

# Intervenciones educativas y convivencia inclusiva: revisión sistemática de la evidencia reciente (2020–2025)

*Educational Interventions and Inclusive School Coexistence: A Systematic Review of Recent Evidence (2020–2025)*

Albert Henry León Chávez<sup>1</sup> 

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Trujillo, Trujillo, Perú [ROR](#)

\* Autor de correspondencia: [ahleonch@unitru.edu.pe](mailto:ahleonch@unitru.edu.pe)

**Cómo citar:** León Chávez, A. H. (2026). Intervenciones educativas y convivencia inclusiva: revisión sistemática de la evidencia reciente (2020–2025). *Lantír Journal of Social Sciences*, 1(1), e002. <https://doi.org/10.5281/zenodo.22948297>

Copyright © 2026 por el autor. Licenciatario: Lantír Ediciones, Lima, Perú. Artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la [Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](#).

## Resumen

El objetivo fue sintetizar la evidencia empírica publicada entre 2020 y 2025 sobre el efecto de intervenciones educativas en la convivencia inclusiva de estudiantes. Se siguieron PRISMA 2020 y criterios PICOS. La búsqueda se efectuó el 24 de septiembre de 2026 en ERIC, PubMed, PubMed Central, SciELO y DOAJ, complementada con verificación en los portales editoriales y registros DOI. Se incluyeron estudios experimentales o cuasiexperimentales realizados en educación formal que evaluaran aceptación social, relaciones entre pares, pertenencia, clima de aula, discriminación, acoso, disciplina o variables equivalentes. De 30 registros capturados, 22 permanecieron tras eliminar duplicados; 18 se evaluaron a texto completo y 11 integraron la síntesis. Las intervenciones se agruparon en aprendizaje cooperativo, prácticas restaurativas, programas de pertenencia social y propuestas dirigidas a normas de inclusión. Los resultados fueron heterogéneos. El aprendizaje cooperativo mejoró la aceptación social y las relaciones entre pares, aunque no modificó de manera uniforme la amistad ni la percepción global del aula. Las prácticas restaurativas redujeron incidentes disciplinarios en algunos estudios, pero sus efectos sobre el clima escolar fueron nulos o dependieron de la exposición y fidelidad de implementación. Las intervenciones breves de pertenencia mostraron beneficios académicos y de permanencia en grupos socialmente desfavorecidos, condicionados por el contexto institucional. Los programas que trabajaron normas de exclusión mejoraron juicios de equidad y disposición al contacto. Se concluye que las intervenciones favorecen dimensiones específicas de la convivencia cuando combinan interacción estructurada, participación estudiantil, preparación docente y continuidad; la evidencia no respalda asumir efectos generales por la sola aplicación de talleres aislados.

Palabras clave: convivencia inclusiva; intervención educativa; aprendizaje cooperativo; prácticas restaurativas; pertenencia escolar; inclusión social; revisión sistemática.

## Abstract

This systematic review synthesized empirical evidence published between 2020 and 2025 on the effects of educational interventions on inclusive school coexistence. PRISMA 2020 and PICOS criteria guided the review. Searches were conducted on 24 September 2026 in ERIC, PubMed, PubMed Central, SciELO, and DOAJ, with verification through publisher platforms and DOI records. Experimental or quasi-experimental studies in formal education were eligible when they assessed social acceptance, peer relationships, belonging, classroom climate, discrimination, bullying, discipline, or equivalent outcomes. Of 30 captured records, 22 remained after duplicate removal; 18 full texts were assessed and 11 studies were synthesized. Interventions were grouped into cooperative learning, restorative practices, social-belonging programs, and approaches addressing inclusion norms. Results were heterogeneous. Cooperative learning improved social acceptance and peer relationships but did not consistently alter friendships or global classroom perceptions. Restorative practices reduced disciplinary incidents in some studies, whereas effects on school climate were null or depended on exposure and implementation fidelity. Brief belonging interventions supported academic progress and retention among socially disadvantaged groups, with effects contingent on institutional context. Programs targeting exclusion norms improved fairness judgments and willingness for intergroup contact. Educational interventions therefore appear to improve specific dimensions of inclusive coexistence when they combine structured interaction, student participation, teacher preparation, and continuity; the evidence does not support generalized effects from isolated workshops alone.

**Keywords:** inclusive school coexistence; educational intervention; cooperative learning; restorative practices; school belonging; social inclusion; systematic review.

## 1. Introducción

La convivencia inclusiva comprende las relaciones mediante las cuales los estudiantes se reconocen como miembros legítimos de una comunidad educativa, participan en condiciones de respeto y disponen de vías no excluyentes para afrontar diferencias y conflictos. El concepto incluye aceptación entre pares, apoyo, pertenencia, trato equitativo, seguridad, participación y manejo de normas. No equivale a la ausencia de violencia: una institución puede registrar pocos incidentes formales y mantener aislamiento, discriminación cotidiana o baja participación de estudiantes con discapacidad, minorías culturales o trayectorias educativas vulnerables.

La educación inclusiva suele evaluarse mediante indicadores de acceso y permanencia. Sin embargo, compartir un aula no garantiza inclusión social. Los estudiantes con necesidades educativas especiales pueden tener menos amistades, menor aceptación y menos oportunidades de interacción, incluso cuando están matriculados en espacios ordinarios. La convivencia depende de prácticas docentes, normas del grupo, oportunidades de cooperación, respuestas institucionales ante el daño y mensajes sobre quién pertenece a la comunidad.

En educación superior tecnológica, estas relaciones adquieren características específicas. Los grupos reúnen estudiantes con edades, experiencias laborales, procedencias y capacidades diferentes; el tiempo de formación es breve y está orientado a competencias profesionales. La cooperación, la solución de problemas y la participación son resultados formativos, pero también condiciones para aprender. Pese a ello, el documento original sobre el programa Todos Somos Uno se apoyaba en antecedentes incompletos y presentaba resultados esperados como si fueran efectos

demostrados. Una revisión sistemática requiere separar el diseño de una propuesta de la evidencia obtenida en intervenciones ya evaluadas.

Las intervenciones dirigidas a la convivencia operan mediante mecanismos diferentes. El aprendizaje cooperativo estructura interdependencia positiva, responsabilidad individual, interacción promotora, habilidades sociales y revisión del trabajo grupal. Su hipótesis es que el contacto sostenido bajo metas compartidas reduce jerarquías y crea oportunidades de reconocimiento. La asignación de estudiantes a grupos, sin estos componentes, no constituye aprendizaje cooperativo y puede reproducir desigualdades de participación.

Las prácticas restaurativas modifican la gestión del conflicto y la disciplina. Incluyen círculos de diálogo, preguntas restaurativas, acuerdos de reparación y espacios para asumir responsabilidad. Su finalidad es fortalecer relaciones y responder al daño sin depender exclusivamente de sanciones excluyentes. Los efectos pueden tardar en aparecer porque la intervención exige cambios consistentes en la conducta de docentes y directivos; una capacitación breve no garantiza que el estudiantado experimente las prácticas con suficiente frecuencia.

Las intervenciones de pertenencia social trabajan las interpretaciones que los estudiantes hacen de la adversidad. Mediante testimonios, información normativa y ejercicios de reflexión, comunican que las dudas sobre pertenecer son comunes y pueden disminuir con el tiempo. Estas propuestas suelen ser breves y no enseñan habilidades sociales de manera directa. Sus efectos dependen de que la institución ofrezca oportunidades reales de inclusión; el mensaje pierde fuerza cuando contradice la experiencia cotidiana.

Otros programas intervienen sobre las normas de exclusión. Presentan situaciones de rechazo entre grupos y promueven deliberación sobre equidad, estereotipos y responsabilidad de los observadores. En este caso, el resultado inmediato puede ser un cambio en los juicios morales o en la disposición a relacionarse con compañeros diferentes. La transferencia hacia conductas sostenidas requiere oportunidades posteriores de contacto y refuerzo docente.

El problema de la literatura no es la ausencia de resultados favorables, sino su diversidad. Las investigaciones miden aceptación, amistad, clima, empatía, seguridad, pertenencia, acoso, suspensiones o permanencia. Estos desenlaces están relacionados, pero no son intercambiables. Reducir una sanción disciplinaria no demuestra por sí mismo mayor pertenencia; elevar la aceptación sociométrica no asegura amistad recíproca; y una percepción positiva del clima no reemplaza la observación de prácticas discriminatorias.

La pregunta fue: ¿qué efectos producen las intervenciones educativas sobre las dimensiones de la convivencia inclusiva en estudiantes de educación formal, según estudios experimentales y cuasiexperimentales publicados entre 2020 y 2025? Los objetivos fueron caracterizar las intervenciones y sus mecanismos, comparar resultados por dimensión, valorar la calidad metodológica e identificar condiciones de implementación útiles para programas aplicables a institutos de educación superior tecnológica.

## 2. Método

Se realizó una revisión sistemática de intervenciones educativas y convivencia inclusiva. El reporte siguió PRISMA 2020. El protocolo de trabajo definió antes del cribado la pregunta, los criterios PICOS, las fuentes, los términos, las variables de extracción y la herramienta de evaluación crítica.

No se efectuó metaanálisis porque los desenlaces, instrumentos, niveles educativos y diseños no ofrecieron comparabilidad suficiente.

La población incluyó estudiantes de educación primaria, secundaria y superior en instituciones formales. La intervención comprendió programas de aprendizaje cooperativo, prácticas restaurativas, pertenencia social, diálogo sobre exclusión o entrenamiento socioeducativo dirigido a las relaciones y la participación. Los comparadores admisibles fueron enseñanza habitual, lista de espera, implementación diferida o medición previa. Los desenlaces fueron aceptación, amistad, apoyo entre pares, clima de aula o escuela, seguridad, pertenencia, inclusión, empatía, discriminación, acoso, incidentes disciplinarios o permanencia vinculada con pertenencia. Se aceptaron ensayos aleatorizados, ensayos por conglomerados, experimentos naturales y cuasiexperimentos con comparación.

Se excluyeron estudios descriptivos, correlacionales, revisiones, protocolos, tesis sin artículo arbitrado y documentos de política. También se excluyeron intervenciones clínicas, trabajos sin participación estudiantil, estudios centrados solo en rendimiento académico y publicaciones anteriores a 2020. Cuando un estudio informaba rendimiento o permanencia, se incluyó únicamente si la intervención tenía como mecanismo explícito la pertenencia o la inclusión.

La búsqueda se ejecutó el 24 de septiembre de 2026 en ERIC, PubMed, PubMed Central, SciELO y DOAJ. Se verificaron título, autores, año, revista y DOI en las páginas editoriales. La ecuación en inglés combinó (inclusive education OR social inclusion OR school belonging OR school climate OR peer relations) AND (intervention OR program OR cooperative learning OR restorative practices) AND (student\* OR college). La ecuación en español combinó (convivencia escolar OR convivencia inclusiva OR pertenencia escolar OR inclusión social) AND (intervención OR programa OR aprendizaje cooperativo OR prácticas restaurativas) AND estudiantes. Se aplicó el filtro 2020–2025.

El registro de búsqueda reunió 30 resultados. Ocho correspondían a representaciones duplicadas del mismo artículo en índices y portales editoriales. Se cribaron 22 títulos y resúmenes; cuatro se excluyeron por ser revisiones o documentos conceptuales. Se evaluaron 18 textos completos y se excluyeron siete: tres no evaluaron una intervención, dos carecieron de un desenlace de convivencia y dos correspondían a intervenciones realizadas antes del intervalo aunque su registro aparecía en documentos recientes. Once estudios integraron la síntesis.

La selección se realizó mediante una matriz que registró referencia, población, nivel educativo, intervención, comparador, duración, desenlaces y decisión. Las referencias del manuscrito original no se conservaron automáticamente. Solo ingresaron cuando fue posible comprobar la publicación y el cumplimiento de criterios. Esta decisión eliminó antecedentes con autoría incompleta, datos sin fuente o resultados porcentuales que no podían contrastarse.

La extracción comprendió país, tamaño de muestra, edad o nivel, diseño, componentes, duración, fidelidad, instrumento y resultado. Se distinguieron resultados experimentales entre grupos, cambios dentro del grupo y asociaciones por exposición. Esta separación fue necesaria en los estudios restaurativos, pues algunos ensayos no encontraron efecto de asignación, aunque la exposición informada por estudiantes se asoció con mejores percepciones.

La calidad se valoró con criterios del Mixed Methods Appraisal Tool y dominios de riesgo de sesgo aplicables a ensayos por conglomerados y cuasiexperimentos: asignación, comparabilidad basal, pérdidas, validez de medidas, fidelidad, ajuste por conglomeración y correspondencia entre análisis

y conclusión. Se asignó una valoración alta, moderada o baja acompañada de una justificación; no se sumaron puntuaciones.

La síntesis narrativa se organizó en cuatro familias: aprendizaje cooperativo, prácticas restaurativas, pertenencia social y normas de inclusión. Para evitar conteo doble, los artículos que utilizaron una misma muestra se trataron como informes relacionados cuando correspondía. Se priorizaron los contrastes experimentales y se usaron los análisis correlacionales como información sobre mecanismo, no como prueba causal.

## 2.1. Flujo de selección

**Tabla 1**

*Resultados del proceso de selección*

| <b>Etapas</b>  | <b>Resultado</b>                                               | <b>n</b> |
|----------------|----------------------------------------------------------------|----------|
| Identificación | Registros capturados en las búsquedas estructuradas            | 30       |
| Depuración     | Duplicados eliminados                                          | 8        |
| Cribado        | Títulos y resúmenes examinados                                 | 22       |
| Texto completo | Artículos evaluados                                            | 18       |
| Exclusión      | Sin intervención, sin desenlace pertinente o fuera del periodo | 7        |
| Inclusión      | Estudios incluidos en la síntesis cualitativa                  | 11       |

**Nota.** El flujo corresponde al registro elaborado para esta revisión; no reproduce las cifras del manuscrito narrativo previo.

## 3. Resultados

Los once estudios incluyeron intervenciones en educación primaria, secundaria y superior. Predominaron Estados Unidos y Europa; la evidencia latinoamericana experimental fue escasa. Los tamaños muestrales variaron desde estudios escolares con varios centenares de participantes hasta ensayos multicéntricos universitarios con miles de estudiantes. El periodo de intervención osciló entre una actividad breve de pertenencia y programas institucionales aplicados durante uno o más años.

El aprendizaje cooperativo fue evaluado mediante intervenciones que estructuraron roles, interdependencia y procesamiento grupal. Klang et al. (2020) asignaron 56 docentes y 958 estudiantes de quinto grado a intervención o control. Tras 15 semanas, se observó un efecto pequeño en aceptación social, pero no en amistad ni percepción de las relaciones del aula. El grado de implementación se relacionó con algunas medidas de aceptación, sin un patrón uniforme. El estudio muestra que la interacción frecuente puede modificar una dimensión sin alterar redes de amistad ya establecidas.

Van Ryzin y Roseth (2020) analizaron cuatro mediciones de un ensayo por conglomerados con 1,890 estudiantes de 15 escuelas. El aprendizaje cooperativo mejoró las relaciones entre pares, el apoyo académico y el compromiso; los beneficios fueron mayores para estudiantes de grupos raciales minoritarios. Un análisis posterior de la misma intervención encontró relaciones recíprocas entre relaciones positivas y empatía afectiva, y mostró que los cambios en ambas variables predijeron menor acoso. Estos informes apoyan un mecanismo relacional, aunque proceden de la misma muestra y no deben contarse como ensayos independientes.

Vernon et al. (2022) evaluaron una estrategia compleja de habilidades académicas y sociales para grupos cooperativos en 25 docentes y 519 estudiantes, incluidos 45 con dificultades de aprendizaje. El programa buscó que los estudiantes aprendieran procedimientos explícitos para colaborar durante tareas curriculares. Sus resultados aportan evidencia de que la inclusión mejora cuando la cooperación se enseña y supervisa, en lugar de asumir que surge de manera espontánea.

Las prácticas restaurativas ofrecieron resultados menos uniformes. Grant et al. (2022) evaluaron una intervención en varios sitios mediante asignación por conglomerados y encontraron mejoras en algunos componentes del clima escolar, con efectos de magnitud pequeña. El patrón sugiere que una política institucional puede cambiar percepciones, pero su efecto depende de la experiencia efectiva de docentes y estudiantes.

Hollands et al. (2022) estudiaron 14 escuelas que ya aplicaban apoyos conductuales: seis incorporaron prácticas restaurativas durante el primer año y ocho actuaron como comparación con implementación posterior. No se encontraron efectos significativos en cuatro de cinco resultados y la seguridad personal informada empeoró. En el segundo año, los estudiantes negros de escuelas con dos años de implementación presentaron una mayor reducción de suspensiones. La duración parece relevante, aunque el resultado tardío no corrige la ausencia inicial de efectos en clima.

Gregory et al. (2024) analizaron un ensayo aleatorizado por conglomerados con 2,248 estudiantes de 5.º a 12.º grado en 18 escuelas. La asignación a la iniciativa restaurativa no mejoró las percepciones de clima después de un año. Sin embargo, la exposición informada por los estudiantes se asoció con apoyo, estructura y menor clima de acoso. El contraste entre ambos análisis indica que asignar una escuela a un programa no garantiza que cada estudiante reciba sus componentes.

Los programas de pertenencia social mostraron efectos condicionados por el contexto. Murphy et al. (2020) adaptaron una intervención breve a una universidad de acceso amplio y encontraron una mejora en la permanencia de estudiantes socialmente desfavorecidos. La personalización institucional buscó que los testimonios y ejemplos fueran creíbles para esa población. El resultado corresponde a permanencia y no a convivencia observada, pero informa cómo las interpretaciones de pertenencia pueden afectar decisiones académicas.

Williams et al. (2020) aplicaron una intervención breve de pertenencia con estudiantes de secundaria pertenecientes a grupos minorizados y reportaron mejores resultados académicos. Su inclusión se justifica porque el mecanismo intervenido fue la interpretación de experiencias de rechazo e incertidumbre. El estudio no permite concluir una transformación global de la convivencia; muestra un efecto educativo asociado a la pertenencia.

Walton et al. (2023) probaron una intervención de pertenencia en múltiples instituciones de educación superior. Los efectos dependieron de los grupos y de las condiciones institucionales: el mensaje fue más útil cuando existían oportunidades para integrarse. Este resultado limita una lectura universal de las intervenciones breves. La pertenencia no se produce solo mediante un texto reflexivo; requiere que la experiencia posterior confirme la posibilidad de inclusión.

Killen et al. (2022) evaluaron Developing Inclusive Youth mediante un ensayo multicéntrico aleatorizado. El programa utilizó videos sobre exclusión social y discusiones guiadas. Los participantes juzgaron con mayor severidad la exclusión interracial y dentro del mismo grupo, atribuyeron rasgos más positivos a compañeros de otros grupos y comunicaron mayor disposición

a jugar con pares diversos. Los efectos se concentraron en juicios, actitudes y contacto declarado, desenlaces cercanos al contenido trabajado.

La comparación entre familias muestra que los efectos más directos aparecen en variables próximas a la actividad: la cooperación modifica aceptación y apoyo; el diálogo sobre exclusión modifica juicios y disposición; la pertenencia modifica interpretaciones y permanencia; las prácticas restaurativas inciden primero en exposición, disciplina y relaciones. Las medidas globales de clima o amistad fueron menos sensibles y requirieron mayor duración.

### 3.1. Características de los estudios incluidos

**Tabla 2**

*Características de los estudios incluidos*

| Estudio                   | Población                               | Intervención                           | Desenlaces                                   | Resultado principal                                                                          | Calidad  |
|---------------------------|-----------------------------------------|----------------------------------------|----------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| Klang et al. (2020)       | 958 estudiantes; 56 docentes; primaria  | Aprendizaje cooperativo; 15 semanas    | Aceptación, amistad, relaciones de aula      | Efecto pequeño en aceptación; sin efecto en amistad o relaciones globales                    | Alta     |
| Van Ryzin y Roseth (2020) | 1,890 estudiantes; 15 escuelas          | Aprendizaje cooperativo                | Relaciones, apoyo, compromiso                | Mejoras; mayores beneficios para estudiantes de color                                        | Alta     |
| Williams et al. (2020)    | Secundaria; estudiantes minorizados     | Intervención breve de pertenencia      | Pertenencia y resultados académicos          | Beneficios académicos vinculados con pertenencia                                             | Moderada |
| Murphy et al. (2020)      | Universidad de acceso amplio            | Pertenencia adaptada al contexto       | Permanencia                                  | Mayor retención en estudiantes socialmente desfavorecidos                                    | Alta     |
| Gregory et al. (2021)     | Dos estudios escolares                  | Formación docente restaurativa         | Clima, victimización, bienestar e inclusión  | Resultados limitados por pérdidas muy altas                                                  | Baja     |
| Vernon et al. (2022)      | 519 estudiantes; 25 docentes; 45 con DA | Habilidades para cooperación inclusiva | Interacción social y desempeño               | Apoya enseñanza explícita de cooperación                                                     | Moderada |
| Grant et al. (2022)       | Ensayo por conglomerados multisitio     | Prácticas restaurativas                | Clima escolar                                | Mejoras pequeñas en componentes del clima                                                    | Alta     |
| Hollands et al. (2022)    | 14 escuelas                             | Prácticas restaurativas + PBIS         | Clima, seguridad, referencias y suspensiones | Sin efecto inicial en 4/5 resultados; reducción tardía de suspensiones en estudiantes negros | Alta     |
| Killen et al. (2022)      | Ensayo multicéntrico                    | Videos y discusión sobre exclusión     | Juicios, actitudes y contacto                | Mayor rechazo de la exclusión y disposición a contacto diverso                               | Alta     |
| Walton et al. (2023)      | 26,911 estudiantes; 22 instituciones    | Intervención breve de pertenencia      | Progreso académico                           | Efectos condicionados por grupo y contexto institucional                                     | Alta     |
| Gregory et al. (2024)     | 2,248 estudiantes; 18 escuelas          | Iniciativa restaurativa                | Apoyo, estructura, clima de acoso            | Sin efecto de asignación al año; asociaciones favorables por exposición                      | Alta     |

**Nota.** DA = dificultades de aprendizaje; PBIS = Positive Behavioral Interventions and Supports. La calidad expresa el peso interpretativo del reporte.

## 4. Discusión

La revisión muestra que una intervención puede mejorar una dimensión de la convivencia sin modificar las demás. Este resultado obliga a abandonar indicadores únicos. La aceptación sociométrica, la amistad recíproca, la pertenencia, la seguridad y el clima institucional operan en niveles distintos. Un programa de ocho talleres puede cambiar conocimientos y actitudes, pero es menos probable que transforme redes de amistad o normas institucionales si no continúa en las prácticas cotidianas.

El aprendizaje cooperativo presenta el mecanismo más cercano al programa Todos Somos Uno: interacción estructurada, metas compartidas, habilidades sociales y reflexión. La evidencia de Klang et al. (2020) impide afirmar que la agrupación heterogénea basta. Los efectos fueron pequeños y no alcanzaron amistad ni relaciones generales. Para una aplicación en institutos tecnológicos, cada tarea debería especificar roles, productos interdependientes, responsabilidad individual y revisión del proceso. El docente debe observar quién habla, quién decide y quién queda relegado.

Los resultados de Van Ryzin y Roseth indican que las relaciones entre pares y la empatía pueden reforzarse mutuamente. Esta relación ofrece una explicación más precisa que atribuir el cambio a la sensibilización en abstracto. Una actividad cooperativa genera oportunidades de ayuda y reconocimiento; estas experiencias pueden elevar la empatía, que a su vez mejora la relación. El programa debe medir ambos procesos en varios momentos para comprobar la secuencia y no limitarse a un pretest y postest global.

Las prácticas restaurativas añaden un componente necesario: el tratamiento de conflictos ya ocurridos. Su evidencia es mixta. Los ensayos de Hollands et al. (2022) y Gregory et al. (2024) muestran que la asignación institucional no produjo mejoras inmediatas de clima. La exposición efectiva y la continuidad fueron relevantes. Para el IEST, una capacitación inicial y la realización esporádica de círculos no serían suficientes. Se requiere definir quién facilita, con qué frecuencia, cómo se documentan acuerdos y qué ocurre cuando una reparación no se cumple.

La seguridad percibida merece atención. En Hollands et al. (2022), uno de los resultados fue desfavorable durante el primer año. Una explicación posible es que el programa vuelve más visible el conflicto o que la implementación inicial genera incertidumbre; el diseño no permite asumir una causa única. Este hallazgo aconseja medir efectos adversos y no fijar como éxito solo una reducción esperada. La evaluación debe permitir que el resultado sea nulo o negativo.

Las intervenciones de pertenencia son pertinentes para estudiantes que ingresan a educación superior con dudas sobre su lugar en la institución. Sin embargo, los resultados de Walton et al. (2023) señalan que el contexto modera el efecto. Un mensaje de normalización puede ayudar cuando existen docentes accesibles, compañeros dispuestos a colaborar y vías de participación. Si esas oportunidades no existen, el mensaje corre el riesgo de individualizar un problema institucional.

El trabajo sobre normas de exclusión de Killen et al. (2022) aporta un componente aplicable a los talleres: analizar casos concretos, pedir razones y discutir responsabilidades. Su resultado no autoriza afirmar menor discriminación real, porque se midieron juicios y disposiciones. En una evaluación del programa sería necesario añadir observación de interacción, nominaciones o redes de apoyo, reportes de incidentes y entrevistas que permitan contrastar discurso y conducta.

La preparación docente aparece como condición transversal. Las intervenciones revisadas incluyeron capacitación, coaching, materiales o protocolos. La fidelidad no debe entenderse como repetición mecánica, sino como presencia de componentes: interacción equitativa, preguntas abiertas, respuesta ante expresiones discriminatorias, feedback y seguimiento. Una matriz de observación puede registrar estos componentes y relacionarlos con los cambios estudiantiles.

La duración separa cambios iniciales de transformaciones institucionales. Las actitudes pueden variar después de una intervención breve, mientras que la amistad, el clima y las tasas de suspensión requieren exposición sostenida. Por esta razón, una propuesta de doce semanas puede evaluarse en dos niveles: resultados próximos al cierre y mantenimiento durante el periodo académico siguiente. Sin seguimiento, la sostenibilidad permanece como supuesto.

La participación estudiantil debe tener una función verificable. Co-construir normas no consiste en firmar un documento preparado por adultos. Los estudiantes deben identificar problemas, proponer reglas, definir formas de reparación y revisar su aplicación. Los productos de esa participación —actas, acuerdos, cambios y desacuerdos— ofrecen evidencia cualitativa. La participación también puede medirse mediante diversidad de voces y distribución de turnos.

Para adaptar la evidencia a educación superior tecnológica, conviene mantener prudencia. La mayoría de estudios se realizó en escuelas. Los ensayos universitarios de pertenencia aportan información sobre permanencia y ajuste, pero no sobre estudiantes con necesidades educativas especiales ni sobre conflictos en talleres técnicos. El diseño del programa debería iniciar con un diagnóstico específico del instituto y considerar accesibilidad, horarios laborales, prácticas preprofesionales y diversidad etaria.

La variable intervención educativa puede operacionalizarse mediante cuatro dimensiones: formación y acompañamiento docente; interacción cooperativa estructurada; diálogo y reparación de conflictos; y actividades de pertenencia y normas inclusivas. La convivencia inclusiva puede organizarse en aceptación y apoyo entre pares, pertenencia y participación, seguridad y trato equitativo, y manejo de conflictos. Esta estructura se deriva de los mecanismos y resultados revisados y permite evitar indicadores arbitrarios como una reducción fija del 50 % sin línea de base.

En la primera variable, la formación y el acompañamiento docente pueden observarse mediante asistencia, dominio del protocolo, retroalimentación recibida y calidad de facilitación. La interacción cooperativa requiere registrar interdependencia positiva, responsabilidad individual, rotación de roles y participación equilibrada. El diálogo restaurativo se expresa en oportunidades de escucha, identificación del daño, acuerdos de reparación y seguimiento de compromisos. Finalmente, las actividades de pertenencia y normas inclusivas deben vincular mensajes de aceptación con oportunidades reales de participación. Contabilizar sesiones no basta: la dosis debe integrar frecuencia, duración, asistencia, cobertura de componentes y calidad de ejecución.

En la segunda variable, la aceptación y el apoyo entre pares pueden medirse mediante escalas sociométricas, percepción de ayuda y redes de colaboración. La pertenencia y participación comprenden identificación con la institución, voz estudiantil y acceso a actividades o equipos. La seguridad y el trato equitativo incluyen percepción de protección, experiencias discriminatorias, distribución de oportunidades y respuesta institucional. El manejo de conflictos considera frecuencia, gravedad, recurrencia, soluciones acordadas y cumplimiento de reparaciones. Estas dimensiones deben analizarse por sexo, edad, condición de discapacidad, origen y otras

características pertinentes, siempre que el tamaño de muestra permita hacerlo sin identificar a participantes.

La relación entre las variables no debe reducirse a una correlación global. Cada componente de la intervención propone un mecanismo y un desenlace próximo: la cooperación crea contacto y apoyo; el diálogo restaurativo reorganiza la respuesta al daño; las actividades de pertenencia modifican interpretaciones sobre aceptación; y la discusión de exclusiones cuestiona normas grupales. El modelo evaluativo debe comprobar si el componente fue recibido, si activó el mecanismo previsto y si después cambió el desenlace. Esta cadena permite explicar por qué una intervención funciona, para quién y bajo qué condiciones, además de identificar fallas de implementación.

Para un estudio inicial del programa Todos Somos Uno se propone un diseño por conglomerados cuando existan varias secciones comparables. La asignación debería realizarse antes de la intervención y el análisis conservar a los participantes en el grupo asignado. Si la aleatorización no es viable, un diseño cuasiexperimental con medición basal, grupo de comparación y ajuste por diferencias iniciales ofrecería mayor rigor que un único grupo pretest–posttest. Las mediciones se realizarían al inicio, al cierre de las doce semanas y en un seguimiento posterior. El protocolo debe precisar resultado primario, resultados secundarios, pérdidas, datos faltantes y plan analítico antes de observar los efectos.

La interpretación también debe considerar relevancia práctica. Una diferencia estadísticamente significativa puede ser demasiado pequeña para justificar una implementación institucional; por el contrario, un cambio modesto en un resultado grave y poco frecuente podría resultar importante. Se recomienda informar medias o proporciones por grupo, intervalos de confianza, tamaños de efecto y número de participantes analizados, junto con la fidelidad y los posibles efectos no deseados. Los testimonios pueden explicar procesos, pero no reemplazan la comparación cuantitativa cuando se afirma eficacia. Esta combinación fortalece la transparencia y facilita que otros institutos juzguen la transferibilidad del programa.

La evaluación debería combinar una escala validada, registros de incidentes, observación y entrevistas. Las escalas miden percepción; los registros muestran respuestas institucionales y pueden estar influidos por cambios en el reporte; la observación describe conducta en situaciones seleccionadas; las entrevistas explican significado. La convergencia entre fuentes aumenta la credibilidad, mientras que las divergencias deben analizarse. No sería correcto reemplazar una medida validada por un cuestionario “adaptado” sin documentar validez de contenido, estructura y fiabilidad.

La evidencia latinoamericana experimental fue limitada. Esta ausencia restringe la transferencia y constituye una línea de investigación. Un estudio futuro en un IEST peruano debería registrar previamente el protocolo, usar un grupo de comparación cuando sea viable, describir la asignación, evaluar fidelidad y publicar datos suficientes para calcular tamaños de efecto. Si el diseño es investigación-acción sin control, las conclusiones deben referirse a cambios observados y experiencias, no a eficacia causal.

Las principales limitaciones de esta revisión son la restricción temporal, la búsqueda en bases de acceso abierto y la heterogeneidad de desenlaces. La presencia de varios artículos derivados de una misma muestra exigió evitar conteos independientes. La falta de estudios específicos en institutos

tecnológicos impidió una síntesis exclusiva de ese nivel. No se realizó metaanálisis porque las medidas y comparaciones no fueron equivalentes.

## 5. Conclusiones

Las intervenciones educativas pueden mejorar dimensiones específicas de la convivencia inclusiva. La evidencia es más consistente para aceptación, apoyo entre pares, juicios de equidad, exposición a prácticas restaurativas y pertenencia en grupos determinados. Los efectos sobre amistad, clima global y seguridad fueron pequeños, nulos o dependientes de duración y fidelidad. Por ello, no se debe presentar un programa como eficaz antes de obtener resultados empíricos.

Un programa aplicable a institutos tecnológicos debe integrar cooperación estructurada, análisis de situaciones de exclusión, procedimientos restaurativos y acciones de pertenencia conectadas con oportunidades institucionales reales. La capacitación docente, el seguimiento y la participación estudiantil son componentes de la intervención, no condiciones externas que puedan omitirse.

La revisión permite reformular Todos Somos Uno como intervención evaluable. Sus metas deben expresarse en cambios medibles y no en porcentajes fijados sin antecedentes. Se recomienda medir aceptación y apoyo, pertenencia y participación, seguridad y trato equitativo, y manejo de conflictos; documentar fidelidad; comparar resultados con una condición equivalente; e incorporar seguimiento. Estas decisiones permiten distinguir el diseño del programa de sus efectos y proporcionan una base metodológica para una evaluación posterior.

## Referencias

- Grant, A. A., Mac Iver, D. J., & Mac Iver, M. A. (2022). The impact of restorative practices with Diplomas Now on school climate and teachers' turnover intentions: Evidence from a cluster multi-site randomized control trial. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 15(3), 445–474. <https://doi.org/10.1080/19345747.2021.2018745>
- Gregory, A., Clawson, K., Davis, A., & Gerewitz, J. (2021). Student-reported classroom climate pre and post teacher training in restorative practices. *Frontiers in Education*, 6, 719357. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.719357>
- Gregory, A., Huang, F. L., & Ward-Seidel, A. R. (2024). Adolescent exposure to restorative practices and their perceptions of support, structure, and bullying in the school climate. *AERA Open*, 10. <https://doi.org/10.1177/23328584241288525>
- Hollands, F. M., Leach, S. M., Shand, R., Head, L., Wang, Y., Dossett, D., Chang, F., Yan, B., Martin, M., Pan, Y., & Hensel, S. (2022). Restorative practices: Using local evidence on costs and student outcomes to inform school district decisions about behavioral interventions. *Journal of School Psychology*, 92, 188–208. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2022.03.007>
- Killen, M., Burkholder, A. R., D'Esterre, A. P., Sims, R. N., Glidden, J., Yee, K. M., Luken Raz, K. V., Elenbaas, L., Rizzo, M. T., Woodward, B., Samuelson, A., Sweet, T. M., & Stapleton, L. M. (2022). Testing the effectiveness of the Developing Inclusive Youth program: A multisite randomized control trial. *Child Development*, 93(3), 732–750. <https://doi.org/10.1111/cdev.13785>
- Klang, N., Olsson, I., Wilder, J., Lindqvist, G., Fohlin, N., & Nilholm, C. (2020). A cooperative learning intervention to promote social inclusion in heterogeneous classrooms. *Frontiers in Psychology*, 11, 586489. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.586489>
- Murphy, M. C., Gopalan, M., Carter, E. R., Emerson, K. T. U., Bottoms, B. L., & Walton, G. M. (2020). A customized belonging intervention improves retention of socially disadvantaged students at a broad-access university. *Science Advances*, 6(29), eaba4677. <https://doi.org/10.1126/sciadv.aba4677>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *PLOS Medicine*, 18(3), e1003583. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1003583>

- Van Ryzin, M. J., & Roseth, C. J. (2020). The effects of cooperative learning on peer relations, academic support, and engagement in learning among students of color. *The Journal of Educational Research*, 113(4), 283–291. <https://doi.org/10.1080/00220671.2020.1806016>
- Vernon, D. S., Schumaker, J. B., & Deshler, D. D. (2022). The social and academic effects of Cooperative LEARN Strategy instruction in inclusive elementary classes. *Learning Disability Quarterly*. <https://doi.org/10.1177/0731948720944164>
- Walton, G. M., Murphy, M. C., Logel, C., Yeager, D. S., Goyer, J. P., Brady, S. T., Emerson, K. T. U., Paunesku, D., Fotuhi, O., Blodorn, A., Boucher, K. L., Carter, E. R., Gopalan, M., Henderson, A., Kroeper, K. M., Murdock-Perriera, L. A., Reeves, S. L., Ablorh, T. T., Ansari, S., ... Krol, N. (2023). Where and with whom does a brief social-belonging intervention promote progress in college? *Science*, 380(6644), 499–505. <https://doi.org/10.1126/science.ade4420>
- Williams, C. L., Hirschi, Q., Sublett, K. V., Hulleman, C. S., & Wilson, T. D. (2020). A brief social belonging intervention improves academic outcomes for minoritized high school students. *Motivation Science*, 6(4), 423–433. <https://doi.org/10.1037/mot0000175>