2008, p. 190). Siguiendo este marco, el estudio adopta un diseño mixto con enfoque cuasiexperimental, de alcance descriptivo-interpretativo, que integra métodos cualitativos y cuantitativos para abordar el objetivo general y los específicos de la investigación.

La muestra estuvo constituida por los 6 estudiantes del segundo grado de secundaria de un Centro de Atención Múltiple (CAM) de la ciudad de Puebla, donde se realizó la práctica docente de la investigadora Valeria Villegas Jaramillo. El grupo, compuesto por dos mujeres y cuatro hombres con edades entre 13 y 15 años, presentaba diagnósticos de Discapacidad Intelectual (DI), discapacidad auditiva (DA) y Trastorno del Espectro Autista (TEA). Los

estudiantes mostraban conductas desafiantes, dificultades en la autorregulación emocional, toma de decisiones y autonomía limitada, en relación con sus condiciones específicas y su etapa de desarrollo.

La elección del grupo se basó en criterios de accesibilidad y proximidad contextual, ya que la intervención se implementó como parte integral de las actividades planeadas durante la práctica docente, bajo la supervisión del profesor titular y con autorización institucional. Dado el carácter naturalístico del estudio y las particularidades del contexto, no fue posible asignar aleatoriamente a los participantes en grupos experimental y de control; por ello, se trabajó con un único grupo, evaluando los cambios antes y después de la instrumentación de las estrategias.

La intervención pedagógica se desarrolló durante el semestre B del ciclo escolar 2024-2025 (febrero a junio), con un total de 12 sesiones programadas dentro de la jornada laboral escolar. La distribución de las sesiones fue flexible: dos días a cargo de la docente titular y tres **días destinados a la intervención, aunque su regularidad dependió de las necesidades del grupo y del funcionamiento institucional. Este diseño tuvo un carácter longitudinal, lo que permitió observar el desarrollo progresivo de las habilidades sociales a lo largo del tiempo.**

Se diseñó e instrumentó un conjunto de estrategias socioeducativas centradas en el trabajo colaborativo, incluyendo juegos cooperativos, proyectos por equipos, herramientas visuales y tecnológicas para facilitar la comunicación y la autorregulación emocional, especialmente en estudiantes con discapacidad auditiva o TEA. Además, se promovió la rotación de roles, el sistema de retroalimentación continua y la integración de actividades en las planeaciones diversificadas, asegurando su alineación con los planes de estudio y las características del contexto escolar.

Para evaluar el impacto de la intervención, se aplicó la Escala de Evaluación de Habilidades Sociales Básicas (EEHSB) en formato de pre-test y post-test, complementada con una guía de observación aplicada al inicio, a mitad y al final del ciclo escolar. Paralelamente, se llevó un diario de campo para documentar observaciones detalladas sobre las interacciones y avances de los estudiantes. Esta combinación permitió registrar tanto cambios cuantitativos (en autonomía, autorregulación y comunicación) como cualitativos en el desarrollo del grupo.

En el análisis de resultados, los datos cuantitativos se compararon mediante estadística descriptiva, mientras que los datos cualitativos se sometieron a un análisis temático para identificar patrones, avances y áreas de mejora. La triangulación metodológica —a través de observación, entrevistas, diario de campo y test estandarizado— fortaleció la validez y confiabilidad del estudio. Además, la participación activa de estudiantes, docentes y familias

permitió validar los hallazgos, y la reflexión crítica continua facilitó ajustes en las estrategias durante el proceso.

El estudio se alineó con los principios de la Declaración de Helsinki y fue aprobado por el comité de titulación de la Licenciatura en Inclusión Educativa del Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”. Se garantizó el consentimiento informado de padres o tutores, la anonimización de los datos (mediante códigos alfanuméricos, como cambiar “Hilario” por “Huemantzin”) y su almacenamiento en dispositivos cifrados, con acceso restringido al equipo investigador.

Las principales limitaciones del estudio incluyen la ausencia de un grupo de control, el número limitado de sesiones debido a las condiciones del contexto escolar y la imposibilidad de mantener una regularidad estricta en la intervención. No obstante, como señalan González Melgar et al. (2024, p. 19): “Una intervención socioeducativa busca mejorar la calidad de vida de personas o grupos en contextos de vulnerabilidad, además de perseguir una intención pedagógica y social”, objetivo que guió todo este proceso.

Propuesta de intervención basada en el trabajo colaborativo

Como parte de la práctica docente, la intervención en el aula representa la forma más auténtica de interactuar con los estudiantes. Consiste en estrategias, metodologías y acciones llevadas a cabo dentro del espacio escolar para hacer el aprendizaje accesible para todos. Esta intervención va más allá de la simple transmisión de conocimientos, ya que fomenta un entorno inclusivo y promueve el desarrollo de habilidades socioemocionales. La práctica es fundamental:

“La práctica permite al docente reflexionar sobre su rol, perfeccionar sus métodos de enseñanza y adaptar su enfoque para satisfacer las necesidades de los estudiantes, contribuyendo así a una educación de calidad e inclusiva” (Herrera, 2024, p. 21).

A continuación una figura ilustrativa de la pedagogía Freinet en el CAM:



Figura 1. Técnicas Freinet en el CAM.

El trabajo colaborativo inspirado en Freinet y la convivencia en el aula buscan ayudar a los estudiantes a establecer acuerdos, comunicar ideas y definir reglas y normas, creando una organización colectiva en la que todos los estudiantes estén de acuerdo en cómo debe funcionar el salón de clases. Valeria llevó a cabo estas actividades dentro del currículo regular del semestre.

“La calidad requiere de la evaluación para mejorar dichos procesos y gestionar las nuevas intervenciones. Por tal razón para alcanzar niveles óptimos en los estándares de calidad se hace necesario un buen proceso de planeación educativa que incluya ¿Qué voy a hacer? ¿Cómo lo voy a hacer? ¿Para quién lo voy a hacer? ¿Dónde lo voy a hacer? y ¿Con qué recursos?” (Díaz Carriazo et al, 2020, p.89).

Se presentan en la siguiente tabla las actividades de trabajo colaborativo propuestas.

Proyecto de trabajo colaborativo	
Actividad	Descripción
Actividad diagnostica "Encuentra el tesoro y arma el tesoro"	Los estudiantes buscarán por la escuela en equipos. Cada equipo recibirá un mapa y deberá encontrar los "tesoros": dos manos, dos brazos, dos piernas, dos pies y una cabeza. Deberán seguir pistas para localizar cada parte del cuerpo humano. Continuando con la actividad, los estudiantes pegarán las partes del cuerpo encontradas en una hoja grande de papel.

“Sistema nervioso, los recuerdos”	Los estudiantes escribirán recuerdos que tengan con su familia —aquellos que les generen emociones— para comprender cómo funciona y almacena información el cerebro.
“Lectura grupal”	La maestra leerá en voz alta un cuento breve sobre una niña a la que le encantaban los deportes, pero sufrió un accidente y ahora necesita saber qué hacer para recuperarse y seguir practicando lo que ama. Al finalizar la lectura, se pide a los estudiantes a buscar posibles soluciones en equipo.
“Stop”	En este juego tradicional, un jugador grita “¡Alto!” o “¡Congélense!” y los demás deben detenerse inmediatamente. Las variantes incluyen correr, congelarse y, en ocasiones, estimar distancias entre jugadores. En esta versión, se incorpora contenido visto en clase, como los sistemas del cuerpo humano.
“Rompecabezas del sistema locomotor”	Para esta actividad nos trasladamos al patio escolar. Los estudiantes jugarán una variante del “juego del avión”, en la cual cada vez que un estudiante sea atrapado, desbloqueará una pieza de un rompecabezas que deberán colocar correctamente. Todos los miembros del equipo realizarán tareas en conjunto hacia el objetivo común.
“Collage”	Los estudiantes trabajarán en equipo para crear un collage que muestre elementos que benefician y dañan al cuerpo humano. Usarán imágenes, cartulina, pegamento, tijeras, marcadores y palabras escritas.
“Mesa redonda”	El tema de discusión será: “Buenos y malos hábitos para cuidar el cuerpo humano”. La maestra lanzará preguntas y un estudiante responderá a la vez, dentro de un límite de tiempo.
“Cine interactivo”	La clase verá cortometrajes sobre proyectos de vida y el logro de metas a través del esfuerzo y la perseverancia. Después de ver cada video, los estudiantes realizarán actividades relacionadas, hablarán sobre sus aspiraciones profesionales o laborales futuras y compartirán sus reflexiones.
“Taller de cocina”	Los estudiantes realizan recetas en el taller de cocina, asumen roles y toman responsabilidades compartidas para la ejecución de la receta y se ponen de acuerdo para mantener el lugar de trabajo limpio y ordenado.

Tabla 3. *Proyecto de trabajo colaborativo. Elaboración propia.*

Se usaron tres técnicas e instrumentos para la recolección de datos, la observación participante que recolectó datos a través de un 1. *Diario de campo*, 2. Guía de observación, la *Escala Básica de Evaluación de Habilidades Sociales* (EBEHS), adaptada y validada para su uso en el nivel secundaria del Centro de Atención Múltiple. Por último, 3. usamos un instrumento para medir la *Preferencia por el trabajo individual / en equipo* que respondieron los estudiantes siguiendo una escala de Likert.

El *Diario de campo* es una herramienta metodológica utilizada en la investigación cualitativa, especialmente en enfoques como la etnografía, la investigación-acción y el estudio de casos. Consiste en un registro detallado y sistemático de observaciones, en “una documentación organizada y crítica de todos los eventos, interacciones, comportamientos y percepciones dentro del entorno de investigación.” (Angrosino, 2012, p. 110). El análisis del diario de campo fue de tipo cualitativo, empleando codificación y categorización para identificar patrones y temas recurrentes.

Para medir el impacto de la intervención se utilizó una *Escala Básica de Habilidades Sociales*, modificada a partir de los ítems propuestos por Arnold P. Goldstein:

“Psicólogo y profesor estadounidense reconocido por sus investigaciones sobre habilidades sociales, resolución de conflictos y programas de intervención para jóvenes con dificultades conductuales. Fue una figura destacada en los campos de la educación especial, la psicología social y la rehabilitación de jóvenes con problemas de comportamiento” (Méndez, 2023, p. 1).

La Escala de Evaluación de Habilidades Sociales Básicas contiene 50 ítems que cubren las habilidades sociales básicas que los seres humanos deben desarrollar para funcionar eficazmente en la sociedad. A continuación y se presentan algunos de sus ítems, el instrumento completo se puede ver en Anexos:

Escala de Evaluación de Habilidades Sociales Básicas (EEHSB)	
Presta atención a la persona que habla e intenta comprender lo que dice Habla con otros sobre temas menos importantes antes de pasar a temas más relevantes Se comunica con otras personas sobre temas de interés mutuo Clarifica la información necesaria y se la solicita a la persona adecuada Hace saber a otros que aprecia las ayudas que le prestan Se presenta él/ella mismo(a) ante otras personas por iniciativa propia Ayuda a otros a conocerse entre sí Expresa aprecio por algo específico de otra persona o sus actividades Pide ayuda cuando enfrenta dificultades Elige la mejor manera de integrarse a un grupo o participar en una actividad Explica claramente a otros cómo realizar una tarea específica Presta atención a las instrucciones, pide aclaraciones y las sigue correctamente Se disculpa con otros cuando ha hecho algo mal	Trata de convencer a otros de que sus ideas son mejores y más útiles que las de alguien más Trata de reconocer las emociones que está experimentandoHace saber a otros cómo se siente Trata de entender qué es lo que otros están sintiendo Trata de comprender por qué otra persona está enfadada Hace saber a otros que se preocupa por ellos Piensa por qué tiene miedo y hace algo para reducirlo Se dice cosas positivas a sí mismo(a) u realiza actividades placenteras cuando se merece un reconocimiento Reconoce cuándo debe pedir permiso y luego lo solicita a la persona correspondiente Ofrece compartir algo valioso para otros Ayuda a quienes lo necesitan hará sentirse mejor Se organiza y prepara para llevar a cabo una tarea de manera eficiente

Tabla 4 EEHSB. Elaboración propia a partir de Goldstein et al (1978)



Fig. 2. Valeria y el grupo de 2o de secundaria.

Por último, los estudiantes llenaron un instrumento *Preferencia por el trabajo individual / en equipo* con una escala tipo Likert para evaluar las actitudes de los estudiantes frente al trabajo colaborativo.

Para el análisis cuantitativo, se calculó el promedio ponderado asignando un valor ordinal según la frecuencia absoluta: Feliz = 3, Regular = 2, Triste = 1. Multiplicamos cada valor ordinal por su frecuencia correspondiente, sumamos los productos resultantes y dividimos el total entre el número de casos observados.

A continuación presentamos el instrumento *Preferencia por el trabajo individual / en equipo*:

Preferencia por el trabajo individual / en equipo			
¿Cuánto disfrutas trabajar con tus compañeros?	1	2	3
¿Cuánto disfrutas trabajar solo(a)?			
¿Qué tan cómodo(a) te sientes trabajando en equipo y tomando decisiones con tus compañeros?			
¿Te gusta resolver problemas en equipo?			
¿Te sientes cómodo(a) compartiendo tus ideas y escuchando las ideas de otros?			
Feliz = 3, Regular = 2, Triste = 1.			
¿Prefieres llegar a acuerdos dentro del equipo o recibir instrucciones individuales del docente?	Individual ☐	Equipo ☐	

Tabla 5. *Preferencia por el trabajo individual / en equipo. Elaboración propia.*

Resultados

Puesto que la presente investigación tuvo una metodología mixta, con instrumentos cuanti y cualitativos, se presentan los resultados por instrumento.

Escala de Evaluación de Habilidades Sociales Básicas *pre-test y post-test*

La evaluación inicial y final realizada mediante la Escala de Evaluación de Habilidades Sociales Básicas (Goldstein et al., 1978) se aplicó a seis estudiantes de segundo grado de secundaria del Centro de Atención Múltiple. Los resultados obtenidos en el pre-test y post-test se organizaron según categorías de frecuencia, permitiendo analizar cambios cualitativos y cuantitativos en el desarrollo de habilidades sociales.

Para interpretar los datos recopilados mediante la lista de cotejo, se llevó a cabo un análisis descriptivo, considerando que las categorías empleadas eran cualitativas y ordinales. Una vez codificadas las respuestas, se calcularon dos medidas de tendencia central para cada habilidad social evaluada.

El promedio ponderado se obtuvo multiplicando cada valor ordinal por su frecuencia absoluta correspondiente, sumando los productos resultantes y dividiendo este total entre el número total de casos observados. Este cálculo permitió identificar el nivel promedio de frecuencia con que se manifestaba cada habilidad antes y después de la intervención. Fórmula utilizada:

Promedio Ponderado =	Σ (valor ordinal x frecuencia)
	Número total de casos

A partir de este análisis, se observó un desplazamiento general hacia categorías de mayor frecuencia en el post-test, lo cual se interpretó como una mejora en la manifestación de las habilidades sociales evaluadas. Gracias al trabajo colectivo estructurado e inclusivo, los estudiantes desarrollaron significativamente sus habilidades sociales, tanto en el plano interpersonal como intrapersonal.

Se seleccionaron los nueve indicadores que mostraron los cambios más notables en su frecuencia, basándose en el promedio ponderado obtenido en el pre-test y post-test.

H_0 (hipótesis nula) = No hay cambio entre pretest y posttest (la intervención no tuvo efecto).

H_1 (hipótesis alternativa) = Sí hubo un cambio positivo (la intervención fue efectiva).

Para evaluar la efectividad de la intervención, se realizó una prueba de Wilcoxon y d de Cohen para muestras relacionadas sobre los promedios ponderados de los nueve indicadores de habilidades sociales. El estadístico $W=1$, menor que el valor crítico de 5 para $n=9$ al nivel $\alpha=0.05$ (una cola), **permite rechazar la hipótesis nula. Esto indica que hubo una mejora significativa en la frecuencia con que se observaron las habilidades sociales tras la intervención.**

Δ (delta): Diferencia media entre pre y post. La diferencia media entre posttest y pretest fue de $\Delta = 1.35$. El tamaño del efecto (Cohen's d) estimado fue de 1.93, indicando una mejora sustancial tras la intervención.

Cambios en las habilidades sociales del grupo			
Indicador	<i>pre-test</i> <i>post-test</i>	<i>pre-test</i>	<i>post-test</i>
Presta atención a la persona que le está hablando y hace un esfuerzo para comprender lo que está diciendo		2.17	3.67
Ayuda a que los demás se conozcan entre sí		1.17	3.17
Pide disculpas a los demás por haber hecho algo mal		1.83	3.5
Intenta persuadir a los demás de que sus ideas son mejores		1.83	1.5

Permite que los demás conozcan lo que siente		2.17	4
Intenta comprender el enfado de otra persona		2.33	4
Se las arregla sin perder el control cuando los demás le hacen bromas		2	3.67
Planifica la mejor forma para exponer su punto de vista antes de una conversación problemática		1.83	3.5
Toma decisiones realistas sobre lo que es capaz de realizar antes de comenzar una tarea		1.67	3.17
Frecuencia			

Tabla 6. Cambios en las habilidades sociales del grupo. Elaboración propia.

En términos generales, los estudiantes demostraron una mayor capacidad para interactuar efectivamente con sus compañeros, expresar sus emociones y escuchar activamente a los demás. Por ejemplo, la habilidad de prestar atención a quien está hablando y hacer un esfuerzo por comprender pasó de 2.17 a 3.67, lo cual refleja una disposición más consciente hacia la escucha activa. Esta mejora influyó positivamente en otras dimensiones, como la apertura emocional, evidenciada en el aumento de 2.17 a 4 en la habilidad de permitir que los demás conozcan sus sentimientos. Por otro lado, el reconocimiento de las emociones propias y ajenas también se fortaleció. La comprensión del enfado ajeno subió de 2.33 a 4, lo que muestra un avance significativo en empatía y sensibilidad social. En cuanto a la comunicación efectiva, se observó una evolución en cómo los estudiantes abordaban las conversaciones. Por ejemplo, la planificación previa para exponer puntos de vista aumentó de 1.83 a 3.5, mientras que la claridad al explicar tareas específicas pasó de 1.67 a 3, denotando mayor seguridad y organización en sus expresiones verbales. Respecto a la autorregulación, los estudiantes lograron contener mejor sus reacciones emocionales en situaciones desafiantes. Por ejemplo, el manejo de bromas pasó de 2 a 3.67, y el control del carácter frente a frustraciones subió de 2.17 a 3.5. También se fortaleció la gestión de emociones negativas, como el miedo o la vergüenza, lo que contribuyó a crear un entorno más seguro y estable para la participación grupal.

La autonomía también mejoró considerablemente, especialmente en la toma de decisiones realistas sobre sus capacidades individuales, cuyo puntaje ascendió de 1.67 a 3.17, reflejando un mayor autoconocimiento y autocrítica. Aunque hubo avances en la resolución de conflictos, aún persisten áreas de oportunidad en este ámbito. Llamó nuestra atención el único retroceso observado: la tendencia a persuadir a otros de que sus ideas son mejores disminuyó de 1.83 a 1.5. Este descenso podría interpretarse como una reducción en actitudes dominantes, favoreciendo un ambiente más cooperativo. Como último indicador destacable, la planificación previa para exponer puntos de vista en conversaciones complejas subió de 1.83 a 3.5, lo cual refleja mayor preparación y seguridad comunicativa en contextos difíciles.

Estos hallazgos respaldan la idea de que el trabajo colaborativo, estructurado, que incluye estrategias adaptadas a las necesidades individuales, puede convertirse en una herramienta para el desarrollo integral de habilidades sociales, especialmente en estudiantes con necesidades educativas específicas.

Anotaciones del diario

Durante las primeras interacciones con los estudiantes del segundo grado de secundaria del Centro de Atención Múltiple, se identificaron características individuales distintivas en cada uno de ellos. Estas observaciones, realizadas por Valeria, permitieron reconocer aspectos destacados para su desarrollo escolar y social.

Uno de los casos más complejos fue el de Eduardo. Desde el inicio, noté que establecer una conexión con él resultaba complicado. Cuando intentaba entablar conversación con preguntas como: “¿Cómo estás?”, “¿Cómo te sientes?” o sobre sus gustos y preferencias, respondía con un tono desafiante: “¿Por qué lo pregunta?”, acompañado de gestos que reflejaban desagrado. Ante esta reacción, le explicaba que mi intención era conocerlo un poco más, pero optaba por retirarme al percibir su indiferencia. Durante las clases mostraba actitudes desafiantes hacia la docente y solía enfrentarse verbalmente con ella; también manifestaba cierta tendencia a destacar su superioridad afirmando frases como: “Yo soy mejor que los demás”. Este comportamiento también se evidenciaba durante los juegos de fútbol en el recreo, donde no toleraba perder ni que le anotaran goles, lo que generaba episodios de frustración y negación ante los resultados.

En contraste, Carlos se destacó desde el principio por su participación activa y entusiasmo. Siempre responde a las preguntas que la docente plantea durante las sesiones, muestra interés por aprender y asiste puntualmente todos los días. Su curiosidad abarca diversas áreas del conocimiento, especialmente ciencia, historia y eventos culturales. A menudo comparte datos interesantes que investiga después de ver algo en la televisión, iniciando sus intervenciones con frases como: “Vale, ¿sabías que...?”. Sin embargo, en ocasiones comenta estos datos en momentos inapropiados, interrumpiendo otras actividades. Entonces, sugirió la necesidad de trabajar con él en autorregulación para que comprenda cuándo es adecuado compartir sus ideas. En educación física destaca por entender rápidamente las indicaciones, por lo que la docente lo coloca al frente del grupo para guiar a sus compañeros. Aunque demuestra liderazgo, en ocasiones interrumpe o quita el turno de participación a otros. También es perceptivo a las acciones de sus compañeros; por ejemplo, cuando Uriel se levanta de su lugar o no sigue las instrucciones de la maestra, Carlos le dice: “No hagas eso, está mal”.

Uriel es un estudiante inteligente con habilidades sobresalientes en matemáticas. Domina operaciones aritméticas complejas, como sumar, restar, multiplicar y dividir cantidades

grandes. Sin embargo, su comportamiento tiende a ser disruptivo principalmente al llegar y al salir de la escuela. Una vez integrado a la rutina diaria, logra tranquilizarse. Responde principalmente a la voz firme de la maestra de grupo. Aunque es afectuoso y suele dar abrazos, algunos compañeros se sienten incómodos con este tipo de contacto físico, lo que indica la necesidad de trabajar en el establecimiento de límites sociales. Se observó cierto avance en autorregulación y seguimiento de indicaciones.

Alejandra mostró timidez inicial, aunque sonreía y recibía con amabilidad a la docente. Es organizada y meticulosa en sus tareas. Con el tiempo ha ido mejorando su comunicación y expresión emocional, incluso compartiendo detalles sobre sus clases de danza aérea y recetas que prepara. Prefiere interactuar con compañeros hombres y aún muestra reticencia en matemáticas. No obstante, en actividades colaborativas como el collage, mostró iniciativa al apoyar a Isaac. También ganó seguridad al explicar juegos como “Stop” a otros compañeros, lo que demuestra progreso en su autoconfianza y habilidades sociales. Un momento significativo ocurrió cuando, mientras todos desayunaban, le preguntó a Valeria: “Vale, ¿y tú qué trajiste de desayunar?”, algo poco común en ella, ya que prefiere mantenerse al margen en situaciones grupales.

Tamara, inicialmente mostró poca participación, quedándose observando a sus compañeros sin involucrarse. Sin embargo, se registró un avance significativo: ahora interactúa con estudiantes de otros grupos y participa en conversaciones grupales. En actividades como el cine interactivo, demostró mayor iniciativa por participar, lo cual indica un crecimiento en su seguridad personal.

Isaac presenta una discapacidad auditiva y utiliza señas caseras como medio de comunicación. Aunque conoce algunas señas básicas, no domina funcionalmente la Lengua de Señas Mexicana (LSM). Su asistencia irregular limitó su avance académico y social, pero se observó aprendizaje significativo mediante estrategias visuales y kinestésicas basadas en modelado e imitación. Al finalizar las actividades, se notó mayor interacción con sus compañeros y un interés por encontrar soluciones a problemas comunes.

Los comportamientos mencionados fueron parte de un trabajo permanente en la convivencia con los alumnos en el CAM. Durante las primeras sesiones, como en la actividad diagnóstica, se tuvieron dificultades para resolver una problemática en conjunto. El estudiante Carlos lideró la actividad, pero como el personaje principal, sin considerar a sus compañeros y sólo queriendo terminar por **sí mismo. La estudiante Alejandra sólo seguía a su compañero, mostrando timidez pero interés. Tamara no se involucró mucho, quedándose parada observando a sus compañeros pese a los intentos por motivarla.**

Conforme pasaba el tiempo se pusieron en práctica nuevas estrategias. En un primer momento fueron actividades de preguntas y socialización de temas de clase, en las que Carlos y Eduardo

respondían todo, mientras que Alejandra dudaba si responder o permanecer callada y Tamara ni siquiera mostraba interés por participar. En la actividad del collage, Carlos ya no sólo realizaba las actividades sin considerar a sus compañeros, sino que hacía preguntas como: “¿Cómo quisieran trabajar? ¿Cómo se les ocurre que podamos terminar más rápido?”. Por su parte, Alejandra mostró iniciativa al apoyar a Isaac en el trabajo en equipo, lo que reflejó un uso práctico de habilidades sociales. Eduardo, durante la actividad, reconoció que tenía dudas y pidió ayuda a la docente, destacando un cambio positivo en su actitud.

Los juegos en el patio como “Stop” dieron mayor seguridad a Alejandra. En algunos recreos, compañeros de otros grupos se acercaban a preguntar cómo jugar y se aprovechaban esos momentos para pedirle a Alejandra que explicara las reglas. Ella lo hacía con disposición y sin temor, lo que confirma que los juegos cooperativos son una gran estrategia para la interacción social y el desarrollo de habilidades.

La importancia de hacer sentir cómodos a los estudiantes, que no se sientan juzgados o regañados, forma parte del tema de crear espacios de enseñanza y aprendizaje seguros y armónicos. El hecho de aplicar estrategias de trabajo colaborativo que desarrollen las habilidades sociales también permitió reforzar contenidos y tener mayor éxito en el aprendizaje de nuevos temas. Este trabajo colectivo favoreció también a Isaac, quien interactuó de manera más directa con sus compañeros y se fortaleció el uso de la LSM en el grupo.

La actividad del “Cine interactivo” nos permitió apreciar el impacto de las estrategias empleadas. Los estudiantes hablaron de temas importantes y de interés para ellos, compartiendo experiencias y opiniones. Hubo mayor autorregulación por parte de Carlos, mayor empatía y respeto por las opiniones de los demás por parte de Eduardo, mayor seguridad al responder por parte de Alejandra y mayor iniciativa por participar en el caso de Tamara. En cuanto a Isaac y Uriel, su presencia irregular impidió ver mayores avances, pero en el caso de Uriel hubo cierto progreso en autorregulación y seguimiento de indicaciones, mientras que en Isaac se reforzó su interacción con los compañeros y la iniciativa para resolver problemas.

Preferencia por el trabajo individual / en equipo

Para medir las preferencias de los estudiantes respecto al trabajo colaborativo, se aplicó una escala Likert al inicio y al final del proceso de intervención con tres estudiantes. Las respuestas fueron categorizadas en: Feliz, Regular y Triste, tanto en el pre-test como en el post-test. Después se analizaron las preferencias por trabajar en equipo / de forma individual.

Debido a las características individuales de disponibilidad y participación, únicamente estos tres estudiantes pudieron responder al cuestionario aplicado antes (pre-test) y después (post-test) de la intervención. De manera general, los resultados reflejan una tendencia positiva tras la aplicación de las estrategias de trabajo colaborativo. Destaca especialmente el

incremento en la percepción de comodidad para compartir sus propias ideas y escuchar las de sus compañeros, que subió de 2.67 a 3. Si bien no hubo cambios numéricos en otras dimensiones evaluadas —como el gusto por el trabajo colectivo, la toma de decisiones y la resolución de problemas en equipo—, los altos puntajes registrados desde el inicio indican una actitud favorable hacia el trabajo colectivo, actitud que posiblemente se reforzó con la instrumentación de las estrategias didácticas utilizadas. Los promedios ponderados obtenidos por cada pregunta fueron los siguientes:

Preferencia por el trabajo individual / en equipo				
Pregunta	pre-test		post-test	
¿Qué tanto te gusta hacer trabajo con tus compañeras/os?	3		3	
¿Qué tanto te gusta hacer trabajo sola/o?	2.33		3	
¿Qué tan bien te sientes al trabajar en equipo y tomar decisiones con tus compañeras/os?	3		3	
¿Te gusta resolver problemas en equipo?	3		3	
¿Te sientes cómodo/a compartiendo tus ideas y escuchando las ideas de tus compañeras/os?	2.67		3	
¿Prefieres ponerte de acuerdo dentro de un equipo o recibir instrucciones individuales de parte de la maestra o maestro?	Equipo (3)		Equipo (3)	

Tabla 7. *Preferencia por el trabajo individual / en equipo. Elaboración propia.*

Es importante tener en cuenta que, debido al reducido número de participantes y a las características específicas del grupo (discapacidades intelectual, auditiva y TEA), los resultados deben interpretarse desde una perspectiva cualitativa y contextual. Por ello, se recomienda priorizar el análisis del proceso vivido por cada estudiante y su evolución personal dentro del entorno grupal. A propósito del “Diario de campo”, la observación directa permitió identificar las particularidades de cada estudiante, lo que fue fundamental para ajustar las estrategias a sus necesidades. Presentando de manera resumida los avances de cada persona —cuyo nombre está cambiado— se encontró que:

Avances de cada persona	
“Ernesto”	Inicialmente mostraba resistencia y actitudes desafiantes, así como actitudes de superioridad con sus compañeros, mostrando poca resistencia a la frustración, pero poco a poco fue integrándose al grupo gracias al uso de reglas claras y roles definidos dentro del equipo.
“César”	Demostó siempre una alta participación, requirió apoyo en autorregulación para entender cuándo intervenir y cómo valorar la participación de sus compañeros, teniendo presente el respeto de turnos y seguir con el tema de la clase sin terminar hablando de algo fuera del momento.
“Tiana”	Aun es necesario trabajar sobre la seguridad de la estudiante, pero un avance significativo es que ya se relaciona con compañeras de otros grupos y se incorpora en las conversaciones de sus compañeras y compañeros.
“Ulises”	Mejóro paulatinamente su autocontrol si bien sigue necesitando acompañamiento en el establecimiento de límites sociales.
“Aleyda”	Avanzó en su comunicación y expresión emocional, aunque aún enfrenta retos en contextos matemáticos y en la participación activa en ciertas áreas curriculares.

"Ignacio"	Evidenció progresos limitados debido a su irregular asistencia, pero mostró aprendizaje significativo a través del modelado y la imitación, lo que abre posibilidades para estrategias en los canales visual y kinestésico. Presenta discapacidad auditiva. Se vio beneficiada la interacción dentro del grupo con sus compañeros, hubo un aprendizaje y uso de la Lengua de Señas Mexicana (LSM).
-----------	--

Tabla 8. *Avances de cada persona. Elaboración propia.*

IV. Conclusión

Durante el proceso de esta investigación, desde su concepción hasta la aplicación del último instrumento, y a partir de los resultados obtenidos, apreciamos que la experiencia educativa relatada influyó significativamente en el desempeño académico y socioemocional de los estudiantes. La intervención **ayudó a las y los jóvenes a desarrollar herramientas** resolver problemas dentro del aula, **también a hablar y** compartir sus intereses, formas de pensar. Las y los estudiantes se involucraron en las actividades de equipo, con apoyos, pero trabajando todas las personas en lo mismo que las demás como sugiere el paradigma de la inclusión “todo el alumnado debe realizar y compartir la misma tarea” (Quesada López, 2021, p.115).

La intervención inspirada en la pedagogía Freinet, propició un incremento significativo en la mayoría de los indicadores evaluados. Mediante la observación guiada por la *Escala de Evaluación de Habilidades Sociales Básicas* (EEHSB), se registraron avances significativos en aspectos como el respeto hacia los compañeros, la escucha activa, la empatía, la autorregulación emocional y la capacidad para expresar sentimientos. Por ejemplo, aumentó la disposición para comprender puntos de vista ajenos y planificar estrategias comunicativas antes de interactuar. Esto confirma que las dinámicas colaborativas incidieron favorablemente en el desarrollo de la autonomía, la autorregulación y la comunicación interpersonal. Todos los indicadores mostraron avances, en concordancia con experiencias previas en el contexto escolar regular (Camacho Herrera, 2023; Magkou et al., 2024).

En la pregunta directa “¿Prefieres ponerte de acuerdo dentro de un equipo o recibir instrucciones individuales de parte de la maestra o maestro?” los tres estudiantes que respondieron, en el pre-test como en el post-test, reafirmaron su preferencia por trabajar en equipo en lugar de recibir instrucciones individuales. Esto entra en **sintonía con la idea de que las estrategias colaborativas generaron motivación y sentido de pertenencia al grupo; a pesar de que este resultado no es generalizable, ni estadísticamente significativo, por el reducido tamaño de la muestra.**

Resulta notable que, aunque algunos estudiantes mostraron inicialmente dificultades para aceptar errores o ceder ante opiniones distintas, al final del proceso se observó mayor apertura a recibir retroalimentación y mayor disposición para pedir disculpas cuando era necesario.

Se puede considerar, como un siguiente paso, el acompañamiento del grupo para organizarse cada vez con una intervención menor de los docentes.

Al llevar a cabo esta investigación, lo más significativo que nos llevamos es la experiencia de compartir una filosofía de cooperación que emocionó y unió a pedagogos con las niñas, niños y adolescentes de sus grupos. En esta experiencia nos sentimos acompañados por la emoción de Elise y Célestin Freinet con la imprenta escolar; de Ramón Costa y Herminio Almendros en la alfabetización cubana; de Patricio Redondo y sus niños bajo un árbol en San Andrés Tuxtla; de José de Tapia y Chela González en la Bartolomé Cossío; y de Hortensia Fernández en el Prometeo de Puebla. La escuela y el aula pueden convertirse en espacios donde participar, jugar, convivir y sentir el sostén necesario para plantearse metas, tener sueños, desarrollar su potencial. Eso sí, nunca en solitario.

Epílogo

Valeria no nos contó, hasta ahora, que cuando conoció al grupo, chicos y chicas no sabían los nombres de los demás. Y otra cosa, la primera respuesta que recibió a un “¿Cómo estás?” fue un “¿Qué te importa?”.

En el instrumento sobre preferencia por el trabajo en equipo, a la pregunta directa: “¿Prefieres ponerte de acuerdo dentro de un equipo o recibir instrucciones individuales?”, todos los estudiantes respondieron que preferían el trabajo en equipo, tanto al inicio como al final de la intervención. Este resultado, aunque no parezca significativo, cobra sentido cuando lo colocamos en perspectiva.

“¿Cómo estás?”

—“¿Qué te importa?”.

La invariante pedagógica número cuatro, de Célestin Freinet, sostiene: “*A nadie le gusta que le manden autoritariamente; el niño, en eso, no se distingue del adulto*”. Por otro lado, la invariante número ocho, afirma: “*A nadie le gusta trabajar sin objetivo, plegarse a pensamientos inscritos en rutinas en las que no participa*” (Freinet, 1972).

Leyendo y releendo a Freinet confirmamos que *lo nuevo es lo olvidado*.

Bibliografía

- Alcalá, G. C., y Ochoa Madrigal, M. G. (2022). Trastorno del espectro autista (TEA). *Revista de la Facultad de Medicina (México)*, 65(1), 7-20.2
- Alegría Torres, P. A., Saavedra Velázquez, R. M., Vásquez Zapata, O. Y., Bazán Campos, D., Sandoval Vargas, P. C., y Ríos Jeria, C. A. (2024). Abordaje del diseño universal para el aprendizaje en el aula de clases con niños y niñas en condición de TEA en primer ciclo de enseñanza básica en cinco establecimientos de la Región Metropolitana.
- Alonso-Fernández, F. (2011). La alexitimia y su trascendencia clínica y social. *Salud mental*, 34(6), 481-490. <https://www.scielo.org.mx/pdf/sm/v34n6/v34n6a2.pdf>
- Alvarado, L. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-critico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el doctorado de educación del instituto pedagógico de caracas. *Revista Universitaria de investigación*, (.), pp.187-202,
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa* (Vol. 3). Ediciones Morata.
- APA (2018). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. 5ta. Edición. DSM-5®. Arlington, VA, Asociación Americana de Psiquiatría.
- Arguedas-Negrini, I., y Carpio-Brenes, M. (2021). Trabajo colaborativo interdisciplinario para la promoción de la educación inclusiva y el éxito escolar de estudiantes de primaria en Costa Rica. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 5(2), 124-143.
- Bances Goicochea, R. (2019). Habilidades sociales: una revisión teórica del concepto.
- Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín del proyecto principal de educación para América Latina y el Caribe*, 48(1), 55-72. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116194_spa
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI.
- Booth, A. (2017). *Desafíos de la escuela frente a la diversidad del alumnado*. Video conferencia. Universidad Diego Portales. https://www.youtube.com/watch?v=3b_94AmrcPA
- Camacho Herrera, M. J. (2023). El juego basado en la pedagogía Freinet para fortalecer las habilidades sociales en los niños de la Institución Educativa N° 20391 Jorge Bravo de Rueda Querol-Chancay. <http://hdl.handle.net/20.500.14067/9371>

- Cárdenas Santillana, B. E., y Aguilar Bobadilla, M. D. (2015). Respeto a la diversidad para prevenir la discriminación en las escuelas. *Ra Ximhai*, 11(1), 169-186. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46139401009>
- Cisneros, M. M. S. (2025). La Educación Inclusiva y Equitativa en México: Camino hacia la transición. *Revista Neuronum*, 11(1), 236-253. <https://eduneuro.com/revista/index.php/revistaneuronum/article/view/571>
- Clanfield, D. y Sivell, J. (1990). *Cooperative Learning & Social Change: Selected Writings of Cletstin Freinet*. Oise Publishing, Toronto.
- CONAPRED (2010). Estudio sobre discriminación y Discapacidad mental e intelectual. Colección Estudios. México, CONAPRED.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que reforma a la de 5 de febrero de 1857 (última reforma de 8 de mayo de 2020), en Diario Oficial de la Federación (DOF), 5 de febrero de 1917. (Mex.).
- Covarrubias Pizarro, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 135-157), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- Cuenca, N. M. G., y Garrido, C. D. (2023). El acceso al empleo público de personas con discapacidad por Trastorno del Espectro Autista. A propósito de la sentencia del Tribunal Superior de Justicia de Castilla-La Mancha 140/2023, de 26 de mayo. *Revista Justicia & Trabajo*, (3).
- da Silva, A. C. V. (2010). *Estudo de competências pragmáticas no autismo: Sarcasmo e humor* (Master's thesis, Universidade de Aveiro (Portugal)). <http://hdl.handle.net/10773/4033>
- Dávila, A. M. O., y Gago, D. O. (2021). Influencia de las habilidades sociales en el trabajo colaborativo en estudiantes de una universidad privada peruana-2021. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(4), 5683-5694. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i4.714
- Díaz Carriazo, C., Reyes, M. P., y Bustamante, K. G. (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. *Utopía y praxis latinoamericana*, 25(3), 87-95.
- DOF (2018). Ley General para la inclusión de las personas con discapacidad. Últimas reformas publicadas 12-07-2018 https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_inclusion_personas_discapacidad.pdf

- Doperto, S. L. (2016). El Aprendizaje Cooperativo, un camino hacia la inclusión educativa. *Revista complutense de Educación*, 27(3), 1085-1101. <https://core.ac.uk/download/pdf/45655455.pdf>
- Duque Hernández, L. y Reyes Olivares, D. (2023). *Guía Curricular C.A.M. Una propuesta basada en el principio de inclusión y equidad educativa*. Instituto de Educación de Aguascalientes. https://educacionespecial.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/05/GjL9bZhPre-3Guia_curricular.pdf
- Enciso Luna, J. E., Córdoba Andrade, L., y Gómez Sánchez, L. E. (2021). Calidad de vida individual en niños y adolescentes con discapacidad intelectual y múltiple: una propuesta de atención basada en el modelo de Schalock y Verdugo. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 17(2), 198-218.
- ENEI (2019). Estrategia Nacional de Educación Inclusiva. SEP UNESCO. <https://siteal.iejep.unesco.org/bdnp/3495/estrategia-nacional-educacion-inclusiva>
- Fernández, A. (2003). Educación inclusiva: Enseñar y aprender entre la diversidad. *Revista digital UMBRAL*, 13(1-10).
- Fernández, H. et al. (2021). Torre de palabras. Hablar y escribir en la Escuela Moderna. Cuadernos de la Escuela Moderna. https://www.academia.edu/49033123/Torre_de_palabras
- Fernández Larralde, M. M., y Sañudo Velasco, M. (2014). Expresando la existencia: el pensamiento crítico por medio del arte, la ética y la filosofía. *Innovación educativa (México, DF)*, 14(66), 91-101.
- Fhima, A., y Márquez, Y. (2011). Estudio comparativo de la presencia de indicadores de ansiedad y depresión en niños y adolescentes con condición de trastorno de Asperger, autismo de alto funcionamiento y sin diagnóstico clínico psiquiátrico [Trabajo de grado de licenciatura no publicado]. *Universidad Católica Andrés Bello*.
- FIMEM (s/f). Fédération Internationale des Mouvements d'Ecole Moderne. <https://www.fimem-freinet.org/qui-sommes-nous>
- Figueroa Fernández, I. (2025). **Entrevista sobre las Técnicas Freinet**. Puebla, 4 de abril de 2025.
- Francomme, O., y Laffitte, P. J. (2022). La pédagogie Freinet à l'université. *La pédagogie Freinet de la maternelle à l'université. Témoignages de pratiques*.
- Freinet, C. (1960). *L'éducation morale et civique*. Bibliothèque de l'Ecole Moderne. ICEM.
- Freinet, C. (1970). *Técnicas Freinet de la Escuela moderna*. Siglo XXI, México.
- Freinet, C. (1972) *Las invariantes pedagógicas*. BEM—2 biblioteca de la Escuela Moderna. Barcelona: Laia.

- Freinet, C. (1974). *Consejos a los maestros jóvenes*. BEM—16 biblioteca de la Escuela Moderna. Barcelona: Laia.
- Freinet, C. y Salengros, R. (1976). *Modernizar la escuela*. Barcelona: Editorial Laia
- Freinet, C. (1993). *Education through work: A model for child-centered learning* (Vol. 19). Edwin Mellen Press.
- Fourcade, F., y Go, N. (2012). Towards a new paradigm in experiential learning: lessons learned from kindergarten. *Journal of Management Development*, 31(3), 198-208.
- García-Franco, A., Alpizar-Lorenzo, O. A., y Guzmán-Díaz, G. (2019). Autismo: revisión conceptual. *Boletín Científico de la Escuela Superior Atotonilco de Tula*, 6(11), 26-31.
- Garduño Rubio, T. (2020) *La lengua: El reflejo de nuestros pensamientos y afectos. Imaginatta*, (13).
- Gastañaga, J. L. (2005). Trabajo social, familia y escuela. *Cuadernos de Trabajo Social*. <https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/CUTS0404110255A>
- Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P., Gershaw, N. J., y Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: MARTÍNEZ ROCA.
- Gómez, A., y Muriel, D. F. (2021). Empatía y asertividad como habilidades sociales para fortalecer la convivencia escolar. *Universidad Católica de Manizales*. <https://repositorio.ucm.edu.co/server/api/core/bitstreams/69512650-0b99-4187-a88c-d4434e4d2538/content>
- González-Melgar, C., Álvarez-Arregui, E., y Rodríguez-Díaz, F. J. (2024). Modelo de formación en competencias y empleabilidad: Una mirada desde los colectivos vulnerables. *Revista de Educación Inclusiva*, 17(2), 5-24.
- González Monteagudo, J. (1988). La pedagogía de Célestin Freinet: Contexto, bases teóricas, influencia. Centro de Investigación y Documentación Educativa, Madrid. <https://www.mcep.es/wp-content/uploads/2024/05/Pedagogia-Freinet.Contexto.bases-teoricas-influencia-Glez-Monteagudo-p.pdf>
- Guerrero, L., y Martín Padilla, E. (2017). Habilidades sociales y comunicativas a través del arte en jóvenes con trastorno del espectro autista (TEA). *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(2), 47-64.
- Guven, I, Yurdatapan, M. y Sahin, F. (2014). The Effect of Project-Based Educational Applications on the Scientific Literacy of 2 nd Grade Elementary School Pupils. *International Journal of Education and Research* 2(1).
- Herrera Castillo, J. (2024). Estrategias didácticas creativas para la mediación pedagógica del curso de Filosofía de la Música Popular del Centro de Estudios Generales de la Universidad Nacional.

- Huerta, J. L. H., y Díaz, J. M. H. (2012). Freinet en España (1926-1939). *Revista História da Educação*, 16(36), 11-44. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321627345002>
- Huiracocha, L., Blume, S., Orellana, A., Brito, L., Abril, V., Chilet, E. y Huiracocha, M. (2015). Las relaciones de convivencia de los niños, niñas y adolescentes sordos o hipoacústicos: Estudio cualitativo exploratorio. *Maskana*, 6(2), 121-134. <https://doi.org/10.18537/mskn.06.02.09>
- Kropotkin, P. (2025). *El apoyo mutuo, Un factor de evolución*. Traducción de Luis Orsetti. Logroño. Ed. Pepitas de calabaza.
- Lavín Zavala, M., Muñoz Cuevas, A. y Rivas Vega, R. (2021). *Fortalecimiento de la autonomía en niños(as) y jóvenes de 10 a 13 años de edad, en situación de discapacidad intelectual leve o moderada*. Tesis de la U. de Concepción, Título de Profesor/a de Educación Diferencial Mención Discapacidad Intelectual. <https://repositorio.udec.cl/server/api/core/bitstreams/c80ea924-a01d-4160-aa84-26f6c7e46fe2/content>
- Lee, A. (s/f). *¿Qué es la Ley de Educación para Individuos con Discapacidades (IDEA)?* <https://www.understood.org/es-mx/articles/individuals-with-disabilities-education-act-idea-what-you-need-to-know>
- Ley General de educación, Cámara de diputados. (2019). *De la nueva escuela mexicana*. México: Diario Oficial de la federación
- Lince Campillo, R. M. (2019). Un maestro singular. *Revista Mexicana De Ciencias Políticas Y Sociales*, 36(139). <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.1990.139.70506>
- López, A. G. S., Enriquez, M. B. P., y López, F. O. (2023). Efectos psicológicos en familias de niños y adolescentes con trastorno del espectro autista. *Revista Cubana de Investigaciones Biomédicas*, 42(2).
- Magkou, A., Zetou, E., Fillipou, F., y Vernadakis, N. (2024). Comparison of Two Intervention Programs through PE Lessons in the Development of Social and Cognitive Skills of 5th-6th Graders. *Environment*, 7(03). <http://www.ijlrhss.com/paper/volume-7-issue-3/21-HSS-2626.pdf>
- Mairena, M. Á., Mezzatesta, M., y Elias, M. (2021). 9. Cuando la socialización es un reto (adolescencia y autismo). *Una mirada a la salud mental de los adolescentes*, 199. <https://www.infocop.es/pdf/SaludMental-Adolescentes.pdf#page=199>
- Manjarres Fernandez, B. L. (2022). Análisis sobre la gestión de políticas públicas en discapacidad para mejorar la inclusión social y educativa de los niños, niñas y adolescentes con trastornos del espectro autista (TEA), Santa Marta.
- Martos-Pérez, J., Freire-Prudencio, S., Llorente-Comí, M., Ayuda-Pascual, R., y González-Navarro, A. (2018). Autismo y cociente intelectual: ¿estabilidad. *Rev Neurol*, 66(1), 39-44.

- Méndez, A. (2023, octubre 10). *Biografía de Arnold Goldstein (1933-2002)*. PsicoActiva. En <https://www.psicoactiva.com/biografia/arnold-goldstein/>
- Merino, I. C. V., Bahena, E. Á., y Chavarría, E. V. (2023). El ethos del maestro en la paradoja de la inclusión: Una mirada desde la teoría de la reproducción y la filosofía moral. *Hallazgos*, 20(40), 237-267. <https://doi.org/10.15332/2422409X.9263>
- Miguel, A. M. (2006). El mundo de las emociones en los autistas. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 7, núm. 2, diciembre, 2006, pp. 169-183
- Montero Mesa, M. L. (2011). El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa. *Participación educativa*.
- Morales Moreira, A. M. (2022). *Procesos psicoafectivos en las personas adultas autistas* (Master's thesis, Quito, EC: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador). <http://hdl.handle.net/10644/8477>
- Movimiento por una Educación Popular Alternativa (s/f). Historia del MEPA. <https://www.mepamexico.org/p/historia-del-mepa.html>
- Nava, L. L. P. (2019). *Competencia comunicativa en la adquisición de la Lengua de Señas Mexicana (LSM) por parte de familiares 'oyentes' de personas 'sordas'*. <https://ri-ng.uaq.mx/handle/123456789/9339>
- OMS (2014). *Medidas integrales y coordinadas para gestionar los trastornos del espectro autista. Resolución de la Asamblea Mundial de la Salud*. https://apps.who.int/gb/ebwha/pdf_files/WHA67/A67_17-sp.pdf
- ONU (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Naciones Unidas. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- ONU (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Orcasita Pineda, L. T., y Uribe Rodríguez, A. F. (2010). La importancia del apoyo social en el bienestar de los adolescentes. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 4(2), 69-82.
- Ordaz Leura, M. (2023). *El juego como estrategia didáctica para favorecer la autonomía y la colaboración desarrollando habilidades sociales en un grupo de tercero de preescolar*. Documento de titulación de la **Lic. en Educación Preescolar. Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí**. <https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/bitstream/20.500.12584/1198/1/Maricarmen%20Ordaz%20Leura.pdf>
- Palao Puche, M. (2024). Propuesta de intervención para la integración de las personas con autismo, mediante la incorporación de la metodología TEACCH en la enseñanza de la educación física.

- Pantazidis, S., y Moisiadou, S. (2025). Reclaiming education through commoning and critical action learning: insights from Freinet teacher learning networks. *Action Learning: Research and Practice*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/14767333.2025.2510798>
- Párraga, H. N., y Torrijos, M. B. (2021). Adaptaciones de acceso a través de las habilidades sociales: resolución de conflictos. *IjNE: International Journal of New Education*, (8), 24-44. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8289128.pdf>
- Peláez, A. (2016). Las habilidades sociales en un caso de síndrome X frágil (Trabajo fin de grado, Universidad de Valladolid). <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/20545/TFG-G2049.pdf?sequence=1>
- Pérez Méndez, M. (2024) Inclusión: punto nodal de las diversidades en educación básica. Educación en movimiento. Boletín mensual de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. Año 3, núm. 32. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/boletin-3/boleti%CC%81n32-2024.pdf>
- Piaget, J. (1983). *Psicología y pedagogía*. Madrid: Morata.
- Poniatowska, E. (2016). “Patricio Redondo: un maestro ejemplar”. En La Jornada del 5 de junio de 2016 <http://www.jornada.unam.mx/2016/06/05/opinion/a03a1cul>
- Posos Cruz, A. C., y Velasco Diaz, L. G. (2024). Estrategias de adaptación agenciadas por madres de niños y adolescentes con diagnóstico de trastorno espectro autista, para favorecer la inclusión educativa en Morales y Popayán-Cauca.
- Puglisevich Da Silva, J. (2014). Trastornos del espectro autista: Consideraciones evolutivas y lineamientos psicoterapéuticos desde el enfoque constructivista evolutivo con base en modelos actuales de intervención. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/135467>
- Quesada López, M. I. (2021). Metodologías inclusivas y emergentes para la formación docente en inclusión educativa. *Revista internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 7(2), 110-117. <https://doi.org/10.17561/riai.v7.n2.6363>
- Ramos, L. (2008) Latido: Los pioneros de la pedagogía Freinet en México. <https://www.youtube.com/watch?v=cxrXYLjuDms>
- Rivas, R. J. I. (2024). La influencia de la asamblea escolar en la participación política de las y los adolescentes. *Digital Ciencia@ UAQRO*, 17(2), 8-23. <https://doi.org/10.61820/dcuaq.v17i2.1519>
- Rivera, T. A. C. (2024). Comunicación asertiva, un ejercicio de prevención para la resolución de conflictos en un Centro de Atención Múltiple. <http://rixplora.upn.mx/jspui/bitstream/RIUPN/144700/1/3234%20-%20UPN092MGCECOTA2024.pdf>
- Romero-Carmona, J.B. (2011). Las invariantes pedagógicas y la pedagogía de Freinet cincuenta años después. *Comunicar, Spanish ed.; Huelva Vol. 18, Iss. 36, (2011): 222.*

- Romero García, M. A. (2016). Freinet en Puebla. Influencia del exilio español, 1936-2016. Tesis de la Benemérita **Universidad Autónoma de Puebla**. <https://repositorioinstitucional.buap.mx/items/e797879f-9fb6-404b-84f9-23d758b1425a>
- Sáez Castán, J. M. (2012). Ferrer y Guardia, fundador de la “Escuela Moderna”. *Historia de las Culturas*. https://rua.ua.es/bitstream/10045/23775/1/ferrer_guardia2.pdf
- Salarirche, N. A., Martín, E. C., Nieto, J. E. S., Navas, M. F., García, M. G., Granados, L. P.,... y García, Á. P. (2021). Celebrando el encuentro. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(2), 1-2.
- Salazar, J. A. A., Vergara, M. F. M., Castrillón, K. T. Z., y Monsalve, L. S. (2020). Relación entre conflictos de la adolescencia y habilidades sociales en adolescentes de una Institución Educativa de Risaralda. *Pensamiento Americano*, 13(25), 52-61. <https://doi.org/10.21803/pensam.13.25.385>
- Saldívar Reyes, A., García Cedillo, I., & Noriega Cruz, E. (2025). Avances hacia la inclusión en un centro de atención múltiple en Tlaxcala, México. *Sinéctica*, (64). <https://doi.org/10.31391/crwj3271>
- Sagarzazu Sacristán, M. (2017). ¿ Por qué pinto así? La expresión plástica y artística en adolescentes con Síndrome de Asperger, Autismo de Alto Funcionamiento y/o Trastornos del Espectro Autista. <https://addi.ehu.es/handle/10810/25689>
- Sánchez, R. E., y Obiols, M. P. (2024). *Habilidades sociales*. MacMillan Profesional.
- Sauzeon, F. (2013). *L'aménagement de la salle de classe, est-ce le reflet d'un enseignement?* Thesis pour obtenir le diplôme du Master « Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement, et de la Formation » Univesité D'Orleans. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03514708v1/document>
- SEP (2005). *Reglas de operación del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. Diario Oficial de la Federación. [https://www.ordenjuridico.gob.mx/Federal/PE/APF/APC/SEP/Reglas/16062005\(1\).pdf](https://www.ordenjuridico.gob.mx/Federal/PE/APF/APC/SEP/Reglas/16062005(1).pdf)
- SEP (2010). *Discapacidad Intelectual: Guía didáctica para la inclusión en la educación básica*. México: SEP
- SEP (2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. Acuerdo Educativo Nacional. México: SEP
- Solana, O. A. G. (2009). Cronología de la escuela activa y sus promotores. El Sitio de Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.segciencias.com.ar/cronologia.htm>
- Suárez Pachón, E. D., Sierra Acosta, L. S., y Silva Pedraza, J. S. (2020). La empatía y el desarrollo de las habilidades sociales en la formación de sujetos emocionales para la vida. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/12816>

Teixidó i Planas, M. (2004). C. Freinet, potser el millor pedagog del segle XX. *Revista Catalana de Pedagogia*, 2, 197-211. <https://www.raco.cat/index.php/RevistaPedagogia/article/download/299921/389383>

UNESCO. (2021, 15 de febrero). *Inclusión en la educación en Europa Central y Oriental, el Cáucaso y Asia Central*. En <https://world-education-blog.org/es/2021/02/15/inclusion-en-la-educacion-en-europa-central-y-oriental-el-caucaso-y-asia-central/>

Universidad Internacional de Valencia (s/f). Cómo enfocar la educación de los niños con trastornos de espectro autista (TEA). <https://www.universidadviu.com/co/actualidad/nuestros-expertos/como-enfocar-la-educacion-de-los-ninos-con-trastornos-de-espectro>

Vygotsky, L. S. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

ANEXO 1:

Escala de habilidades sociales (*pre-test y post-test*)

Indicador	Promedio ponderado <i>pre-test</i>	Promedio ponderado <i>post-test</i>	Diferencia
Presta atención a la persona que le está hablando y hace un esfuerzo para comprender lo que está diciendo	2.17	3.67	1.50
Habla con los demás de temas poco importantes para pasar luego a los más importantes	1.67	3.00	1.33
Habla con otras personas sobre temas que interesan a ambos	2.00	3.33	1.33
Clarifica la información que necesita y se la pide a la persona adecuada	2.00	3.50	1.50
Permite que los demás sepan que les agradece los favores	2.17	3.50	1.33
Se da a conocer a los demás por propia iniciativa	2.67	3.00	0.33
Ayuda a que los demás se conozcan entre si	1.17	3.17	2.00
Dice que le gusta algún aspecto de la otra persona o alguna de las actividades que realiza	2.17	3.33	1.17
Pide que le ayuden cuando tiene alguna dificultad	2.17	3.00	0.83
Elige la mejor forma para integrarse en un grupo o participar en una determinada actividad	2.33	3.50	1.17
Explica con claridad a los demás cómo hacer una tarea específica	1.67	3.00	1.33
Presta atención a las instrucciones. pide explicaciones y lleva adelante las instrucciones correctamente	2.17	3.50	1.33
Pide disculpas a los demás por haber hecho algo mal	1.83	3.50	1.67

Intenta persuadir a los demás de que sus ideas son mejores y que serán de mayor utilidad que las de otra persona	1.83	1.50	-0.33
Intenta reconocer las emociones que siente	2.67	3.83	1.17
Permite que los demás conozcan lo que siente	2.17	4.00	1.83
Intenta comprender lo que sienten los demás	2.33	3.00	0.67
Intenta comprender el enfado de otra persona	2.33	4.00	1.67
Permite que los demás sepan que se interesa o se preocupa por ellos	2.00	3.33	1.33
Piensa por qué está asustado y hace algo para disminuir su miedo	1.83	3.17	1.33
Se dice a sí mismo o hace cosas agradables cuando se merece alguna recompensa	2.50	3.50	1.00
Reconoce cuando es necesario pedir permiso para hacer algo y luego lo pide a la persona indicada	3.17	3.83	0.67
Se ofrece para compartir algo que es apreciado por los demás	2.17	3.17	1.00
Ayuda a quien lo necesita	1.67	3.00	1.33
Llega a establecer un sistema de negociación que le satisface tanto a sí mismo como a quienes sostienen posturas diferentes	1.67	2.33	0.67
Controla su carácter de modo que no se le "escapan las cosas de la mano"	2.17	3.50	1.33
Defiende sus derechos dándole a conocer a los demás cuál es su postura	2.00	2.83	0.83
Se las arregla sin perder el control cuando los demás le hacen bromas	2.00	3.67	1.67
Se mantiene al margen de situaciones que le pueden ocasionar problemas	3.00	3.17	0.17
Encuentra otras formas para resolver situaciones difíciles sin tener que pelearse	3.00	3.67	0.67
Dice a los demás cuando han sido los responsables de originar un determinado problema e intenta encontrar una solución	2.50	2.67	0.17
Intenta llegar a una solución justa ante la queja justificada de alguien	2.00	2.67	0.67
Expresa un sincero cumplido a los demás por la forma en que han jugado	2.00	3.00	1.00
Hace algo que le ayude a sentir menos vergüenza o a estar menos cohibido	2.33	2.67	0.33
Es consciente cuando le han dejado de lado de una actividad y luego hace algo para sentirse mejor en ese momento	2.33	3.50	1.17
Manifiesta a los demás que han tratado injustamente a un amigo	1.83	3.00	1.17
Considera con cuidado la posición de la otra persona. comparándola con la propia. antes de decidir lo que hacer	1.83	2.50	0.67

Comprende la razón por la cual ha fracasado en una determinada situación y qué puede hacer para tener más éxito en un futuro	2.00	3.33	1.33
Reconoce y resuelve la confusión que se produce cuando los demás le explican una cosa, pero dicen o hacen otras que se contradicen	2.00	2.33	0.33
Comprende lo que significa la acusación y por qué se la han hecho y, luego, piensa en la mejor forma de relacionarse con la persona que le ha hecho la acusación	2.00	2.33	0.33
Planifica la mejor forma para exponer su punto de vista antes de una conversación problemática	1.83	3.50	1.67
Decide lo que quiere hacer cuando los demás quiere que haga otra cosa distinta	2.83	4.00	1.17
Resuelve la sensación de aburrimiento iniciando una nueva actividad interesante	3.17	4.00	0.83
Reconoce si la causa de algún acontecimiento es consecuencia de alguna situación bajo su control	3.17	3.33	0.17
Toma decisiones realistas sobre lo que es capaz de realizar antes de comenzar una tarea	1.67	3.17	1.50
Es realista cuando debe dilucidar cómo puede desenvolverse en una determinada tarea	2.33	3.50	1.17
Resuelve que necesita saber y como conseguir la información	2.50	3.83	1.33
Determina de forma realista cuál de los numerosos problemas es el más importante y el que debería solucionar primero	1.83	2.83	1.00
Considera las posibilidades y elige la que le hará sentir mejor	2.67	4.00	1.33
Se organiza y se prepara para facilitar la ejecución de su trabajo	2.50	3.83	1.33

ANEXO 2: Resultados del instrumento

Preferencia por el trabajo individual/en equipo

Pregunta	<i>pre-test</i>	<i>post-test</i>
¿Qué tanto te gusta hacer trabajo con tus compañeras/os?	3	3
¿Qué tanto te gusta hacer trabajo sola/o?	2.33	3
¿Qué tan bien te sientes al trabajar en equipo y tomar decisiones con tus compañeras/os?	3	3
¿Te gusta resolver problemas en equipo?	3	3
¿Te sientes cómodo/a compartiendo tus ideas y escuchando las ideas de tus compañeras/os?	2.67	3

Freinet en el CAM: Habilidades sociales, discapacidad y autismo

El trabajo colaborativo se presenta como una estrategia pedagógica efectiva para promover el desarrollo de habilidades sociales en instituciones de Educación Especial. Esta investigación identificó cómo las estrategias de trabajo colaborativo estructurado pueden fortalecer competencias como la comunicación efectiva, la autorregulación emocional y la autonomía en seis estudiantes de segundo grado de secundaria de un Centro de Atención Múltiple en Puebla, con diagnóstico de discapacidad intelectual, auditiva y trastorno del espectro autista (TEA). La intervención se basó en técnicas de la pedagogía de Célestin Freinet —como la asamblea, talleres y juegos cooperativos— y se aplicó durante un ciclo escolar completo. Para evaluar su impacto, se utilizó una metodología cuasiexperimental sin grupo control, combinando análisis cuantitativo (mediante la Escala de Habilidades Sociales Básicas en pretest y postest) y cualitativo (tomando como base el diario de campo). Los datos cuantitativos se analizaron a través de promedios ponderados, mientras que los registros cualitativos permitieron observar avances individuales y dinámicas grupales. Los resultados mostraron mejoras significativas en la escucha activa, empatía, planificación comunicativa, autoconocimiento y regulación emocional. El uso de juegos cooperativos y actividades colaborativas, como el collage y el cine interactivo, favoreció una participación equitativa e integradora, incluso entre los estudiantes con mayores barreras de comunicación. Estos hallazgos respaldan la idea de que el trabajo colaborativo estructurado es una herramienta efectiva para fomentar el desarrollo social en contextos de educación especial.

