



POR UNA
CULTURA DE PAZ
Una Mirada desde las Ciencias de la Conducta



COMPILADORES

Adelaida Rojas García
Guadalupe Villalobos Monroy
Kárilyn Brunett Zarza
Jessica Paola Martínez Orozco

ISBN: 978-607-422-775-8



9 786074 227758



POR UNA CULTURA DE PAZ: UNA MIRADA DESDE LAS CIENCIAS DE LA CONDUCTA

Adelaida Rojas García
Guadalupe Villalobos Monroy
Kárylyn Brunett Zarza
Jessica Paola Martínez Orozco

COMPILADORES

POR UNA CULTURA DE PAZ: UNA MIRADA DESDE LAS CIENCIAS DE LA CONDUCTA.

Edición Única, noviembre 2016

D.R.

Universidad Autónoma del Estado de México

Instituto Literario 100 ote.

C. P. 50000, Toluca, Estado de México, México

<http://www.facico-uaemex.mx>

Elaborado en México ISBN: 978-607-422-775-8

Código de barras: 9786074227758

Portada, edición y diseño: Jorge Armando Balderas Escobar

El contenido de esta obra es responsabilidad de los autores de cada capítulo

DIRECTORIO**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE
MÉXICO**

Dr. en D. Jorge Olvera Garcia

Rector

Dr. en ED. Alfredo Barrera Baca

Secretaría de Docencia

Dra. en L. Ángeles María del Rosario Pérez
Bernal

Secretaría de Investigación y Estudios
Avanzados

Dr. en D. Hiram Raúl Piña Libien
Secretaría de Rectoría

M. en E.P.D. Ivett Tinoco García
Secretaría de Difusión Cultural

M. C. I. Ricardo Joya Cepeda
Secretaría de Extensión y Vinculación

M. en A. ED. Yolanda Ballesteros Senties
Secretaría de Cooperación Internacional

M. en E. Javier González Martínez
Secretaría de Administración

Dr. en C. POL. Manuel Hernández Luna
Secretario de Rectoría

M. en D. José Benjamín Bernal Suárez
Abogado General

Lic. Juan Portilla Estrada
Dirección de Comunicación Universitaria

Lic. Jorge Bernáldez García
Secretaría
Técnica del Gabinete

Lic. en D. Yoab Osiris Ramírez Prado
Secretaría Particular

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA CONDUCTA.

Dr. en I.P. Manuel Gutiérrez Romero
Director

M. en I.S. Saúl Urcid Velarde
Subdirector Académico

M. en Psic. María Teresa García Rodea
Subdirectora Administrativa

M. en I.F. Mónica Rodríguez Villafuerte
Coordinadora de la Unidad de Planeación y
Evaluación

Dra. en I.P. Aída Mercado Maya
Coordinadora de Investigación

M. en P.S. Alejandro Gutiérrez Cedeño
Coordinador de Vinculación y Extensión

M. en E.S. Irma Ortiz Valdez
Coordinadora de la Licenciatura en Psicología

Dr. en C.S. Jaime Rodolfo Gutiérrez Becerril
Coordinador de la Licenciatura en Educación

M. en E. Diana Franco Alejandre
Coordinadora de la Licenciatura en Trabajo Social

L. A. Edwin Román Albarrán Jardón
Coordinador de la Licenciatura en Cultura Física y
Deportes

Dra. en I.P. Alejandra Moysén Chimal
Coordinadora de Estudios Avanzados

Dra. en I.P. Adelaida Rojas García
Coordinadora del Centro de Estudios y
Servicios Psicológicos Integrales

COMITÉ CIENTÍFICO Los dictaminadores de los trabajos de la presente obra son los siguientes: Hans Oudhof Van Barnelveld, Adelaida Rojas García, Aida Mercado Maya, Alba García Lira, Alejandra Moysén Chimal, Angélica García Marbella, Aristeo Santos López, Brenda Mendoza González, Carlos Alberto García Montes de Oca, Carlos Ramón Dacomba Sánchez, Claudia Sánchez Calderón, Deicy Ibeth Martínez Pastrana, Diana Franco Alejandre, Enrique Navarrete Sánchez, Erika Robles Estrada, Eva Téllez Rojas, Francisco Arguello Zepeda, Guadalupe Villalobos Monroy, Irma Martínez Hernández, Ivonne Vilchis Lujano, Jaime Rodolfo Gutiérrez Becerril, José Luis Martínez Díaz, Juan Carlos Reyes Serrano, Juana Rosendo Francisco, Julieta Garay López, Juvenal Vargas Muñoz, Karilyn Brunett Zarza, Ma. Magdalena Del Angel Antonio, María del Rosario Alzati Blas, María Viridiana Sosa Márquez, Maribel Osorio Martínez, Marlene Romero Paredes, Norma Angélica Martínez Hernández, Patricia Balcázar Nava, Patricia Román Reyes, Rebeca San Juan López, Reyes Edgar Castañeda Crisolis, Susana Silvia Zarza Villegas, Tania Morales Reynoso, Verónica Sánchez Tenorio, Yajaira Isayana Goniez Espinoza

La corrección de estilo estuvo a cargo de:

Alfonso Archundia Mercado

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	8
1. CULTURA DE PAZ Y PROMOCIÓN DE VALORES EN LA SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA	
INTRODUCCIÓN AL CAPÍTULO	12
ESTRATEGIAS PARA LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA “HACIA UNA CULTURA DE PAZ” José Antonio Unzueta Floranes	16
PROPIEDADES PSICOMÉTIRCAS DE UN INSTRUMENTO DE RESILIENCIA EN PACIENTES CON CÁNCER DE MAMA Y CÁNCER CERVICOUTERINO. Jovita Ocampo Contreras	26
CONSTRUCCIÓN DE UNA CONVIVENCIA INTERCULTURAL PARA UNA PAZ INTEGRAL. Isaura Martínez Rodríguez	37
DESARROLLO EMOCIONAL PACÍFICO INTEGRAL EN LA INFANCIA, POR MEDIO DE LA ESCUELA PARA PADRES PARA PREVENIR LA VIOLENCIA. Miriam Ballesteros Camacho	47
LA TUTORÍA ACADÉMICA EN LA UAEMÉX: HACIA UNA FORMACIÓN INTEGRAL Y DE VALORES EN UNA CULTURA DE PAZ. Jorge Gálvez Pichardo, Teresa Ponce Dávalos, Sergio Luis García Iturriaga	57
LA IMPORTANCIA DE LOS VALORES ÉTICOS, COMO PROMOTORES DE LA CULTURA DE PAZ. Camerino Juárez Toledo, Oscar Hurtado Salgado, Anayansi Trujillo García	70
IMPACTO DEL CONTEXTO SOCIAL Y FAMILIAR EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR DE SECUNDARIAS DE QUERÉTARO. Ma. Isabel García Uribe	81
LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA PAZ INTEGRAL. Nadia Wendy Limas Garfias	88
ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN PARA LA EDUCACIÓN EMANCIPADORA ORIENTADA AL DIÁLOGO EN UN BACHILLERATO COMUNITARIO DEL SURESTE DE MÉXICO. Karla Monserrat Kú Cura, Vianney Alejandrina Tzab Acosta, Laura Patricia Balam Cetz	99
METODOLOGÍA E INTERVENCIÓN PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL PLAN	

ESTRATÉGICO DE CONVIVENCIA Y SEGURIDAD CIUDADANA DE MORELIA, MICHOACÁN. Mauricio Arcila Arango, David Morales González, Mónica Liliana Arcila Arango	116
EMPODERAMIENTO: UNA ESTRATEGIA ÚTIL PARA CREAR COMUNIDADES DE PRÁCTICA DE LA PAZ. Miguel Ángel Karam Calderón, Yazmín Castillo Sánchez	131
EXCLUSIÓN SOCIAL Y DISCAPACIDAD EN EL ADULTO MAYOR. Miguel Ángel Karam Calderón, Yazmín Castillo Sánchez	137
HACIA UN MODELO EXPLICATIVO DE LA RESILIENCIA EN NIÑOS Y ADOLESCENTES. Norma Ivonne González Arratia López Fuentes, José Luis Valdez Medina	146
RESILIENCIA Y BIENESTAR PSICOLÓGICO EN PERSONAS CON DIABETES MELLITUS TIPO 2. Victoria Araceli Castro Cruz, Norma Ivonne González Arratia López Fuentes, Hans Oudhof Van Barneveld, Alejandra del Carmen Domínguez Espinosa*, José Luis Valdez Medina.	154
VALIDACIÓN DE LA ESCALA DE AUTOEFICACIA EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR EN JÓVENES MEXICANOS. Yazmín Escobar Tapia, Norma Ivonne González Arratia López Fuentes, Hans Oudhof Van Barneveld, Palos, José Luis Valdez Medina.	164
RESPECTO DE LOS ESPACIOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD HACIA UNA CULTURA DE PAZ. Diana Franco Alejandre, Saúl Urcid Velarde.	173
LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN EL NIVEL SUPERIOR POR UNA CULTURA DE PAZ. Diana Franco Alejandre, Saúl Urcid Velarde, Brenda Mendoza González	183
EL TRABAJADOR SOCIAL COMO EDUCADOR PARA UNA CULTURA DE PAZ A TRAVÉS DE SU INTERVENCIÓN FAMILIAR. Carlos Ramón Dacomba Sánchez, Diana Franco Alejandre.	196
 2. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS Y MODELOS DE INTERVENCIÓN PARA UNA CULTURA DE PAZ.	
 INTRODUCCIÓN AL CAPÍTULO	204
UNA APROXIMACIÓN EVALUATIVA A LA PERCEPCIÓN Y SATISFACCIÓN DE BENEFICIARIOS DE UN PROYECTO COMO VÍA METODOLÓGICA DE CONSTRUCCIÓN DE LA PAZ SOCIAL EN NUEVO LEÓN. Ana Beatriz Carrera Aguilar, Luis Manuel Rodríguez Otero, Sandra Elizabeth Mancinas Espinoza	207
MODELO DE INTERVENCIÓN STUDYCIRCLE: PROMOVER LA PAZ Y EL BIENESTAR ESTUDIANTIL CON LAS PRÁCTICAS RESTAURATIVAS. Anna Bussu, Maria del Carmen Quinde Reyes, Jessenia Macías Ochoa	

Elisa Mulas	216
RETOS DE LA CULTURA DE PAZ: VIOLENCIA Y MIGRACIÓN INTERNACIONAL EN EL ESTADO DE MÉXICO. Renato Salas Alfaro, María Dolores Bautista Cruz	231
EL APRENDIZAJE LÚDICO Y CULTURA DE PAZ: UNA EXPERIENCIA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES. Anayansi Trujillo García, Camerino Juárez Toledo	242
LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA DE LA UAEM: HACIA UNA CULTURA DE PAZ. Rubén Gutiérrez Gómez	255
HUMANISMO EN EL MARCO SOCIOFORMATIVO DE LA EDUCACIÓN. Ma. del Socorro Reyna Saenz, María de Jesús Álvarez Tostado Uribe, Jaime Luis Arce Trueba	263
ASAMBLEAS ESCOLARES: JUSTIFICACIÓN SOCIAL Y METODOLÓGICA. Diana Áviles Ortiz, Ana Karen de la Cruz, Alondra Suárez Gómez, Elizabeth Rocío Valdés Carrera, Susana Valentín, y Brenda Mendoza González	274
ASAMBLEAS ESCOLARES: PROCEDIMIENTO DE ASAMBLEAS ESCOLARES. Diana Aviles Ortiz, Ana Karen de la Cruz Calderón, Alondra Suárez Gómez, Elizabeth Rocío Valdés Carrera, Susana Valentín Cirilo, Brenda Mendoza González	284
ASAMBLEAS ESCOLARES: IMPACTO DEL MODELO DE INTERVENCIÓN. Diana Aviles Ortiz, Ana Karen de la Cruz Calderón, Alondra Suárez Gómez, Elizabeth Rocío Valdés Carrera, Susana Valentín Cirilo, y Brenda Mendoza González	296
TRATA DE PERSONAS Y TRABAJO ASALARIADO E INFORMAL. Angélica García Marbella, Elías García Rosas	308
3. CONVIVENCIA SOCIAL Y EQUIDAD EN LA CULTURA DE PAZ	
INTRODUCCIÓN AL CAPÍTULO	319
CARACTERÍSTICAS DE LA FAMILIA MEXICANA CONTEMPORÁNEA Y SU PAPEL EN LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA. Hans Oudhof van Barneveld, Aída Mercado Maya, Erika Robles Estrada, Brenda Rodríguez Aguilar	321
VISIÓN EXISTENCIAL DE LA FAMILIA, CAPACIDAD AUTOTRASCENDENTE Y ACTITUDES ESENCIALES PARA LA PAZ. Aída Mercado Maya, Erika Robles Estrada, Hans Oudhof van Barneveld	329
VÍNCULO PARENTAL Y CONVIVENCIA PACÍFICA EN JÓVENES DE LA CIUDAD DE TOLUCA. Erika Robles Estrada, Aída Mercado Maya, Hans Oudhof van Barneveld, María Magdalena del Ángel Antonio, Norma Elena Martínez Martínez	338

FUNCIÓN SOCIAL DEL PSICÓLOGO CLÍNICO EN USUARIOS DE 20 A 25 AÑOS DE EDAD. Teresa Aguayo Silva, Tania Madeleyn Torres Borrego, Patricia Lorena Martínez Martínez	345
VIOLENCIA Y ACOSO ESCOLAR: TIPOS DE ADOLESCENTES QUE PARTICIPAN EN CONTEXTOS EDUCATIVOS DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR. Mercedes Atenas García Mandujano, Brenda Mendoza González	354
JÓVENES UNIVERSITARIOS EN EL CAMINO HACIA UNA CULTURA DE PAZ. Susana Silvia Zarza Villegas, Lourdes Gabriela Villafaña Montiel, Kárilyn Brunett Zarza.	365
OBSTÁCULOS Y RETOS DE UNA CULTURA DE PAZ PARA LOS GRUPOS INDÍGENAS DEL ESTADO DE MÉXICO. Francisco José Argüello Zepeda	376
TIPOS DE ADOLESCENTES Y FACTORES DE RIESGO ASOCIADOS A EPISODIOS DE VIOLENCIA Y ACOSO ESCOLAR. Yazmin Arriaga Gómez, Brenda Mendoza González, Mercedes Atenas García Mandujano	385
 4. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS Y MECANISMOS PARA LA PROMOCIÓN DE LA PAZ DESDE UNA PERSPECTIVA HOLÍSTICA.	
 INTRODUCCIÓN AL CAPÍTULO	396
CIVILIZACIÓN Y AUSENCIA DEL LÍMITE. ACCIÓN RECÍPROCA, SUJETO-CAMBIO CLIMÁTICO, COMO SIGNO DE SÍNTOMA EN LA CIVILIZACIÓN. Daniel H. Winger	400
VISIÓN DE LOS RIESGOS PSICOSOCIALES A TRAVÉS DE LA METODOLOGÍA “SOLVE”. Lydia Nieves Guevara Ramírez	409
CONFLICTOS COGNITIVOS: LA DIFICULTAD DEL BIENESTAR Y LA PAZ INTERIOR. Luis Ángel Saúl Gutiérrez	456
POLÍTICAS ESTATALES PARA LA CONVIVENCIA Y PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR. CASO ESTADO DE MÉXICO. Edgar Martínez Novoa, José Gabriel Espínola Reyna.	468
EL ENFOQUE DE COOPEDAGOGÍA. APRENDER A COOPERAR EN LA EDUCACIÓN BÁSICA. Carlos Velázquez Callado	481
CENTROS DE INICIACIÓN DEPORTIVA: PROPUESTA ORGANIZACIONAL ORIENTADA A LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ DESDE LA ENSEÑANZA DEPORTIVA. Eduardo Gómez Gómez	494

INTRODUCCIÓN

El sistema económico neoliberal y el proceso de globalización han contribuido al logro de avances significativos en la ciencia y la tecnología, pero también han propiciado la polarización de las sociedades lo que ha impactado de manera negativa a la sociedad en su conjunto, pero en mayor medida a los grupos vulnerables.

Dicha polarización ha traído consigo un desarrollo desigual del mundo que se expresa de diferentes maneras tanto en países desarrollados como en los llamados del tercer mundo, en donde no están satisfechas las necesidades humanas elementales de todos los sectores de la población, siempre falta algo. Si a esto le sumamos los conflictos internacionales por diferentes motivos que enfrentan algunas naciones, una insuficiente cobertura educativa y de salud, desempleo y pobreza extrema, entre otras cosas; estamos frente a retos de gran envergadura para los gobiernos, para los estudiosos y para la sociedad civil en general.

Uno de los intentos para frenar y prevenir la agudización de estas problemáticas es la cultura de paz, cuyo estudio y propuestas han ido avanzando en diferentes sentidos y de manera favorable, el tema está presente en diferentes Organismos Internacionales como la ONU, la UNESCO, la OCDE, El Banco Mundial, entre otros. Pero falta mucho por hacer.

Según la definición de las Naciones Unidas (1998, Resolución A/52/13), la cultura de paz consiste en una serie de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y previenen los conflictos tratando de atacar sus causas para solucionar los problemas mediante el diálogo y la negociación entre las personas, los grupos y las naciones.

En virtud de lo anterior, los estudiosos de las ciencias de la conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México, ante la persistencia y proliferación

de estos hechos en diversas partes del Mundo y de nuestro país en particular, se convocó a los estudiosos interesados y a la sociedad en general a presentar trabajos para analizar, debatir y proponer estrategias de acción y dirección, que fortalezcan una **convivencia y bienestar con sentido humanista para una cultura de paz.**

El presente texto es producto de esta convocatoria que recoge los trabajos de los interesados en la temática, de diferentes países (España, Argentina, Cuba, Brasil, Costa Rica y México) retomando con ello sus experiencias relativas al estudio, análisis, comprensión e instrumentación de la cultura de paz en los distintos ámbitos institucionales en los que participan: educativo, salud, penitenciario, social, laboral, familia, alimentario, psicológico, por mencionar algunos.

El presente libro, propicia un espacio de reflexión, diálogo y posicionamiento de las ciencias de la conducta para la apropiación, análisis, debate y propuestas que fortalezcan una cultura de paz a través de la convivencia y el bienestar social con sentido humanista.

El libro aborda 4 interesantes capítulos, donde articulistas destacados en el tema, aportan sus principales experiencias:

1º Cultura de paz y promoción de valores en la sociedad contemporánea

2º Estrategias metodológicas y modelos de intervención para una cultura de paz.

3º Convivencia social y equidad en la cultura de paz

4º. Estrategias metodológicas y mecanismos para la promoción de la paz desde una perspectiva holística.

La Facultad de Ciencias de la Conducta agradece a todos los profesionales que contribuyeron para la integración de este libro, ya que sin su participación no hubiera sido posible el desarrollo del mismo.

Guadalupe Villalobos Monroy

Enero 2016

“Negar a las personas sus derechos humanos es cuestionar su propia humanidad”

Nelson Mandela

“No es posible mantener la paz usando la fuerza: sólo puede conseguirse mediante la comprensión”

Albert Einstein

Capítulo 1

Cultura de paz y promoción de valores en la sociedad contemporánea

INTRODUCCIÓN

El presente capítulo está integrado por trabajos teóricos y prácticos con temáticas diversas pensadas en el marco de una cultura de paz. La UNESCO busca ser el medio para la promoción de los valores en la sociedad contemporánea y así contribuir a la paz mundial. En el año 1997 la asamblea a general de la ONU declaró el año 2000 como año internacional de la cultura de la paz, a partir de esta fecha no han cesado los esfuerzos por transmitir a la humanidad un legado de tolerancia y amor; en este sentido, los aportes interdisciplinarios presentados en distintos foros son contribuciones que desde distintas trincheras contribuyen al objetivo de promover la paz.

La cuestión escolar fue ampliamente abordado por los autores, así tenemos por ejemplo estudios sobre la tutoría académica, la orientación educativa y la escuela para padres como actividades que contribuyen al logro de una educación integral de actitudes y valores en el estudiante. Particularmente, en el trabajo "La tutoría académica en la UAEMex. Hacia una formación integral y de valores en una cultura de paz", la tutoría es tratada como un medio para coadyuvar en la formación integral, en las condiciones de aprendizaje de valores de una educación en una cultura de paz. Se parte de la formación profesional de la UAEMex y el eje axiológico transversal a la trayectoria académica del estudiante asociado esto a la aplicación del constructivismo. En esta misma línea se presenta el trabajo "La importancia de los valores éticos como promotores de una cultura de paz"; en este caso se propone un instrumento para medir valores en estudiantes del nivel medio superior para impulsar talleres con temas específicos de promoción y acciones en una cultura de paz.

El ámbito escolar es un medio fértil para trabajar en pos de una cultura de paz ya que es en este ámbito en el que se observan aspectos propios de la persona y de su entorno. En este sentido, el trabajo “Impacto del contexto social y familiar en el contexto escolar de secundarias de Querétaro” muestra cómo algunos factores del contexto social y familiar no favorecen la construcción de un clima de convivencia escolar adecuado. La interacción entre estudiantes, padres de familia y profesores como elementos de una comunidad educativa es el tema central del trabajo “Estrategia de intervención para la educación emancipadora orientada al dialogo en un bachillerato comunitario del Sureste de México”. Estudio que surge con el fin de atender la alienación que los estudiantes muestran ante el aprendizaje en un curso remedial de lógica y matemáticas. Relacionado con el rendimiento académico se presenta el trabajo “Validación de la escala de autoeficacia en el rendimiento escolar en jóvenes mexicanos”. La autoeficacia se refiere a la percepción favorable de capacidades en la consecución de metas académicas además de mayores probabilidades de conducirse con éxito al experimentar un elevado bienestar psicológico (González *et al.* 2012), de ahí la importancia de contar con este tipo de instrumentos.

La escuela en todos sus niveles debe ser inclusiva, en “La integración educativa de personas con discapacidad en el nivel superior por una cultura de paz”, se describe la desigualdad de oportunidades y el proceso de cambio de perspectiva que no se limita a las autoridades, de ahí que una Universidad verdaderamente inclusiva debe velar por el bienestar de la comunidad universitaria con discapacidad.

Los trabajos propuestos en el ámbito escolar muestran la importancia de este campo para la intervención y promoción de una cultura de paz, en “La administración educativa desde la perspectiva de la paz integral” se propone que las instituciones pueden ser espacios armónicos e integrales que aporten a la sociedad formas de convivencia pacífica para propiciar la construcción de un mundo mejor, más pacífico y feliz.

Temas relacionados con la violencia se abordan en 4 trabajos. El primero de ellos es “Estrategias para la prevención de la violencia hacia una cultura de paz”. Se parte de la problemática de una tendencia casi globalizada hacia el individualismo donde las personas tienden a preocuparse más por su propio bienestar que por el bienestar común y se considera importante identificar los elementos sociales y culturales que intervienen en conductas violentas.

El trabajo “Desarrollo emocional pacífico integral en la infancia, por medio de la escuela para padres para prevenir la violencia” pone énfasis en el desarrollo emocional en la infancia y la violencia que puede afectarlo. Presenta la implementación de la escuela para padres como estrategia que favorece un desarrollo emocional pacífico en la infancia para la prevención de la violencia.

El tercer aporte es “Metodología e intervención para la construcción del Plan Estratégico de Convivencia y Seguridad Ciudadana de Morelia, Michoacán” aquí se hace referencia a la Asociación Civil *Observa*, que en el 2014 identificó en qué ciudades y pueblos de México era necesario mejorar la convivencia y detonar procesos educativos para tener comunidades más democráticas y participativas en torno a la prevención de la violencia.

Relacionado con esto, el trabajo “Empoderamiento: una estrategia útil para crear comunidades de práctica de la paz” alude a la creación de Comunidades de Práctica las cuales permiten la interacción sólida del tejido social al conjuntarse personas con intereses similares y pasión por resolver los problemas de su localidad.

La importancia de que el Estado a través de sus instituciones y la sociedad civil participen de manera conjunta se ha visto expuesto, y ese es el caso de “Exclusión social y discapacidad en el adulto mayor” donde se da cuenta de la necesidad de que existan comunidades con objetivos comunes que resuelvan entre otras las necesidades de salud. Se hace énfasis en el adulto mayor discapacitado por sus características de vulnerabilidad y la participación de la familia, la sociedad y el Estado desde una perspectiva de la fisioterapia. Así

mismo el texto “Respeto de los espacios de las personas con discapacidad, hacia una cultura de paz” desarrolla una propuesta de intervención profesional desde el modelo social que afirma que las personas con discapacidad pueden contribuir a la solución de problemáticas sociales e intervenir directamente para lograr objetivos comunes. En estrecha relación con la importancia de la intervención de profesionales en las temáticas mencionadas está el texto “El trabajador social como educador para una cultura de paz a través de su intervención familiar”, se destaca la amplia cobertura de acción de este profesional y es particularmente el ámbito familiar el idóneo para la aplicación de programas de prevención e intervención que coadyuven al desarrollo de competencias, habilidades y valores que formen hábitos de una Educación en la cultura de paz.

El constructo de resiliencia, es decir, el recurso psicológico con el que se cuenta para superar las circunstancias difíciles o traumáticas que alguien padezca se expone en trabajos como “Propiedades psicométricas de un instrumento de resiliencia en pacientes con cáncer de mama y cáncer cérvico uterino”, en este estudio se presentan las cualidades psicométricas indispensables de confiabilidad y validez para medir resiliencia en mujeres mexicanas a partir de un instrumento de otro país. La segunda contribución en este tema es “Hacia un modelo explicativo de la Resiliencia en niños y adolescentes”, aquí se analizan variables de personalidad que inciden en la resiliencia de niños y adolescentes a través de un modelo explicativo, así como las variables de sexo relacionadas. El trabajo “Resiliencia y bienestar psicológico en personas con Diabetes Melitus tipo II” parte de la idea de que un problema de salud puede ser un agente desencadenante de la resiliencia y su objetivo es mostrar en qué medida la resiliencia incide sobre el bienestar psicológico.

Desde distintas posturas los trabajos aquí incluidos tienen un común denominador: formar una sociedad que tenga como base la convivencia y la paz a partir del diálogo y la negociación entre los individuos, los grupos y los estados.

ESTRATEGIAS PARA LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA “HACIA UNA CULTURA DE PAZ”

José Antonio Unzueta Floranes

Universidad Autónoma del Estado de México, México

Resumen

Uno de los grandes males que afectan a la humanidad es la violencia. En la actualidad, existe una tendencia casi globalizada hacia el individualismo y la mayoría de las personas tienden a preocuparse más por su propio bienestar que por el bienestar común, incluso al punto de pasar por encima de los derechos de los demás para conseguir aquello que se desea.

En la mayoría de los casos, es la realidad existencial la que determina que los individuos manifiesten comportamientos violentos, algunas veces la violencia se aprende y se reproduce, otras veces está determinada por factores innatos y el entorno simplemente es un detonante. Es importante identificar los elementos sociales y culturales, así como los vehículos a través de los cuales se expande este problema, entender que la mayoría de las personas que presentan comportamientos violentos lo hacen, porque han crecido en un entorno donde dichas conductas pueden traerles algún beneficio.

Palabras Clave: *Globalización, Individualismo, Materialismo, Violencia, Sociopatía.*

Introducción

Han surgido nuevas formas de violencia, algunas de ellas sutiles pero no menos dañinas, sucede que no todas están plenamente identificadas y tipificadas en nuestros marcos jurídicos. El estado, juristas, legisladores, etc., se han visto rebasadas para atender los hechos concretos punibles y en conceder menor importancia a las causas y los efectos de dichos actos, siendo en muchos casos las causas y efectos de la violencia inmateriales. Las condiciones de vida, las situaciones familiares, sociales, la convivencia, las frustraciones de la vida cotidiana, los falsos valores, los ideales, creencias, hábitos y expectativas que desarrollamos a través de nuestras interacciones, son elementos determinantes para la formación de culturas de violencia.

Es importante conocer plenamente los diferentes factores que contribuyen a que las personas y/o las sociedades desarrollen formas violentas de convivencia, para posteriormente implementar políticas que permitan frenar la propagación y expansión de dichas culturas.

Por otro lado debemos reconocer las diferentes causas de la conducta antisocial y que todavía existen formas de violencia no identificadas. Algunos trastornos de la personalidad han sido considerados como sinónimos y esto ha obstaculizado el pleno reconocimiento de las causas de la conducta delictiva y/o violenta. Es conveniente realizar estudios e investigaciones nuevas que permitan profundizar en las diferencias entre las diferentes patologías para conocer el origen de la violencia en cada una de ellas, solo de esa manera podremos elaborar programas preventivos efectivos y tomar medidas de protección para amortiguar las consecuencias.

Contenido

La violencia ha sido a lo largo de la historia uno de los principales problemas de la humanidad, la historia del mundo se destaca por sus guerras, conflictos y ambiciones. A pesar de que las “civilizaciones” modernas se caracterizan por su desarrollo científico y tecnológico, también se caracterizan por una notable

pobreza espiritual, nos hemos convertido en máquinas productivas y consumistas, demasiado distantes de aquellos ideales éticos y morales que supuestamente nos distinguen de los demás animales. Por un lado los seres humanos somos una especie animal con características biológicas particulares, por otro lado; ser humanos significa ser capaces de reconocer los deseos y sentimientos de los demás, este reconocimiento implica obrar en favor de quienes lo necesitan, ser capaces de sacrificar nuestros propios deseos priorizando el bien común.

*“Hemos aprendido a volar como los pájaros, a nadar como los peces;
pero no hemos aprendido el sencillo arte de vivir como hermanos”*

Martin Luther King (1965)

En la actualidad los valores e ideales tradicionales como la honestidad, lealtad, responsabilidad, etc. han sido sustituidos por otros de tipo instrumental o material, pocas personas pueden hacerse llamar altruistas, pues a pesar de que existen instituciones que se dedican a proteger los derechos universales de las personas, no existe una tendencia “desinteresada” a procurar el bienestar de los demás, generalmente podemos encontrar intereses encubiertos y ganancias secundarias que reciben personas e instituciones que se dedican supuestamente a las obras de caridad. En la mayoría de las sociedades globalizadas, incluyendo la nuestra (México), podemos notar un aumento significativo en los índices de violencia, incluso podría decirse que de alguna manera las condiciones sociales favorecen el desarrollo de alteraciones como la sociopatía y/o el trastorno antisocial de la personalidad (entre otros).

Feggy Ostrosky (2011, págs. 22-24), entre otros autores, sugiere que la violencia es una forma de agresión en la que existe una “intención” de causar un daño a la víctima. Este tipo de agresión se presenta en personas que han sido oprimidas y/o reprimidas en su libertad para tomar sus propias decisiones, individuos que no han encontrado el sentido a su vida, posiblemente debido a que esta no ha sido satisfactoria o han vivido experiencias altamente frustrantes. En cuanto a las

causas existen diferentes posturas; algunas disciplinas sugieren que la violencia es aprendida, que culturalmente vamos apropiándonos de ciertas pautas de reacción y comportamiento. Otras posturas sugieren que existe un componente biológico que predispone a algunos individuos hacia la violencia y que dependiendo de su situación existencial encontrara durante su vida diferentes detonantes. La realidad es que no existe una causa única, pero si podemos afirmar que el entorno social es determinante en la manifestación de conductas violentas.

“El ser humano nace con una disposición y con sentimientos básicos hacia nuestros prójimos que se pueden modificar, moderar y expandir para producir conductas prosociales; sin embargo, también nacemos con un potencial para manifestar conductas destructivas, antisociales y deshumanizantes” (Ostrosky, 2011, pág. 109).

Durante las últimas décadas junto a los grandes beneficios que ha traído el desarrollo de la tecnología se han acentuado otros problemas; a través de los diferentes medios de comunicación se ha difundido y casi globalizado una cultura de violencia. Han surgido decenas de ídolos musicales, héroes de película, líderes mundiales, gánsters, empresarios, políticos, deportistas, incluso personajes de caricatura que han enriquecido y hecho famosos a sus creadores. Los rasgos y características que han hecho famosos a algunos de estos personajes son factores que contribuyen al incremento de la violencia; agresividad, consumo de drogas, promiscuidad, arrogancia, sensación de omnipotencia, falta de empatía, impulsividad, rebeldía, desobediencia civil, etc.

Figuras que han mostrado desprecio por la dignidad humana se han convertido en modelos a seguir, pues han alcanzado los ideales predominantes en las sociedades modernas; dinero, admiración, poder, lujos, posición social. La idea central en muchos temas publicitarios es que los ideales y expectativas sociales se pueden alcanzar a través de medios alternativos (completamente materialistas),

de alguna manera, haciendo trampa. Entre otros objetivos de este bombardeo esta el consumismo, por ejemplo; se asocia la idea de éxito al consumo y la ostentación de marcas, productos, accesorios, bebidas alcohólicas, frecuentar determinados lugares, estar de alguna manera por encima de los demás, no importan los medios por los cuales se obtengan los recursos. Nos hemos enfocado en el “que” y nos hemos olvidado del “como”. Se ha perdido el sentido y la importancia del respeto de las normas y de los derechos ajenos, en la actualidad, en la mayoría de las sociedades predomina el individualismo, buscamos alcanzar nuestras metas y expectativas sociales sin importar que en el camino atropellemos a otros.

“Nuestro sistema constantemente promueve la aceptación de una serie de satisfacciones, que no todos los jóvenes pueden llegar a poseer. Estamos todo el tiempo inmersos en una serie de mensajes que nos bombardean: automóviles de lujo, bebidas alcohólicas, etc. Esta situación se propone a los jóvenes como esquema ideal que todos podemos y debemos llegar a poseer. Ante las escasas posibilidades de llegar a acceder a esto que tienen los jóvenes, se da una brecha y posteriormente una serie de frustraciones individuales que se tienen que compensar de una u otra forma. Llega el momento en el que los jóvenes se llenan de contenidos de rechazo de una sociedad concreta. Si a mí me dicen, por ejemplo, que la única forma de llegar a ser un hombre importante es tener un auto de lujo y que ello me va permitir también tener muchas mujeres, al no poder tenerlo, la única forma de llenar esa frustración, en muchos casos, va a ser a través de un hecho violento” (Cabañas, Gomezjara-Sylvia, Pacheco, & Caballero, 1988).

La sociopatía es un trastorno que se caracteriza por una serie de conductas, pensamientos y afectos típicos que provocan un deterioro en la calidad de las relaciones sociales de quienes lo padecen, estos individuos “han desarrollado” una

personalidad de carácter rebelde que tiende a entrar en conflicto con las normas de manera general, por lo que representan cierto nivel de riesgo social.

“Cuando realizamos juicios morales, atribuimos una responsabilidad; no afirmamos que el agente actuó bien o actuó mal si antes no hemos asumido que este, en algún sentido, tuvo la intención de cometer el acto (Tovar Bohórquez & Ostrosky-Shejet, 2013, pág. 76).

Los sociópatas se identifican con su causa; se comportan mal porque así han sido socializados, son capaces de distinguir perfectamente lo que está bien de lo que está mal, pero están bien identificados con su rol de “malos”, les satisface que los reconozcan así. Se podría decir que sufren un desajuste de tipo moral. Son personas que han crecido en entornos donde la frialdad emocional, la violencia, la intimidación, el engaño, la manipulación y transgresión de las normas, son formas cotidianas de salir adelante. “Aparentan” inintimidabilidad, pero sienten miedo y pueden incluso ser personas bastante sensibles, en ocasiones el miedo a ser agredidos o a padecer algún tipo de sufrimiento les lleva a desarrollar personalidades antisociales como medida de protección, es decir, han sufrido experiencias traumáticas, por ejemplo; abandonos, pérdida de los vínculos afectivos primarios, abusos, maltratos, etc. Estas experiencias dan origen a una percepción hostil del entorno, en el que, cualquier muestra de debilidad o sumisión puede hacerle vulnerable.

Esta patología comparte la mayoría de sus criterios clínicos con otros trastornos como el trastorno antisocial de la personalidad y/o la psicopatía, de ahí que muchas veces sean erróneamente entendidos como sinónimos. No en todos los casos un sociópata o un psicópata llegan a ser antisociales y ni todos los antisociales son psicópatas o sociópatas, también existen diferencias significativas entre estas dos últimas patologías.

En muchos casos la elección del término refleja la visión del profesional de los orígenes y determinantes de este síndrome (o trastorno) clínico. Por consiguiente, algunos clínicos e investigadores, así como la mayoría de los sociólogos y criminólogos, que creen que el síndrome esta forjado por entero de factores sociales o experiencias infantiles prefieren el término “sociopatía”, mientras que aquellos –incluido el autor- que entienden que también contribuyen factores biológicos, psicológicos y genéticos usan el término “psicopatía” (Hare, 2012, pág. 44).

La sociopatía se adquiere o se desarrolla, y tiene su origen en lo “social”, de ahí viene el término. La violencia en los sociópatas se explica por su historia de vida; sus procesos de socialización fueron inadecuados, sufrieron experiencias traumáticas o altamente estresantes y/o frustrantes, han aprendido a utilizar la violencia como mecanismo para la solución de problemas, poseen la capacidad para sentir empatía, pero debido a sus experiencias no la han desarrollado, particularmente en relación a las figuras de autoridad y/o vinculación afectiva. Sus figuras de apego le han causado dolor, no sentir nada por nadie puede evitar nuevamente esa sensación.

Por otro lado, la psicopatía tiene un componente genético o “innato”, su historia de vida no explica sus comportamientos desviados, existe una predisposición neurológica que les impide conectarse con las emociones ajenas, de hecho, su propia capacidad para experimentar emociones esta disminuida. Los psicópatas son personas frías emocionalmente; sus relaciones personales son instrumentales, no sienten miedo como la mayoría de las personas, su sistema de recompensas y castigos esta alterado, por lo que no aprenden emocionalmente de la experiencia.

Sugiere Robert Hare (2010, págs. 29-32) que a pesar de que los criterios diagnósticos de la psicopatía y los de otros trastornos de la personalidad (TAP,

narcisista, limite, histriónico, paranoide) pueden “solaparse”, convergen principalmente en los rasgos conductuales que entran en conflicto y causan un deterioro funcional en la persona, los mismos rasgos pueden ser cualitativamente distintos, en el sentido, de que para algunos individuos dichos rasgos no representan un problema. La mayoría de los psicópatas “criminales” también cumplen los criterios para un TAP (trastorno antisocial de la personalidad), mientras que la mayoría de los criminales que cumplen los criterios para un TAP, no cumplen todos los criterios para la psicopatía (págs. 125-128).

Por otro lado según Hare (2010, pág. 28), “*Psicopatía no es sinónimo de criminalidad*”. Algunas personalidades sociopáticas y psicopáticas pueden encontrar una forma de permanecer adaptadas e incluso tener éxito y ser admiradas por la sociedad; en muchos casos estas personas manifiestan comportamientos que generalmente son mal vistos e incluso castigados por la ley porque son considerados elementos nocivos que contribuyen al deterioro o la contaminación social. Pero no podemos afirmar que se trate de un trastorno antisocial de la personalidad pues en estos casos los rasgos de personalidad no representan un problema de adaptación para quien los presenta, por el contrario, son reforzados mediante el logro de sus aspiraciones desviadas, como pudieran ser; el reconocimiento, aceptación, admiración, dinero, poder, status, etc.

En los casos en que el agente se identifica con su acción, el resultado de la misma es irrelevante para la atribución de responsabilidad. Si una persona va a asesinar a otra y, por cuestiones que no dependen de ella, se frustra su acto, será juzgada como responsable, aunque el acto no se haya perpetrado (Tovar Bohórquez & Ostrosky-Shejet, 2013, pág. 76).

Algunos grandes empresarios, políticos, profesionistas, comerciantes, líderes, etc. jamás llegan a cometer un crimen, ya sea porque la conducta no está tipificada como tal, o porque simplemente encuentran la mente de burlar al sistema; pero

pueden ser personas insensibles e incapaces de reconocer y respetar los derechos ajenos, personas materialistas, oportunistas, insensibles que se aprovechan de otros manipulando, burlando o incluso manteniéndose al margen de las normas. Este tipo de personas pueden tener personalidades psicopáticas o sociopatía y causaran mucho daño a su paso aunque nunca lleguen a ser estigmatizados o a pisar una cárcel.

Conclusiones

Si hablamos de cultura de paz, hablamos de una tendencia generalizada dentro de las sociedades de garantizar la protección de los derechos de cada ciudadano, algunas formas de expresión son ofensivas y además contaminan la mentalidad e ideología de los individuos.

Tenemos que entender que la libertad de expresión debe tener límites, es necesario regular y frenar aquella publicidad que fomenta los comportamientos violentos, de lo contrario tendremos individuos perfectamente adaptados que trataran de reproducir aquellos patrones de comportamiento que suponen les permitirán alcanzar sus expectativas y las expectativas sociales.

También es importante identificar formas encubiertas de violencia. No será posible disminuir este problema en las diferentes sociedades, si seguimos permitiendo que personas que atentan contra la dignidad humana y de forma indirecta causen daño a los demás, sean quienes tienen mayores posibilidades de éxito y reconocimiento social.

Referencias

Cabañas, P., Gomezjara-Sylvia, F. A., Pacheco, G., & Caballero, V. (1988).

Pandillerismo en el Estallido Urbano. México: Fontamara.

Durkheim, E. (1987). *La División del Trabajo Social*. Madrid: Akal.

- First, M., Fincus, H. A., & Frances, A. (2002). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. Madrid: Masson.
- Hare, R. D. (2010). *Escala de Evaluación de Psicopatía de Hare Revisada*. Madrid: TEA.
- Hare, R. D. (2012). *Sin conciencia. El inquietante mundo de los psicópatas que nos rodean*. Barcelona: Paidós.
- Marchiori, H. (2004). *Psicología Criminal*. México: Porrúa.
- Ostrosky, F. (2011). *Mentes Asesinas. La Violencia en tu cerebro*. (Segunda Edición ed.). México: Quinto Sol.
- Riviére, E. P. (1980). *El Proceso Grupal*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Sarason, I. (1977). *Psicología Anormal*. México: Trillas.
- Tovar Bohórquez, J. O., & Ostrosky-Shejet, F. (2013). *Mentes Criminales ¿Eligen el mal?* México: Manual Moderno.

PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE UN INSTRUMENTO DE RESILIENCIA EN PACIENTES CON CÁNCER DE MAMA Y CÁNCER CERVICOUTERINO.

Jovita Ocampo Contreras

Universidad Autónoma del Estado de México, México

Resumen

A pesar de que hoy día el cáncer en las mujeres es más tratable y el número de sobrevivientes se ha incrementado, todavía existe en las pacientes un intenso temor que acompaña a su diagnóstico, impactando negativamente en la calidad de vida de las pacientes. Investigaciones refieren que la resiliencia permite darle un significado positivo a la enfermedad, además de luchar por superarse, desarrollando fuerzas cognoscitivas y emocionales durante la recuperación.

Por lo anterior, el objetivo de la investigación fue evaluar las propiedades psicométricas de un instrumento chileno para medir resiliencia en mujeres con cáncer del Estado de México. Participaron 100 mujeres, 50 pacientes con diagnóstico confirmado de cáncer de mama y 50 con cáncer cervicouterino, cuya edad promedio fue de 45 años en un rango de 24 a 71 años y residentes del Estado de México. Se aplicó la escala de Resiliencia SV-RES en su versión adaptada para este estudio. Los resultados dieron estructura a un instrumento conformado por 49 reactivos con seis opciones de respuesta que van nunca a siempre. Se tomaron en cuenta valores mayores a .40 en pesos factoriales y de acuerdo con la similitud de los reactivos, se conservaron 6 de las 12 dimensiones que contenía el instrumento original: redes de apoyo social, metas, pragmatismo,

autonomía, satisfacción, vínculos, autoeficacia e identidad. El instrumento mostró una consistencia interna de Alpha de Cronbach de .965. Se concluye que el instrumento obtuvo las cualidades psicométricas indispensables de confiabilidad y validez para ser aplicado en mujeres con cáncer.

Palabras clave: Resiliencia, cáncer, cáncer de mama, cáncer cervico uterino.

Introducción

En México, un 12.7% del total de defunciones registradas, fueron por cáncer en sus diversos tipos (INEGI, 2011). En relación al sexo y edad, las estadísticas reportan que mujeres de 30 a 59 años, son el grupo más vulnerable. Una de cada cuatro, ha muerto por tumores malignos (INEGI, 2011).

El cáncer, se define como un conjunto de enfermedades caracterizadas por la presencia de células neoplásicas (tumoraes), que se reproducen sin control, destruyen el órgano que las alberga y se extienden a otros órganos vitales (Brannon & Feist, 2001). Si la proliferación maligna de las células se ubica en los conductos o lobulillos que recubren la mama hace referencia al cáncer mamario pero si se ubican en el útero o cuello del útero, se relaciona con el cáncer cervicouterino (Harrison, 2005).

Recientes investigaciones han demostrado el impacto emocional que genera el cáncer de mama (Härtl, Engel, Herschbach, Reinecker, Sommer & Friese, 2010; Debess, Ostergaard, Pedersen & Ewertz, 2009 & Reid-Arndt, Hsieh, & Perry, 2010) y cáncer cervicouterino (Ashing-Giwa, Kagawa-Singer, Padilla, Tejero, Hsiao & Chhabra, 2004) en la Calidad de Vida (CV) de las pacientes.

Por esta razón es indispensable que las pacientes hagan frente a situaciones adversas que se relacionan con la adaptación al diagnóstico y los tratamientos adyuvantes. En este sentido, la resiliencia les permite tener la capacidad de proteger la propia integridad bajo presión y, por otra parte, la capacidad de forjar un comportamiento vital positivo pese a circunstancias difíciles (Vanistendael & Lecomte, 2006; Grotberg, 2002).

El término procede del latín, de la palabra *resilium* (volver atrás, volver de un salto). Siendo el término “resiliencia” común a muchas disciplinas del ámbito de las Ciencias Sociales y de las Ciencias de la Salud, sin embargo no existe un consenso sobre su definición. No obstante, en prácticamente todas las definiciones se destacan dos aspectos: la resistencia frente a la destrucción; es decir, la capacidad de proteger la propia integridad bajo presión y, por otra parte, la capacidad de forjar un comportamiento vital positivo pese a circunstancias difíciles (op cit).

En el ámbito de la salud la resiliencia permite que las pacientes hagan frente a situaciones adversas que se relacionan con la adaptación al diagnóstico y los tratamientos adyuvantes e involucra factores intelectuales, intrapsíquicos e interpersonales para sobreponerse al cáncer. Esta Interacción con la enfermedad produce una respuesta adaptativa que le brinda a la paciente un nivel de comprensión elevado de todas las respuestas y ramificaciones implicadas durante una enfermedad. En este caso, se logra identificar factores protectores, el propósito en la vida y hasta se ve la enfermedad como una oportunidad para crecer (Crespo & Rivera, 2012).

Se ha demostrado que las emociones positivas, en pacientes con cáncer de mama, aumentan periodo de vida, disminuyen estrés, mejora la respuesta inmunológica y predisposición a tener hábitos de vida sanos (Taylor, Kennedy, Reed, Bower & Gruenewald, 2000). Además constituye en una herramienta para disminuir el estrés y la depresión que genera la enfermedad (Kreating, 2008). Por otro lado las investigaciones reportan que la resiliencia tienen un alto valor predictivo respecto de la CV en pacientes con cáncer cervouterino. De tal manera que las pacientes con una actitud realista, determinante y una participación activa en el proceso de tratamiento enfrentan el diagnóstico, los procedimientos desagradables y los efectos secundarios con menor estrés (Juraskova, Butow, Robertson, Sharpe, McLeod & Hacker, 2003).

De acuerdo con lo anterior, se realizó una investigación con la finalidad de adaptar un instrumento para medir la resiliencia y evaluar las propiedades psicométricas en mujeres oncológicas del Estado de México.

Método

Participantes.

Participaron en el estudio un total de 100 pacientes con diagnóstico de cáncer conformado, por oncólogos especialistas del Centro Oncológico Estatal ISSEMYM, seleccionadas mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional (Hernández. Fernández y Baptista, 2006), 50 mujeres con cáncer de mama y 50 con cáncer cervicouterino. El 55% recibían tratamiento; 21% en recidiva, 13% en fase diagnóstica, 9% en vigilancia y 2% estaban libres de la enfermedad. 41% recibían quimioterapia, radioterapia o ambas, 41% ya se habían sometido a cirugía, 18% aún no recibían tratamiento. La edad promedio fue de 45.2 años (DE=9.8), en un rango de 24 a 71 años. 43% tenían primaria o educación secundaria, 46% educación superior y preparatoria, 68% son casadas o vivían en unión libre. Su ocupación era el hogar en 53%, 43% son Residentes de la zona de Toluca y 57% de Zonas del Estado de México y el 86% profesan la religión católica.

Instrumentos.

Fue aplicada la Escala de Resiliencia SV-RES, elaborada por Saavedra & Villalta, (2008), adaptada a muestras mexicanas para este estudio. La escala inicial, contiene 60 reactivos con seis opciones de respuesta que van de muy de acuerdo a muy en desacuerdo. Mide doce factores distribuidos de la siguiente manera: identidad, autonomía, metas, satisfacción, afectividad, pragmatismo, autoeficacia, vínculos, aprendizaje, redes, generatividad, modelos. La versión adaptada para este estudio, conservó 49 reactivos con seis opciones de respuesta que van de siempre a nunca, integrados en ocho factores: redes de apoyo social, metas,

pragmatismo, autonomía, satisfacción, vínculos, autoeficacia e identidad que explican un 70.94% de varianza, con índices de consistencia interna de Alpha de Cronbach que oscilan entre .80 a .95.

Procedimiento.

Los instrumentos se aplicaron de manera individual y se hizo el contacto con las pacientes en las áreas de consulta externa, quimioterapia y radioterapia del Centro Oncológico Estatal ISSEMYM. Cabe mencionar que se contó con el consentimiento informado de cada una de las participantes y se cumplió con los principios éticos de la última declaración de Helsinki.

Con el propósito de obtener la validez de constructo del instrumento y para conocer si conservaba la estructura original, se realizó un análisis factorial de primer orden utilizando el método de componentes principales y rotación varimax. Fueron considerados valores mayores o iguales a .40 en pesos factoriales. De acuerdo a la similitud de los reactivos se conservaron 49 reactivos conformados en 6 factores, los cuales explicaron el 59.03% de varianza. El instrumento mostró una consistencia interna de alpha de cronbach igual a .961 (ver Tabla 1).

TABLA 1. ANÁLISIS FACTORIAL DEL INSTRUMENTO DE RESILIENCIA

FACTOR 1. AUTONOMÍA		
No.	REACTIVO	PESO FACTORIAL
1.	Puedo aprender de mis aciertos y errores (r53).	.797
2.	Puedo responsabilizarme de lo que hago (r50).	.749
3.	Puedo generar estrategias para solucionar mis problemas (r56).	.717
4.	Puedo buscar ayuda cuando la necesito (r48).	.705

5.	Puedo esforzarme para lograr mis objetivos (r58).	.651
6.	Estoy creciendo como persona (r5).	.600
7.	Puedo aceptar riesgos (r59).	.457
8.	Puedo tomar decisiones (r55).	.454
9.	Puedo apoyar a otros que tienen dificultades (r49).	.454
10.	Puedo ser creativo (r51).	.450
11.	Puedo resolver problemas de manera efectiva (r46).	.443
12.	Puedo dar mi opinión (r47).	.425
	Varianza del Factor	32.40%
	Consistencia Interna del Factor	.917
FACTOR 2. REDES DE APOYO SOCIAL		
No.	REACTIVO	PESO FACTORIAL
13.	Tengo a quien recurrir en caso de problemas (r28).	.822
14.	Tengo personas que me han orientado y aconsejado (r31).	.753
15.	Estoy en contacto con personas que me aprecian (r7).	.732
16.	Tengo personas que estimulan mi autonomía e independencia (r29).	.726
17.	Estoy rodeado de personas que generalmente me ayudan en situaciones difíciles (r6).	.722
18.	Tengo personas que me ayudan a evitar peligros o problemas (r32).	.649
19.	Tengo personas que me apoyan (r27).	.641
20.	Tengo personas en las cuales puedo confiar (r33).	.595
21.	Tengo relaciones interpersonales confiables (r21).	.461
22.	Tengo personas que me han acompañado cuando he tenido problemas (r35).	.443
23.	Tengo personas que has confiado sus problemas en mí (r34).	.415
	Varianza del Factor	9.19%
	Consistencia Interna del Factor	.911

FACTOR 3. METAS		
No.	REACTIVO	PESO FACTORIAL
24.	Tengo problemas que puedo solucionar (r40).	.857
25.	Tengo proyectos a futuro (r39).	.799
26.	Tengo mis objetivos claros (r37).	.794
27.	Tengo metas a corto plazo (r36).	.773
28.	Tengo personas con quienes cuento para enfrentar mis problemas (r38).	.760
29.	Puedo superar las dificultades que se me presentan en la vida (r44).	.569
30.	Puedo expresar afecto (r42).	.557
31.	Puedo confiar en las personas (r43).	.420
	Varianza del Factor	5.95%
	Consistencia Interna del Factor	.902
FACTOR 4. FORTALEZA Y SEGURIDAD PERSONAL		
No.	REACTIVO	PESO FACTORIAL
32.	Estoy seguro de mis proyectos y metas (r9).	.796
33.	Soy una persona con metas en la vida (r17).	.743
34.	Estoy seguro en el ambiente en el que vivo (r10).	.700
35.	Soy seguro de mí mismo (r8).	.662
36.	Tengo una vida con sentido (r25).	.632
37.	Soy un modelo positivo para otras personas (r12).	.491
38.	Puedo fijarme metas que puedo cumplir (r57).	.490
39.	Puedo proyectarme al futuro (r60).	.479
40.	Tengo una familia bien estructurada (r22).	.432
41.	Tengo satisfacción con lo que he logrado en la vida (r30).	.402
	Varianza del Factor	4.83%
	Consistencia Interna del Factor	.881

FACTOR 5. VÍNCULOS		
No.	REACTIVO	PESO FACTORIAL
42.	Puedo tener relaciones interpersonales afectivas (r45).	.697
43.	Tengo relaciones afectivas sólidas (r23).	.643
44.	Estoy satisfecho con las amistades que tengo (r14).	.618
45.	Puedo hablar de mis emociones (r41).	.562
46.	Puedo colaborar con otros para mejorar la vida en mi comunidad (r54).	.506
	Varianza del Factor	3.48%
	Consistencia Interna del Factor	.809
FACTOR 6. IDENTIDAD		
No.	REACTIVO	PESO FACTORIAL
47.	Soy optimista respecto al futuro (r3).	.886
48.	Soy una persona que tiene autoestima (r2).	.800
49.	Soy una persona que tiene esperanza (r1).	.545
	Varianza del Factor	3.16%
	Consistencia Interna del Factor	.805
	VARIANZA TOTAL	59.03%
	ALPHA TOTAL	.961

Discusión

El objetivo de la investigación, evaluar las propiedades psicométricas de un instrumento chileno para medir la resiliencia en mujeres oncológicas del Estado de México. Fueron modificadas las opciones de respuesta del instrumento original el cual evaluaba el grado de acuerdo o desacuerdo antes los ítems y se optó por

medir la frecuencia con que las pacientes realizaban alguna de las afirmaciones contenidas en el instrumento.

De acuerdo con los hallazgos obtenidos en la investigación, el instrumento de resiliencia adaptado para pacientes oncológicas cuenta con valores de consistencia interna en los 8 factores, de .80 a .91, y una consistencia interna total de .961, lo cual indica que el instrumento tienen una consistencia interna muy alta, lo cual da un indicador de ser una escala altamente confiable y que posee las cualidades psicométricas de validez y confiabilidad que se requieren.

En relación a la estructura factorial de la escala, fueron conservados 49 ítems de los 60 reactivos que conformaban el instrumento original y se conservaron 6 de las 12 dimensiones originales que explican una varianza de ; sin embargo, el número de ítems por factor difiere del instrumento chileno (donde cada dimensión se conformaba por 5 ítems), ya que el primer factor contiene 12 ítems, el segundo factor contiene 11 ítems, el tercero 8 ítems, el cuarto factor contiene 10 ítems, el quinto 5 ítems y el seis 3 ítems.

Se conservaron los nombres de 6 factores en la Escala original y únicamente el factor 4 fue nombrado, considerando la estructura y similitud de los ítems que los conformaban. Esta estructura factorial es consistente con los pilares de la resiliencia en personas sometidas a situaciones de riesgo, que sufren enfermedades o padecimientos de diversos tipos propuestas por Melillo, Soriano, Méndez & Pinto (2006).

Agradecimientos

Los autores agradecen al Centro Oncológico Estatal ISSEMYM y particularmente a los médicos oncólogos responsables de la Clínica de Unidad Funcional y las áreas de Quimioterapia y Radioterapia por su invaluable apoyo para la realización de esta investigación.

Referencias

Ashing-Giwa K. T., Kagawa-Singer M., Padilla, G.V., Tejero, J. S., Hsiao, E. & Chhabra, R., (2004). The impact of cervical cancer and dysplasia: a qualitative, multiethnic study. *Psychooncology*, 13: 709-28.

Brannon, L. & Feis J. (2001). *Psicología de la salud*. Madrid: Paraninfo.

Crespo, F. L. & Rivera, G. M. L. (2012) El poder de la resiliencia generado por el cancer de mama en mujeres de Puerto Rico. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 23: 109-126.

Debess, J., Ostergaard, R. J., Pedersen, L. & Ewertz, M. (2009). Cognitive function and quality of life after surgery for early breast cancer in North Jutland, Denmark. *Acta Oncologica*, 48: 532-540.

Harrison (2005), *Principios de Medicina Interna*. México: Mc Graw-Hill.

Härtl1, K., Engel, J., Herschbach, P., Reinecker, H., Sommer, H. & Friese K. (2010). Personality traits and psychosocial stress: quality of life over 2 years following breast cancer diagnosis and psychological impact factors. *Psycho-Oncology*, 19: 160–169.

Hernández, S., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. Mc. Graw- Hill: México

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2011).

Juraskova, I., Butow, P., Robertson, R., Sharpe, L., Mc Leod, C. & Hacker, N. (2003). Post-treatment sexual adjustment following cervical and endometrial cancer: a qualitative insight. *Cancer Nursing*, 32(5):141-150.

Keating, P.J. (2008). Describing psychosocial risk factors in breast cancer diagnosis and survivorship. *The Science, and Engineering*, 69 (1):236-247.

Melillo, A., Soriano, R., Méndez, J. & Pinto, P. (2006). Salud comunitaria, salud mental y resiliencia. En Melillo, A., Suárez, O. E. N. & Rodríguez, D. (Eds). *Resiliencia y subjetividad: los ciclos de la vida*. Argentina: Paidós.

Reid-Arndt, S. A., Hsieh, C. & Perry M. C. (2010). Neuropsychological functioning and quality of life during the first year after completing chemotherapy for breast cancer. *Psycho-Oncology*, 19: 535–544.

Saavedra, E. & Villalta, M. (2008). Medición de las características resilientes, un estudio comparativo en personas entre 15 y 65 años. *Liberabit*, 14: 31-40.

Taylor, S.E., Kennedy, M.E., Reed, G.M., Bower, J. & Gruenewald, T. L. (2000). Psychological resources, positive illusions and health. *American Psychologist*, 35: 99-109.

Vanistendael, S. & Lecomte J. (2006). Resiliencia y sentido de vida. En Melillo, A., Suárez, O. E. N. y Rodríguez, D. (Eds). *Resiliencia y subjetividad: los ciclos de la vida*. Argentina: Paidós.

Werner, E. (1993). Risk, resilience and recovery: perspectives from the Kawai longitudinal study. *Development and Psychopathology*, 5: 503-505.

CONSTRUCCIÓN DE UNA CONVIVENCIA INTERCULTURAL PARA UNA PAZ INTEGRAL

Isaura Martínez Rodríguez

Universidad Autónoma Indígena de México, México

Resumen

Se estudia la diversidad cultural de la escuela telesecundaria No. 0180 “Josué Mirlo”, desde los aportes de la Etnografía para la Paz, la cual una de sus líneas es la Interculturalidad, orientando e implementando el método cualitativo etnográfico para los estudios de la Paz para ello se arriba a los estramados de las relaciones culturales desde lo descriptivo, explicativo e interpretativo para conocer a profundidad a los docentes y alumnos a través de su discurso. La presente ponencia, es conducida por una investigación en curso para ello se propone construir la Convivencia Intercultural para una Paz Integral donde todas las culturas tengan cabida, es ineludible movilizar espacios de encuentro en donde los profesores son acompañantes en el proceso.

Palabras clave:

Paz integral, diversidad cultural, Interculturalidad, Convivencia Intercultural, inclusión

Introducción

La escuela tiene una responsabilidad social y con ello múltiples implicaciones que den cuenta del compromiso hacia la construcción de proyectos encaminados a la atención a la diversidad cultural, ninguna institución puede dedicar su horario

laboral exclusivamente a priorizar un avance programático de contenidos sin permitirse generar ambientes sanos para un mejor aprendizaje. Una característica especial de la Educación para la Paz, es justamente su conexión con la interculturalidad, la cual abre el acceso al reconocimiento de cada cultura y la interacción de las mismas, y con ello al respeto a las diferencias, en tanto la Paz Integral visualiza las condiciones objetivas y subjetivas de una vida digna (Sandoval Forero, 2014a:124).

La alternativa planteada para una realidad en particular de una escuela Telesecundaria en la cual también como en muchas otras existen concepciones empíricas de su quehacer, es una propuesta resultado del análisis de la naturaleza de las relaciones en un contexto multicultural, estamos hablando de la Convivencia Intercultural desde el paradigma de los Estudios para la Paz; se destajen implicaciones teóricas y prácticas para desarrollar la propuesta orientada con los trabajos del Dr. Eduardo Andrés Sandoval Forero “La Paz Integral”, para ello, se intenta una postura objetiva, respetuosa y moderada del discurso de los docentes y alumnos. Nos queda claro, que no existen verdades únicas, suficientes y acabadas, sin embargo se presenta una aproximación tan digna de respeto como las posturas dedicadas con arduo esmero a la mejora de la práctica educativa.

La escuela Telesecundaria objeto de estudio, es integrante de las 704 escuelas del Subsistema Estatal, y a la vez, representa una de las 52 escuelas Telesecundarias concentradas en 8 municipios de la Subdirección Regional de Educación Básica Jilotepec, y por último forma parte de las 5 telesecundarias que brindan servicio en el municipio de Chapa de Mota.

Al adentrarse en la diversidad cultural de la escuela telesecundaria, se pretende estudiarla reconociendo los aportes de la Etnografía para la Paz, la cual una de sus líneas es la Interculturalidad “es hablar de inter-cambio de saberes” (Sandoval Forero, 2013a:13): orientando e implementando el método cualitativo etnográfico

para los estudios de la Paz “Posibilita conocer fenómenos sociales que no son susceptibles de estudiarse a través de métodos cualitativos, estadísticos u otros medios de escasa profundidad en la indagación, la descripción, la reflexión, la comprensión y la explicación de manera inductiva” (Sandoval Forero, 2013b:17).

Las preguntas que mueven el estudio son: ¿Los docentes conscientes de las condiciones de conflictos y violencias en ciertos alumnos, qué prácticas generan permitiendo a los alumnos reflexionar sobre sus actuaciones excluyentes, discriminatorias y segregacionistas? y ¿Existen posibilidades para la práctica de relaciones interculturales desde la mirada de la Paz Integral?

El desarrollo de la ponencia está dividida en tres apartados: La Educación para la Paz, multiculturalidad e interculturalidad, educación intercultural para la Paz, y La construcción de la convivencia intercultural para la Paz Integral.

La educación para la paz

Educar para la paz a través de la educación es la obra más constructiva contra la guerra y las violencias, en definitiva, la contribución de la Educación para la Paz, es y debe ser un hecho materializado donde se destaque la aportación activista de cada cultura, donde se unifiquen criterios contrarios a acciones de dominio, injusticia, desprecio, discriminación, segregación, exclusión, empoderar para ello es su sello personal.

Jares (1999), estudioso de los antecedentes históricos de la Educación para la Paz, expone los acercamientos de Montessori, en donde se explicitan dos enfoques, una paz positiva referida a una reforma social constructiva y una Educación para la Paz en positivo, sostiene que ella defiende asiduamente esta propuesta, porque acerca al humano a lo humano de su existencia, dice que la paz no puede ser enfrentada desde el punto de vista negativo dando que se estaría preparándose para evitar la guerra. El crecimiento y enriquecimiento de la educación tiene que tener una visión en positivo, debe preparar a sus jóvenes

culturas para la Paz, a resolver los conflictos sin violencia, es sencilla está comprensión preparémonos para la paz desde la paz, la educación es el camino para ello.

Xesús Jares ya explicaba que educar no es una tarea sencilla, se complejiza en evolución social, las políticas educativas y las teorías pedagógicas circunscritas en la responsabilidad del docente. Se destaca el binomio Educación y Educación para la Paz, conceptos vinculados: “La educación obligatoria puede ser una buena y sólida base para contribuir a la construcción de esta cultura, pero la paz como derecho requiere del quehacer permanente y coordinado de todos los actores sociales” (Tuvilla, 2004a:410).

Sandoval Forero (2012a), afirma que las dinámicas sociales a favor de exigir el rechazo de una convivencia basada en los abusos se contraponen a la paz, de ahí que la educación como encuentro para el aprendizaje de la diversidad cultural, tampoco está ajena a experiencias a favor de exigir el rechazo de la violencia.

Por ello, la Educación para la Paz debe aclamar y potenciar la construcción de sociedades democráticas, así “Resulta impostergable tomar conciencia de que en México la vida de los seres humanos debe empezar a desarrollarse en una relación pacífica y armónica consigo mismo y con los demás (incluyendo a la naturaleza y a todos los seres vivos), en donde prime la libertad y la justicia social.” (Abrego, 2010:157).

La Educación para la Paz, aviva presumiblemente la construcción de una dinámica donde todos los alumnos y docentes escriben una historia de aprendizaje diferenciada. El docente conocedor del currículo debe concretar la formación de los futuros ciudadanos, el docente como cultura, comunica y hace notar su humanidad, de él depende una preparación para educar desde la Paz, desde el autoritarismo o la invisibilización.

Multiculturalidad e interculturalidad

Veamos las aportaciones de Catherine Walsh (2008a), en el texto “Decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado”, la investigadora, aclara la diferencia de ambos conceptos:

Mientras que el multiculturalismo sustenta la producción y administración de la diferencia dentro del orden nacional volviéndola funcional a la expansión del neoliberalismo, la interculturalidad entendida desde su significación por el movimiento indígena, apunta cambios radicales a este orden. Su afán no es simplemente reconocer, tolerar ni tampoco incorporar lo diferente dentro de la matriz y estructuras establecidas. Por el contrario, es implosionar desde la diferencia en las estructuras coloniales del poder como reto, propuesta, proceso y proyecto [...] (p. 141)

Walsh, hace un acercamiento bastante claro entre ambos conceptos, resalta lo “multi” en lo inactivo porque las culturas existen sin experimentar el reto de la construcción de experiencias culturales, queda en deuda con sus culturas que ha reconocido, en la perspectiva de lo “Inter” pasa del reconocimiento a la acción como reto, propuesta, proceso y proyecto, desembolsa una fuerte carga de emotivas particularidades para contribuir a repensar como se convive. Lo -multi- veía “[...] una colección de culturas singulares sin relación entre ellos y en un marco de una cultura dominante” (Walsh, 2008b:140) y lo -inter- la interculturalidad significa “entre culturas”.

La Interculturalidad posibilita el acercamiento al capital humano “Un aspecto importante de la interculturalidad es la exploración de lo desconocido para poder interrelacionar, comparar, contrastar, combinar, asociar e integrar en una forma concreta, diversos conocimientos, prácticas y formas de pensar y actuar” (Walsh, 2005:31), la exploración de lo desconocido adentra al conocimiento de otras culturas, permitiéndose atender la Diversidad cultural desde los Estudios para la Paz.

En el mismo sentido, aportaciones con sustento en el diagnóstico mexicano, Sandoval Forero (2014b) señala a nuestro país como promotor al reconocer la Interculturalidad para la Paz, sin embargo su construcción va en crecimiento. México no tiene tantas propuestas referenciadas en el tema por docentes de Educación Básica.

Educación intercultural

María José Díaz-Aguado, hace referencia a cambios contradictorios en la convivencia: relacionarse en un contexto cada vez multicultural y heterogéneo, eliminación de las barreras espaciales para la comunicación, comprensión ante una diversidad informática, intolerancias, ella sucintamente expresa la posibilidad de un equilibrio entre la igualdad y la diversidad ante dichos cambios “Cambios vertiginosos y de gran profundidad que exigen innovaciones educativas [...] Con el término de -Educación Intercultural- suele hacerse referencia a dichas innovaciones” (Díaz- Aguado, 2013a:19). Algunos de los obstáculos que entorpecen la práctica de la Educación Intercultural: una desigual incompreensión conceptual entre el personal docente y falta de recursos para su apropiación conceptual y práctica. Imaginemos lo que pasaría si existiesen todas las posibilidades para su teoría y práctica, alumnos y profesores en relaciones culturales donde ni siquiera se hablaría de protección de los derechos humanos porque los valores y los derechos se ejercen de manera natural, no se hablaría de rezago y abandono escolar porque los alumnos asisten destinados al aprendizaje producto de un acompañamiento entre pares.

Al respecto el Dr. Eduardo Sandoval Forero (2012b), estudioso en el tema ensambla equilibradamente Educación para la Paz y la Interculturalidad con la Educación Intercultural a través de la importancia de los valores:

La Educación para la Paz y la interculturalidad van más allá de la información de valores: tienen que ver directamente con la educación de valores, con la formación a partir de los valores y con la práctica de ciertos valores para lograr el cambio de actitud en los humanos. Es un proceso que debe estar presente en el desarrollo

de la personalidad. Como proceso, debe ser continuo y permanente para enseñar a los alumnos a aprender a vivir en la no violencia y a que depositen su confianza en la justicia, el respeto, a la tolerancia y la felicidad (p. 25).

De esta forma se entiende que desde los estudios para la paz, la Educación para la Paz y Educación Intercultural se tejen en un entramado de relaciones dependientes y emparentadas entre lo teórico y práctico, por lo que la formación intercultural de los docentes es un proyecto en crecimiento.

La Educación Intercultural ha ganado terreno, pero no lo suficiente en el Plan y Programas de estudio de las asignaturas, y por ello que su reto radica en resaltar en los viejos y presentes nuevos esquemas de trabajo. La educación Intercultural ha de permitir al docente reconocer e integrar prácticas escolares centradas en todos y cada uno de los alumnos, con una clara la presencia de la heterogeneidad en donde se tratan como diferentes pero con apego a la inclusión y con un empoderamiento emocional para que sean capaces de rechazar y frenar diversos tipos de violencia, enfrentar tensiones de manera positiva, comprenderse mutuamente, quererse, estimarse, tolerarse, apreciarse, etc., en donde todos se proporcionan las condiciones necesarias para la convivencia.

La construcción de la convivencia intercultural para la paz integral

Debemos hacer notar, la modalidad de telesecundaria es un escenario claro e innegable para mejorar las relaciones interpersonales desde referentes teóricos y prácticos, pasando de la realidad multicultural a la Convivencia Intercultural

La escuela debe prestar atención a las relaciones culturales existentes, observar a detalle los ambientes generados para el aprendizaje y la recreación, así que plantear una posible respuesta para reactivar y desencadenar una serie de acciones a favor de entrelazar culturas que se reconocen e interactúan es sostener una participación estrecha, es decir inclusiva.

Hirmas (2008) expone la notabilidad de educación al considerar las condiciones sociales y culturales de cada persona, se asuman las diferencias y se trabaje en el respeto hacia estas al abordar contenidos significativos, relevantes, graduales y de importancia para la vida futura, la pertinencia de cada contenido la otorga el docente.

En este andar pacífico se acerca a cómo construir la Convivencia desde la propuesta Intercultural, justamente el empoderamiento comienza en la investigación al ser observadora participante de los múltiples acontecimientos resultado de proceder de exclusión, discriminación, intolerancia, violencia directa, etc; las técnicas empleadas como la entrevistas semiestructuradas, el diálogo esporádico no intencionado (debido a la movilidad en la búsqueda de informantes) permitieron el acercamiento a la convivencia.

El acople Convivencia más Interculturalidad, gestan la Convivencia Intercultural como una unión respetuosa y equilibrada, teniendo un significado productivo. La Convivencia Intercultural propone contribuir con y desde los alumnos a mirarse como culturas diferentes con igualdad de derechos, es decir, todas tan diferentes como iguales, hacer consciencia sobre las dinámicas habituales que posiblemente están distanciadas de la Educación Intercultural.

En tanto la Paz Integral se construye “Con justicia, libertad, dignidad y democracia, se dirige a ser siempre un proceso en de-construcción, construcción y re-construcción de la Paz en todas las dimensiones” (Sandoval Forero, 2014:124) el autor explica es un procesos inacabado, lo mismo ocurre con la convivencia intercultural debe construirse arduamente con y desde las culturas.

Conclusión

Nuestras escuelas mexicanas, muchas de ellas aún carecen de una responsabilidad cívica y profesional en el modelo de Educación para la Paz es

lógico y natural que sea así, no se ha preparado un terreno lo suficientemente fértil para lograr el crecimiento parejo y nutrido de esta contribución, las experiencias educativas se han consolidado en una diversidad de modelos educativos, se atiende la diversidad sin aportes de la Educación para la Paz, la Interculturalidad o la Paz Integral en la educación formal; existen pocas evidencias de constante autocríticas sobre cómo se educa, aún se tienen concepciones etnocéntricas sobre las formas de educar. No por ello estamos diciendo que se dejan de entrelazarse relaciones pacíficas en la construcción del presente y futuro para el crecimiento de las culturas.

La determinación en el tema, propone se gesten experiencias sobre realidades escolares particulares, no todo lo que sabemos sobre interculturalidad es acabado, deben salir a la luz nuevas experiencias que demuestren la fuerza cognitiva, innovadora y actitudinal del docente frente al tema, dándole una redefinición al sentido formativo de la escuela.

Referencias

Abrego, María Guadalupe (2010). La situación de la educación para la paz en México en la actualidad". En. *Espacios Públicos I*, Vol. 13, (N° 27), Págs.149-164. México: UAEM.

Díaz-Aguado, María José (2013), *Educación Intercultural y aprendizaje cooperativo*, Madrid: Pirámide.

Jares, Xesús (1999), Educación para la Paz. Su teoría y su práctica. España: Popular.

Hirmas, Carolina (2008), Educación y diversidad cultural: Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina. Chile: Unesco. Innovemos, Chile Red Regional de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe

En: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162699s.pdf>

Sandoval Forero, Eduardo Andrés (2012), "Estudios para la Paz, la Interculturalidad y la Democracia". En: revista *Ra-Ximhai. Revista Científica de Sociedad, Cultura y desarrollo sustentable*, Volumen 8, núm. 2, enero-abril 2012. México: Universidad Autónoma Indígena de México.

_____ : "Etnografía para la Paz, la Interculturalidad y los Conflictos" en *Revista de Ciencias Sociales*, núm. 141, 2013, Universidad de Costa Rica, pp. 11-24

_____ (2014), "Educación, Paz Integral sustentable y Duradera". En: revista *Ra-Ximhai. Revista Científica de Sociedad, Cultura y desarrollo sustentable*, Volumen 10, núm. 2, enero-junio 2014. México: Universidad Autónoma Indígena de México.

Tuvilla, José (2004). "Cultura de Paz y Educación". En: Beatriz Molina y Francisco Muñoz (eds). *Manual de Paz y Conflictos*. Págs. 387-225. España: Editorial Universidad de Granada.

Walsh, Catherine (2005), *La interculturalidad en la educación*. Perú: UNICEF.

Walsh, Catherine (2008) "Decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado", Colombia: Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador

DESARROLLO EMOCIONAL PACÍFICO INTEGRAL EN LA INFANCIA, POR MEDIO DE LA ESCUELA PARA PADRES PARA PREVENIR LA VIOLENCIA

Miriam Ballesteros Camacho

Universidad Autónoma Indígena de México, México.

Resumen

La presente ponencia analiza la importancia del desarrollo emocional en la infancia y como la violencia puede afectarlo. En consecuencia se presenta la implementación de la Escuela para Padres como estrategia que favorece el reconocimiento del desarrollo emocional pacífico desde la infancia, para la prevención de la violencia infantil. Finaliza dando a conocer algunos resultados reconociendo entre otras cosas que la familia y la escuela deberán asumir un sentido de corresponsabilidad para favorecer un ambiente armónico basado en la confianza y seguridad que podamos propiciar en los niños y niñas en edad preescolar. El enfoque de la ponencia tiene como base el planteamiento sobre la violencia de Johan Galtung y la investigación para la acción.

Palabras Clave: Prevención de violencia, desarrollo emocional, Escuela para Padres, Educación para la Paz.

Introducción

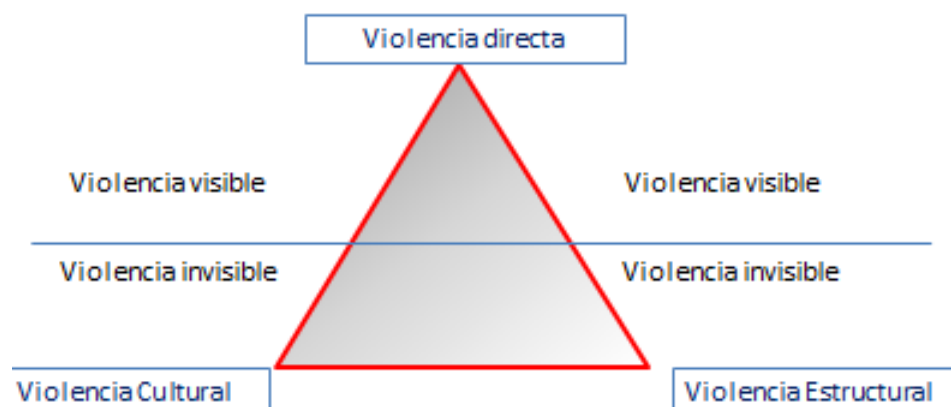
Indudablemente la violencia infantil en México se ha vuelto un foco de atención principalmente para las dos instituciones esencialmente formativas: la Escuela y la familia. En ese sentido se llevó a cabo el trabajo basado en la implementación de una estrategia, como parte de una investigación, que pretende favorecer un ambiente de desarrollo emocional pacífico en los niños y niñas como prevención de violencia. Los sujetos de estudio son niños y niñas en edad preescolar y sus familias, específicamente las pertenecientes al Jardín de Niños Jesús Fuentes y

Muñiz, ubicado en la comunidad Mazahua de Santa Ana Yenshu del municipio Temascalcingo. La ponencia inicia desglosando a la violencia infantil bajo los estudios del Sociólogo Noruego Johan Galtung, y en un segundo apartado se aborda un análisis de la importancia del desarrollo emocional y de qué manera es afectado por algún tipo de violencia principalmente la directa en la edad infantil. Posteriormente se presenta un esbozo general de la estrategia: Escuela para padres, la cual se caracterizó por reconocer el proceso dialógico reflexivo entre los padres y el investigador-docente. Finalmente se presentan los resultados valiosos como aportaciones para los estudios de la Paz.

¿Qué es la violencia infantil?

En lo que atañe a nuestra sociedad mexicana la violencia en sus diferentes formas de manifestación lacera día a día la construcción emocional de un niño o niña que lo único que espera de la vida es que lo dejen jugar, crear e imaginar según al lugar donde se encuentre ya sea con su familia o con su grupo de amigos en la escuela.

No obstante estos espacios donde el infante crece y aprende, según cifras y estudios, se han convertido en los principales generadores de violencia, por lo que esto nos lleva a reflexionar: ¿Qué es violencia? ¿Cómo se da en casa? ¿Cómo se da en la escuela? Para describir a la violencia en nuestra sociedad específicamente en niños entre la edad preescolar que es entre 3 a 6 años partamos de las aportaciones de Johan Galtung (Espinar, 2006: 24) quien distingue tres formas de violencia: la directa, la estructural y la cultural. Para su explicación analicemos el siguiente triángulo:



Fuente: Triángulo adaptado de Galtung (2003).

Como se puede apreciar, los tres puntos que configuran el triángulo, semejante a un iceberg, muestra a la violencia directa como visible y se refiere a la agresión física, verbal o ambas; donde las personas que la ejercen son fácilmente identificadas, ya sea sus mismos progenitores en casa o compañeros o maestros en la escuela, ya que se trata de un tipo de violencia que se vive cara a cara, la agresión se manifiesta en rasguños, hematomas, alopecia (zona de cabello arrancadas) lesiones, quemaduras, hemorragias, fracturas, abuso sexual y muerte; a nivel verbal serían insultos, amenazas etc. (Leñero, 2009).

En lo que se refiere a la violencia estructural es la que se presenta por condiciones de pobreza, explotación, discriminación, corrupción, marginación, dominación e injusticia social dentro de sociedades donde existe un poder desigual promoviendo oportunidades de vida diferenciada por la distribución desigual de los recursos, afectando indudablemente a los infantes, como en el caso de alumnos que piden limosna o tienen que vender productos en la calle debido a la pobreza en la que se encuentra su familia. Ejemplo de ello se puede observar en alumnos de la zona norte del Estado de México (ponderadamente comunidad mazahua) en el Municipio de Temascalcingo, específicamente en temporada de navidad ellos viajan regularmente a los estados del norte de la República Mexicana con sus padres a vender bufandas, guantes, cinturones y también a pedir dinero en las calles; limitando su asistencia regular a la escuela y exponiéndose a sufrir algún accidente en la calle. (Leñero, 2009: 64).

En cuanto a la violencia cultural se descubre en el ataque contra los rasgos culturales y características específicas de una comunidad. Está presente también cada vez que se fomenta y justifica la violencia directa y estructural en cualquiera de sus formas. Si bien no es obvia ni visible resulta en los usos y costumbres culturales la explotación o la represión percibiéndose como normales y naturales

o simplemente no se captan como tales. Ejemplo de ello en la comunidad donde trabajo, anteriormente se daba un tipo de violencia de género, pues las madres de familia no asistían a las reuniones solo los padres, pues se tenía la “costumbre” que la mujer debía estar en casa y el varón debía tomar las decisiones y la opinión de la mujer pasaba en segundo término, siendo de ejemplo a sus hijos como modelo para el trato discriminatorio a la mujer y a las niñas. Sin embargo los mismos cambios socioeconómicos como la inserción de la mujer a la vida productiva han encausado que los padres (hablando a los tutores varones) cambien su perspectiva del papel de la mujer y en la actualidad no solo las madres ya trabajan sino que son parte de la mesa directiva de la sociedad de padres de familia, lo cual es aceptable, no obstante aún hace falta mayor conciencia para que la misma mujer se sienta segura de lo importante que es su opinión en la estabilidad positiva de su familia, en la política y en otras instituciones como es la escuela.

Por otro lado en lo que se refiere al abuso sexual como forma de violencia directa contra los infantes requiere atención urgente por las secuelas devastadoras a nivel emocional y social que se genera en quien lo sufre, en relación a ello tenemos los siguientes datos:

95% de las personas que cometen abuso infantil lo sufrieron cuando eran niños.

80% de las personas que consumen sustancias químicas sufrieron abuso infantil cuando eran niños.

80% de los niños que se escapan de casa aducen el abuso infantil como un factor.

95% de las prostitutas sufrieron abusos sexuales cuando eran niñas.

78% de la población en las cárceles sufrió abuso infantil.

50% de las personas que intentan suicidarse afirman haber sido víctimas de abusos en algún momento de sus vidas. (SEP, 2005: 226)

Estos datos nos han llevado a reflexionar sobre la vulnerabilidad de los niños pequeños a ser altamente agredidos en esta forma, por su fragilidad y pequeña

fuerza que les caracteriza los coloca en un estado de indefensión ante su agresor generalmente adulto donde propiamente su fuerza es incomparable.

El desarrollo emocional del infante frente al impacto doloroso de la violencia.

En lo concerniente al desarrollo emocional iniciemos puntualizando a que se refiere cuando hablamos del desarrollo emocional, algunos le agregan o han escrito sobre el desarrollo de la inteligencia emocional, el desarrollo de las emociones, la autorregulación personal etc. Para este texto retomemos la explicación científica de Shonkoff y Phillips (2004) donde argumentan que esencialmente las emociones existen en las diferentes etapas de la vida, son rasgos para el funcionamiento humano y tienen su base biológica, como muestra de ello es que cuando un bebe ante una necesidad de hambre o de sueño manifiesta el llanto para hacer notar su necesidad hasta lograr satisfacerla, posteriormente en la infancia se precisan en arranques de risa durante algún juego, en oposición violenta cuando se enfrentan a alimentos poco atractivos o tristeza y frustración ante algún accidente o situación de miedo e inseguridad. Estos rasgos van evolucionando gradualmente y lo podemos observar en un adulto a diferencia de un recién nacido, el adulto difícilmente llorará si tiene hambre o frío para poder buscar como satisfacerla; esto es porque la capacidad para reaccionar ante alguna necesidad biológica y/o afectiva se han regulado gracias al ambiente y a las experiencias principalmente sociales que le han rodeado a lo largo de su vida.

Asimismo Macolo y Griffin (1998) plantean y responden respecto a ¿qué se desarrolla en el desarrollo emocional? Las respuestas aluden desde la capacidad de reconocer los propios sentimientos, hasta el desarrollo de la empatía y la capacidad de dominar constructivamente las emociones fuertes. Significa que cuando un niño o niña logra reconocer y externar que se siente triste podrá entender este sentimiento en los demás y procurará evitar actitudes o comportamientos violentos o bien situaciones que pudiera causar en el otro dolor,

aproximándose a la empatía, calificada como una competencia social superior, por lo que se debe considerar primeramente su reconocimiento y su desarrollo gradual sugiriendo éxito si se inicia desde los primeros años de vida en este caso entre niños de entre tres a cinco años.

Por otro lado la misma investigación científica recalca que si este proceso de regulación de emociones se construye en una serie de situaciones de abuso y violencia, el niño o la niña pueden experimentar problemas relacionados con “afectividad depresiva y tristeza, temor y ansiedad; y problemas de conducta iracunda” lo que significa que serán más propensos para sufrir dificultades al relacionarse con los demás ya que aprenden en casa principalmente a interpretar el maltrato hacia ellos como formas para relacionarse, reproduciendo posteriormente esas pautas de comportamiento con los demás; incitando y normalizando actos de violencia.

Escuela para padres: estrategia desde la interculturalidad.

Para poder explicar la forma de cómo se ha trabajado la prevención de violencia en nuestro centro educativo, fue necesario analizar el impacto de la violencia directa en el desarrollo emocional a partir de estudios científicos, sólo que, sin el afán de minimizar estos importantes estudios, consideremos que únicamente se han llevado a cabo en ciertos sectores de la población en el mundo, principalmente con gente blanca, con estratos socioeconómicos de nivel medio, situación que nos lleva a encender un foco rojo de prevención por el riesgo de vivirla, y asimismo un foco verde hacia la búsqueda no necesariamente de violencia en nuestro contexto de investigación, sino de convivencias de Paz propuestos por las mismas familias.

Por lo que si las emociones son un lenguaje universal no significa que cualquier estudio respecto a su desarrollo y estrategias de apoyo en los infantes resolverá situaciones en contextos con características y especificidades propias, es decir, la convivencia en una familia indígena mazahua y su influencia en la construcción

socio afectiva en sus hijos es muy diferente a la de una familia en Polonia, asimismo el desarrollo de un infante hindú tendrá sus propias particularidades a diferencia a la de un niño indígena otomí en México. Tal situación limitaría los estudios si se conforma con los resultados ajenos a sus realidades, por lo contrario un estudio que considere las especificidades de la convivencia real de las familias aportara aún más al campo científico. En ese sentido se tuvo cuidado de construir la estrategia de prevención desde la interculturalidad cuidando de no etiquetar a nuestras familias de violentas o no violentas sino considerando que son contextos y realidades con una riqueza sociocultural diversa, empero con la vulnerabilidad para ejercer violencia hacia el importante desarrollo emocional de nuestros niños y niñas.

Escuela para padres: lugar de encuentros para favorecer un desarrollo emocional pacífico.

La experiencia de la puesta en marcha de la Escuela para padres tuvo resultados benéficos, que para efectos de esta ponencia resaltaremos algunos aspectos esenciales. Las sesiones abordaron temáticas enfocadas a la importancia del desarrollo de las emociones de nuestros niños y niñas.

En una de las sesiones se analizó una representación teatral realizada por algunos padres de familia titulada “hay que entender a los chamacos” (SEP, 2014) que de manera esencial puso frente al espectador una serie de dilemas referentes a la relación entre padres e hijos, que al no comprender las etapas de desarrollo de las niñas y niños, se corre el riesgo de entrar en conflicto en la familia y recurrir a la violencia para resolverlo. La lluvia de ideas posterior no se hizo esperar; los padres de familia reconocieron diferentes momentos en que no saben cómo afrontar los conflictos que surgen con sus hijos.

“...reconozco que me desespero con mi hijo cuando no hace la tarea y le grito”

“...en ocasiones no sé porque mi hijo se enoja en casa y no quiere comer y la maestra me dice que en la escuela se porta bien y sus abuelos se meten y me dicen que no lo regañe”

Comentarios retomado en la Tercer Sesión de la Escuela para Padres llevada a cabo 25 de febrero de 2015

Otra de las dinámicas en la sesión anterior, consistió en que los padres de familia recordaran las frases que les decían cuando fueron niños para motivarlos a ser mejores personas o mejores estudiantes y las colocaron en una telaraña de papel; en otro equipo elaboraron una telaraña donde anotaron las frases con que sus padres les reprochaban acciones que no eran de su agrado.

“... algunas palabras fueron duras cuando se enojaba mi papá”

“... ¡tonta fijate cómo!

“... recuerdo que me decían ¡esa es mi hija! ¡Tú puedes échale ganas!

“... ponte abusado para que a la próxima te vaya mejor



Frases retomadas durante la dinámica “la telaraña” retomado en la Tercer Sesión de la Escuela para Padres llevada a cabo 25 de febrero de 2015.

Durante el momento de reflexión los padres expresaron las emociones que experimentaron al recibir aquellas frases o palabras. Recordaron lo bien que se sentían al ser reconocidos por sus mismos padres ante algún logro realizado, así como la frustración y tristeza ante las palabras ásperas de sus progenitores, incluso expresaron algunas medidas correctivas para disciplinarlos, sin embargo mencionaron que fueron necesarias para que “se portaran bien”.

Otra de las actividades consistió en que dos madres de familia se vendaron los ojos y dibujaron un paisaje con ciertas características y elementos indicados por otros padres. Las participantes al finalizar su dibujo expresaron sobre cual paisaje cumplió con las características y cual no, comentaron que las indicaciones no fueron claras y que experimentaron cierta frustración al no poder realizarlas de la mejor manera.

En relación a ello la docente retroalimentó respecto a que en ocasiones tanto en la escuela y en la familia solicitamos a los estudiantes/hijos llevar a cabo acciones que al no ser claras las indicaciones, suelen no cumplirlas como son solicitadas y en respuesta los adultos reaccionan de manera punitiva y poco amable con ellos.

Los padres de forma empática asumieron que efectivamente en muchas ocasiones habían regañado a sus hijos por no saber hacer las cosas que ellos solicitaban y de manera poco amable les hacían reconocer sus errores.

Resultados y conclusiones

La Escuela para Padres como estrategia se diseñó no desde un enfoque instrumentalista donde el académico es el experto y los demás como inexpertos que asumen una actitud pasiva ante un nuevo adoctrinamiento que supone mejore el aspecto social. Todo lo contrario, se constituyó un espacio de reflexión y diálogo entre dos instituciones involucradas y corresponsables donde se conoció la convivencia de nuestras familias, considerando el principio del Sociólogo Fals Borda “Investigar la realidad para transformarla” (citado por Sandoval, 2013) y por otro, se reflexionó sobre la importancia de acompañar el desarrollo emocional de forma pacífica de nuestros niños y niñas para prevenir violencia. Además la estrategia permitió que las familias no se sintieran intimidados con un cuestionario o entrevista, sino que se llegó a un objetivo en común: la búsqueda en conjunto del ambiente propicio para nuestros niños y niñas, libre de violencia. Estas y otras dinámicas en la Escuela para Padres, han generado una conciencia y una práctica de resolver problemas y conflictos de manera no violenta y de incentivar la convivencia armónica entre padres e hijos.

Referencias

Espinar, Ruiz Eva (2006), *Violencia De Género Y Procesos De Empobrecimiento*, Córdoba, servicios de publicaciones: Universidad de Córdoba, 24.

Galtung, Johan (2003). *Violencia Estructural*, Bilbao, Guernika Gogoratuz.

SEP (2014) Apoyo a la Gestión Escolar. Guía de formación Preescolar y Primaria. Mexico.DF.

SEP (2005), *Curso de formación y actualización profesional para el personal docente de educación preescolar*. Volumen I y II México. P. 226

Leñero, Martha (2009), *El libro equidad de género y prevención de violencia en preescolar*. SEP

Mascolo, Michel F. y Sharon, Griffin (1998), What develops in the emotional Development?, New York: Plenum

Sandoval Forero, Eduardo Andrés. “Etnografía para la paz, la interculturalidad y los conflictos”, *Revista de Ciencias Sociales (Cr)* [en línea] 2013, III (): [Fecha de consulta: 28 de julio de 2015]

Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15329875001>> ISSN 0482-5276 San José, Costa Rica

Shonkoff, Jack P. y Deborah A. Phillips (2004), *Avances recientes en el conocimiento de los niños en edad preescolar. Desarrollo emocional y autocontrol. Desarrollo cerebral*, México, SEP (Cuadernos sobre desarrollo y aprendizaje infantil 1).

LA TUTORÍA ACADÉMICA EN LA UAEMÉX: HACIA UNA FORMACIÓN INTEGRAL Y DE VALORES EN UNA CULTURA DE PAZ

Jorge Gálvez Pichardo, Teresa Ponce Dávalos, Sergio Luis García Iturriaga

Universidad Autónoma del Estado de México, México

Resumen

La tutoría académica surgió como una estrategia de apoyo a los estudiantes de nivel superior, con el objetivo de aportar a la formación y al incremento de la calidad del proceso educativo. En el año 2001 la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) presentó su propuesta para la implementación de programas de tutoría en instituciones de educación superior, estableciendo los elementos que integran al sistema de tutoría académica, planteando un conjunto de objetivos a lograr a partir de la implementación de los programas, entre los que se cuenta proporcionar una formación integral al estudiante, que incluye el aprendizaje de actitudes y valores. Desde el año 2001, se instrumenta el Programa Institucional de Tutoría Académica (ProInsTA) de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx). En esta ponencia se presenta el análisis del concepto de formación integral, de las condiciones del aprendizaje de valores, elemento fundamental de la educación en una cultura de paz, además de las características del modelo de formación profesional de la UAEMéx y el eje axiológico que es transversal a la trayectoria académica del estudiante, asociado a la aplicación del constructivismo en la labor del tutor, ya que pueden ser aspectos de utilidad para el funcionamiento del programa.

Palabras clave: Tutoría académica, valores, formación integral, constructivismo, cultura de paz.

Introducción

En el siglo XX se dieron en México una serie de transformaciones en la educación superior que implicaron la ampliación de la cobertura, el incremento de la calidad y una transformación radical de los paradigmas educativos que hicieron al estudiante el centro de las decisiones escolares. En la actualidad, se considera indispensable aportar a una formación integral del estudiante que incluya aspectos técnicos y científicos además de elementos de desarrollo personal, centrando la atención en el aprendizaje más que en la enseñanza. El papel del alumno es central en su propio proceso de aprendizaje, y esta condición ha sido el centro de las discusiones que en materia de educación se han dado desde finales del siglo pasado.

Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la educación superior requiere de una transformación en la que el estudiante se vuelva protagonista de su propia formación, y promueve la participación del alumno en la reforma de planes de estudio y en la reforma pedagógica tendientes a la mejora de la calidad en la educación superior (UNESCO, 1998).

El crecimiento de las tecnologías de la información y la comunicación hacen posible acceder a una enorme cantidad de información que apenas hace algunas décadas era inimaginable. Estos cambios impactan no sólo la realidad social sino también diversos aspectos de la cultura. Ante los retos que plantea la globalización económica y tecnológica, el papel de la educación superior consiste en brindar una formación integral que involucre aspectos de desarrollo de conocimientos, actitudes y habilidades que le permitan al estudiante transformarse

en factor de cambio de su realidad social, además de poseer la capacidad de insertarse adecuadamente en el mercado de trabajo y plantearse un proyecto de vida. Sin duda, se trata de un conjunto de propósitos de gran calado que significan, desde ya, uno de los grandes retos de la educación superior. En este sentido, la ANUIES (2000) plantea que, entre los retos que enfrenta la educación superior en el siglo XXI, se encuentra “ofrecer servicios educativos de gran calidad que proporcionen a los estudiantes una formación que integre elementos humanistas y culturales con una sólida capacitación técnica y científica.” Desde esta perspectiva, se plantean dos grandes propósitos: por una parte, la alta capacitación técnica en el ámbito profesional que permita al estudiante integrarse al mercado laboral, además de la necesidad de complementar una formación que aporte la posibilidad de preparar ciudadanos conscientes de la realidad social y de su proyecto personal, esto es, una formación integral y de valores, entendidos éstos últimos como “una actitud social que goza de amplia aceptación dentro de la sociedad.”(Gagné, 1987: 228). Al referir a la educación como promotora de una cultura de paz, el concepto de valor, actitud y la posibilidad real de su aprendizaje mediante el proceso educativo resulta de particular importancia.

Contenido

La tutoría académica en una cultura de paz

Existen distintas definiciones de tutoría académica que dan énfasis a aspectos de apoyo académico, personal o formativo.

En este escrito, se parte del supuesto de que la tutoría debe enfatizar en la formación integral del estudiante y, si ello es posible, el desarrollo del alumno en diversos aspectos impactará decididamente en los indicadores institucionales relacionados con la eficiencia, pero además permitirá la transformación de la escala de valores de los estudiantes de acuerdo con las más apremiantes necesidades sociales.

Para la UAEMéx (2009): “Los programas tutoriales incluyen elementos de transformación que exige la educación superior en México, con una nueva visión y

un nuevo paradigma que comprende la integración de un currículo flexible, que promueve el aprendizaje del estudiante a lo largo de toda la vida, la orientación prioritaria hacia el aprendizaje autodirigido (aprender a aprender, aprender a emprender y aprender a ser) y una formación con visión humanista y responsable ante las necesidades y oportunidades del desarrollo de nuestro país”. Por esta razón, la conceptualización de tutoría académica que interesa en este documento está relacionada con la formación integral del alumno. Diversas propuestas en el ámbito de la educación superior han enfatizado el desarrollo de conocimientos en el aspecto exclusivamente académico por parte del estudiante, además de centrar la atención en la función de la docencia y la enseñanza más que en el aprendizaje (ANUIES, 2000). Los modelos actuales hacen énfasis en el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir. Por lo tanto, se requiere que la educación superior aporte la posibilidad del desarrollo que incluya aspectos personales, profesionales y de responsabilidad social. El concepto de formación resulta de gran importancia en la realidad educativa actual. Las políticas nacionales en educación superior incluyen el concepto como parte articuladora de los esfuerzos institucionales de las IES: “La formación de los estudiantes, independientemente de la naturaleza y los objetivos de cada programa académico, debe tener un carácter integral y partir de una visión humanista y responsable frente a las necesidades y oportunidades del desarrollo de México.” (ANUIES, 2000). Deviene necesario conceptualizar a la formación integral para analizar sus alcances y propósitos.

Para Ramos (2000; en U. de G., 2004): “El concepto ‘formación integral’ alude a la orientación metodológica que promueve el crecimiento humano a través de un proceso que implica una visión multidimensional del ser humano.” Mientras que para Escobar, Franco y Duque (2010) “... se puede afirmar que la formación como proceso de desarrollo y educación de todas las potencialidades y capacidades humanas, se concibe como todas aquellas acciones, conductas y comportamientos que aportan a la preparación continua y permanente de los seres humanos, para brindar no sólo conocimientos, sino actitudes, aptitudes y

valores propios de la cultura; habilitarlos y permitirles desempeñarse adecuadamente en el mundo de la vida.” Estas definiciones nos obligan a establecer, desde una perspectiva psicopedagógica, la concepción de alumno a partir de la cual se organizarán los esfuerzos que llevarán a la conclusión de los objetivos de la formación integral.

Para Bloom (1975: 227), la modificación de actitudes como resultado del aprendizaje escolar está relacionado con la información que posee el estudiante acerca de situaciones de diversa índole: “en algunos casos nos valemos de cambios en el dominio cognoscitivo para efectuar modificaciones en el afectivo; por ejemplo, proporcionamos información al estudiante con el propósito de cambiar sus actitudes.” El cambio de actitudes está íntimamente relacionado con la conformación de los valores. La perspectiva constructivista ha aportado elementos importantes para intervenir en la formación del alumno a partir de una teoría psicopedagógica que no se reduce al aprendizaje de conocimientos. Por lo tanto, una adecuada selección de contenidos, actividades de aprendizaje y métodos de enseñanza en el ámbito de la tutoría académica pueden propiciar un crecimiento armónico del estudiante en diversos aspectos: el aprender a aprender (correspondiente al dominio cognitivo), aprender a hacer (correspondiente al dominio cognitivo y psicomotor) y aprender a ser (aprendizaje del dominio afectivo).

Se puede considerar que la conceptualización de los dominios del aprendizaje (Bloom, 1975) contiene los elementos que integran las competencias que se espera que el estudiante manifieste al final del proceso de aprendizaje, y esta conceptualización resulta fundamental para comprender el concepto de formación integral y de valores. En el caso de la tutoría, se sugiere que las actividades del tutor se realicen en el marco del constructivismo como teoría psicopedagógica de base, pues ello propiciaría una verdadera comprensión del fenómeno del aprendizaje y podría aportar al diseño de estrategias de intervención tutorial encaminadas a fortalecer la formación del alumno en aspectos específicos a lo

largo de su trayecto en los estudios superiores, considerando desde luego la integración de los aprendizajes, pues como lo refieren Yurén y Zanatta (2008:81): “Si bien todo proceso de formación requiere de la adquisición de competencias, no toda adquisición de competencias es un proceso formativo.”

En este caso, la cultura de paz es uno de los puntos centrales de las políticas internacionales para el desarrollo de los pueblos. De acuerdo a la Asamblea General de las Naciones Unidas (1998, Resolución A/52/13, párr. 2) “la cultura de paz consiste en los valores, actitudes y comportamientos que reflejan e inspiran la interacción social y animan a compartir basándose en los principios de libertad, justicia y democracia, todos los derechos humanos, tolerancia y solidaridad que rechaza la violencia y se esfuerzan en prevenir los conflictos abordando sus raíces para resolver los problemas a través del diálogo y la negociación”. En todo caso, e independientemente de la formación en una cultura de paz, la transformación de la escala de valores de los estudiantes es ante todo un aprendizaje de actitudes nuevas que es resultado del proceso educativo. Al respecto, Gagné (1987: 221) explica: “las actitudes se establecen y ‘organizan’ por medio del aprendizaje.” Los valores se establecen como articuladores del pensamiento colectivo en la sociedad y la cultura, generando actitudes que implican la adecuación de las predisposiciones del individuo con una axiología. Evidentemente, se espera que dicha axiología contribuya al enaltecimiento de las virtudes humanas, y no sólo de la cultura de paz.

El aspecto fundamental para el logro de la formación en valores se centra entonces en la manera en que los tutores académicos pueden desarrollar actividades cuyo propósito sea la conformación de una axiología. Para Gagné (1984; citado en Gagné, 1987:222) “aunque muchas actitudes diferentes se aprenden en el hogar, la iglesia y el vecindario, existe la esperanza definida de que algunas actitudes se aprendan o refuercen en la escuela como resultado de una planificación deliberada”.

El Modelo de Formación Profesional de la UAEMéx

En el caso de la UAEMéx (según Miranda, Medina, Espinoza y Moreno, 2005), se establece un modelo de formación profesional que considera tres momentos: la formación inicial, la intermedia y la formación profesional. De acuerdo a su naturaleza, "... se plantea establecer estrategias que permitan vincular el conocimiento con su aplicación, en una inserción gradual del estudiante a la práctica y ejercicio de la profesión en los diferentes momentos de su formación. La cual puede clasificarse en inicial –núcleo básico o sustantivo-, intermedia –núcleo sustantivo fundamentalmente- y de formación profesional – sustantivo e integral." Ello implica una perspectiva evolutiva de los aprendizajes, pues las características de un alumno de los primeros semestres de la carrera son distintas a las del alumno que se encuentra en los semestres intermedios o en el periodo terminal de los estudios. Además de ello, se plantea una secuencia que va de los aprendizajes teórico metodológicos de la disciplina a la aplicación de los conocimientos en situaciones reales de la práctica profesional. En la siguiente figura se muestran los momentos de la formación profesional en el Modelo de la UAEMéx:

Figura 1. Momentos de la Formación Profesional (Miranda *et al*, 2005).

Momentos de la Formación

Inicial

Intermedio

Profesional

Teórico-Methodológico-Instrumental

Axiológico

Aplicación del conocimiento

Control del profesor

Proceso de aprendizaje

Control del alumno

Práctica escolar

Práctica supervisada

Intervención guiada y supervisada

Qué y cómo

Por qué y para qué

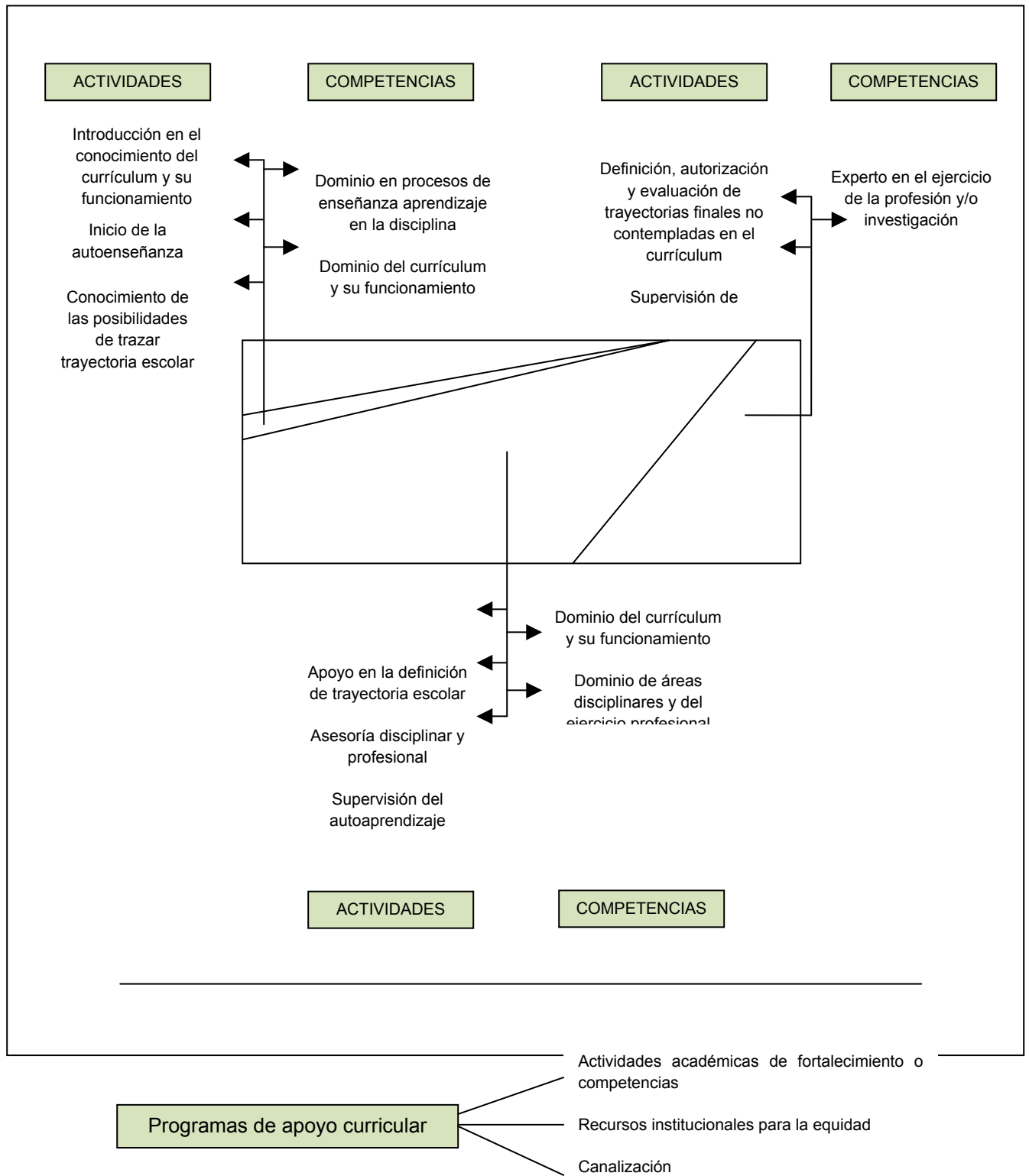
Cuándo y dónde

Tipo de aprendizaje (saber)

El trabajo del tutor debe efectuarse considerando las características del alumno de acuerdo a su ubicación en el plano de la trayectoria académica, de acuerdo a los momentos de la formación. Como se ha mencionado, ello implica el aprendizaje de contenidos teóricos, metodológicos e instrumentales al inicio de los estudios profesionales, lo que llevará al alumno a la aplicación del conocimiento hacia el final de la formación. Aunado a ello, la trayectoria es atravesada por un eje axiológico que es de una gran relevancia. Para Miranda *et al* (2005): "... podemos ilustrar las actividades y competencias del profesor tutor de manera diferenciada en relación con los diferentes momentos de formación, con la finalidad de fortalecer la toma de decisiones respecto a la trayectoria académica del estudiante." Como se mencionó en un apartado anterior, la actividad del tutor debe estar regida por una teoría psicopedagógica que aporte la posibilidad de contribuir al logro de los objetivos de la formación: aprendizajes teóricos y procedimentales, desarrollo de valores y aplicación del conocimiento.

En el mismo documento, se explica la manera en que la tutoría se integra en el modelo de formación profesional, estableciendo las principales actividades del tutor en cada momento, además de las competencias que el tutor debe dominar para brindar atención al alumno. En la figura 2 puede verse este modelo de integración de la tutoría en los momentos de la formación profesional.

Figura 2. Actividades y competencias del profesor tutor en función de los momentos de formación (Miranda *et al*, 2005).



Es indispensable considerar la importancia del eje axiológico que se encuentra desde el principio hasta el final de la formación, que debe ser uno de los aspectos más importantes del trabajo del tutor. En último análisis, la formación en una cultura de paz no deja de ser una formación primordialmente en valores y actitudes.

Conclusiones

La tutoría académica en el nivel superior es una estrategia de apoyo en la formación integral del estudiante, que incluye conocimientos, habilidades, actitudes, valores y de formación humana. La labor del tutor debe estar dirigida a la consecución de estos objetivos, apoyado en el Modelo de Formación Profesional de nuestra universidad, que incluye un eje axiológico que atraviesa a la formación desde el momento inicial hasta la conclusión de la formación profesional. Se establece la forma en la que la tutoría académica debe integrarse en el Modelo con actividades diferenciadas en cada momento de la formación, y es indispensable que las actividades del tutor tengan el soporte psicopedagógico a partir del constructivismo que permita vincular claramente los esfuerzos de la labor tutorial con resultados verificables que apunten al desarrollo de una escala de valores en los estudiantes como resultado de su tránsito en los estudios profesionales. De este modo, y atendiendo como punto principal a la formación integral, puede esperarse que la formación en valores y cambio de actitudes contribuya al fortalecimiento de una cultura de paz.

Referencias

ANUIES (2000). La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. México.

ANUIES (2001). Programas Institucionales de Tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior. México: ANUIES.

Bloom, B. S., y cols. (1975). Taxonomía de los objetivos de la educación. 5ª. Ed. México: Librería "El Ateneo" Editorial.

Escobar Potes, M. del P., Franco Peláez, Z. R., Duque Escobar, J. A. (2010). La formación integral en la educación superior. Significado para los docentes como actores de la vida universitaria. Eleuthera, vol. 4, enero-diciembre, págs. 69-89.

Gagné, Robert M. (1987). Las condiciones del aprendizaje. 4ª. Edición. México: Nueva Editorial Interamericana, S.A. de C.V.

Miranda García, D., Medina Cuevas, L., Espinoza Angulo, D., Moreno Zagal, M. (2005). Modelo de Formación Profesional de la UAEM. México: Universidad Autónoma del Estado de México.

ONU (1998). Cultura de Paz. Resolución Adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas. A/RES/52/13, Sesión 52, Asunto 156 de la Agenda. Recuperado de <http://www.um.es/paz/resolucion2.html> el 15 de julio de 2015.

UAEMéx. (2009): PROGRAMA INSTITUCIONAL DE TUTORÍA ACADÉMICA. Secretaría de Docencia, Dirección de Desarrollo del Personal Académico, UAEMéx, México.

U. de G. (2004). Programa Institucional de Tutoría Académica. La tutoría en formación integral. Universidad de Guadalajara. México.

UNESCO. (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior.

Yurén, T., y Zanatta, E. (2008). El moldeamiento o la formación del psicólogo en su dimensión ética: tensiones en dispositivos centrados en competencias. En Yurén, T., y Romero, C., coordinadoras. (2008). La formación de los jóvenes en México. Dentro de y fuera de los límites de la escuela. México: Casa Juan Pablos.

LA IMPORTANCIA DE LOS VALORES ÉTICOS, COMO PROMOTORES DE LA CULTURA DE PAZ.

**Camerino Juárez Toledo, Oscar Hurtado Salgado, Anayansi Trujillo García.
Universidad Autónoma del Estado de México, México**

Resumen

Los valores éticos son esenciales para las relaciones interpersonales, ya que estas permiten el desarrollo de una cultura de paz; la presente investigación propone un instrumento para medir el uso de dichos valores; el cual se aplicó en alumnos de nivel medio superior del Plantel “Lic. Adolfo López Mateos” de la UAEM, dicho instrumento, será un punto de partida adecuado para planear una promoción de la cultura de paz, mediante talleres específicos en el tema o en el desarrollo cotidiano de las asignaturas en el aula.

Palabras Clave: Valores éticos, Cultura, Promoción

Introducción

La presente investigación surge de la necesidad de redireccionar el actuar cotidiano de nuestros alumnos, ya que últimamente se sufre de una ausencia o baja participación con valores, a continuación se observará qué son los valores, tipos de valores, los valores éticos y su repercusión para la promoción y acciones en una cultura de paz.

Contenido

En la actualidad, la sociedad a escala mundial, atraviesa por una crisis de valores, en particular de valores morales. Evidencia de ello lo vemos a diario por los medios de comunicación social: televisión, radio, e impresos; ninguna sociedad queda exenta de esta problemática, sin embargo hay sociedades que aplican en mayor medida el cumulo de valores éticos, lo que permite una mejor convivencia.

Las instituciones educativas no se escapan y, en muchos casos son el reflejo de las sociedades en las que la crisis se acentúa.

Las demandas de la misma sociedad y gobiernos a la investigación pedagógica para solventar este problema son urgentes e imprescindibles. Por tanto, toca a los docentes e investigadores de hoy día asumir el reto de solventar la crisis axiológica por la que se caracteriza la humanidad del tercer milenio.

“La solución que más consenso ha merecido es la que hace referencia a la de dirigir la educación sobre presupuestos morales y éticos; es decir fomentar las tesis de la educación en valores, la educación moral y educación para la vida.” (Fonseca 2003: 4)

Sin embargo, la tarea no es nada fácil, pues la idea de dirigir la educación sobre tales presupuestos éticos y morales involucra una multiplicidad de factores que hasta los actuales momentos no están suficientemente aclarados. Dirigir la educación basado en los valores morales, requiere a los investigadores y docentes penetrar en los ámbitos del desarrollo moral, principios de la axiología y códigos deontológicos.

Esta primera parte nos obliga a contestar la siguiente pregunta ¿Que son los valores? La axiología es la disciplina filosófica que estudia a los valores, su propósito es el análisis de la naturaleza, esencia y juicio de valor. “ciencia o teoría de los valores”, puede ser: “el conocimiento razonado, la teoría o ciencia de cuanto es digno de estima, de cuánto vale, o de todo aquello que puede calificarse de deseable y precioso”. (Martinez, 2001:74) Los valores al ser un término abstracto, también es muy subjetivo, lo que tiene valor para mí, no necesariamente tendrá para otras personas, pero para no entrar en controversias a que valores nos referiremos, definiremos los siguientes tipos de valores.

Dentro del campo Axiológico se encuentran los siguientes valores: Valores en el ámbito económico: son bien conocidos los valores que se cotizan en las diferentes

bolsas del mundo, o en los mercados de cualquier ciudad. Pero el término 'valor' ha traspasado este ámbito y se usa para designar realidades apreciadas. Existe incluso un estudio formal que afirma el psicólogo social de la Universidad de Berkeley Paul Piff “cuanto más dinero se tiene, más posibilidades existen de cometer comportamientos poco éticos.” (Piff, 2011)

Por otra parte se habla de valores estéticos cuando afirmemos que algo es hermoso, es decir se concibe positivamente; muy parecido podemos hablar de valores intelectuales cuando un profesor afirma que un alumno es muy brillante; También podemos referirnos a los valores vitales cuando se toca el tema de salud; de valores religiosos cuando calificamos de sagrado un ritual o ceremonial; de valores políticos cuando reclamamos participación y diálogo; por último el punto clave del presente trabajo, los valores éticos cuando pedimos más igualdad, solidaridad, tolerancia y libertad a la hora de organizar nuestra convivencia.

Lo que caracteriza a los valores éticos es el imperativo de acción que comportan, es decir, son unos valores que se nos imponen como pautas de nuestra acción. Los valores éticos, pueden o no coincidir con nuestros deseos, pero nuestro sentir es que se deben intentar realizarlos si no queremos perder deshumanizarnos. Nadie está obligado a ser una persona bella, ágil o simpática, pero toda persona está moralmente obligada a ser justa. Los valores éticos, a diferencia de los que no lo son, dependen de la libertad humana: una persona puede no ser justa, negando la exigencia universal de justicia. Y porque dependen de la libertad, los valores éticos sólo pueden atribuirse a las personas, no a las cosas: un paisaje puede ser bello pero no justo, unas deportivas pueden ser cómodos pero no buenas en sentido moral. Todos los valores comportan un deber ser: es deseable ser alegre, ser enérgico, ser útil, pero los valores éticos, además de éste deber implican uno deber hacer, son una prescripción o norma que tenemos que cumplir. Como repercuten los valores éticos para una cultura de paz.

Los valores éticos deben ser fomentados no sólo en la familia y en actividades académicas formales escolares y extraescolares, sino también mediante el

ejemplo de las autoridades educativas, políticas, sociales, religiosas para crear una cultura de paz, en un ambiente de respeto, que permita el pleno desarrollo de todas las personas en cualquier ámbito social. Es importante señalar que tanto los valores como las normas deben ser definidas, analizadas y aceptadas por sus miembros a fin de asegurar su cumplimiento.

Los seres humanos son mutuamente dependientes unos de otros por su misma naturaleza, cualidad que expresan en el proceso de socialización y civilización que experimentan. Por ello la educación es el instrumento para la conquista de la autonomía y de la libertad, a la vez que fomenta el establecimiento de lazos sociales para el acercamiento a los demás y convivencia pacífica e inmersión social, fomentando así una cultura de paz en la humanidad.

El vivir en sociedad es inevitable, además de necesario, hemos de entender que también es gobernable o educable. Las sociedades democráticas definen marcos flexibles y proporcionan ricas posibilidades en este sentido, y el desarrollo de las formas dominantes de la sociedad está marcado de alguna forma por la cultura, la cual causa el establecimiento de los lazos de interdependencia entre los sujetos. La escuela debe ofrecer elementos para comprender mejor esta sociedad tan variada, pero para ello debe de socializar el individuo. El hombre ha aprendido a fijarse una meta específica para después comprobar una y otra vez los experimentos que establece para llegar a alcanzar ese objetivo, ya no es una invención por azar, sino ahora se planea para lograr alcanzarlo.

El hablar de cultura nos parece algo complejo pero permite visualizar y comprender que a pesar de que vivimos en diferentes lugares y que a pesar de que este cerca el hombre es el creador de su cultura (individual, familiar, comunitaria, regional, estatal, nacional, continental), todo lo que tenemos es parte de nuestra herencia social y de la difusión de los rasgos culturales de otras culturas, de la transformación de la educación adquirida dentro de una escuela. Los maestros como educadores somos responsables directos de los

conocimientos que van a ser perdurables en los alumnos, de acuerdo con nuestras enseñanzas (técnicas, métodos, desarrollo de habilidades, creatividad, etc). Formamos alumnos semejantes a nuestra imagen intelectual.

Los maestros como parte de la escuela deben ayudar a los jóvenes a encontrar su vocación y a asumir sus responsabilidades, mediante un orden para que haya libertad. Educar bien al alumno es ayudarlo a entender el proceso total de su ser, porque solo cuando hay inteligencia de la mente y el corazón en cada acción cotidiana, es que puede haber inteligencia y transformación interna. Debe estimularle la verdadera observación de sí mismo y a vivir la vida en su totalidad, lo cual no es dar significación solo a una parte, sino ayudar a la mente a ir por encima del más allá de sí mismo para descubrir lo real.

La sociedad debe como primera medida concientizarse del papel tan importante que juega la educación en la actualidad, tanto familiar como colectiva (escuelas), para que cada día reciban una instrucción adecuada todos sus miembros que necesiten de ella, dando cognitivamente y humanamente lo necesario, para enfrentar con madurez las vicisitudes que puedan presentar en su vida, aplicando el conocimiento y vivir aprendiendo, ya que la sociedad sufre infinidad de cambios y transformaciones, y es ahí donde la sociedad da a la escuela el verdadero sentido de importancia y utilidad que esta merece, incluyendo a los formadores y personal que conforman las escuelas. Las instituciones educativas tenemos la responsabilidad de formar personas íntegras, agentes de cambio, con espíritu de servicio y un amplio sentido de solidaridad que lleve a los educandos más allá de sus intereses particulares y se conviertan en agentes promotores de la cultura de la paz.

Ahora bien, ya definido lo que es valor, los tipos de valores, valores éticos y cultura de paz, nos surgen las siguientes preguntas:

¿Qué tanto emplean los valores éticos en las relaciones interpersonales los alumnos del Plantel ALM de la UAEM?

Para poder responder a dicha pregunta utilizamos el método de la etnometodología (etnografía) ya que ha sido la más radical y productiva orientación metodológica que ha especificado los procedimientos reales a través de los cuales se elabora y se construye un orden social: qué se realiza, bajo qué condiciones y con qué recursos.

La etnometodología no se centra tanto en el qué de las realidades humanas cotidianas (qué se hace o deja de hacerse), sino en el cómo, es decir, en la modalidad de su ejecución, desenvolvimiento y realización, que puede ser en gran parte un proceso que se desarrolla bajo el umbral de la conciencia, una estructura subyacente que determina la realidad social (Holstein y Gubrium, 1994, y Gubrium y Holstein, 2000).

Las técnicas de investigación empleadas, fueron la Observación y un instrumento que permitió observar la utilización de los valores éticos solidaridad, tolerancia, libertad e igualdad. Antes de describir la aplicación del instrumento, es necesario definir estos valores y destacar que determinar si se aplican o no los valores no es tarea fácil, sin embargo podemos tener certezas de su utilización. Carmena (1997) señala que:

La solidaridad es “El principio social que rige las relaciones humanas buscando la mutua compenetración entre los hombres y entre las sociedades.” La solidaridad es una forma de fraternidad humana mediante la que se pretende comprender y apoyar especialmente a los más débiles, pero sobre todo buscar y promover un orden social más justo y humano.

La igualdad, es creer que todos deben contar con las mismas oportunidades de desarrollo humano. Contar con igualdad es un derecho reconocido en prácticamente todas las constituciones.

La Tolerancia, aceptar aquellas personas, situaciones o cosas que se alejan de lo que cada persona considera dentro de sus creencias. En el término aceptar va implícito el respeto a los demás.

La Libertad: Tener la capacidad de actuar o no actuar, siguiendo el criterio o voluntad propia. Su ejercicio implica romper vínculos y dependencias.

Los valores éticos se clasifican según diferentes puntos de vista. Considerando el contexto social, hablamos de valores éticos públicos o cívicos y de valores éticos privados o personales. Justicia y bien son los valores fundamentales o básicos; todos los otros valores éticos no son sino concreciones de éstos. (Gómez 2012).

Valores éticos	
Públicos o cívicos	Privados o personales
Justicia / Bien	
Igualdad Libertad Solidaridad Tolerancia o respeto activo Respeto a la naturaleza Disposición al diálogo Paz ...	Amistad Autenticidad Felicidad Placer Ternura Creatividad Profesionalidad ...

Para determinar que tanto se utilizan los valores éticos de solidaridad, Igualdad, Libertad y Tolerancia los alumnos del Plantel “Lic. Adolfo López Mateos, se le aplico a una muestra de alumnos de primer semestre entre 14 y 15 años de edad

el siguiente test, el cual pregunta acciones encaminadas a la realización de un valor ético, cabe señalar que la columna donde se coloca el nombre del valor se omitió para tratar de hacer más objetiva su respuesta:

Test (Figura 1)

Desde tu perspectiva señala que tan importante es para ti las siguientes acciones (1 es nada importante, 2 es poco importante, 3 importante y 4 es muy importante).

n°	Definición del valor	Valor	Puntuación	RESULTADO S		
1	Crear que todos deben contar con las mismas oportunidades de desarrollo humano.	Igualdad	1 2 3 4	1	0	0%
				2	0	0%
				3	15	26.8%
				4	41	73.2%
2	Tener la capacidad de actuar o no actuar, siguiendo el criterio o voluntad propia.	Libertad	1 2 3 4	1	0	0%
				2	1	1.8%
				3	19	33.9%
				4	36	64.3%
3	Ser empático con los demás, buscando la forma de ayudar de manera altruista, generosa y desinteresada.	Solidaridad	1 2 3 4	1	1	1.8%
				2	3	5.4%
				3	28	50%
				4	24	42.9%
4	Aceptar aquellas personas, situaciones o cosas que se alejan de lo que cada persona considera dentro de sus creencias.	Tolerancia	1 2 3 4	1	2	3.6%
				2	2	3.6%
				3	29	51.8%
				4	23	41.1%
5	Permitir que los demás tengan lo que les corresponde, aunque ello	Igualdad	1 2 3 4	1	5	8.9%
				2	17	30.4%
				3	25	44.6%

	posiblemente me afecte.			4	9	16.1%
6	Cambiar de opinión, incluso en contra de lo que dice la mayoría.	Libertad	1 2 3 4	1	6	10.7%
				2	18	32.1%
				3	20	35.7%
				4	12	21.4%
7	Dar mi máximo cuando se trabaja en equipo, aunque los demás no lo hagan.	Solidaridad	1 2 3 4	1	2	3.6%
				2	3	5.4%
				3	20	35.7%
				4	31	55.4%
8	Aceptar cuando un compañero comete un error y en vez de reclamar buscamos solución juntos.	Tolerancia	1 2 3 4	1	0	0%
				2	4	7.1%
				3	21	37.5%
				4	31	55.4%
9	Solicitar ser calificado igual que los demás, aunque eso afecte mi calificación.	Igualdad	1 2 3 4	1	5	8.9%
				2	10	17.9%
				3	19	33.9%
				4	22	39.3%
10	Elegir el camino correcto, aunque eso implique tener pérdidas.	Libertad	1 2 3 4	1	1	1.8%
				2	1	1.8%
				3	19	33.9%
				4	35	62.5%
11	Motivar a mis compañeros para que den lo mejor de sí en la elaboración de algún proyecto, sin reclamo.	Solidaridad	1 2 3 4	1	1	1.8%
				2	2	3.6%
				3	15	26.8%
				4	38	67.9%
12	Escuchar las opiniones de los demás, aunque estas estén equivocadas.	Tolerancia	1 2 3 4	1	1	1.8%
				2	3	5.4%
				3	24	42.9%
				4	28	50%

Como se puede observar las preguntas de la 1 – 4 están encaminadas a definir los valores (Igualdad, libertad, solidaridad y tolerancia), las preguntas de la 5 – 8 promueven la acción con valor ético pero con una merma para el accionante y de la 9-12 Aconseja en las acciones éticas.

Los resultados fueron muy interesantes de las primeras 4 acciones donde se define el valor, los alumnos consideran importante y muy importante en más del 90%; sin embargo cuando se les comenta en las preguntas de la 5-8 donde señala que la aplicación de la acción les traería mermas, el porcentaje en nada y poco aumento considerablemente hasta en casi un 40%, por último en las preguntas 9-12 donde se aconseja (promueve) el valor vuelve a subir en importancia rebasando nuevamente el 90%.

Conclusiones

De lo anterior se puede afirmar que los alumnos en general están de acuerdo en el accionar de los valores éticos, lo cual sin lugar a dudas permitirá una mejor convivencia; sin embargo no están dispuestos a sufrir mermas en sus derechos, e incluso están dispuestos a violar valores de terceras personas con tal de verse afectados, la parte positiva y rescatable es que están abiertos a recibir consejos en su actuar, lo cual podemos llevarlos mediante una guía adecuada a la realización de los valores éticos. Para el logro efectivo de la promoción de los valores éticos se propone:

Realizar talleres “vales éticos”, lo cuales sean totalmente dinámicos promoviendo la crítica y reflexión sobre las ventajas de usar en sus relaciones interpersonales los valores éticos, informando que son y dar opción a qué hacer en caso de que su aplicación traiga consecuencias negativas personales.

Por otra parte es necesario asociar los valores éticos con las asignaturas que desarrollan como alumno del nivel medio superior, mediante el uso y promoción

multidisciplinar y hacer más énfasis en las asignaturas promotoras de valores como desarrollo humano, filosofía, orientación ética etc.

Referencias

Abaagnano, Incola (1974). Diccionario de Filosofía, Fondo de Cultura Económica, México.

Carmena, Miguel (1997). Ética para Pancho, Diana, México.

Fonseca R. José G. El Desarrollo Axiológico del Profesorado y la Mejora Institucional. Caracas 2003.

Gómez 2012, Los valores éticos Fundamentales
<http://es.scribd.com/doc/94977834/LOS-VALORES-ETICOS-FUNDAMENTALES-te#scribd>

Holstein, J.A. y Gubrium, J.F., Phenomenology, Ethnomethodology, and Interpretive Practice, en Denzin y Lincoln, 1994.

Márquez Muro, Daniel (1971). Lógica, ECLALSA-Porrúa, México.

MARTÍNEZ HUERTA, MIGUEL 2001 Ética con los clásicos (2ª ed.) México: Plaza y Valdez, S.A. de C.V.

Piff Paul, Edited* by Richard E. Nisbett, University of Michigan, Ann Arbor, MI, and approved January 26, 2012 (received for review November 8, 2011)

Sada, Ricardo (1997). Curso

IMPACTO DEL CONTEXTO SOCIAL Y FAMILIAR EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR DE SECUNDARIAS DE QUERÉTARO

Ma. Isabel García Uribe

Universidad Autónoma de Querétaro, México

Resumen

Este estudio, es un apartado de la investigación de García (2015) “Evaluación del clima escolar e implementación de un programa de apoyo a estudiantes de escuelas secundarias vulnerables. En el marco de la convivencia escolar”.

El objetivo de este estudio fue analizar el impacto de factores sociales y familiares en las relaciones interactivas entre los agentes de la escuela, y su repercusión en el ambiente propicio para el aprendizaje.

Se analizaron los reportes finales y parciales de diagnósticos institucionales de 30 escuelas secundarias en tres modalidades: Tele-secundarias, Generales y Técnicas, consideradas como vulnerables. Se eligieron diez de cada una haciendo un análisis de los datos con enfoque mixto (cualitativo y cuantitativo); teniendo un alcance descriptivo, localizando los indicadores que se encontraron a nivel social y familiar como no favorables para la construcción de un clima de convivencia escolar adecuado.

Se identificaron como factores del contexto social (venta de drogas, drogadicción, robo, tabaquismo, alcohol, pandillerismo y vandalismo) y factores familiares (ausencia de plan de vida y carrera, abandono de padres, hogares monoparentales, disciplina y límites, separación de los padres, violencia familiar, problemas económicos y migración).

La convivencia escolar, se logra desde la perspectiva del sujeto; en este caso, docentes y alumnos a partir de la construcción o reconstrucción de lazos sociales. Sin embargo, el contexto social y familiar, impacta de manera directa en dicha interacción; aprender a comunicarse y crear un ambiente de cordialidad, es un

trabajo donde se requieren de estrategias adecuadas a las características del contexto social y familiar.

Palabras clave: Contexto social y familiar, adolescentes de educación secundaria, vulnerabilidad.

Introducción

La escuela secundaria, en contextos vulnerables; encara una sociedad donde los modelos de desarrollo personal, son inciertos y empañan la claridad que los alumnos tienen sobre su futuro personal, académico y social (Manteca, 2004).

Aunado al contexto social; la adolescencia es una etapa de transformación del niño en adulto, en donde se presentan cambios físicos, emocionales y de interacción social, que provocan crisis en la búsqueda de identidad y configuración de la personalidad. Es un periodo que se caracteriza por fricciones con el medio familiar.

Contenido

Cada plantel de educación secundaria; ofrece la posibilidad de que alumnos y maestros, conformen una comunidad de aprendizaje para construir una condición importante para el desarrollo de experiencias, promoviendo las competencias para la vida (Manteca, 2006). La Secretaría de Educación Pública (2014); considera que los ambientes de los centros escolares, están determinados por la calidad en las relaciones entre estudiantes y adultos.

Uno de los objetivos de la Unidad de Servicios para la Educación Básica en el Estado de Querétaro (USEBEQ), es que las y los alumnas desarrollen competencias para la vida con un énfasis en la convivencia social que les permita un desarrollo integral. El Programa Estatal de Convivencia Escolar tiene como propósito favorecer un clima para el desarrollo armónico de las alumnas y los alumnos; y el fortalecimiento de los vínculos interpersonales de la comunidad educativa, que impulse la sana convivencia, la cultura del buen trato, la solidaridad y la inclusión, mediante el Plan Estratégico de la USEBEQ (2010-2015).

Dolto (2004) indica que dos causas de una mala convivencia y fracasos escolares, son de orden *sociológico* y *psicológico*. El *sociológico* se manifiesta cuando los estudiantes son procedentes de clases sociales inferiores y son susceptibles de sufrir fracasos; las obligaciones impuestas por las condiciones geográficas, sociales, económicas y culturales influyen en el éxito escolar. Por otro lado, el interés de los padres en la educación, tiene también relevancia en la motivación de los jóvenes en clase. Lo *psicológico* tiene que ver la seguridad emocional del joven, la estabilidad de su hogar, su ritmo, sus motivaciones, éxitos y fracasos que ha conocido.

Un estudio realizado por Martínez et al. (2009), en Valencia; tuvo como objetivo analizar las relaciones existentes entre variables familiares -autoestima familiar, apoyo del padre y de la madre-, escolares -autoestima escolar y actitud hacia la escuela- y la violencia escolar en la adolescencia. Participaron 1,068 adolescentes, de entre 11 y 16 años, de España. Los resultados mostraron que la actitud negativa hacia la escuela y su desvalorización, se relaciona con la violencia escolar. Además, el apoyo del padre influye en la violencia de modo directo y a través de su relación con la relación familiar y escolar, mientras que el apoyo de la madre se asocia con la relación familiar y la escolar de manera positiva.

Según datos de la UNICEF; se estima que en México un 62% de niños menores a 14 años han sufrido violencia en algún momento de su vida, y el 10.1% de los niños que estudian, han sufrido algún tipo de agresión física en la escuela. La violencia física, sexual, psicológica, discriminación y abandono, permanece oculta y en ocasiones, es aprobada socialmente. La violencia escolar, como consecuencia, va cobrando dimensiones mayores en nuestro país, debido a que es en la escuela, donde se reproducen las conductas que se aprenden en el seno familiar y comunitario.

Investigar sobre el impacto que tiene el contexto social y familiar en estudiantes adolescentes de escuelas secundarias caracterizadas como vulnerables, es indispensable para identificar los factores que afectan el clima escolar. El impulso, desarrollo y potencialización de las buenas relaciones sociales; depende en gran medida de la identificación de factores de riesgo, áreas de oportunidad y fortalezas con las que cuenta la comunidad escolar.

Metodología

En el estudio se tomaron 30 escuelas secundarias vulnerables divididas en diez Generales, Técnicas y Telesecundarias donde se implementó un programa de apoyo a los estudiantes. Se consideraron los reportes de 30 reportes parciales y 30 informes finales como resultado de la aplicación del proyecto diseñados por García I. (2015). Se analizaron los resultados de éstos; se identificaron frecuencias, contabilizaron y clasificaron en categorías los factores externos que potencian la violencia escolar.

Resultados y análisis de resultados

Dentro del análisis de los factores sociales identificados se encontraron los relacionados con las conductas antisociales: venta de drogas y robo en 5 escuelas, drogadicción en 27, consumo de tabaco y alcohol, en 18, problemas de pandillerismo y vandalismo en 15 (Véase tabla 1).

Tabla 1. CONDUCTA ANTISOCIAL						
(Número de escuelas)						
	Venta de drogas	Robo	Drogadicción	Tabaquismo y alcohol	Pandillerismo	Vandalismo
TELESECUNDARIA	0	1	9	7	5	4
TECNICAS	3	3	9	6	3	5
GENERALES	2	4	9	5	7	6

Fuente: García et al. (2015). Tabla 1. Conducta antisocial

Como factores familiares; encontramos que existe una falta de proyecto de vida en los adolescentes indicador encontrado en 21 escuelas. El abandono de padres en la educación de sus hijos se presentó como el factor más frecuente en 29 escuelas, hogares monoparentales en 21, falta de disciplina y límites, en 22, separación de los padres en 12, problemas económicos, en 15, migración hacia los Estados Unidos en 10 y violencia familiar en 21, (Véase tabla 2)

Tabla 2. FACTORES FAMILIARES								
Número de escuelas								
	Plan de vida y carrera	Abandono de padres	Hogares monoparentales	Disciplina y límites	Separación de los Padres	Violencia familiar	Problemas económicos	Migración
TELESECUNDARIA	10	10	9	10	2	9	5	6
TÉCNICAS	6	10	5	6	6	6	5	2
GENERALES	5	9	7	6	4	6	5	1

Fuente: García et al. (2015). Tabla 2. Factores familiares.

Conclusiones

Los factores antisociales; como la drogadicción, consumo de alcohol y tabaco son comunes dentro de las familias y son detonante de problemas emocionales en los alumnos.

Los factores familiares como la falta de acompañamiento emocional y social a sus hijos, la falta de compromiso de padres y madres por la escuela de sus hijos (as), y falta un proyecto de vida en los estudiantes, impiden que exista un interés genuino por estudiar y el abandono de los padres en lo que respecta a la educación de sus hijos es un tema recurrente en el contacto con los alumnos con problemas. Los hogares monoparentales; tienen como característica una falta de comunicación y abandono de los hijos por la necesidad de trabajar del padre o madre a cargo del hogar. La falta de disciplina y límites; pueden ser un detonante para que los alumnos presenten problemas de conducta y falta de compromiso con sus deberes escolares. La separación de los padres trae consigo inestabilidad emocional de los hijos. La violencia familiar; aparece como violencia verbal, física y psicológica, y se reproduce en las comunidades y se ve reflejada en el comportamiento escolar. Los problemas económicos, aparecen como un factor vulnerable dentro del contexto escolar pues los jóvenes se ven expuestos a decidir entre la escuela y un trabajo que pueda contribuir a la economía familiar.

La migración hacia los Estados Unidos, es un fenómeno frecuente en algunas de las comunidades donde se encuentran las secundarias y los jóvenes tienen puestas sus esperanzas en ello y no en seguir estudiando.

La convivencia escolar, se logra desde la perspectiva del sujeto; en este caso, docentes y alumnos a partir de la construcción o reconstrucción de lazos sociales. Sin embargo, el contexto social y familiar, impacta de manera directa en dicha interacción; aprender a comunicarse y crear un ambiente de cordialidad propicio para el aprendizaje, es un trabajo donde interviene toda la comunidad escolar y donde se requieren de estrategias adecuadas a sus características.

Referencias

Dolto, F. (2004). La causa de los adolescentes. Barcelona: Paidós.

Fondo de Naciones Unidas (2014) (Revisado el 5 de agosto) en <http://www.unicef.org/mexico/spanish/>

García, I. (2015) "Evaluación del clima escolar e implementación de un programa de apoyo a estudiantes de escuelas secundarias vulnerables. En el marco de la convivencia escolar". México: Universidad Autónoma de Querétaro.

Manteca, E. (2006). La orientación y la tutoría en la escuela secundaria. Lineamientos para la formación y la atención de los adolescentes. México: Secretaría de Educación Pública.

Martínez, B. et al (2007). El rol de apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescentes. España, Universidad de Valencia. (Revisado el 5 de agosto de 2015) en www.relalyc.org/pdf/337/33712016004.pdf

Secretaría de Educación Pública, (revisado el 5 de agosto) en <http://basica.sep.gob.mx/>. (2014).

Unidad de Servicios para la Educación Básica del Estado de Querétaro (2014)
(Revisado el 5 de agosto) <http://www.usebeq.edu.mx/>.

**LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA PAZ
INTEGRAL**

Nadia Wendy Limas Garfias
Universidad Autónoma Indígena de México, México

Resumen

En la presente ponencia

se exponen algunas ideas sobre, cómo la administración de la educación ha sido utilizada para mejorar la calidad educativa y la forma en cómo la estructura organizacional se ha consolidado en recurso para violentar la vida institucional, impactando negativamente en las personas que forman parte de ésta. Se propone el concepto de Administración Educativa para la Paz desde la perspectiva de la Paz Integral, considerando que las instituciones pueden ser espacios armónicos e integrales que aporten a la sociedad, nuevas formas de relacionarse de manera pacífica, que ayuden y propicien la construcción de un mejor mundo, más pacífico y feliz.

Palabras clave: administración educativa para la paz, proceso administrativo, funciones directivas, administraciones no justas y no integrales.

Introducción

En la actualidad, debido a las diversas dinámicas sociales, culturales e incluso, económicas, se han gestado contextos de violencia a la par de los contextos de convivencia; desgraciadamente los primeros han opacado a los segundos, debido, no necesariamente, a su incidencia sino al impacto social, generando un estado de alarma y estrés que afectan a nuestra sociedad y a nuestras instituciones. Ante estas situaciones de violencia, es necesario adoptar una perspectiva diferente hacia lo que acontece, es decir, una mirada pacífica ante cuestiones violentas.

El concepto que se propone en el escrito de Administración Educativa para la Paz, pone en manifiesto una necesidad que impera en las instituciones escolares, en las cuales, la gran mayoría han generado espacios administrativos no justos y no integrales.

El presente escrito se divide en tres grandes apartados. En el primero, se hace un breve recorrido por la Administración. En el segundo apartado, se describe a la administración dentro de las instituciones escolares. El tercer apartado, denominado, Administración Educativa para la Paz, exponen algunas generalidades de la violencia estructural, injusta y no integral que se hace presente al interior de la escuela, para proponer después, una perspectiva de administración pacífica, que ayude a transformar la violencia estructural escolar por una administración pacífica, justa e integral.

1. Generalidades de la administración

La administración es una ciencia que ha estado ligada a las organizaciones, Chávez (2004: 37), considera que la administración es, “un conjunto dinámico, evolutivo, cíclico. Es un conjunto de etapas estrechamente relacionadas entre sí, que conforman el hacer del administrador o bien del director escolar, un hacer que tiene como propósito conducir al organismo social, en este caso, al centro educativo, y al logro de sus objetivos y metas, por medio del esfuerzo coordinado de sus integrantes y con el uso efectivo de sus recursos”. Por tanto, esta ciencia, se ha posicionado como el elemento insustituible cuando se desean alcanzar las metas, o incluso la subsistencia misma de la estructura.

Una vez consolidada en las empresas, la administración, sus procesos y usos, se hizo presente en el ámbito educativo; una organización que utiliza la administración como enfoque de desarrollo, tiene muchas más posibilidades de alcanzar el éxito que aquella que no lo hace. Al respecto, Chávez (2004: 20), considera que “...los centros educativos como organizaciones requieren ser administrados para alcanzar sus propósitos. Donde quiera que exista una escuela, existe la necesidad de administrarla, independientemente del estilo de administración que los integrantes de la institución decidan darse a sí mismos y que el contexto burocrático les permita.”

2. La administración educativa

Como se ha señalado en párrafos anteriores, la administración tomó fuerza en el ámbito empresarial; sin embargo, al ver los resultados generados, otras áreas del conocimiento y entre ellos la educación, adoptaron y adaptaron, algunos procesos administrativos como apoyo al cumplimiento de metas y objetivos, hasta hacer de la administración una parte fundamental en cada institución educativa.

La educación es ofertada a la sociedad a través de las escuelas, las cuales, al ser organizaciones sociales “están conformadas por personas, de las cuales dependen para conseguir sus objetivos y cumplir sus misiones” (Chiavenato, 2000: 13), esto, a través de las etapas de planificación, organización, dirección y control de los procesos.

1. La Planeación

Es la primer etapa del proceso administrativo, en palabras de Daft (2004: 210) “es la más importante de las cuatro funciones de la administración: planeación, organización, dirección y control. Todo nace en ella. Pero también es la función más controvertida. No puede adivinar un futuro incierto.”, a causa de eso, en esta etapa se necesita vislumbrar un futuro partiendo de la misión para llegar a la visión que como institución se plantean.

2. Organización administrativa

Esta etapa “responde básicamente a la pregunta, ¿cómo se van a realizar las acciones necesarias para alcanzar las metas y los objetivos señalados en los planes elaborados previamente?” (Chávez, 2004: 57); lo que significa, que se asignan las funciones y los responsables de las acciones que se planearon en la etapa anterior.

3. Dirección

Consiste en la ejecución de lo planeado y lo organizado, implica la puesta en práctica de las acciones. Considero que es la etapa más importante, ya que, implica funciones como el comportamiento de la organización, la comunicación que se generan a través del liderazgo y el compromiso de toda la estructura, por lo que los resultados dependen en gran parte de la manera en cómo son realizadas las acciones planeadas y organizadas.

4. Control

Es la última etapa, “a través de ella, los administradores o en este caso los directivos de la escuela, tendrán la oportunidad de asegurarse de que las acciones programadas se estén realizando como deben de ser en su defecto establecer las medidas necesarias para corregir aquello que sea necesario y que permita que los objetivos escolares se alcancen de acuerdo a lo planeado” (Chávez, 2004: 68).

La administración para la paz en la escuela

Hasta aquí, hemos analizado la postura de los autores sobre la administración y sus procesos. También, algunas generalidades del quehacer de la administración en la educación; sin embargo, las instituciones educativas no solo se componen de datos duros, como inmuebles, número de alumnos, plantilla de personal, horarios de clase, entre otros. Si bien, todos los anteriores son de suma importancia para que funcione una institución, la escuela la componen sujetos, con necesidades particulares entrelazadas con trámites y procesos administrativos.

Desde la perspectiva de los estudios para la paz, la administración educativa, concibe a la escuela como una institución integral, en la que la misma integralidad construye o destruye, propiciando escenarios de convivencia o de violencia en su interior. Sin embargo, los conceptos y procesos, que desde el origen de la administración se han venido gestando, no solucionan del todo las necesidades escolares. De ahí que se generen consecuencias violentas y lamentables a partir de administraciones injustas y no integrales.

a) Administración No justa y No integral en la escuela

Si bien, la administración es una ciencia a través de la cual se han garantizado resultados de calidad en las organizaciones, también es cierto que se ha enfocado a la optimización de los recursos, costos, tiempos, tareas, acciones y metas a costa de todo, incluso, de los individuos que forman parte de ella, por lo que se han propiciado y naturalizado prácticas administrativas violentas, que atentan contra el individuo, sus derechos y su misma integridad.

Muchas de esas prácticas tienen su respaldo en la estructura misma y en las funciones y actitudes de los administradores escolares, que la mayoría de las veces, se asocia a las asignaciones de funciones de parte de algunas autoridades educativas, quienes colocan en puestos administrativos a personas que no cubren el perfil, lo que genera un clima organizacional tenso, pues el directivo al carecer de elementos cognitivos sobre la administración, tiende a adoptar y ejercer una postura autoritaria hacia los docentes, alumnos y padres de familia en pro de evitar que se cuestione su figura de autoridad.

En este sentido, el directivo se conduce a sus docentes a través de órdenes, regañones, amenazas, imposiciones, menosprecios hacia su labor, tomando, en la mayoría de los casos, decisiones de manera unilateral sobre asuntos que competen al colectivo escolar. Todo lo anterior, solo demuestra incompetencia para ejercer un liderazgo efectivo, pues sus acciones están enmarcadas en la trasgresión de sus derechos y de su propia individualidad, caracterizadas por la tensión, el miedo, la apatía, la incertidumbre y sobre todo por la violencia.

Cabe señalar, que la violencia estructural (Galtung, 1995), no ha sido tan reconocida debido en gran medida al desconocimiento ya que se confunden los actos violentos con acciones propias de la autoridad por lo que el colectivo

docente no puede definir ni visualizar claramente la violencia en la que vive cotidianamente dentro de la institución.

En este sentido, considero importante, señalar que un docente que es violentado y no es consciente de ello, no puede generar una cultura de paz en las aulas y por lo tanto, la cultura de paz y convivencia armónica que se pretende adoptar como una forma de vida en las instituciones y fuera de ellas, deja de ser una realidad para convertirse en una paz imposible.

b) Administración para la paz en la escuela, desde la perspectiva de la Paz integral

La teoría Humanística, a través del movimiento de las Relaciones Humanas, fue la primer teoría administrativa en la que se visualiza al ser humano dentro de la organización, pues dentro de sus principios considera que el verdadero potencial del individuo proviene desde el interior del ser y no del control autoritario y estricto del exterior; no obstante, a pesar de los grandes aportes, ésta teoría no es suficiente para explicar lo que sucede al interior de las escuelas, ya que, aunque posiciona al ser humano, lo hace con la única intención de obtener a partir de él, una mayor productividad que se refleje en la organización.

En este sentido y ante la realidad violenta que viven los docentes en sus instituciones escolares, la administración de la educación adquiere una posición muy limitada, que puede ser fortalecida desde los estudios para la paz, para generar una perspectiva diferente.

Desde los Estudios para la Paz, una institución debería ser un espacio en el cual el docente se sienta reconocido como factor importante para la vida institucional, eso se logra a través de una función directiva pacífica y armónica; Tuvilla (2004), considera que la educación para la paz debe necesariamente fundamentarse en la práctica de valores y prácticas no violentas, con la intención de inmiscuir un

sentido de justicia, solidaridad y equidad en el que todos, independientemente de la función que desempeñen dentro de la organización, sean considerados y reconocidos.

A partir de esto, considero que la función directiva pacífica y armónica, implica ejercer el liderazgo desde abajo. Es decir, tomando en consideración a todos los involucrados, pues en la medida en que las personas se sientan parte de algo, en esa medida se comprometerán a conseguir las metas institucionales en un ambiente de trabajo agradable, en el que todos se sientan respetados, incluidos y sobre todo reconocidos.

Cabe señalar que las funciones directivas con las cuales se puede impactar para la generación de un ambiente pacífico, es mediante de comunicación organizacional, aunque el “diálogo no siempre ha sido fácil: los maestros... son un público que reacciona, y a veces de forma fuerte, cuando se tocan temas sensibles en los que saben que hay otros caminos y, no los han encontrado o no los han querido emprender” (Puerta: 2014: 65), pues es de reconocer que existe cierto grado de apatía e indiferencia a la situación que se vive en las instituciones, y en gran parte es, debido a lo que Puerta refiere; no obstante, el involucramiento de los maestros surge en la medida en que es incluido, lo que me hace pensar que si se toma en cuenta de manera positiva al docente, éste participa, en cambio sí se ignora, termina rechazando las decisiones colectivas.

Así pues, considero que si un directivo propicia la discusión, el diálogo y la participación del colectivo docente en un marco de respeto, tolerancia y responsabilidad, éste se involucrará en las decisiones, en las que antes no se le permitía, generando un mayor compromiso con la institución sin tener que sacrificar su desarrollo integral como ser humano.

En este tenor, la comunicación organizacional que se propone como parte de la Administración para la Paz, debe consolidarse como un proceso multidireccional

en el que la información fluya en todos los sentidos: de manera vertical, de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba; de forma horizontal, de derecha a izquierda y de izquierda a derecha; y de manera diagonal; atravesando toda la organización a lo alto y ancho.

Dicho esto, la comunicación multidireccional, puede considerarse como la herramienta fundamental de la Administración para la Paz que aquí se propone, a través de la cual, se logren eficientar los procesos administrativos sin tener que sacrificar la oportunidad de generar un ambiente de paz en la institución, en la que el respeto a los derechos humanos, la interculturalidad, la inclusión y la cultura de paz sean la mayor prioridad organizacional y de esta manera la escuela tendrá que precisar. En palabras de Yudkin (2014: 29), la importancia de vivir en el espacio educativo un sentido de seguridad, tanto física como afectiva, basado en la protección de sus integrantes y las relaciones de respeto y confianza en la comunidad escolar.

Por otra parte, un aspecto relevante en la Administración para la Paz, son las relaciones que se propician en el colectivo docente, al respecto, Bello (2014: 20) considera que “Es necesario reconstruir los vínculos y las relaciones, ante la complejidad de las formas de hacer cultura”. Es decir, ámbitos de convivencia en los que las relaciones dialógicas se consoliden como las mejores opciones para conseguir la comprensión del yo y la comprensión del otro para llegar al reconocimiento del nosotros.

Esto significa que tan válido es lo mío como es lo tuyo, ya que a pesar de las múltiples características que nos diferencian, también hay puntos que tenemos en común, como los Derechos Humanos, las libertades y garantías y sobre todo el derecho a la dignidad, la igualdad, la justicia, un trato digno y la convivencia en un ambiente libre de violencia.

Ante esta perspectiva, la implementación de las funciones directivas, desde la Administración para la Paz, debe abarcar de manera completa e integral, el concepto de cultura para la paz que Sandoval propone:

Una forma de vida, liberadora de violencias que se acompaña de utopías y realidades, de la creación y re-creación cotidianas de múltiples pautas de convivencia pacífica”; significa que es necesario adoptar posturas cada vez más abiertas ante situaciones cotidianas, implica perder autoridad para ganar participación del colectivo docente, es decir, se requiere la participación activa de todos los involucrados, pues el mismo Sandoval considera que la administración “debe ser participativa y sistemática en un sentido, no de sistema político sino del enfoque científico de sistemas en el que todos somos miembros de uno o varios sistemas...que interactúan entre sí con autorregulación a estímulos (2014: 124).

Esto me permite precisar que la cultura de paz, no es una moda o una simple idea que se intenta ofertar a la sociedad; más bien, como el mismo Sandoval (2014: 123) piensa “podemos pensar la paz a manera de metáfora en relación al cuerpo humano que funciona como un sistema integral. Un cuerpo y una mente en armonía estará en condiciones de paz, siempre y cuando sus entornos o subsistemas también tengan mínimas condiciones de paz” y aunque implica una situación complicada y cargada de subjetividad, es posible, solo “se requiere avanzar a pequeños pasos en ciertos procesos, mientras que en otros deberá ser a marcha forzada” (Sandoval, 2014: 124).

Conclusiones

Es preciso reconocer que la violencia en la escuela no solo impera entre los alumnos sino que al igual que ellos, los maestros son violentados estructuralmente; un maestro violentado establece relaciones violentas con las personas que lo rodean.

El Estado de México, se ha consolidado como el primer estado de la República en preocuparse y ocuparse para abatir y prevenir la violencia por la que están pasando las y los alumnos dentro de las aulas de clase. La alternativa, por medio de la cual pretende lograrlo es la Cultura de Paz.

La Educación para la Paz, es una alternativa que puede ser emprendida en todos los ámbitos de la vida del ser humano y de las organizaciones; tal es el caso de la administración de la educación, la cual, lejos de ser destituida o desplazada por los estudios para la paz, puede ser enriquecida desde la perspectiva de la Paz Integral. De ahí la propuesta de Administración para la Paz, que permita generar ambientes pacíficos entre las personas que conforman cada institución, para la consecución de las metas organizacionales de la estructura.

Referencias

Bello, D.J. (2014). *Educación intercultural y Diálogo de saberes para la paz*. Ra Ximhai, vol. 10., núm. 2, julio-diciembre, 2014. Universidad Autónoma Indígena de México. El Fuerte, México.

Chávez, I.B. (2004). *Los principios de la administración. Su aplicación en el ámbito escolar*. ENSEM, México.

Chiavenato, I. (2000). *Administración de recursos humanos*. Mac Graw Hill, Colombia.

Daft, L.R. (2004). *Administración*. Thomson, México.

Galtung, J. (1995). *Violencia, paz e investigación sobre la paz. En investigaciones teóricas. Sociedad y cultura contemporánea*. Tecnos, Madrid.

Martínez, A.L. (2012). *Administración educativa*. RED TERCER MILENIO. Estado de México.

Puerta L.S. (2014). *Un iter de la educación para la paz desde la escuela*. Ra Ximhai vol. 10, No. 2 enero –junio. 2014. Universidad Autónoma Indígena de México.

Sandoval, F.E.A. (2014). *Educación, paz integral sustentable y duradera*. Ra Ximhai vol. 10, No. 2 enero –junio. 2014. Universidad Autónoma Indígena de México.

Tuvilla, J. (2004). *Cultura de paz: fundamentos y claves educativas*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Yudkin, S.A. (2014). *Educación para la convivencia escolar y la Paz: principios y prácticas de esperanza y acción compartida*. Ra Ximhai vol. 10, No. 2 enero – junio. 2014. Universidad Autónoma Indígena de México.

**ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN PARA LA EDUCACIÓN EMANCIPADORA
ORIENTADA AL DIÁLOGO EN UN BACHILLERATO COMUNITARIO DEL
SURESTE DE MÉXICO**

**Karla Monserrat Kú Cura, Vianney Alejandrina Tzab Acosta, Laura Patricia
Balam Cetz
Universidad Autónoma de Yucatán, México**

Resumen

En el presente trabajo se propone una estrategia de intervención enfocada a la educación emancipadora orientada al diálogo y a la participación de la comunidad educativa: alumnado, padres de familia y profesores, con el fin de dar solución a la alienación que los estudiantes demuestran ante el aprendizaje en un curso remedial de lógica y matemáticas. Dicha propuesta fue elaborada a partir de observaciones de campo y con base en el análisis de términos conceptuales de pedagogía crítica.

Palabras clave: *Educación emancipadora, estrategia de intervención, diálogo, cultura de la paz.*

Introducción

Si partimos de la idea de que la pedagogía crítica se centra en describir, explicar y producir un nuevo pensamiento ante una situación social, política, económica o educativa, logrando ser posiblemente un agente de cambio ideológico y conductual; entonces ¿de qué manera sustentamos las acciones o ideas que se requieren para evitar y abatir algún problema pedagógico?, ¿qué estrategias pudieran ser las idóneas para el logro y manejo de una educación emancipadora?, ¿de qué manera la educación emancipadora logra que los estudiantes se sientan comprometidos con su aprendizaje?, ¿cómo enseñar bajo la educación liberadora? A partir de estas interrogantes, se espera que las propuestas expuestas en esta investigación, fomenten el desarrollo de competencias y habilidades para la vida en los jóvenes en riesgo de reprobación, con la finalidad de propiciar el empoderamiento de su aprendizaje, así como lograr que los padres de familia se involucren en las decisiones educativas de sus hijos, generando una convivencia pacífica entre cada uno de los miembros involucrados en esta comunidad educativa.

Marco contextual

El curso remedial es un programa llevado a cabo en un Bachillerato Comunitario del Sureste de México, este tiene como objetivo central ayudar a los alumnos a fortalecer sus conocimientos de las materias de Lógica y Matemáticas, procurando su permanencia en el bachillerato, así como tratar de abatir los altos índices de reprobación y deserción escolar, mediante clases de intensivas, en un período comprendido por dos semanas. La recolección de datos se llevó a cabo mediante entrevistas y notas de campo.

Marco teórico

En 1999, durante una asamblea general realizada por la Organización de las Naciones Unidas se puso a discusión el concepto “cultura de la paz” la cual se define como "conjunto de valores, actitudes, tradiciones y estilos de vida basados en el respeto a la vida y en la práctica de la no violencia a través de la educación, la libertad de expresión, la justicia, la democracia, la tolerancia, la solidaridad, el pluralismo, la diversidad cultural y el entendimiento” (CINU, 2015).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura ha promovido y ofrecido programas en beneficio de la paz y la cooperación, ha creado un programa de diplomado de Paz e Interculturalidad con la ayuda de la Universidad Iberoamericana, preparando así a profesores en temas como la resolución de conflictos, el diálogo y el fomento de valores. Asimismo ha colocado a la educación como agente de cambio social hacia la paz (CINU, 2015).

“La pedagogía se considera una forma de práctica social que surge de las condiciones: históricas, contextos sociales y relaciones culturales”. Ante esto, se establece que la pedagogía crítica se encuentra inquieta por producir y crear conocimientos, relaciones sociales y valores que ayuden adoptar tareas pertinentes para alcanzar una ciudadanía crítica (Giroux, 1999 citado en Cruzzi, 2002, p. 100).

Asimismo, nos ha enseñado a considerar todo evento o fenómeno presente en nuestro alrededor y a poner en práctica nuestros pensamientos críticos, despojándonos de las visiones opresoras dominantes, para abrirnos paso a un camino que nos lleva a la reflexión, diálogo y cooperación, lo cual nos guíe hacia el análisis de las acciones que la humanidad genera al actuar bajo un enfoque emancipatorio.

Una educación emancipadora está en contra del dominio, opresión, aniquilación de estilos de vida, marginación, exclusión y la humillación. Está a favor de la libertad, la dependencia y el entendimiento de la identidad individual y social, para lograr que el hombre refuerce y valore su identidad sociocultural (Garibay y Seguíer, 2012).

Es por ello, que consideramos a la educación emancipadora como parteaguas para la promoción de una “cultura de paz”, bajo la perspectiva de la pedagogía crítica.

Teniendo en cuenta a la educación como medio catalizador de la paz, al diálogo como factor de convivencia y a la pedagogía crítica como favorecedora de la justicia social se efectúa esta propuesta de intervención para propiciar el empoderamiento de los alumnos, de un curso remedial, hacia el aprendizaje, el cual se espera que se lleve a cabo mediante el diálogo entre la comunidad educativa. La UNESCO (1995-2015) hace referencia a que “las acciones remediales se inscriben dentro del conjunto de acciones orientadas a ayudar al alumno”.

De esta manera, en nuestra interpretación del caso, se espera sea un aporte para la enseñanza con estrategias críticas que contemplen que ésta minoría (jóvenes en riesgo de reprobación) forma parte importante del sistema educativo y que el sistema educativo así como la comunidad educativa, deben considerar en los

alumnos algo más que el currículo formal o meramente las calificaciones, como índice de un estudiante.

Metodología

La recolección de información se llevó a cabo mediante observaciones y notas de campo realizadas a 36 alumnos de un Bachillerato Comunitario al Sureste de la República Mexicana en las clases de Lógica y Matemáticas.

Es importante mencionar que estas notas de campo fueron parte de una investigación mayor.

Posteriormente, se llevó a cabo una identificación de problemas y se procedió a la elaboración del árbol de problemas y objetivos (vea *Figura 1 y 2, véase en sección Tablas y Figuras*) como propone la Secretaría Técnica de Planificación (s/f) que permitió identificar las causas y consecuencias que surgieron a partir del problema central, éste según las consideraciones de las investigadoras. Finalmente, se elaboró un cuadro de apoyo (*Figura 3*) con la finalidad de ubicar los objetivos esperados y las acciones que se realizarán para abatir el problema.

Resultados

Partiendo del análisis de problemas se detectó que la situación crítica principal es la *Alienación que los alumnos presentan con respecto a sus aprendizajes*, y quienes también se expresan mediante un comportamiento hostil durante las clases remediales.

A continuación se describen algunas situaciones que se presentaron en los cursos remediales: los estudiantes se mostraban inquietos, sobre todo mientras trabajaban equipos, los estudiantes bromeaban entre sí, incluso se daban de golpes a manera de juego conforme resolvían su tarea; en otra ocasión una alumna masticaba un chicle hasta que el maestro dice: “¿quién está masticando chicle?, hasta aquí lo escuché, ¡que lo tire!” a lo que la alumna se para y lo tira, regresa a su lugar y le dice a su compañera, ya no tengo diversión y menciona:

estúpido. La descripción anterior demuestra que dentro del salón de clases se vive un ambiente poco favorable para el proceso de enseñanza-aprendizaje y que se mantiene una comunicación poco eficiente.

Con respecto a los profesores, se puede decir que tienen una actitud paternalista con los alumnos, es permisiva y no existe un medio de comunicación efectiva, puesto que sus estudiantes expresan aquello que piensan, así como sus preocupaciones, sin embargo, no son: “me quiero ir, el horario es pesado, no le encuentro sentido al contenido de los materiales, siento pena de decir lo que pienso” (no quiero estar en la escuela, me preocupan cosas que el contenido de esta asignatura no me ayuda a resolver). Estas acciones repercuten negativamente en la comunicación y la convivencia escolar.

Aculturación sobre el estudio por parte de los alumnos

A juzgar por la constante distracción de los alumnos permite indicar que no se encuentran acostumbrados o no tienen el hábito de estudiar, esto puede ser por la falta de fomento al estudio desde la familia, ya que en ésta se origina una transmisión cultural o un proceso de educación básica enfocado en aprender la lengua, la historia, las costumbres y todas las características lo que provoca una visión desviada hacia la "asimilación cultural" (Fissas, Aubert, Valls y Duque, 2004, p.78).

Actitud de los padres hacia lo que la escuela enseña: A medida que los padres poseen más alta estima por la cultura, tienen también más elevadas expectativas escolares para sus hijos, mayores ayudas, estímulos, apoyos y proyectos que influirán poderosamente en el rendimiento escolar, encontrándose, pues, una continuidad y cohesión entre el ambiente, trabajo y objetivos de la familia y la escuela (Beltrán, 1995).

Por este motivo, cuando los padres presentan una actitud negativa hacia el contexto escolar la cohesión social se ve afectada de manera directa.

Desvalorización del conocimiento científico

A partir de las notas de campo, se aprecia que una de las causas aunadas a la falta de empoderamiento del aprendizaje es la desvalorización que el discente tiene hacia el conocimiento científico. Dentro y fuera del aula, los alumnos no llevan a cabo un proceso de “apropiación de conocimiento” lo cual impide que sean capaces de reflexionar críticamente los contenidos. Martínez (s/f) hace mención que ésta apropiación del conocimiento se produce al momento en el que el alumno “asume su papel de sujeto cognoscente en el contrato didáctico en donde se debe definir las metas, propósitos, interacciones, etc., que se establecen en la comunidad de aprendizaje para adquirir y negociar los conocimientos científicos con los comunitarios y contextualizados” (Postulados de la pedagogía crítica, párr. 4).

La falta de estas interacciones sociales y el diálogo impide que los estudiantes y profesores valoren el conocimiento científico propio de las asignaturas.

Discurso dominante con bajas expectativas del profesor con respecto a los alumnos

Esta causa parte de la ideología dominante y ésta a su vez de la cultura dominante. En primera instancia, la cultura dominante se refieren “a las prácticas y representaciones sociales que afirman valores centrales, intereses y compromisos de la clase social que controla la riqueza material y simbólica de la sociedad” (McLaren, 1997, p. 210). Mc Laren en 1997, explica que ideología dominante es una forma de ver el mundo, una combinación entre rituales, prácticas sociales e ideas y representaciones lógicas que la gente acepta, como las creencias, prácticas sociales, costumbres y concepciones de los individuos.

Lo anterior puede ocasionar que los alumnos dejen de asistir a clase, sean irresponsables en cuanto al aprendizaje, se genere una opresión interiorizada y exista humillación y exclusión hacia los alumnos con riesgo de reprobación.

Estrategias de intervención

Enseguida, se describen los medios y fines que se pretenden realizar con el objetivo de empoderar a los alumnos con sus aprendizajes. De esta idea parte que las estrategias planteadas en esta investigación tengan un enfoque emancipador, es decir, que recurre a una "concientización movilizadora" (Garibay y Seguíer, 2012), donde la apropiación del aprendizaje surge como resultado del diálogo, cohesión, participación activa y la convivencia pacífica de los agentes de la comunidad educativa.

La primera estrategia a implementar es la *Investigación-acción* la cual se vincula con los siguientes principios para el logro de una educación emancipadora:

1. Conocer y partir de que todos aprenden distinta manera, es entonces cuando una detección de necesidades es importante para retomar la planificación del currículo e implementar ideas para la enseñanza. Estas ideas deben venir de los alumnos y padres de familia, ya que sólo así podrán ser partícipes de su propio conocimiento.
2. La didáctica no sólo quiere decir que algún conocimiento será aportado por el profesor, sino que el mismo educando toma conciencia de lo enseñado y aprendido.
3. Es importante reconocer el contexto cultural en donde se está trabajando, mantener contacto con los valores, lenguaje, religiones, costumbres y tradiciones culturales enriquece al aprendizaje, además de que es una manera de detectar las necesidades de los estudiantes y reconocer que todos tienen distinta manera de aprender.

4. Autoevaluarse: no siempre es escribir qué conocimientos eruditos tengo, sino que es necesario conocer cuáles son mis habilidades, relaciones sociales, cultura, y las metas que deseo alcanzar.

La estrategia Investigación acción, propone un cambio en la producción de saberes, sin imponer prácticas individuales, pretende establecer diagnósticos, ser dinámica y reestructurar los papeles de educador-educando, ya que son agentes de investigación y juntos deben trabajar y construir saberes.

Para llevar a cabo esta estrategia se emplearán las siguientes acciones:

1. Foro-discusión de inducción y sensibilización hacia los alumnos junto con los padres de familia del curso remedial. A manera de discurso dominante se quiere motivar y generar expectativas elevadas hacia el estudio, en donde los padres de familia y alumnos se comprometan con éste.

2. Talleres entre profesorado y alumnado donde diseñen materiales didácticos. No hay mejor manera de mantener un pensamiento dialéctico sino mediante la sana convivencia y la colaboración entre los docentes y los discentes, comprendiendo las necesidades de cada uno y logrando que los estudiantes participen y den su opinión sobre los materiales didácticos que les gustaría estudiar o emplear.

3. Evaluación diagnóstica de conocimientos y necesidades a nivel asignatura de los alumnos en conjunto con los padres de familia. Antes de comenzar los cursos remediales, la evaluación diagnóstica de los alumnos debe ser implementada en compañía de los padres de familia, conocer qué expectativas tienen de ellos mismos con relación al estudio.

4. *Pláticas de lectura libre, donde participen alumnos, maestros y padres.* Con estas pláticas se pretende lograr que los padres escuchen activamente y convivan con los profesores, a fin de conocer las habilidades lectoras.

5. *Concurso de estrategias creativas, eficaces y eficientes generadas por padres de familia y alumnos para mejorar las condiciones de vida de la comunidad escolar.* Esta actividad combina el conocimiento y la diversión, puesto que además de lograr que los hijos y padres apliquen sus conocimientos, se trabaja en equipo por un fin: ganar.

6. *Realización de autoevaluaciones de los alumnos donde analicen de manera crítica sus aprendizajes.* Estas autoevaluaciones serán supervisadas por los profesores, y padres de familia, posteriormente, se realimentarán para que los alumnos reconozcan su seguimiento.

7. *Juntas de evaluación y realimentación entre alumnos, padres de familia y profesores.*

8. *Planeación del curso con base en proyectos que resuelvan las necesidades de los alumnos.*

9. *Asambleas entre alumno y padres de familia sobre temas de importancia en su contexto cultural, para anexarlos a las planeaciones del curso.*

10. *Sábados de cine foro entre la comunidad escolar.* Dinámica que permitirá la convivencia entre todos los agente involucrados en la actividad escolar.

Estas acciones fomentan el trabajo colaborativo, el diálogo y por lo tanto una cultura de paz, favoreciendo, como Brown & Atkins (1998) mencionan, “el crecimiento personal de los estudiantes”, potenciando “la capacidad de dirigir el propio aprendizaje, la habilidad de trabajar con los demás y de conocerse

mejor a sí mismo y a los compañeros de trabajo” (como se citó en Ramírez, 2012, pág. 11).

Conclusiones

La participación de la comunidad educativa podría ser la clave para el logro de una educación emancipadora pacifista, ya que mediante el fortalecimiento de las habilidades sociales, la convivencia familiar, la potencialización de habilidades cognitivas y actitudinales se puede buscar y lograr el desarrollo de la comunidad, lo que a su vez permitirá cambiar, poco a poco, la enajenación de la escuela ante los problemas cotidianos y volverse parte de la ciudadanía y, los alumnos, los empoderados de sus aprendizajes.

Sin embargo la educación emancipadora no puede ser puesta en marcha si no hay un interés por parte de esta comunidad, para lo cual los profesores tenemos que cambiar estrategias de enseñanza.

Todavía queda pendiente la implementación de estas actividades así como más investigaciones en otras escuelas que ofrezcan cursos remediales, ya que la intención es conocer qué otros factores influyen para que los alumnos presenten desinterés en sus estudios.

Se sabe que la parte más difícil es incluir a los padres de familia dado a las diferentes ideologías sobre la importancia de la educación y el grado de participación que tengan en las actividades escolares, pero es necesario más que unas clases sino un cambio de cultura hacia el estudio.

Por esa razón la creación y el apoyo de iniciativas para el logro de la educación emancipadora son una gran partida para mejorar los procesos de integración y el desarrollo en una comunidad escolar.

Tablas y figuras

Figura 1. Árbol de problemas.

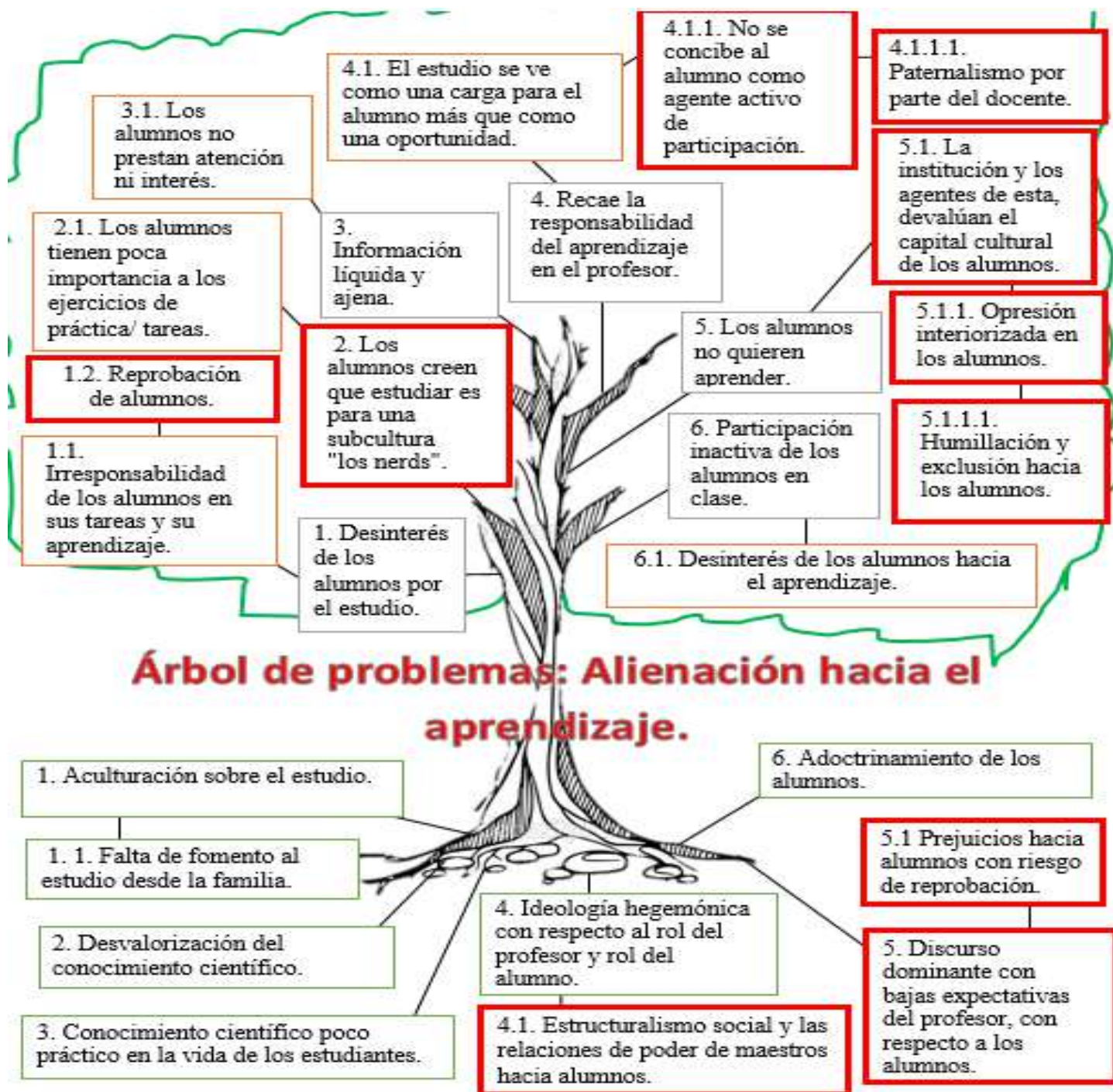


Figura 2. Árbol de objetivos.



Figura 3. Cuadro de causas, efectos, medios, fines y acciones.

Problema: Alienación de los alumnos hacia su aprendizaje				
Objetivo General: Empoderamiento del alumnado con respecto a su aprendizaje.				
Causa	Efecto	Medio	Fin	Acciones
<p>1. Aculturación sobre el estudio por parte de los alumnos.</p> <p>1.1.Falta de fomento al estudio desde la familia.</p>	<p>Desinterés de los alumnos por el estudio.</p> <p>Irresponsabilidad de los alumnos en sus tareas y su aprendizaje.</p> <p>Reprobación de alumnos.</p>	<p>1. Conocimiento cultural sobre el estudio por parte de los alumnos.</p> <p>1.1.Fomento al estudio desde la familia.</p>	<p>Interés por el estudio.</p> <p>Los alumnos aprueban la materia y obtienen aprendizajes significativos y útiles.</p> <p>Los alumnos son responsables en cuanto al aprendizaje y sus tareas.</p>	<p>Fomentar una plática de inducción hacia los alumnos y padres del curso remedial. Evaluación diagnóstica de conocimientos y necesidades a nivel asignatura de los alumnos en conjunto con los padres de familia. Sábados de películas-discusión en donde se fomente el capital cultural así como la integración de la participación de los padres y madres de familia.</p>
<p>2. Desvalorización del conocimiento científico</p>	<p>Los alumnos creen que estudiar es para una subcultura "los nerds".</p> <p>Los alumnos tienen poca importancia a los ejercicios de práctica/ tareas.</p>	<p>2. Valorización del conocimiento científico.</p>	<p>Reconocer la función social del conocimiento científico.</p> <p>Desarrollo del pensamiento crítico.</p>	<p>Fomento de la lectura y escritura para que los alumnos se apropien de un dominio hegemónico, a través de tardes de lectura.</p>
<p>3. Conocimiento científico poco práctico en la vida de los estudiantes</p> <p>3.1.Descontextualización cultural del contenido.</p>	<p>Información líquida.</p> <p>Los alumnos no prestan atención ni interés.</p> <p>Conocimiento ajeno.</p>	<p>3. Conocimiento científico práctico en la vida de los estudiantes</p> <p>3.1.Contextualización cultural del contenido</p>	<p>Información pertinente, útil y contextualizada.</p> <p>Los alumnos prestan interés.</p>	<p>Antes de comenzar la asignatura realizar una evaluación diagnóstica de conocimiento y necesidades de los alumnos. Negociación del currículo oficial a nivel asignatura.</p>
<p>4. Ideología hegemónica con respecto al rol del profesor y rol del alumno.</p>	<p>Recae la responsabilidad del aprendizaje en el profesor.</p>	<p>4. Democratización del proceso educativo.</p>	<p>Los alumnos desarrollan una inteligencia creativa.</p>	<p>Autoevaluación de aprendizajes por los alumnos. Juntas de evaluación y realimentación entre</p>

Figura 3.1. Cuadro de causas, efectos, medios, fines y acciones.

<p>4.1 Estructuralismo social, impidiendo el papel activo de los sujetos y la transformación social.</p>	<p>No se concibe al alumno como agentes activos de participación. Es estudio se ve como una carga para el alumno más que como una oportunidad. Paternalismo por parte del docente.</p>	<p>Alumnos como sujetos activos de educabilidad. Apropiación de un dominio hegemónico.</p>	<p>Los alumnos son generadores de su aprendizaje.</p>	<p>alumnos, padres de familia y profesor.</p>
<p>5. Discurso dominante con bajas expectativas del profesor, con respecto a los alumnos. 5.1 Prejuicios hacia alumnos con riesgo de reprobación.</p>	<p>La institución y los agentes de esta devalúan el capital cultural de los alumnos. Los alumnos no asisten a clase. Opresión interiorizada. Humillación y exclusión hacia los alumnos en riesgo de reprobación.</p>	<p>5. Discurso dominante con altas expectativas en los alumnos 5.1 Se eliminan prejuicios hacia los alumnos.</p>	<p>La institución y los agentes valoran el capital cultural de los alumnos. Los alumnos son conscientes del discurso dominante. Desarrollo del poder individual y colectivo. Inclusión de los alumnos en riesgo de reprobación.</p>	<p>Sesiones de conocimiento personal entre el docente y discente. Charlas de café sobre temas de importancia en su contexto. Estrategias de fomento a la lectura que ayude a quitar prejuicios para que el alumno se empodere con respecto a su aprendizaje.</p>
<p>6. Adoctrinamiento de los alumnos. 6.1 La relación de poder es de docente discente.</p>	<p>Participación inactiva de los alumnos en clase. Desinterés de los alumnos hacia el aprendizaje.</p>	<p>6. Inclusión de la naturaleza dialéctica de la teoría crítica.</p>	<p>Participación activa de alumnos. [El educador ve a la escuela como terreno cultural no sólo como adoctrinamiento. Desarrollar el pensamiento dialéctico en el profesor y alumnos. Trabajo colaborativo Investigación acción en el proceso enseñanza aprendizaje por parte de los alumnos y docentes.</p>	<p>Clases compartidas por los alumnos y padres de familia. Clases donde el maestro y los alumnos y diseñen material didáctico innovador pertinente para la asignatura.</p>

Figura 4. Propuesta de la instrumentación de la estrategia de intervención.

Actividades	Responsables	Recursos Materiales	Junio (15 días hábiles)															
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Foro discusión de inducción y sensibilización sobre la importancia del estudio en el curso remedial	Directivos Profesores	Cañón o pizarra																
Evaluación diagnóstica de necesidades de los alumnos y de la comunidad a nivel asignatura	Directivos Profesores Alumnos	Guía de entrevistas, grabadoras, computadoras																
Asamblea entre alumnos y padres de la comunidad escolar sobre problemáticas en su contexto cultural, para anexarlos a las planeaciones del curso y darles solución.	Alumnos Padres y madres de familia	Auditorio, sillas, cañón o pizarra																
Planeación por proyectos con base en la evaluación diagnóstica de necesidades de los alumnos	Directivos Profesores alumnos	Computadoras con paquetería office e internet Libros/biblioteca																
Talleres de diseño de materiales didácticos entre alumnos y profesores	Alumnos Profesores	Computadoras con paquetería office e internet, papeles bond, cartulinas, gises, plumones, tijeras, plastilina, resistor líquido y lápices.																
Concurso de estrategias creativas, eficaces y eficientes generadas por padres, madres de familia y alumnos para mejorar las condiciones de vida de la comunidad escolar	Profesores Directores Alumnos Padres y madres de familia	Auditorio/cancha, mesas, sillas, equipo de sonido, computadora, cañón y toldos																
Primera etapa de la aplicación de la estrategia ganadora																		
Discusión de lecturas libres por las tardes, donde participen alumnos, maestros y padres	Alumnos	Pizarra, sillas, auditorio/salón/ jardín																
Autoevaluaciones de los alumnos donde analicen de manera crítica sus aprendizajes	Profesores	Hojas de papel y lápices																
Juntas de evaluación y realimentación entre alumnos, padres de familia y profesores de los proyectos	Alumnos	Auditorio y pizarra																
Sábados de cine-foros	Alumnos profesores	Computadora, internet, cañón y auditorio																

Referencias

- Beltrán, J. (1995) *Psicología de la educación. Rendimiento académico y familia*. España: Boixareu Universitaria (Eds). P.p. 618-620. Recuperado de: <https://books.google.com.mx/books?id=AwYlq11wtjIC&pg=PA619&dq=cultura+familiar+hacia+el+estudio&hl=es&sa=X&ei=6URfVbiCCMTJtQXN9YOgDg&ved=0CBwQ6AEwAA#v=onepage&q=cultura%20familiar%20hacia%20el%20estudio&f=false>
- Centro de Información de las Naciones Unidas. (2015). *UNESCO: el Programa Conjunto por una Cultura de Paz trabaja en comunidades con personas internamente desplazadas en Chiapas*. México, Cuba y República Dominicana. Consultado el 26 de agosto de 2015 de <http://www.cinu.mx/noticias/mexico/unesco-el-programa-conjunto-po/>
- Cruzz, R. (2002). *Reflexión del docente y pedagogía crítica*. Laurus, 8 (14) 92-104. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111334007>
- Fissas, Aubert, Valls y Duque (2004). *Dialogar y transformar: Pedagogía crítica del siglo XXI*. España: Graó. Recuperado de: [https://books.google.com.mx/books?id=BAgPYRI7SysC&pg=PA77&dq=aculturacion+pedagogia+critica&hl=es&sa=X&ei=LEJfVYPYLcGMsQXY14CIAw&ved=0CBsQ6AEwAA#v=onepage&q=aculturacion%20pedagogia%20critica&f=false"&HYPERLINK](https://books.google.com.mx/books?id=BAgPYRI7SysC&pg=PA77&dq=aculturacion+pedagogia+critica&hl=es&sa=X&ei=LEJfVYPYLcGMsQXY14CIAw&ved=0CBsQ6AEwAA#v=onepage&q=aculturacion%20pedagogia%20critica&f=false)
- Garibay y Seguíer (2012). *Pedagogía y prácticas emancipadoras: Actualidades de Paulo Freire*. México: IPN, UNESCO, UADY y Secretaría de Educación de Yucatán. Recuperado de: http://aulavirtual.educacion.uady.mx/pluginfile.php/2470/mod_resource/content/1/Garibay_y_Seguíer_2012_Enriquecimiento_de_conceptos_clave.pdf
- Garibay y Seguíer (2012). *Pedagogía y prácticas emancipadoras: Actualidades de Paulo Freire*. México: IPN, UNESCO, UADY y Secretaría de Educación de Yucatán. Recuperado de: http://aulavirtual.educacion.uady.mx/pluginfile.php/2471/mod_resource/content/1/Garibay_y_Seguíer_2012_Estrategias_modos_aprendizaje_y_herramientas_emancipadoras.pdf

Martínez, L. (s/f). *Fundamentos para una pedagogía crítica*. Recuperado de:
https://docs.google.com/document/d/17VEhEYGNO2qEcpRdFAyS3FwAb-VL3yyimukthltwbhQ/edit?hl=en_US

McLaren, P. (1997) *El surgimiento de la pedagogía crítica*. Recuperado de:
http://aulavirtual.educacion.uady.mx/pluginfile.php/1708/mod_resource/content/1/McLaren_Surgimiento_Pedagogia_Critica.pdf

Ramírez, G. *Diseño e implementación de un curso remedial sobre tópicos de matemática elemental, en un entorno de aprendizaje colaborativo, con apoyo en las TIC*. Facultad de Ingeniería: Universidad Central de Venezuela, 27 (3), pp. 7-20. Recuperado de
http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0798-40652012000300002&script=sci_arttext

Secretaría Técnica de Planeación (s/f). Recuperado de
http://www.sswm.info/sites/default/files/reference_attachments/SECRETARIA%20TECNICA%20DE%20PLANIFICACION%20EI%20arbol%20De%20Problemas-SPANISH.pdf

UNESCO (1995-2015). *Las implicaciones de la pedagogía de la integración en los aprendizajes*. International Bureau of Education. Consultado el 28 de agosto de 2015 de <http://www.ibe.unesco.org/en/special-pages/search.html?q=Las%20implicaciones%20de%20la%20%20pedagog%C3%ADa%20de%20la%20integraci%C3%B3n%20%20en%20los%20aprendizajes>

METODOLOGÍA E INTERVENCIÓN PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL PLAN ESTRATÉGICO DE CONVIVENCIA Y SEGURIDAD CIUDADANA DE MORELIA, MICHOACÁN

Mauricio Arcila Arango, David Morales González, Mónica Liliana Arcila Arango
Observa A.C., México

Resumen

Desde inicios de 2014, Observa AC identificó que en las ciudades y pueblos de México, era necesario mejorar la convivencia y detonar procesos educativos para lograr comunidades más democráticas y participativas en torno a la prevención de la violencia. En ese sentido, se presentó ante el INE la propuesta de poder adaptar una de las experiencias que estaban contempladas en el banco de buenas prácticas en el marco de la Estrategia Nacional de Educación Cívica 2011-2015.

Una vez que se eligió la buena práctica (Plan de Convivencia y Seguridad Ciudadana en el municipio de Pasto, Colombia), iniciamos un complejo proceso ante la falta de información o de la poca disponibilidad pública de la misma en el tema, así como la carencia de estadísticas sobre el estado que guarda la convivencia ciudadana en el espacio público de las ciudades del país, y la ocurrencia de delitos y faltas de impacto local (más allá de los datos sobre delitos de alto impacto en el que el ámbito municipal tiene un limitado alcance). En ese escenario, con las características sociodemográficas y los procesos sociales por los que atraviesa el municipio de Morelia, Observa AC valoró y consideró a este territorio como ámbito potencial para lograr con éxito la adaptación metodológica y generar una intermediación imparcial para detonar una masa crítica con los actores clave de la sociedad civil y gobierno, para construir de manera participativa su Plan Estratégico de Convivencia y Seguridad Ciudadana.

Palabras clave: *Convivencia, seguridad, ciudadanía, violencia, paz*

Introducción

Desde agosto de 2014, Observa AC y sus aliados estratégicos de la sociedad civil local, se dieron a la tarea de convocar a la sociedad moreliana para que participara de manera activa en la construcción del Plan. En un lapso de diez meses se fueron integrando para la conformación del Comité sectores locales clave como las organizaciones empresariales, universidades estatales públicas y privadas, organizaciones de la sociedad civil, así como el gobierno estatal y municipal. Juntos lograron en esta fase, concretar líneas de acción y programas derivados de ejercicios con la metodología de marco lógico como son convivencia entre niñas, niños y adolescentes; seguridad ciudadana y prevención de adicciones; participación y convivencia en seguridad vial y cultura urbana; así como líneas transversales en Derechos Humanos y Perspectiva de Género.

Mediante un proceso participativo e incluyente, se logró una apropiación en la integración del Plan en términos participativos y de dinámica de construcción de ciudadanía, y cumpliendo con el propósito democrático propuesto por Observa AC para la construcción y ejecución del Plan de “Impactar en las relaciones cotidianas armonizando intereses de los distintos actores locales, integrándolos a un proceso constructivo del Plan compuesto por actividades que desarrolla el Municipio con la participación activa de la ciudadanía organizada, con el objetivo de lograr la convivencia pacífica en el espacio público de Morelia”.

Esta ponencia da cuenta de ese proceso y sus resultados, poniendo a disposición de todos los actores locales y de la ciudadanía moreliana -incluso del país-, la secuencia de pasos y acciones que se realizaron hasta la conclusión de esta etapa de diseño del Plan. Destaca la participación activa de la ciudadanía organizada del municipio de Morelia como el sector empresarial (COPARMEX Michoacán, CANACO Michoacán, CCE Michoacán); áreas de investigación de las universidades con sede en esta ciudad como la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM); áreas del gobierno estatal y municipal como la Secretaría de Desarrollo Social; organismos autónomos nacionales como la Comisión Nacional

de Derechos Humanos (CNDH) y el propio Instituto Nacional Electoral (INE) que junto con Observa AC, coordinan el proyecto; y de manera sustancial organizaciones de la sociedad civil de Morelia como la Fundación Warriors, el Observatorio Ciudadano de Seguridad y Gobernanza Urbana en coordinación con Comunidad Segura AC, quienes junto con el Ayuntamiento de Morelia, firmaron una Carta de Intención para la continuidad del Plan e integración de nuevos actores al Comité como un espacio de participación ciudadana, prueba de que logramos comprender que somos más eficaces cuando trabajamos en grupo en la solución de problemas públicos.

Así de manera incluyente y plural se logró como resultado de los talleres y reuniones de capacitación, posicionar entre los sectores clave el discurso y visión de que no sólo los modelos de seguridad pública y coacción son decisivos, sino que lograr un proceso educativo de los ciudadanos en una cultura de paz puede a mediano y largo plazo evitar que Morelia siga siendo estigmatizada e identificada como una ciudad donde la violencia va en crecimiento, dando un giro para posicionarla en positivo hacia una ciudad promotora de la cultura ciudadana y la convivencia.

Contenido

Marco Conceptual

Convivencia y Seguridad Ciudadana

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2014) concibe a la seguridad pública de manera integral al incluir la prevención como una función coordinada entre los tres órdenes de gobierno. El artículo 115 señala entre las funciones y servicios públicos que estarán a cargo de los municipios, el de seguridad pública, pero especificando que será en los términos del artículo 21 de la misma Constitución, y agregando los servicios de policía preventiva municipal y tránsito; en esos términos, el artículo 21 establece que “La seguridad pública es

una función a cargo de la Federación, el Distrito Federal, los Estados y los Municipios, que comprende la **prevención de los delitos**; (...).”

La Ley del Sistema de Seguridad Pública del Estado de Michoacán de Ocampo (2014), indica en su artículo 2° que “La Seguridad Pública es una función a cargo del Estado y el Municipio; y, **comprende la prevención**, investigación y persecución del delito”; asimismo establece que tiene entre sus fines, **prevenir de modo general y especial el delito**. Esta misma norma lleva a una concepción más detallada de la prevención, por lo que en su artículo 3° establece que “La Seguridad Pública comprende el ejercicio de las potestades establecidas en el artículo 21 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2014), sujetándose a las bases mínimas establecidas en la anterior, con la finalidad de **asegurar la convivencia ciudadana, la erradicación de la violencia y la utilización pacífica de las vías y espacios públicos**, así como la de **prevenir la comisión de delitos** y faltas administrativas”.

Finalmente, como complemento conceptual la Constitución mexicana en su artículo 4° hace hincapié en la formulación de políticas públicas orientadas a la prevención del delito; en este sentido el Plan Estratégico de Convivencia y Seguridad Ciudadana para Morelia, prevé acciones que fomenten valores culturales y cívicos, elementos que van en la misma línea de la propuesta y que parten del principio de construcción de una ciudadanía participativa.

La participación ciudadana

Entendemos aquí a la **participación ciudadana** en el sentido de que **los habitantes** de las ciudades y municipios **intervengan** en las **actividades públicas** representando intereses particulares (no individuales) (Ziccardi, 1998), con los cuales se puede ir construyendo el interés público. La participación ciudadana como un tipo de acción política, “expresa con múltiples sentidos la intervención directa de los agentes sociales en actividades públicas” (Cunill,

1997:74). En cuanto a su pertinencia, consideramos que es fundamental **incluir a la ciudadanía en los procesos de diseño y adopción de políticas públicas**, siempre y cuando, se haga bajo reglas de actuación bien definidas para los diferentes actores, con lo que se obtendrían mejores resultados en la construcción de ciudadanía. (Ziccardi, 2004).

Para lograr la efectividad en la participación, es necesario generar condiciones institucionales enmarcadas por la **confianza y reciprocidad** entre los actores de la sociedad civil organizada, además de propiciar la deliberación pública e interacción social, aceptando la pluralidad política e ideológica. Todos ellos, valores y prácticas esenciales para la convivencia democrática que pueden ejercerse en el espacio local, donde hay mayor proximidad entre autoridades y ciudadanos (Ziccardi, 1998).

El concepto de **capital social** hace hincapié sobre varios factores: **confianza y normas de reciprocidad, redes y formas de participación civil, y reglas formales e informales o instituciones**. La contribución de la perspectiva del capital social consiste en que integra estos factores aparentemente diversos en el **marco de la acción colectiva**, por lo que estaremos enmarcando la construcción del plan bajo esquemas de acción local y consolidación de capital social (Ostrom y Ahn, 2003).

Atendiendo a la dificultad en el logro de la acción colectiva al inicio de cualquier política, pondremos especial atención en la construcción del Plan Estratégico de Convivencia y Seguridad Ciudadana del Municipio de Morelia en propiciar condiciones de **confianza** como **forma de capital social**, al ser el factor más inclusivo en lo que se refiere a la facilitación de la **cooperación voluntaria**. Las otras formas de capital social planteadas por Ostrom (2003) –redes, reciprocidad, participación, reglas, etc.- contribuyen recurrentemente a la acción colectiva exitosa, sólo en la medida que acrecientan la confianza entre los actores.

Diagnóstico de Convivencia y Seguridad Ciudadana de Morelia

- Existe una alta correlación entre el Índice de Desarrollo Humano (IDH) en los municipios del Estado de Michoacán y los niveles de violencia históricos.
- Michoacán es el Estado con mayor deserción escolar a nivel de secundaria en toda la República Mexicana y con una de los mayores rezagos educativos.
- La percepción de inseguridad que existe sobre el Estado de Michoacán ha ahuyentado inversiones importantes para Morelia, como las del sector turismo, en el cual se perdieron 23,000 empleos durante 2014 de acuerdo a datos proporcionados por la Asociación de Hoteles y Moteles de Michoacán.
- La población de Michoacán ha sufrido una afectación severa con respecto a su nivel de percepción de la violencia, debido al tipo de delitos que se cometen con mayor frecuencia en el Estado y que ocasionan una percepción de inseguridad sobredimensionada de sus habitantes.
- Existe un preocupante historial de cifra negra en el Estado de Michoacán, según la cual el 94% de los delitos en el Estado no son denunciados por temor a las autoridades, falta de credibilidad en las instituciones y por temor a represalias.
- De acuerdo al sondeo de percepción a líderes del municipio de Morelia, un 70% percibe a la ciudad como insegura, pero un 62% es optimista frente al futuro de la misma.

Acciones y Metodología



- **Reuniones Sectoriales**

Para garantizar la incorporación y participación activa de todos los sectores representativos del municipio de Morelia, se realizó una búsqueda de información con el fin de identificar las principales instituciones relacionadas con el tema de Convivencia y Seguridad Ciudadana; se realizaron también reuniones con actores estratégicos que brindaron información sobre la situación institucional de Morelia. Con los actores identificados en esta etapa y validados por el INE se realizaron las cuatro reuniones informativas para la conformación del Comité, a estas reuniones se convocaron Organizaciones de la Sociedad Civil, Academia, Gobierno Municipal y Estatal e Iniciativa Privada.

- **Capacitación al Comité Intersectorial**

Como parte integral de la instalación del Comité y la elaboración del Plan Estratégico de Convivencia y Seguridad Ciudadana, se presentaron los resultados del diagnóstico realizado por Observa A.C. en materia de Convivencia y Seguridad Ciudadana, acompañado de 3 talleres de capacitación en los temas de Perspectiva de Género, Derechos Humanos y experiencias internacionales de Convivencia Ciudadana, impartido por expertos en la materia.

Presentación del Diagnóstico de Convivencia en el municipio de Morelia	Mónica Arcila, Directora de Observa A.C.
Taller de Perspectiva de Género	Enrique Cerón Anaya, Consultor Asociado Observa A.C.

Video conferencia “ Experiencia de Medellín Colombia en materia de convivencia y seguridad ciudadana”	Maestro Juan Jairo García González, Asesor Alcaldía de Medellín y Licenciado Jorge Mejía Martínez, Consejero para la Convivencia, la Reconciliación y la Vida de Alcaldía de Medellín
Taller de Derechos Humanos	Dayra Nallely Vergara Vargas, Dirección de enlace con Organizaciones de la Sociedad Civil, Comisión Nacional de Derechos Humanos, CNDH

Metodología utilizada para la construcción del Plan

Una vez organizado el Comité Intersectorial para la construcción del Plan de Convivencia y Seguridad Ciudadana de Morelia y realizada la capacitación a los miembros del mismo, se iniciaron los talleres para la construcción del Plan, la metodología seleccionada para trabajar con el comité en la construcción del Plan tuvo dos etapas, la priorización de las líneas estratégicas por medio de la metodología de Semáforo y el desarrollo de los talleres de Marco Lógico:

Las líneas que resultaron prioritarias para el Comité fueron las siguientes:

Infancia y Adolescencia

Perspectiva de Género

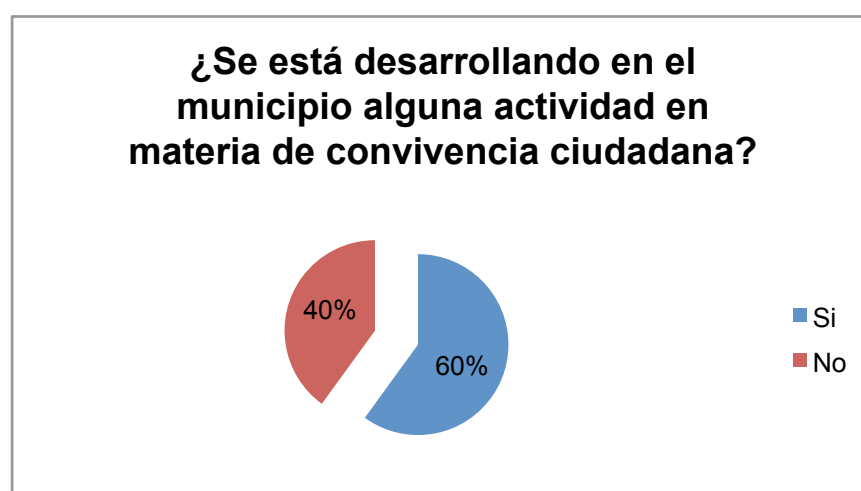
Prevención de Adicciones

Seguridad Vial y Cultura Ciudadana

Indicadores de avance del proceso de implementación de la Buena Práctica

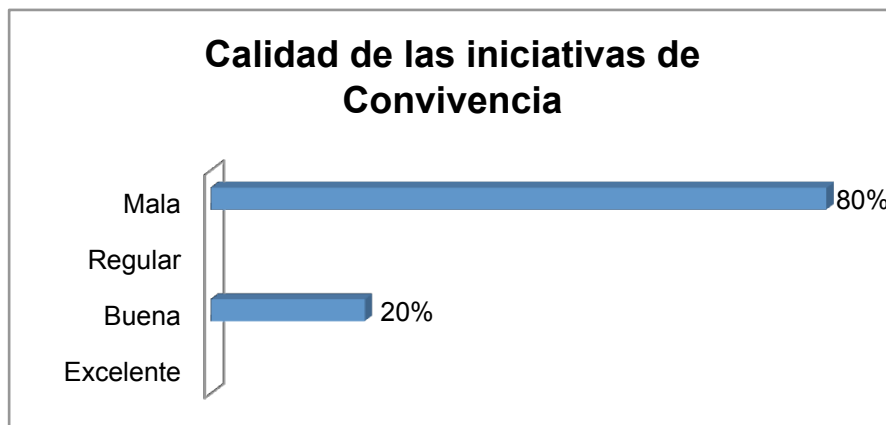
Para desarrollar el sistema de seguimiento y evaluación del proyecto se tomó una línea base de partida la cual se obtuvo de las reuniones con cada uno de los sectores (OSC's, academia, iniciativa privada y gobierno) y con las entrevistas semiestructuradas que se realizaron a los actores estratégicos con los que se tuvieron reuniones personales, con estos instrumentos se obtuvo la siguiente información:

- Número de iniciativas en el municipio que abonan al tema de convivencia y seguridad ciudadana:



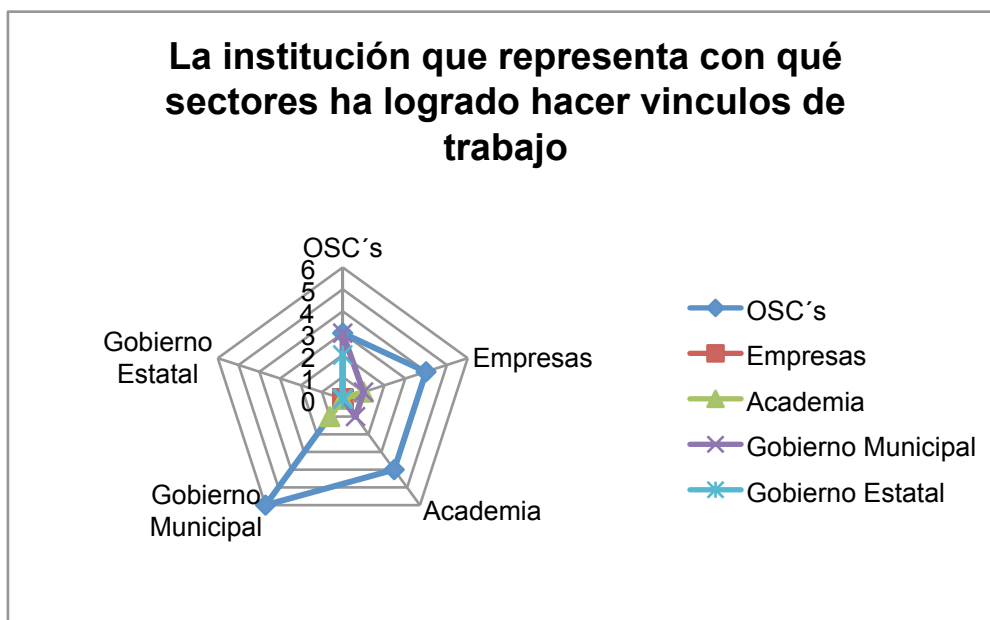
El 60% de las personas entrevistadas consideran que los proyectos sociales que desarrolla el Gobierno Municipal buscan abonar en materia de convivencia y seguridad ciudadana, mientras que un 40% de los entrevistados consideran que no existe un programa diseñado específicamente con la finalidad de mejorar la convivencia en el municipio.

- Calidad de las iniciativas actuales de convivencia y seguridad ciudadana: este es un indicador de percepción que buscaba conocer cómo valoran los participantes las iniciativas actuales con las que cuenta el municipio en materia de convivencia y seguridad ciudadana.



De los entrevistados que afirmaron conocer iniciativas de convivencia en el municipio el 80% las calificó como malas ya que no han generado un impacto real en la mejora de la calidad de la convivencia en el municipio, mientras que un 20% las considera buenas por los resultados que han obtenido hasta el momento.

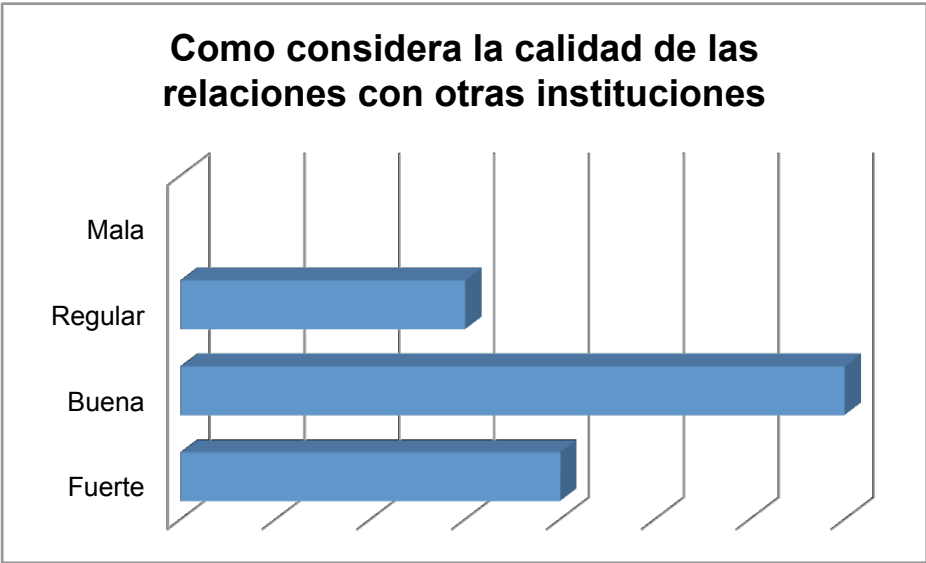
- Relación entre los diferentes actores que participaron en el proceso de diseño del plan: este indicador se obtuvo por medio de un análisis de redes que nos permitió determinar si existe relación institucional entre las instancias representadas por los actores que participan en el proceso.



A la pregunta realizada sobre los vínculos de trabajo para desarrollar proyectos en materia de Prevención de la Violencia, convivencia y seguridad ciudadana, fueron

las Organizaciones de la Sociedad Civil las que aparecieron mencionadas en mayor número de oportunidades lo que permite deducir que son este tipo de instituciones las que están buscando una mayor participación de todos los sectores en actividades que buscan una mejora en el municipio en las temáticas que abarca este proyecto. El Gobierno Municipal de acuerdo a estos resultados ha desarrollado sólo vínculos con las Organizaciones de la Sociedad Civil para atender las problemáticas relacionadas, mientras que las empresas y la academia han desarrollado acciones unidireccionales con solo un tipo de actor.

- Calidad de la relación entre los actores que participarán en el diseño del plan:



A pesar de tener todo un reto para el trabajo intersectorial coordinado, la calidad de las relaciones actuales entre las instituciones consultadas es buena, lo que habla de un tejido social existente y que está permitiendo el desarrollo de actividades conjuntas que aún son bidireccionales y no multidimensionales, pero que van por buen camino.

Conclusiones

En materia de convivencia en el municipio de Morelia:

- La experiencia ha demostrado que cualquier acción que se emprenda para prevenir la delincuencia y combatir el delito, no tendría éxito si no se cuenta con la participación de la ciudadanía, es por ello que con un nuevo esquema, la formulación de programas y la realización de acciones del quehacer público, debe establecerse con la participación de la sociedad.
- Uno de los grandes desafíos para el Estado de Michoacán en materia de seguridad pública es que ante los hechos delictivos tendrá que transitar de un modelo reactivo, centrado en la persecución y el castigo hacia un modelo preventivo basado en evitar las causas que los originan.
- La percepción de inseguridad que existe sobre el Estado de Michoacán ha ahuyentado inversiones importantes para Morelia como las del sector turismo en el cual se perdieron 23,000 empleos durante 2014 de acuerdo a datos proporcionados por la Asociación de Hoteles y Moteles de Michoacán, por lo cual el trabajo en materia de convivencia y seguridad ciudadana en el municipio es de alta prioridad.
- La población de Michoacán ha sufrido una afectación severa con respecto a su nivel de percepción de la violencia, debido al tipo de delitos que se cometen con mayor frecuencia en el Estado y que ocasionan una percepción de inseguridad sobredimensionada de sus habitantes.
- Es prioritario detonar la competitividad en el Estado ya que la impunidad y la violencia están frenando el proceso de desarrollo municipal y estatal.

Referencias

Aguilar Villanueva, Luis F. (1996). *Problemas públicos y agenda de gobierno*. Miguel Ángel Porrúa. México, D.F.

Cabrero Mendoza, Enrique (2007), *Políticas Públicas Municipales. Una agenda en construcción*, México, CIDE – Miguel Ángel Porrúa.

CIDAC (2013), Centro de Investigación para el Desarrollo A.C., *8 Delitos Primero*. México.

CONEVAL (2010), Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, México.

Consejo Ciudadano para la Seguridad y Justicia Penal A.C. (2012). *La violencia en los municipios de México*, México.

Encuesta Municipal de Morelia de Adicciones, (2012), México.

Gobierno de la República (2014), *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*, México, consultado en: <http://pnd.gob.mx/>, el 17 de diciembre de 2014, 10:55 hrs.

Gobiernos Abiertos y Open Data, *Revista Política Digital*, en: http://www.politicadigital.com.mx/pics/edito/multimedia/21633/num_70_multimedia.pdf, consultado 22 enero 2015, 16:00 hrs.

IFE (2011) Instituto Federal Electoral, *Estrategia Nacional de Educación Cívica para el Desarrollo de la Cultura Política Democrática en México (ENEC) 2011-2015*, México, IFE.

INDESOL (2014) INDESOL (2014) Instituto Nacional de Desarrollo Social, *Encuesta de percepción de violencia social y contra las mujeres en el municipio de Morelia*. Humanas sin Violencia A.C. Indesol, México.

INDESOL (2014) Instituto Nacional de Desarrollo Social. *Análisis de los resultados de la encuesta de percepción de violencia social y contra las mujeres en el municipio de Morelia*. Humanas sin violencia, A.C.

INEGI (2013) Instituto Nacional de Estadística y Geografía. *Estadísticas a propósito del día internacional de la eliminación de la violencia contra la mujer Morelia, Michoacán, a 25 de noviembre de 2013*.

INEGI (2014). Morelia, Michoacán de Ocampo. *Cuaderno estadístico municipal*. <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/espanol/sistemas/cem04/estatal/mic/m053/index.htm>

ITESM (2013) Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey.

Resultados del cuestionario a los líderes empresariales sociales, y políticos de Morelia. Centro de Estudios Estratégicos en Políticas Públicas (CEEPP). Observatorio Ciudadano de Seguridad y Gobernanza Urbana de Morelia, México.

ITESM (2014) Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, *Plan Estratégico de Desarrollo Integral para el Estado Michoacán al 2040*, Fundación Ciudadana para el Desarrollo Integral de Michoacán A.C. (FUCIDIM).

México Evalúa (2014), *Entender para atender: por una estrategia de Estado en Michoacán.* Centro de Análisis de Políticas Públicas, México, Mayo de 2014.

Mokate, Karen (2003). *Convirtiendo el “monstruo” en aliado: la evaluación como herramienta de la gerencia social.* USA: Instituto Interamericano para el Desarrollo Social – INDES/BID.

Monterrubio, Anavel y Sales, Francisco (2014), “Construcción de ciudadanía y seguridad social”, en *Documento de Trabajo núm. 172*, Junio de 2014, México, Publicación del Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública de la Cámara de Diputados, LX Legislatura.

Nuria Cunill Grau (1997), *Repensando lo público a través de la sociedad. Nuevas formas de gestión pública y representación social*, Caracas, Nueva Sociedad.

Ostrom, E. y Ahn, T. K. (2003), “Una perspectiva del capital social desde las ciencias sociales: capital social y acción colectiva”, en *Revista Mexicana de Sociología*, año 65, núm. 1, México, UNAM

PNUD (2004), *La democracia en América Latina. Hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos*, Alfaguara, Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo, Buenos Aires.

PNUD (2005) *Venciendo el Temor: (In) Seguridad Ciudadana y Desarrollo Humano en Costa Rica.* Informe Nacional de Desarrollo Humano 2005. San José, Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo.

PNUD, OEA, IFE (2010), *Nuestra Democracia*, México, Fondo de Cultura

Económica-Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo-Organización de los Estados Americanos-Instituto Federal Electoral.

Resolución de la Asamblea General (AG) de las Naciones Unidas (1993), *Declaración sobre la Eliminación de la Violencia contra la Mujer*. Diciembre de 1993.

Secretaría de Gobernación (2014). *Cifras de Incidencia Delictiva 1997-2014*. Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública –SESNSP-. <http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/Contenidos/estadisticas/2013/violencia31.pdf>, Secretaría de Gobernación (SEGOB) 03-09-2014.

Secretaría de Gobernación (SEGOB) (2014). *Cifras de incidencia delictiva 1997-2014*. Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública. Páginas 82-86, documento consultado en: http://www.secretariadoejecutivosnsp.gob.mx/work/models/SecretariadoEjecutivo/Resource/1/1/cifras_publicacion_julio14.pdf, el 17 de septiembre de 2014, 11:27 hrs.

Secretaría de Hacienda, *Indicadores de Desempeño* en: http://www.shcp.gob.mx/EGRESOS/sitio_pbr/progra_presupuestacion/Paginas/indicadores_des.aspx consultado el 25 de marzo de 2015, 14:41 hrs.

Secretariado Ejecutivo del Sistema Nacional de Seguridad Pública (2014). *Informe de Víctimas de homicidio, secuestro y extorsión 2014*. <http://www.secretariadoejecutivosnsp.gob.mx/work/models/SecretariadoEjecutivo/Resource/1406/1/images/publicacionvictimasjul14.pdf>

Ziccardi, Alicia (1998), *Gobernabilidad y participación ciudadana en la ciudad capital*, México, UNAM - M. A. Porrúa.

Ziccardi, Alicia (2004), *Participación ciudadana y políticas sociales en el ámbito local*, México, UAM – IIS UNAM – INDESOL.

EMPODERAMIENTO: UNA ESTRATEGIA ÚTIL PARA CREAR COMUNIDADES DE PRÁCTICA DE LA PAZ

Miguel Ángel Karam Calderón, Yazmín Castillo Sánchez
Universidad Autónoma del Estado de México, México.

Resumen

Nuestras actuales condiciones de vida, donde la violencia y los problemas de economía y salud son la constante, exigen nuevas estrategias que ayuden a recuperar la armonía de vivir en sociedades. Las estrategias empleadas han sido las tradicionales y con los magros resultados observados. Una metodología que ha demostrado ser de utilidad es la creación de Comunidades de Práctica, que permite la integración sólida del tejido social y el enriquecimiento de sus integrantes y de la comunidad en general, al incorporarse personas con intereses similares y pasión por resolver los problemas de su localidad. Al conjuntar la estrategia de las Comunidades de Práctica con el proceso de empoderamiento se potencializa la posibilidad de lograr la mejora social

El empoderamiento es considerado como un "conjunto de procesos [...] centrado alrededor del núcleo de desarrollo de confianza, autoestima, sentido de la capacidad individual o grupal para realizar acciones de cambio y dignidad" (Rowlands: 1997: 230). Es decir que a través de este método la gente y los grupos

sociales pueden mejorar sus condiciones de vida y propiciar un esquema que mejore, también, su calidad de vida.

Introducción

Schmukler (1996) considero que empoderamiento incluye aspectos tales como sentido de comunidad entre las personas que participan en un proyecto, sentido de reducción del aislamiento y soledad de los participantes, aprendizaje de capacidades para tomar decisiones, aumento de la autoridad y confianza en sí mismos y en el poder del grupo, además favorece la creatividad para llevar a cabo actividades que resuelvan sus necesidades, fomentando un cambio de valores, actitudes y comportamientos adecuados a la resolución de necesidades e intereses personales o grupales.

Esa visión de empoderar a los individuos y grupos sociales es factible de realizar con el apoyo del esquema que se emplea en las denominadas “Comunidades de Práctica”, que son básicamente un grupo de personas que se integran con objetivos similares en búsqueda de resolver la problemática de su comunidad.

Uno de los principales problemas que cómo sociedad enfrentamos ya de manera cotidiana es la violencia, ante la cual no se ha dado una respuesta adecuada y se ha convertido en una exigencia social recuperar nuestra paz. Bajo estas condiciones, una propuesta es que la gente recupera su capacidad, su “poder de decidir” sobre las condiciones en que vive, conjuntamente con la recuperación del tejido social que se ha perdido en el tiempo y que en momentos como los que vivimos es urgente hacerlo para que la paz vuelva a ser una forma de vida.

Contenido

Desde mediados del siglo XX, el bienestar y la felicidad de las poblaciones pasaron a ser responsabilidad oficial del Estado. Ya no se trata solo de prevenir enfermedades mediante la promoción de individuos, familias, viviendas y ciudades “higiénicas,” como había pretendido la medicina social del siglo XIX, sino de tener

poblaciones que alcancen el bienestar bio-psico-social, siendo activas y autónomas, surgiendo así la visión de empoderamiento.

El empoderamiento se considera como “un proceso mediante el cual las personas adquieren un mayor control sobre las decisiones y acciones que afectan a su salud. Se establece una distinción entre el empoderamiento para la salud del individuo y el de la comunidad. El empoderamiento para la salud individual se refiere principalmente a la capacidad del individuo para tomar decisiones y ejercer control sobre su vida personal. El empoderamiento para la salud de la comunidad supone que los individuos actúen colectivamente con el fin de conseguir una mayor influencia y control sobre los determinantes de la salud y la calidad de vida de su comunidad.” Una forma resumida la propone Rowlands (1997: 230), que considera al empoderamiento como un "conjunto de procesos [...] centrado alrededor del núcleo de desarrollo de confianza, autoestima, sentido de la capacidad individual o grupal para realizar acciones de cambio y dignidad".

En el campo de la salud se considera que el empoderamiento es un proceso de acción social que promueve la participación de la gente, de las organizaciones y de las comunidades para ganar control respecto a sus vidas en su comunidad y en el conjunto de la sociedad. En este sentido, no es ganar poder para dominar a otros sino para actuar con otros intentando lograr un cambio. Wallerstein (1988), describió al empoderamiento comunitario como "un proceso de acción social por medio del cual los individuos, las comunidades y las organizaciones obtienen dominio sobre sus vidas en el contexto del cambio de su ambiente social y político para mejorar la calidad de vida y la igualdad.”

Una de las resultantes de la falta de empoderamiento es la marginación de la gente y/o de grupos sociales. La marginación o exclusión se entiende, de acuerdo con Burnel Report (1989), como *"la imposibilidad de gozar de los derechos sociales sin ayuda, en la imagen desvalorizada de sí mismo y de la capacidad personal de hacer frente a las obligaciones propias, en el riesgo de verse relegado de forma duradera al estatus de persona asistida y en la estigmatización que todo ello conlleva para las personas y, en las ciudades, para los barrios en que residen"*

Las personas que son marginadas, que no tienen autosuficiencia generalmente son personas que dependen de otros. Uno de los aspectos principales es que estas personas pierden la autoconfianza al no ser capaces de ser autosuficientes y poder llevar una vida independiente y creativa. Esto a su vez los lleva a desarrollar problemas de orden psicológico y social, convirtiéndoles en personas vulnerables.

La vulnerabilidad la podemos entender de diversas formas, para los fines de este trabajo se considera la propuesta de Busso G. (2001:7), que la considera como un proceso multidimensional de fragilidad e indefensión, por el desamparo institucional del Estado o por razones personales que no le permiten reaccionar ante las amenazas del entorno. Siendo la principal característica de la vulnerabilidad la de tipo social, la cual ha sido relacionada con la pobreza y la exclusión social.

Por el contrario, el empoderamiento es el proceso de lograr que las oportunidades básicas puedan ser obtenidas por aquellos que están marginados, ya sea mediante la ayuda directa o a través de personas no marginalizadas que comparten su propio acceso a estas oportunidades. El empoderamiento también involucra atacar cualquier intento de negar a las personas esas oportunidades. El empoderamiento también implica fomentar y desarrollar habilidades para la autosuficiencia, con un énfasis en la eliminación de la necesidad de caridad. Este es un proceso difícil de implementar efectivamente.

Una estrategia de empoderamiento es la de apoyar a las poblaciones marginadas para que se integren y construyan sus propias organizaciones sin ánimo de lucro usando el racional de que sólo las personas marginadas saben lo que su gente necesita y que se pueden apoyar con otras personas para enriquecer los enfoques y las alternativas de solución.

Es aquí donde las denominadas Comunidades de Práctica resulta una estrategia de integración útil para empoderar a las poblaciones. Las comunidades de práctica se entienden como un grupo de personas que comparten una preocupación, un

conjunto de problemas, o una pasión sobre un tema, y que profundizan su conocimiento y experiencia en esta área interactuando de manera continua. (Wenger, McDermott & Snyder, 2002).

Las Comunidades de Práctica se basan para su estructura en dos elementos fundamentales, uno el compromiso de los integrantes en hacer de la práctica social el proceso primordial para aprender y empoderarse. El segundo es que el aprendizaje se considera como un hecho colectivo frente a la idea clásica del fenómeno como algo individual, es un constructo del grupo y al cual cada integrante le aporta algo de su propio conocimiento y experiencia, lo que lo hace muy enriquecedor como experiencia individual y colectiva.

En una Comunidad de Práctica las personas comparten información, visiones y consejos; buscan resolver los problemas discutiendo la situación, con absoluto respeto. Los miembros traen sus aspiraciones y necesidades, manejan los problemas en común, exploran ideas y discuten cómo resolverlos. Además, el intercambio de ideas, experiencias, conocimientos, permite la creación de herramientas, estándares, diseños o manuales para comprender la situación. En este tipo de grupos, se posibilita el aprender en comunidad y la generación y acumulación de conocimiento colectivo a partir del aporte individual, lo cual es novedoso y muy benéfico, tanto para las personas como para el colectivo.

Conclusiones

Ante las condiciones socioeconómicas que imperan actualmente en nuestro país urgen estrategias que permitan, por un lado recuperar el tejido social y, por otro, ayudar a que las personas recobren su capacidad de decisión ante las condiciones de vida en las que se desenvuelven cotidianamente.

El empoderamiento es una estrategia probada que ha dado beneficios a las personas y comunidades, más aun cuando esta estrategia se integra con otras como es el caso de las denominadas Comunidades de Práctica.

Situaciones como la violencia, las adicciones y otras más que afectan la salud de las poblaciones, pueden ser beneficiadas si se implementan otros tipos de estrategias, las cuales, además del logro del objetivo planteado, dejan en las personas y en las poblaciones beneficios tangibles, como una mejora en las relaciones sociales, fortalecimiento de las redes de apoyo y una mejor capacidad de decisión de las personas, lo que las hace más seguras en su vivir, recuperando valores e identidad.

Referencias

Busso, G. (2001) Vulnerabilidad social: nociones e implicaciones de políticas para Latinoamérica a inicios del siglo XXI, Chile, CEPAL, mimeo

Dirección General de Acción Social (2002) II Plan Regional de Integración Social de Castilla-La Mancha. España.

Rowlands, Jo (1997b), "Empoderamiento y mujeres rurales en Honduras: un modelo para el desarrollo", en León, Magdalena [comp.], *Poder y empoderamiento de las mujeres*, Bogotá, Colombia: Tercer Mundo Editores.

Schmukler, Beatriz (1996), "La perspectiva de género en los proyectos de desarrollo y su diferencia con la perspectiva de mujer y desarrollo", en *Las políticas sociales de México en los años noventa*, México: Universidad Nacional Autónoma de México y Plaza y Valdés Editores.

Wallerstein N, Bernstein E. (1988). Empowerment education: Freire's ideas adapted to health education. *Health Educ Q.* 1988 Winter; 15(4):379-94.

Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston, MA: Harvard Business School Press.

World Health Organization (1998). Health Promotion Glossary. Division of Health Promotion, Education and Communications (HPR). Pp. 6

EXCLUSIÓN SOCIAL Y DISCAPACIDAD EN EL ADULTO MAYOR

Miguel Ángel Karam Calderón, Yazmín Castillo Sánchez
Universidad Autónoma del Estado de México, México.

Resumen

Las condiciones socioeconómicas de nuestro país urgen la participación de las comunidades en el cuidado de su salud, así como la integración de sus miembros bajo objetivos comunes que resuelvan las necesidades de salud. La plena realización del ser humano deriva de su completa integración en su comunidad y es un sustento base para entender que es, esa misma comunidad, quien se convierte en factor clave en la exclusión o participación de las personas.

El adulto mayor discapacitado, conlleva mayores niveles de vulnerabilidad a la exclusión y a la pobreza y a condiciones de vida menos favorables, que limitan el logro de su realización personal. Por ello, la familia, la sociedad y el estado, deben mediar en dinámicas sociales, entre un colectivo con necesidades, para la cimentación de una sociedad más justa y equitativa.

El fisioterapeuta juega un rol importante al proveer a los individuos el derecho a convertirse en miembros participantes de la dinámica social en su comunidad. Con lo cual se posibilitan relaciones sociales respetuosas, con acceso igualitario y sin

restricciones en las actividades de la comunidad, dándoles a las personas una oportunidad de tener una participación social plena. La integración a la comunidad la entendemos como el proceso de ser parte de la dinámica familiar y comunitaria teniendo una participación responsable, vivir en comunidad implica una interdependencia entre las personas y su ámbito social, evitando la desigualdad de oportunidades y la inequidad relacionada con la falta de capacidades apropiadas, propiciando un trato digno y respetuoso.

Palabras clave: Discapacidad, Exclusión Social, Integración social.

Introducción

El presente trabajo pretende dar a conocer como la discapacidad en el adulto mayor es una condición de un grupo social al que no se le ha brindado la atención requerida, pues todos los programa gubernamentales están enfocados en la población activa.

Los adultos mayores son una población vulnerable por su propia edad y las actuales condiciones socioeconómicas de nuestro país hacen que se ven más afectados aún, con desempleo o subempleo, marginación, violencia y sobretodo una exclusión que les empobrece aún más su vida, generando condiciones de sufrimiento y desigualdad, todo lo cual se ve agravado cuando además, este grupo de población sufre de algún tipo de discapacidad.

Desde el área de la fisioterapia, se puede, en conjunto con los demás actores de la salud, estructurar intervenciones que modifiquen las condiciones de exclusión social de los adultos mayores discapacitados, al proveer a los individuos el derecho a convertirse en miembros participantes de la dinámica social en su comunidad, pretendiendo con esto evitar la desigualdad de oportunidades y la inequidad relacionada con la falta de capacidades apropiadas, propiciando un trato digno y respetuoso entre todos los integrantes de la sociedad.

Contenido

Las condiciones socioeconómicas de nuestro país urgen la participación de las comunidades en el cuidado de su salud, así como la integración de sus miembros bajo objetivos comunes que resuelvan las necesidades de salud. Una de ellas es la plena realización del ser humano, que deriva de la completa integración con su comunidad y es un sustento base para entender que es, esa misma comunidad, quien se convierte en factor clave en la exclusión o participación de las personas. Uno de los aspectos básicos en la forma de estructura e integración de las comunidades ha sido la consideración de la edad, la cual funciona como una de las principales variables potenciadoras de las situaciones de exclusión o inclusión social. Por ello, la propuesta ha sido la de crear un tipo de sociedad denominada como la “sociedad para todas las edades”, con lo que se pretende garantizar una vejez segura, digna y activa socialmente. (Anaut, 2008)

En nuestro país, como ocurre en casi todo el mundo, la población está envejeciendo, se considera que casi 12 millones de habitantes son adultos mayores. El número adultos mayores o "personas de edad" se duplicó en México en menos de un cuarto de siglo, pues en 1990 este grupo de edad sólo incluía a 5 millones. Y para 2025 y 2050, se estima que la cantidad de adultos mayores en el país aumentará a 17.2 y 32.4 millones, respectivamente. (CONAPO, 2004)

Pero a su vez, el envejecimiento de la población conlleva una serie de condiciones que favorecen la desigualdad, la pobreza y la exclusión de las personas. Así, por ejemplo, la tasa de la población de 60 años y más que tiene trabajo es del 33.7%, según datos del segundo trimestre de 2014 de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), del INEGI. El nivel de ocupación es mayor en los hombres (50.7%) que en las mujeres (19.4%), lo que favorece una condición de inequidad de género y sus consecuencias como incremento en la violencia y empobrecimiento de la mujer. La mayoría de los adultos mayores trabaja por cuenta propia (50.5%), mientras que 4.9% de ésta población son trabajadores sin

pago. Una tercera parte de los adultos mayores económicamente activos (35.5%) es subordinada y remunerada; la mitad de éstos no reciben prestaciones (49.2%). También, reveló la Encuesta Nacional de Empleo y Seguridad Social (ENESS) realizada por el INEGI en 2013, que tres de cada cuatro adultos mayores (74.3%) se insertan en el mercado laboral informal. De estos últimos, uno de cada tres (33.5%) gana hasta un salario mínimo. También hace mención de que solo una cuarta parte de los adultos mayores cuenta con una pensión (26.1%). Los hombres cuentan con una mayor cobertura (35%) que en las mujeres (18.5%), de quienes destaca que el 45.3% reciben la pensión por viudez, y esto es debido a un derecho laboral de sus maridos fallecidos.

Lo anterior nos permite comprender por qué los adultos mayores tradicionalmente han sido considerados como uno de los grupos de población más vulnerables a la pérdida de salud y a la pobreza, además de ser los mayormente propensos a sufrir marginación y exclusión, tanto familiar como social. Pues si bien la expectativa de vida se ha ampliado, las condiciones de vida han ido en sentido inverso, se han ido deteriorando, lo que favorece que la vulnerabilidad y la exclusión social sean las constantes en la vida del adulto mayor. Bajo estas condiciones han surgido nuevas formas de exclusión social que crean formas de invisibilidad de los problemas, estableciendo, desde el Estado, solo algunos programas como paliativos a la situación, como por ejemplo el dar despensas mensuales a estas personas. (Anaut, 2008)

La edad de las personas y sus condiciones de precariedad propician diversos deterioros en su salud, algunos de los cuales provocan discapacidad. La Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH), que aplicó el INEGI (2014), refleja que, del total de personas con discapacidad, 51.4% tiene 60 años o más. En mayor proporción ésta se caracteriza por presentar dificultades para caminar, moverse, subir o bajar en el 71.9% de las personas adultas mayores; le siguen las deficiencias visuales, con un 32.1%, y las auditivas, aun usando aparato auditivo, en el 21.8% de esa población. Se menciona que de ese total de

casos de discapacidad, 54 de cada 100 son consecuencia de la edad avanzada; 36 por una enfermedad (36.2%) y la causa menos reportada es por nacimiento (1%).

Tal condición se suma a la limitante en el acceso a los servicios de salud y a la pobreza en vive la mayoría de los adultos mayores, pues de acuerdo con datos del INEGI (2014), 86 de cada cien trabajadores ancianos no tienen acceso a los servicios de salud y 44 ganan menos de un salario mínimo. En términos netos son 3 millones 927 mil carentes de servicios de salud y un millón 999 mil que ganan menos de 70 pesos diarios.

La exclusión, de acuerdo a la Organización de las Naciones Unidas (2011), significa que hay grupos que tienen limitado el disfrute de las oportunidades económicas, sociales, culturales y políticas existentes en la sociedad, afecta a grupos culturalmente definidos y se encuentra inmersa en las interacciones sociales. Bajo tales consideraciones, es comprensible la condición de vulnerabilidad de los adultos mayores a ser excluidos socialmente, entendido éste proceso como la pérdida de integración en todos los ámbitos socioeconómicos, y que se manifiesta principalmente en dicho grupo etario. Grupo en el que su condición de salud, la estructura familiar, su sexo y la posibilidad de contar o no con redes sociales de apoyo, además obviamente de la edad, son los principales elementos que propician el grado de pobreza y de fragilidad para ser excluidos o no. Según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2000), los factores de riesgo de exclusión se relacionan principalmente con tres aspectos básicos en la vida de los seres humanos: acceso a los recursos, derechos y relaciones sociales.

El ser adulto mayor y discapacitado, conlleva mayores niveles de vulnerabilidad a la exclusión y a la pobreza y a condiciones de vida menos favorables, que limitan el logro de su realización personal. Los adultos mayores con discapacidad son un grupo con elevado riesgo de exclusión social por las barreras físicas propias de su

condición, la carencia de elementos legales formales y de la debida aplicación de lo existente, así como las barreras económicas derivadas de la falta de empleo y/o de la debida remuneración, así como de actitud de las demás personas a la que se tienen que enfrentar cada día. Por ello, la familia, la sociedad y el estado, deben mediar en dinámicas sociales, entre un colectivo con necesidades, para la cimentación de una sociedad más justa y equitativa en búsqueda de un bienestar común.

Según el diagnóstico del Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad 2014-2018, en México de cada 100 adultos mayores 31 padecen algún tipo de discapacidad, seis de cada 100 adultos también, al igual que dos de cada 100 jóvenes y niños. Asimismo, en el país las mujeres tienen un porcentaje de población con discapacidad que supera ligeramente al de los hombres (52.3 por ciento frente a 47.7 por ciento, respectivamente), aunque ello varía según el grupo de edad, ya que en los niños y jóvenes la presencia de discapacidad es más alta en los varones, mientras que en los adultos y adultos mayores lo es en las mujeres”

La discapacidad se entiende de diversas formas, una útil es aquella que la considera como la pérdida de habilidades para desarrollar cualquier tipo de actividad y que de no prevenirse adecuadamente, genera incapacidad. En el anciano la discapacidad le genera dificultad para el desempeño de las actividades de la vida diaria, que tendrán como consecuencia la pérdida de la independencia, la autonomía física y mental, así como el rechazo social y el abandono familiar. (Ferreira MAV. 2008)

La discapacidad ha sido vista de diversas formas, desde aquellas sociedades que lo veían como un mal presagio hasta el otro extremo que era un buen designio. En las últimas décadas la relacionaban con un deterioro en una condición o función de un individuo. El concepto hacía referencia a diversos tipos de discapacidad, como el caso de la discapacidad física, la discapacidad sensorial, la discapacidad

cognoscitiva, la discapacidad intelectual, las enfermedades mentales y distintos tipos de enfermedad crónica. Recientemente, la discapacidad está siendo considerada desde el enfoque de los derechos humanos, lo que ha permitido ampliar la visión de la discapacidad y entenderla no como una diferencia, sino como otra forma de vida, favoreciendo la aparición de actitudes incluyentes, de respeto hacia los demás, así como la creación de normas que permiten una mayor accesibilidad a actividades productivas y de seguridad social. (Ferreira MAV, 2008).

En diciembre de 2006 la Organización de la Naciones Unidas (ONU) acordó la “Convención sobre los Derechos de Personas con Discapacidad”, para proteger y reforzar los derechos y la igualdad de oportunidades de los 650 millones de personas con discapacidad en todo el mundo. Considerando que los discapacitados a veces tienen dificultad para ciertas actividades consideradas por otras personas como totalmente normales, como viajar en transporte público, subir escaleras o incluso utilizar ciertos electrodomésticos. Sin embargo el mayor reto para los adultos mayores discapacitados ha sido convencer a la sociedad de que no son una clase aparte, dejando de lado la visión empobrecedora de su persona, pues habitualmente han sido compadecidos, ignorados, denigrados e incluso ocultados y abandonados en instituciones.

Ante tales condiciones, el fisioterapeuta juega un rol importante al proveer a los individuos el derecho a convertirse en miembros participantes de la dinámica social en su comunidad, toda vez que la discapacidad es una amenaza a la salud y autonomía de los adultos mayores. Tal condición posibilita un tipo de relaciones sociales respetuosas, con acceso igualitario y sin restricciones en las actividades de la comunidad, dándoles a las personas una oportunidad de tener una participación social plena. La integración a la comunidad la entendemos como el proceso de ser parte de la dinámica familiar y comunitaria teniendo una participación responsable, vivir en comunidad implica una interdependencia entre las personas y su ámbito social, evitando la desigualdad de oportunidades y la inequidad relacionada con la falta de capacidades apropiadas, propiciando un trato

digno y respetuoso entre todos los integrantes de la sociedad y una convivencia en armonía y paz.

Conclusiones

Nuestro país está inmerso en un proceso de “envejecimiento de su población”, como lo demuestran las cifras oficiales, condición que aqueja a buena parte de las poblaciones de este planeta. Sin embargo, parece que aún no hemos tomado plena conciencia de dicha situación ni de sus implicaciones sociales, políticas, económicas y en salud.

Un grupo en particular que no cuenta con la debida atención es el conformado por los adultos mayores con discapacidad, pues no se tienen programas que los consideren. Pareciera ser un grupo social condenado a la invisibilidad, con lo cual su condición de población vulnerable se ve agravada, favoreciendo condiciones de mayor pobreza y exclusión social. Un grupo donde la propia familia y la sociedad son responsables del abandono de estas personas, a las cuales muchas veces se les considera como una “carga” tanto económica como moral.

Una propuesta es la participación social de los fisioterapeutas en particular y de todos los profesionales de la salud de manera general, para integrar esquemas de intervención donde se considere a la familia como un pilar para la mejora de las condiciones de los adultos mayores discapacitados, propiciando así una mejor calidad de vida tanto para estas personas como para la familia y la sociedad, pues se resuelve un problema de desigualdad y exclusión que lástima a todos.

Referencias

Anaut S, Caparrós N y Calvo J.J. (2008) Diagnóstico de la Exclusión Social en Navarra. Personas mayores y exclusión social. Ed. ALTER Grupo de investigación Departamento de Trabajo Social Universidad Pública de Navarra. Pp. 8-27

CONAPO. La situación demográfica de México de 2004. México: Consejo Nacional de Población, 2004.

Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE). INEGI, 2014.

Encuesta Nacional de Empleo y Seguridad Social (ENESS). INEGI, 2013.

Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH). INEGI, 2014

Ferreira MAV. (2008) La construcción social de la discapacidad: habitus, estereotipos y exclusión social. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas. 17. (2008:1)

Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad 2014-2018. Disponible en: <http://www.conadis.gob.mx/noticia.php?noticia=20>

OMS. Informe Mundial sobre la Discapacidad [internet]. OMS, 2011. Disponible en: http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/es/index.html

ONU. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2000). Disponible en: <http://www.cinu.org.mx/onu/estructura/programas/pnud.htm>

HACIA UN MODELO EXPLICATIVO DE LA RESILIENCIA EN NIÑOS Y ADOLESCENTES.

**Norma Ivonne González Arratia López Fuentes, José Luis Valdez Medina.
Universidad Autónoma del Estado de México, México**

Resumen

El objetivo de este trabajo es analizar un conjunto de variables de personalidad positiva (satisfacción con la vida, autoestima, estilos de enfrentamiento, locus de control, optimismo) y contextuales (relaciones intrafamiliares) que inciden en la resiliencia de los niños y adolescentes a través de un modelo explicativo, así como identificar si los niños y las niñas difieren en cuanto al nivel de resiliencia con dichas variables. Se trabajó con una muestra de 155 niños de ambos sexos (78 hombres, 77 mujeres) entre 9 y 12 años de edad, de escuelas públicas y privadas.

Se realizaron cálculos de estadística descriptiva, y coeficientes de confiabilidad de todas las escalas, análisis de correlación y regresión múltiple. Los individuos fueron clasificados como resilientes y no resilientes. Se encontraron diferencias por sexo a favor de las mujeres en resiliencia y relaciones intrafamiliares, mientras que en el caso de los hombres, presentan mayor autoestima, locus de control interno, estilo de enfrentamiento a los problemas de tipo directo y optimismo.

Respecto a las correlaciones indican relación positiva y estadísticamente significativa entre las dimensiones. El análisis de regresión múltiple por pasos indica que el optimismo y los estilos de enfrentamiento contribuyen en un 41% de la varianza en la explicación de la resiliencia. Se concluye que es posible hacer una distinción entre los efectos de las diferentes variables de personalidad sobre la resiliencia de los individuos. Se analiza la necesidad de replicar el modelo en una muestra ampliada, y continuar ajustando el modelo de resiliencia.

Palabras Clave: Resiliencia, niños, adolescentes, optimismo, enfrentamiento

Introducción

El estudio de cómo los individuos enfrentan el estrés y en general los problemas de la vida, es un tema que ha sido importante en la investigación de la personalidad y que ha recibido mayor atención en los últimos años. Desde esta concepción, los problemas y situaciones constantes de crisis pueden ser enfrentados y superados buscando las particularidades positivas que llevan a mejorar la situación futura. Por tanto, la capacidad de resiliencia consiste en recuperarse de los conflictos no únicamente dejando que sólo desaparezca la crisis, sino, impulsando cambios y fortaleciendo las defensas ante la reaparición de los mismos.

Al retomar los estudios de Grotberg (1995), señaló que ningún factor en particular y por sí sólo promovía la resiliencia, lo que justifica la visión multinivel en el estudio del constructo y así conocer con mayor precisión los factores involucrados en el comportamiento resiliente. En la presente investigación se abordó el constructo resiliencia desde el modelo de González Arratia (2011) que indica que la resiliencia se sustenta en la interacción entre el individuo y el entorno, por lo que se entiende que la resiliencia es el resultado de la capacidad que implica la interacción entre los atributos del individuo (internos) y su ambiente familiar, social y cultural (externos) que lo posibilitan para superar el riesgo y la adversidad de forma constructiva (González Arratia, 2011). Esta definición ha sido el eje central para el desarrollo de toda la investigación.

En esta línea, se han estudiado un conjunto de variables denominados factores psicológicos, lo cuales son aquellos factores que sirven de ayuda a la hora de enfrentar una crisis o situaciones traumáticas y que explican la conducta resiliente. En el caso de ésta investigación se considera a variables tales como: autoestima, enfrentamiento, locus de control, optimismo y satisfacción con la vida, los cuales han sido las variables más frecuentemente estudiadas además de que la evidencia indica que predicen el comportamiento resiliente de los individuos, pero que aún es importante de continuar investigando (Vinson, 2002, Stein 2004; Steese, Dollete, Phillips, Hossfeld, Mattherws y Taormina, 2006; Werner y Smith, 1982; González Arratia, 2007). Sin embargo, resulta imprescindible estudiar cómo es que se está dando la asociación de éste conjunto de variables en los individuos tomando en cuenta que pudieran ser distintos debido al sexo y la edad.

Resulta también importante mencionar que ningún factor psicológico en particular y por sí sólo promueve la resiliencia, pero si el hecho de que están involucrados otros factores. Esto es, que cuando varios de estos factores actúan combinadamente son capaces de promover un desarrollo mental relativamente sano y positivo, esto independientemente de las dificultades presentes en las condiciones de vida.

Desde el enfoque ecológico es importante el estudio de las características de resiliencia en los niños, así como identificar cuáles son los mediadores individuales y sociales que actúan de forma positiva o negativa para originar un resultado determinado en las personas ante una adversidad específica. Esto es, conocer cuáles son y cómo se relacionan los aspectos psicológicos y sociodemográficos que pueden favorecer la resiliencia y su adaptación positiva ante la adversidad.

A partir de lo anterior se plantean las siguientes hipótesis:

H1: Los factores psicológicos, sociodemográficos (sexo y edad) inciden en la resiliencia de los niños a través de un modelo explicativo de la resiliencia.

H2: Difieren los niños y las niñas en cuanto su nivel de autoestima, estilos de enfrentamiento a los problemas, locus de control interno, optimismo y satisfacción con la vida.

Método

Se trabajó con una muestra compuesta por 155 niños a través de un muestreo no probabilístico de tipo intencional, de ambos sexos, (78 hombres y 77 mujeres) entre 9 y 12 años edad (Media=10.59, Ds=.68) de la ciudad de Toluca y que en el momento de la investigación estaban cursando 5° y 6° años de primaria de escuelas públicas y privadas.

Se aplicaron las siguientes escalas, 1) Escala de resiliencia (González Arratia, 2011). Escala de autoestima (González Arratia, 2011), 2) Escala de enfrentamiento a los problemas (Góngora, 2000) 3) Escala de locus de control (Góngora, 2000), 4) Escala de optimismo (González Arratia y Valdez, 2012), 5) Escala de relaciones intrafamiliares (Rivera, 1999) 6) Satisfacción con la vida (Dinner, 2008). Los datos obtenidos se analizaron en el programa estadístico SPSS 20. Se realizaron los cálculos de estadística descriptiva de las variables demográficas y posteriormente se sumaron los ítems de cada una de las escalas para obtener el puntaje total y resultaron índices. Se obtuvieron también las alfas de todas las escalas y se analizaron las correlaciones entre los índices teóricos. Posteriormente los datos fueron analizados utilizando ecuaciones estructurales (Bentler, 2006), donde se probó un modelo estructural utilizando para ello el programa AMOS 20.

Para determinar la pertinencia del modelo propuesto se utilizaron indicadores de Bondad de Ajuste. La Bondad de Ajuste es un indicador de la pertinencia de una teoría de relaciones entre variables, dada por la correspondencia entre el modelo que la representa y los datos utilizados para probar esa teoría (Corral, Frias &

Gonzalez, 2001). Para medir la Bondad de Ajuste del modelo existen dos tipos de indicadores: el indicador estadístico Chi-Cuadrado (X^2) que determina la diferencia entre el modelo teórico propuesto y un modelo saturado formado por las relaciones entre todas las variables. Si el modelo teórico es pertinente, este no es diferente del saturado, por lo que el estadístico X^2 tendrá un valor alto y no significativo ($p > .05$). Otros estadísticos que se usaron son los indicadores prácticos que consisten en una serie de estadísticos derivados del χ^2 , que controlan el efecto del número de sujetos sobre la significatividad de la comparación. Se espera que los indicadores prácticos presenten valores cercanos a 1. Para considerar al modelo con buena Bondad de Ajuste. De acuerdo con Bentler (2006), son ejemplos de dichos indicadores son el índice Bentler-Bonett de Ajuste Normado (IBAN) y el índice Bentler- Bonett de Ajuste No Normado (IBANN).

Resultados

Primero, se obtuvieron las medias y desviación estándar de las dimensiones de cada una de las escalas, así como del total, en donde se encontró que para la escala de resiliencia la media más alta fue en el factor protector externo (Media=4.57, DS= .35), seguida del factor protector interno (Media=4.35, DS=.47) y menor en el caso del factor empatía (Media=4.24, DS=.54), en el puntaje total de resiliencia la media se ubica en un nivel de resiliencia alta. En el caso de la media para cada una de las variables de la escala de autoestima, la puntuación más alta se sitúa en el factor familia y la más baja está en el factor éxito (Media=2.31, DS=.48). Respecto a los estilos de enfrentamiento, el estilo directo presentó la media más alta, mientras que el estilo de enfrentamiento evasivo fue el que se reporta como el promedio más bajo (Media= 2.52, DS=.32). La preocupación empática es la más alta, mayor optimismo situacional, alta satisfacción con la vida y mayor unión en las relaciones intrafamiliares. Respecto a los coeficientes de confiabilidad a través de alfa de Cronbach se encontró que la escala de locus de control es un coeficiente bajo, mientras que las escalas de resiliencia, autoestima, optimismo y relaciones intrafamiliares fueron satisfactorias

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas que indican que, en el caso del grupo considerado con muy alta resiliencia, se presentan en mayor medida ocho de las 21 dimensiones evaluadas que son: yo, trabajo intelectual y éxito (autoestima), estilo de enfrentamiento directo y evasivo, locus de control interno, preocupación empática (empatía), y optimismo disposicional y situacional en contraste con el grupo que puntúa con muy baja resiliencia. En el resto de las dimensiones no hay diferencias significativas. El análisis de regresión múltiple por pasos indica que el optimismo y los estilos de enfrentamiento contribuyen en un 41% de la varianza en la explicación de la resiliencia.

El análisis de ajuste del modelo comienza comprobando que el Modelo 1 no se ajusta ya que muestra discrepancia entre una matriz de varianza observada y una reproducida en el modelo, es decir, llevando a cabo la evaluación global del mismo, de forma que se pueda determinar en qué medida este modelo inicial reproduce adecuadamente las relaciones que existen en la matriz de covarianzas de los datos empíricos. Para éste modelo como variable endógena fue Resiliencia, y como exógenas: satisfacción, autoestima, enfrentamiento y optimismo. En éste caso se encontraron los siguientes valores: $X^2=28.31$, $p=.000$, $DF=2$, $CMIN/DF=14.15$, $CFI=.828$, $RMSEA=.292$ por lo que se concluye que el modelo no ajusta (ver modelo 1).

Conclusiones

Las influencias del ambiente y del individuo interactúan en una relación recíproca que permiten al niño una construcción sana de su desarrollo y de un ajuste social positivo al entorno. En concreto, el aporte más destacado del modelo al que finalmente se ha llegado consiste en la distinción entre los efectos de las distintas variables sobre la resiliencia de los niños. Si bien, todas y cada uno de las variables incluidas en el análisis ejercen un efecto significativo y positivo sobre la resiliencia, el modo en que lo ejercen no es el igual; así como tampoco es igual la importancia que tienen diferentes variables sobre la valoración global de la resiliencia. Por lo que se concluye que la aplicación empírica de los modelos de

ecuaciones estructurales presentados en este proyecto se tiene que seguir especificando en una muestra ampliada a fin de poder generalizar los resultados.

Referencias

Corral, V., Frias, M. & Gonzalez, D. (2001). *Análisis cuantitativo de variables latentes*. Hermosillo, Mexico: UniSon.

Diener, E., & Biswas-Diener, R. (2008). *Happiness*. E.U.: Blackwell Publishing.

Góngora, C.E. (2000). *El Enfrentamiento a los problemas y el papel del control. Una visión etnopsicológica en un ecosistema con tradición*. Tesis no publicada de Doctorado en Psicología. Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México. México.

González Arratia, L.F.N.I., Domínguez, E.A. y Valdez, M.J.L. (2008). *Resiliencia en niños. Una alternativa para su medición*. La Psicología Social en México Vol XII, cap. 84, 605-610. Rivera A, S., Díaz Loving, R., Sánchez, A.R. y Reyes, L.I. Editores.

González Arratia, L.F.N.I. (2011). *Resiliencia y personalidad. Cómo desarrollarse en tiempos de crisis*. Universidad Autónoma del Estado de México.

González- Arratia, L.F.N.I. (2007). *Factores determinantes de la resiliencia en niños de la ciudad de Toluca*. Disertación doctoral no publicada, Universidad Iberoamericana, D.F., México.

González Arratia, L.F.N. I. (2011). *Autoestima. Medición y estrategias de intervención para una reconstrucción del ser*. U.A.E.M.

Grotberg, E. (1995). *The Internacional Resilience Project: Promoting Resilience in Children*. ERIC: ED.383424, E.E.U.U.

Rivera, H.M.E. (1999). *Evaluación de las relaciones intrafamiliares: construcción y validación de una escala*. Tesis no publicada de Maestría en Psicología

Stein, M.T. (2004) *Resilience in children who are blind or visually impaired: Do self-esteem and self-efficacy mediate the protective effect of supportive parent-child relationships?* Dissertation. Chicago Scholl of professional Psychology

Steese, S., Dollette, M., Phillips, W, Hossfeld, E., Mattherws y Taormina, G. (2006). Understanding girls' circle as an intervention on perceived social support, body image, self-efficacy, locus of control and self-esteem. *Adolescence*. Spring, 41(1) 161 *Academy Research Library*. 55-74.

Vinson, A.J. (2002). Children with Asthma: initial developmen of child resilience model. *Pediatric Nursing*. *Academic Research library*: 28 (2): 149-158.

Figura 1



RESILIENCIA Y BIENESTAR PSICOLÓGICO EN PERSONAS CON DIABETES MELLITUS TIPO 2

**Victoria Araceli Castro Cruz, Norma Ivonne González Arratia López Fuentes,
Hans Oudhof Van Barneveld, Alejandra del Carmen Domínguez Espinosa*,
José Luis Valdez Medina.**

**Universidad Autónoma del Estado de México, Universidad Iberoamericana*.
México**

Resumen

En este trabajo se parte de la perspectiva de que un problema de salud puede ser un agente desencadenante de la resiliencia, es que se tiene por objetivo de determinar en qué medida la resiliencia incide sobre el bienestar psicológico, para lo cual se trabajó con una muestra total de 276 individuos con diagnóstico médico previo de diabetes mellitus tipo 2, de la Ciudad de Toluca, Edo. México, con una edad entre 16 y 98 años ($M= 55.56$, $DE= 14.85$). Aplicándose el Cuestionario de Resiliencia (González Arratia, 2011), y la escala de Bienestar psicológico de Ryff (1989). Se obtuvieron datos descriptivos, índices de validez y confiabilidad de ambas escalas, se reportan diferencias por género, correlación de Pearson y análisis de regresión lineal múltiple con el método por pasos. Se reportan diferencias en el total de bienestar psicológico a favor de las mujeres, se comprueba la relación entre las variables tal y como se reporta en la literatura. Del

análisis de regresión, muestra que el factor de protección interna (FPI) explica el 8.6% de la varianza sobre el bienestar psicológico ($R=.299$, $R^2=.086$, $\beta=.299$, $p=.001$). Se concluye que las personas con Diabetes Mellitus tipo 2 cuentan con factores protectores internos que les hacen tener un mayor bienestar psicológico. Se recomienda la inclusión de variables como el optimismo, espiritualidad y afrontamiento, a fin de explicar del bienestar psicológico.

Palabras clave: resiliencia, bienestar, diabetes

Introducción

La diabetes mellitus tipo 2, es un padecimiento crónico degenerativo que en las últimas décadas ha alcanzado niveles altos de prevalencia a nivel mundial y se pronostica que para el 2030 habrá 552 millones de pacientes con dicho diagnóstico (Federación Internacional de Diabetes, 2014). Ésta enfermedad se cataloga como un problema de salud pública por las complicaciones que se derivan, relacionadas con los elevados índices de cardiopatía coronaria, retinopatía, insuficiencia renal crónica y daños en el sistema nervioso central que se manifiesta en dolor crónico (Taylor, 2007).

Asimismo la diabetes al ser una enfermedad crónica requiere que los enfermos asuman conductas de autocuidado que implican cambios en la dieta, ejercicio, tratamiento farmacológico permanentes, que sin lugar a duda generan cambios importantes en el individuo, pues la percepción subjetiva de una enfermedad, sobre todo de tipo crónico degenerativa como la diabetes mellitus tipo 2, tiene un impacto en el individuo, ya que éste al percibirse enfermo se considera incapacitado para realizar actividades de la vida cotidiana y del cuidado de su salud, de la misma manera puede agudizar la manifestación de los síntomas propios de la enfermedad. Por el contrario los pacientes que tienen tendencia a responder de forma positiva ante la enfermedad presentan mayor número de conductas de autocuidado, adherencia al tratamiento y bienestar general (González-Celis y Padilla 2006).

Debido a lo anterior el estudio del bienestar psicológico ha cobrado importancia entre la comunidad científica, ya que se tiene evidencia que es un factor que está relacionado con la salud de los individuos, no solo a nivel mental sino también físico (Del Castillo, 2010), por lo tanto se considera fundamental conocer los recursos que posee el individuo para enfrentarse a las situaciones críticas y que le permiten lograr niveles altos de bienestar psicológico y así centrarse en las características positivas que le ayuden a soportar los cambios que se tendrán que enfrentar durante el proceso de enfermedad.

Una de las variables positivas que se relacionan con el bienestar es la resiliencia, la cual se define como la capacidad que implica la interacción entre los atributos del individuo (internos) y su ambiente familiar, social y cultural (externos) que lo posibilitan para superar el riesgo y la adversidad de forma constructiva (González-Arratia 2011), y considerando que la diabetes es una adversidad será necesario que los individuos utilicen los recursos con los que cuentan para enfrentarla y adaptarse a los cambios que este representa y con ello lograr un adecuada bienestar psicológico.

Mayordomo (2013) propone un modelo explicativo del bienestar psicológico en el que menciona que la resiliencia es un recurso para sobrellevar la enfermedad y añade que las emociones positivas tienen un efecto en el periodo de vida de los pacientes disminuyendo los niveles de estrés, en una buena respuesta inmunológica y mayor predisposición a tener hábitos saludables.

Método

Se trabajó con un muestreo no probabilístico por conveniencia compuesto por un total de 292 pacientes con un diagnóstico médico previo de diabetes mellitus tipo 2 de ambos sexos (hombres N=191 y mujeres N=377). El 31.2% reporta requerir insulina, el resto indican que solo hay control por medio de la dieta y con un promedio de tiempo de diagnóstico de 8.0 años.

Se aplicaron los siguientes instrumentos

Escala de bienestar Psicológico (Ryff, 1989). Es una escala de autoinforme, se conforma de 39 ítems en seis dimensiones: autoaceptación, relaciones positivas, autonomía, dominio del entorno, propósito en la vida y crecimiento personal. Su objetivo es medir las seis dimensiones del bienestar psicológico. Se reporta un alfa de Cronbach de 0.804.

Escala de Resiliencia (González Arratia, 2011): es un instrumento de autoinforme que consta de 32 ítems ordenados en tres factores: Factores protectores internos, factores protectores y empatía, con opciones de respuesta tipo Likert de cinco puntos que van desde nunca hasta siempre y permite determinar el nivel de resiliencia que posee un individuo. La escala presenta un alfa de Cronbach de 0.904.

Escala de optimismo (González Arratia y Valdez, 2013): es un cuestionario de autoinforme, que está formado por 39 ítems que se organizan en 2 dimensiones: optimismo disposicional y optimismo situacional. Las opciones de respuesta van desde nunca hasta siempre. Muestra un alfa de Cronbach de 0.950.

Inventario de estrategias de afrontamiento (Cano, Rodríguez y García, 2007): Este cuestionario valora las técnicas de afrontamiento que emplea el individuo ante los problemas y establece diferencias entre el afrontamiento centrado en el cambio y centrado en el estancamiento. Se constituye de 40 ítems con cinco opciones de respuesta que van desde en absoluto hasta totalmente. Se organiza en ocho estrategias resolución de problemas, autocrítica, expresión de las emociones, pensamiento desiderativo, apoyo social, reestructuración cognitiva, evitación de problemas, retirada social. Se reportan adecuados indicadores de validez y confiabilidad.

La presente investigación fue aprobada por el Comité de Ética e Investigación del Centro de Investigación en Ciencias Médicas de la Universidad Autónoma del Estado de México. Las aplicaciones se llevaron a cabo en un consultorio destinado para ello, en una sola sesión y de manera individual, en un tiempo aproximado de 50 minutos. Los participantes fueron contactados en un centro de atención al diabético (institución pública), se les informó el objetivo de investigación y firmaron la carta de consentimiento. Se tomaron en cuenta los criterios éticos de la declaración de Helsinki así como los estándares éticos que recomienda la APA para trabajos de investigación.

Se hizo análisis descriptivo (media y desviación estándar) para cada una de las variables medidas, con la finalidad de conocer la distribución de las mismas, se realizó un análisis de regresión con el método por pasos. Los análisis estadísticos se realizaron en el programa estadístico SPSS para Windows versión 19

Resultados

Para llevar a cabo el análisis de los datos se consideraron las seis dimensiones del bienestar psicológico y la puntuación total de éste último, así como las tres dimensiones de resiliencia y el puntaje total de la misma.

El primer análisis que se llevó a cabo fue para identificar diferencias por sexo, en donde se observa que en empatía, dominio del entorno, propósito en la vida y el puntaje total de bienestar psicológico las mujeres muestran una media más alta (ver tabla 1).

En cuanto al análisis de correlación se observa que el bienestar psicológico muestra una relación con las tres dimensiones de la resiliencia: factores protectores internos, factores protectores externos y empatía, así como el puntaje total de la misma (ver tabla 2).

Para llevar a cabo el análisis de regresión lineal se consideraron como variables predictores las tres dimensiones de la resiliencia factores protectores internos,

factores protectores externos y empatía, y como variable dependiente el puntaje total de bienestar psicológico.

Con lo anterior se generó un modelo de predicción donde la variable que se incluye es factores protectores internos explicando en un 8.8% de la varianza (ver tabla 3).

Discusión

Los datos aportados por este estudio indican que las mujeres son más empáticas y por tanto más resilientes, estos datos difieren con investigaciones que concluyen que la resiliencia es independiente a variables sociodemográficas como el sexo (Quiceno y Vinaccia, 2012), sin embargo otros estudio concluyen que el ser mujer es un factor que contribuye a la resiliencia (Morales y Díaz 2011). Los resultados al respecto son contradictorios por lo tanto es indispensable seguir en el estudio de estas variables.

Con lo que respecta a las dimensiones del bienestar psicológico se encontraron diferencia en dominio del entorno, propósito en la vida y en el puntaje total de bienestar psicológico a favor de las mujeres, esto puede deberse a que estas últimas, mantienen un sentimiento de desarrollo y de mejora, distinto y superior al de los hombres, están abiertas a nuevas experiencias, poseen mayor sentido de desarrollo del propio potencial y tienen metas en la vida así como sentido de dirección y mantienen creencias que proporcionan significado en la vida en mayor medida que los hombres (Mayordomo, 2013).

Con lo que respecta a la relación entre bienestar psicológico y resiliencia se esperaban relaciones positivas y estadísticamente significativas, las cuales fueron comprobadas a través del análisis de resultados, los cuales coinciden con lo reportado por Mayordomo (2013) quien encontró los mismos resultados. Al respecto autores como Ong y Bergeman (2004), Potter, Zautra y Reich (2000)

señalan que la experiencia de emociones positivas, una de las características de la resiliencia, en medio de desafíos y adversidad pueden contribuir a la resistencia a la tensión, y por lo tanto a la adaptación, por interrumpir la experiencia del curso de las emociones negativas durante momentos de estrés contribuyendo a presentar altos niveles de bienestar psicológico.

Con lo que respecta al modelo de regresión lineal los resultados indican que los factores protectores internos son una variable que predice el bienestar psicológico en la muestra bajo estudio, esto coincide con lo reportado por Mayordomo (2013), quien encontró que a mayor capacidad de adaptabilidad a los cambios y fenómenos adversos, mejor bienestar psicológico.

Tablas

Tabla 1.t de Student Diferencias por sexo

Dimensiones	t	p	Hombres		Mujeres	
			M	DE	M	DE
Factores protectores internos	-.902	.368	59.30	8.036	60.20	8.698
Factores protectores externos	-.515	.607	47.60	5.234	47.96	6.603
Empatía	-2.757	.006	28.72	4.572	30.22	4.652
Puntuación total de resiliencia	-1.367	.173	131.620	14.8367	134.239	17.2916
Autoaceptación	-1.018	.310	25.7674	5.19391	26.3190	4.06992
Relaciones positivas	.001	1.00	21.0310	4.78431	21.0307	4.91335
Autonomía	-1.567	.118	26.7442	6.75379	27.9325	6.17255
Dominio del entorno	-2.496	.013	23.4419	4.95433	24.7791	4.19733
Propósito en la vida	-3.184	.002	25.6279	5.62510	27.5583	4.72986
Crecimiento personal	-1.075	.283	29.7519	6.28121	30.4908	5.45279
Puntuación total de bienestar psicológico	-2.208	.028	152.3643	24.28282	158.1104	20.17424

Tabla 2Relación entre las variables de estudio

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----

Puntaje total de resiliencia Factores protectores internos	.911**	1									
Factores protectores externos	.888**	.688**	1								
Empatía	.835**	.643**	.668**	1							
Puntaje total de bienestar psicológico	.244**	.297**	.156**	.168**	1						
Autoaceptación	.317**	.384**	.203**	.209**	.710**	1					
7. Relaciones positivas	-.138*	-.040	-.181**	-.190**	.579**	.233**	1				
Autonomía	-.036	-.055	-.070	.066	.674**	.258**	.408**	1			
Dominio del entorno	.163**	.213**	.088	.098	.752**	.433**	.394**	.409**	1		
Propósito en la vida	.477**	.479**	.407**	.356**	.735**	.577**	.179**	.281**	.535**	1	
Crecimiento personal	.281**	.328**	.227**	.164**	.774**	.580**	.269**	.346**	.477**	.570**	1

* significancia de .05, **significancia de .01

Tabla 3 Modelo de regresión lineal de resiliencia y bienestar psicológico

	R	R ²	Error típico de la estimación	F	Sig.	B	Beta estandarizada
Factores protectores internos	.297	.088	21.56	28.16	.000	.786	.297

Referencias

Atlas de la diabetes de la FID. 2014.

Cano, F., Rodríguez, L. y García, J. (2007). Adaptación española del inventario de estrategias de afrontamiento. *Actas españolas de Psiquiatría*. 35(1): 29-39.

Del Castillo. A. (2010). Apoyo social, síntomas depresivos, autoeficacia y bienestar psicológico en pacientes con diabetes mellitus tipo 2. (Tesis doctoral). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Afrontamiento, resiliencia y bienestar psicológico a los largo del ciclo vital. (Tesis doctoral). Valencia: Universitat de València.

Díaz D., Rodríguez-Carvajal R., Blanco A., Moreno-Jiménez B., Gallardo I., Valle C. y Dierendonck D., (2006). Adaptación española de la escala de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema*. 18: 572-577.

González-Arratia, L.F.N.I. (2011). Resiliencia y personalidad en niños y adolescentes como desarrollarse en tiempos de crisis. México: Universidad Autónoma del Estado de México.

González-Arratia, N.I. y Valdez J. (2013). Optimismo-pesimismo y resiliencia en adolescentes de una universidad pública. *CIENCIA ergosum*. Universidad Autónoma del Estado de México. 19(3): 207-214.

Gonzalez-Celis A. y Padilla, A. (2006). Calidad de vida y estrategias de afrontamiento ante problemas y enfermedades en ancianos de la Ciudad de México. *Univ. Psychol. Bogotá (Colombia)* 5 (3): 501-509.

Morales, M. y Díaz, D. (2011). Estudio comparativo de la resiliencia en adolescentes: El papel del género, la escolaridad y procedencia. *Revista de Psicología*, 8, 62-77

Ong, A.D. y Bergeman, C.S. (2004). The complexity of emotions in later life. *Journals of Gerontology, Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 59, 117-122.

Potter, P.T., Zautra, A.J. y Reich, J.W. (2000). Stressful events and information processing dispositions moderate the relationship between positive and negative affect: Implications for pain patients. *Annals of Behavioral Medicine*, 22, 191-198.

Quiceno, J. y Vinaccia, S. (2012). Resiliencia y características sociodemográficas en enfermos crónico. *Psicología desde el Caribe. Universidad del Norte*. 29 (1): 87-104.

Ryff C. (1989). Happiness Is Everything, or Is It? Explorations on the Meaning of Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*. 57: 1069-1081

Taylor, Shelley. (2007). *Psicología de la salud*. México: McGraw Hill.

VALIDACIÓN DE LA ESCALA DE AUTOEFICACIA EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR EN JÓVENES MEXICANOS.

Yazmín Escobar Tapia, Norma Ivonne González Arratia López Fuentes, Hans Oudhof Van Barneveld, Palos*, José Luis Valdez Medina

Universidad Autónoma del Estado de México. Universidad Nacional Autónoma de México*. México

Resumen

La presente investigación tiene por objetivo obtener indicadores de validez y confiabilidad de la Escala de Autoeficacia en el Rendimiento Escolar de Cartagena (2008) para jóvenes mexicanos. En una muestra de 122 estudiantes universitarios, mujeres y hombres, de 18 a 23 años de edad. Dicha escala consta de 20 ítems con alternativas de respuesta de 0 a 10, en donde 0 corresponde a “no puedo hacerlo” y 10 a “si puedo hacerlo”. La validez en el presente estudio se estableció por análisis factorial exploratorio con el método de componentes principales y rotación ortogonal de tipo Varimax. Se obtuvo un puntaje significativo para la prueba de esfericidad de Bartlett y una medida de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Olkin de .86. Se obtuvo una solución de tres factores que explican el 66.03% de la varianza total. Dentro de los tres factores se conservan los 20 ítems originales con pesos factoriales por encima de .50. La confiabilidad obtenida fue una puntuación de .93 Alpha de Cronbach. En conclusión se puede considerar una escala con propiedades psicométricas adecuadas para la medición de la autoeficacia escolar en dichas edades. Se analiza la necesidad de continuar

probando la escala y de confirmar sus factores a fin de comprobar su estructura así como de diversificar la muestra y la edad de estudio.

Palabras clave: autoeficacia, validación, universitarios

Introducción

En los últimos años en que la psicología positiva a dado una nueva perspectiva de tratamiento psicológico centrado en las virtudes humanas, conceptos como el bienestar psicológico, la felicidad, el optimismo, la autoeficacia y la resiliencia han sido objeto de investigación en diversas poblaciones y bajo distintos contextos (Carr, 2007; Castro, 2010; Prada, 2005).

Autores como Ortiz y Castro (2009) y Vielma y Alonso (2010) proponen como una de las principales variables de la personalidad que inciden en el bienestar integral del individuo a la autoeficacia. Siendo esta una autoevaluación cognitiva de las propias habilidades, está enfocada en los logros o metas que el sujeto cree sería capaz de alcanzar, y por tanto lo motiva en la vida diaria (Plata 2013).

Uno de los principales investigadores y autores que abordan el tema de la autoeficacia es Bandura (1977,1988), quien desde su teoría social cognitiva enfatiza el papel de los fenómenos autorreferenciales, desde el punto de vista en el cual las creencias que tienen las personas acerca de si mismos son claves para el control y la competencia personal (Torre, 2007).

Bandura (1977) definió a la autoeficacia como el conjunto de creencias acerca de las propias capacidades para organizar y ejecutar un conjunto de acciones requeridas con la finalidad de manejar situaciones futuras. Es la base sobre la cual se percibe, regula y evalúa la conducta. La autoeficacia se refiere a la confianza personal de que se tiene la capacidad para hacer las actividades que se tratan de hacer. Los juicios que la persona hace acerca de su autoeficacia son específicos

de las tareas y las situaciones en que se involucran, y las personas las utilizan para referirse a algún tipo de meta o tarea a lograr (Canto, 1998).

La teoría de Bandura (1977,1988) se enfoca en que las creencias sobre la propia eficacia contribuyen a la consecución de los logros humanos y a un incremento de la motivación, que influye positivamente en lo que las personas piensan, sienten y hacen, aumentando así, su compromiso con el proceso laboral o educativo (Carrasco y Barrio, 2002). En este sentido y a partir de la teoría social cognitiva de Bandura (1977,1988), Zimmerman (1995) desarrolla el concepto de autoeficacia académica, entendida como los juicios personales acerca de las capacidades para organizar y realizar conductas que sirvan para obtener el desempeño escolar deseado.

Si los alumnos poseen un nivel alto de autoeficacia, es decir una percepción favorable de sus capacidades en la consecución de metas académicas, se verá impactado de manera positiva el bienestar psicológico, en cuanto a que este último busca el desarrollo de las capacidades y el crecimiento personal, siendo más fácil de conseguir si el individuo tiene plena confianza en sus propias habilidades (González et al., 2012; Ortiz y Castro, 2009; Veliz-Burgos y Apodaca, 2012). Aquellos individuos que presentan una elevada autoeficacia tienen mayores probabilidades de conducirse con éxito hacia la consecución de sus metas y propósitos vitales, crecer y desarrollarse como individuos y, en definitiva, experimentar un elevado bienestar psicológico (González et al., 2012).

Los alumnos que se consideran autoeficaces muestran una curiosidad natural por instruirse y afrontar con entusiasmo cualquier nuevo reto que se les presente. En ambientes sociales evidencian seguridad en sí mismos y también al abordar cualquier tarea académica por muy compleja que sea. Un estudiante con alta autoeficacia se compromete más con las actividades que se le encomiendan y muestra un mayor involucramiento y persistencia, a pesar de las dificultades que se pueda encontrar (Bandura, 1988; Canto, 1998; Cartagena 2008).

González, et al. (2012) determinan a la autoeficacia académica como un factor promotor y protector del bienestar integral en estudiantes. Puntualizan que un alto nivel de autoeficacia académica constituye un factor amortiguador ante el estrés al que se enfrenta el alumnado, principalmente en la educación superior. Relacionan niveles bajos de autoeficacia con elevados de ansiedad, depresión, síntomas psicossomáticos y malestar generalizado. En general la autoeficacia ha demostrado ser un factor decisivo para el abandono de conductas nocivas o la adopción de conductas promotoras de la salud (Olivari y Urra, 2007).

Su estudio en diversas poblaciones y bajo diversos contextos resulta de gran importancia ya que es un proceso interno fundamental para asegurar y consolidar los cimientos sobre los cuales ha de crecer una sana personalidad (Polaino-Lorente, Cabanyes y del Pozo, 2007). Por tal motivo la presente investigación tiene por objetivo obtener indicadores de validez y confiabilidad de la Escala de Autoeficacia en el Rendimiento Escolar de Cartagena (2008) para jóvenes mexicanos.

Método

Se trabajó con una muestra no probabilística de tipo intencional (Hernández, Fernández y Baptista, 2007), de la ciudad de Toluca, Estado de México, compuesta por un total de 122 estudiantes de la Universidad Autónoma del Estado de México: 74 hombres y 48 mujeres, de entre 18 y 23 años de edad ($M=20.15$, $DS= 1.51$). Se incluyeron alumnos de ambos sexos y ambos turnos, cursando del tercer al octavo semestre. Se eliminaron aquellos participantes que no respondieron en su totalidad todos los ítems.

Se aplicó la Escala de Autoeficacia en el Rendimiento Escolar (Cartagena, 2008). Es un instrumento unifactorial que consta de 20 ítems y posee una escala de respuesta de 0 a 10, en donde 0 corresponde a “no puedo hacerlo” y 10 a “si

puedo hacerlo”. La escala mide las creencias de los alumnos para realizar con éxito una actividad académica (Cartagena, 2008).

En el 2008 Cartagena aplicó el instrumento a 210 alumnos peruanos de secundaria, obteniendo para la confiabilidad un valor Alpha de Cronbach igual a .94, así como coeficiente de validez de Aiken de .80. Posteriormente, en un estudio realizado por Plata (2013) con 414 alumnos mexicanos de educación básica (202 hombres y 212 mujeres) estudiantes tanto de escuelas públicas como privadas. La escala demostró ser válida y confiable ya que obtuvo un Alpha de Cronbach de .93 y un estructura unifactorial que explicó el 44.85% de la varianza total (Plata, 2013).

Se informó a las autoridades de las facultades sobre los objetivos de la investigación, y se solicitó permiso para poder entregar a los alumnos la carta de consentimiento informado. Una vez firmada dicha carta, se procedió a la aplicación de la escala en una sola sesión y dentro de las aulas y los horarios de clase. El tiempo aproximado de aplicación de la escala fue de 10 min.

Para el análisis estadístico, en primer lugar, se llevaron a cabo análisis descriptivos. Posteriormente, para comprobar la estructura subyacente y la confiabilidad del instrumento, se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio de componentes principales, así como la obtención del coeficiente Alpha de Cronbach (Hair, Anderson, Thatham y Black, 1999). Se trabajó con el paquete estadístico SPSS versión 19.

Resultados

En primera instancia se procedió a corroborar la normalidad de los datos, encontrándose que no hay una distribución normal de los mismos. A pesar del incumplimiento de este criterio se decidió continuar con el análisis factorial exploratorio, obteniendo así los indicadores de validez de la escala. El cálculo de la confiabilidad se obtuvo a través el coeficiente Alpha de Cronbach.

En el análisis factorial exploratorio de componentes principales con rotación ortogonal varimax de la Escala de Autoeficacia en el Rendimiento Escolar (Cartagena, 2008) se obtuvo una medida de adecuación muestral Keiser- Meyer - Olkin con un valor correspondiente a .86, lo que indica que la base de datos fue adecuada para llevar a cabo un análisis factorial exploratorio. La muestra de 122 casos fue apropiada. Un valor significativo para la prueba de esfericidad de Bartlett con un valor de .000 indicó que el modelo factorial es adecuado para explicar los datos.

Se encontró una solución para tres factores que explicó el 66.03% de varianza total en 6 iteraciones. Se conservaron todos los ítems originales con pesos factoriales por encima de .40. El primer factor de percepción de aptitudes académicas consta de 12 reactivos, una varianza explicada de 32.03 % y un Alpha de .93. El segundo factor de actitud ante el estrés consta de 4 reactivos, una varianza explicada de 19.09 % y un Alpha Cronbach de .83. Y finalmente el tercer factor que comprende los ítems de hábitos de estudio consta de 4 reactivos, una varianza explicada de 14.89 % y un Alpha de .81. En cuanto a la consistencia interna total de la escala, se obtuvo el grado de confiabilidad mediante el puntaje Alpha de Cronbach, con un resultado de .93.

Respecto a el coeficiente Alpha de Cronbach y al análisis factorial indican que La Escala de Autoeficacia en el Rendimiento Escolar (Cartagena, 2008) aplicada en jóvenes estudiantes universitarios cuenta con las propiedades psicométricas adecuadas para considerarse como una medida valida y confiable.

En la investigación realizada por Plata (2013) a 414 alumnos mexicanos de educación básica, estudiantes tanto de escuelas públicas como privadas, en una muestra constituida por 202 hombres y 212 mujeres, la escala obtuvo un Alpha de Cronbach de .93 y un estructura unifactorial que explicó el 44.85% de la varianza total. Con respecto a dichos datos reportados, los obtenidos en esta investigación

son incluso superiores, ya que si bien se cuenta con un Alpha de Cronbach de igual valor, la estructura de tres factores explicó el 66.03% de la varianza total, por lo que se recomienda ampliamente el uso de la escala en poblaciones similares. Sin embargo, en futuras investigaciones resulta recomendable continuar con el análisis de los factores a fin de comprobar su estructura.

Si bien la escala fue elaborada para adolescentes peruanos (Cartagena, 2008), ha demostrado ser un instrumento útil para la medición de la autoeficacia escolar tanto para niños, tal como lo demostró Plata (2013), como para jóvenes mexicanos, tal como se expone en el presente estudio.

La escala ha sido poco utilizada sin embargo ha demostrado contar con las propiedades psicométricas adecuadas que le proporcionan validez y confiabilidad, por lo cual se le considera un instrumento útil para la investigación empírica.

Conclusiones

En conclusión se puede considerar La Escala de Autoeficacia en el Rendimiento Escolar (Cartagena, 2008), como una escala con propiedades psicométricas adecuadas para la medición de la autoeficacia escolar en jóvenes estudiantes. Se analiza la necesidad de continuar probando la escala y de confirmar sus factores, así como de diversificar la muestra de estudio, atendiendo a variables como la edad y el lugar de residencia entre otras.

Así mismo se recomienda realizar su análisis en conjunto con otras variables para poder conocer su comportamiento con respecto a otros constructos relevantes. Y finalmente elaborar las normas de acuerdo a las poblaciones de interés.

Referencias

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. Recuperado de: <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1977PR.pdf>

Bandura, A. (1988). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.

Canto, R.J.E. (1998). Autoeficacia y educación. *Nueva época*, 4(18), 45 - 53.
Recuperado de:
<http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/download/142/pdf>

Carr, A. (2007). *Psicología positiva. La ciencia de la felicidad*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Carrasco, M. y Del Barrio, M. (2002). Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes. *Psicothema*, 14(2), 323-332. Recuperado de:
<http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=727>

Cartagena, B.M. (2008). Relación entre la autoeficacia en el rendimiento escolar y los hábitos de estudio en el rendimiento académico en alumnos de secundaria. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 6(3): 59-99. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160304>

Castro, S.A. (2010). *Fundamentos de psicología positiva*. Buenos Aires, Argentina: Paidós

González, C. R., Valle, A. A., Freire, R. C. y Ferradas, C. M. (2012). Relaciones entre la autoeficacia percibida y el bienestar psicológico en estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Psicología*, 29(1), 40-48. Recuperado de:
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3993052>

- Hair, J., Anderson, R., Thatham, R. y Black, W. (1999). *Análisis multivariante*. Madrid: Patience Hall.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2007). *Metodología de la investigación* (4ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Olivari, M. C. y Urra, M. E. (2007). Autoeficacia y conductas de salud. *Ciencia y Enfermería*, 13(1), 9-15. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/cienf/v13n1/art02.pdf>
- Ortiz, A. J. B. y Castro, S. M. (2009). Bienestar psicológico de los adultos mayores, su relación con la autoestima y la autoeficacia. *Contribución De Enfermería. Ciencia y Enfermería*, 15(1), 25-31. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/cienf/v15n1/art04.pdf>
- Plata, Z. L. D. (2013). *Resiliencia, autoestima y autoeficacia como predictoras del rendimiento escolar en educación básica* (tesis de maestría). Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca.
- Polaino-Lorente, A., Cabanyes, J. y del Pozo, A. (2007). *Fundamentos de psicología de la personalidad*. España: Instituto de Ciencias para la Familia.
- Prada, E. (2005). Psicología positiva y emociones positivas. *Revista de Psicología Positiva*, 2. Recuperado de: <http://www.psicologia-positiva.com/Psicologiapos.pdf> 2001.
- Torre, P. J. C. (2007). *Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad*. Madrid: Comillas.
- Veliz-Burgos, A. y Apodaca U. P. (2012). Niveles de autoconcepto, autoeficacia académica y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de la ciudad de Temuco. *Salud y Sociedad*, 3(1), 131-150. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3993052>
- Vielma, R. J. y Alonso, L. (2010). El estudio del bienestar subjetivo. *ADUCERE artículos arbitrados*, 14(49), 265 – 275. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/32748/1/articulo2.pdf>

Zimmerman, B. J. (1995) Self-efficacy and educational development. En A. Bandura (Ed.). *Self-efficacy in changing societies*. (pp. 202-231). New York: Cambridge University Press.

RESPECTO DE LOS ESPACIOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD HACIA UNA CULTURA DE PAZ

Diana Franco Alejandre, Saúl Urcid Velarde
Universidad Autónoma del Estado de México. México

Resumen

Este artículo desarrolla una propuesta de la intervención profesional que se enfoca en el modelo social, porque las causas que dan origen a la discapacidad no son religiosas ni científicas, sino que son preponderantemente sociales, en este modelo se insiste en que las personas con discapacidad pueden contribuir a las necesidades sociales en la misma medida que el resto de personas, siempre que se eliminen los obstáculos constituidos por la misma sociedad. Por lo tanto, una cultura de paz exige que hagamos frente a la violencia de la pobreza y las injusticias sociales, como la discriminación, a la exclusión o la dependencia obligada, en todos los ámbitos de la vida de una persona con diversidad funcional.

Palabras clave: Discapacidad, accesibilidad a los espacios, cultura de paz.

Introducción

La discapacidad no solo afecta a la persona que la posee sino también a la familia y sociedad, es un factor determinante para la exclusión social y, de discriminación permanente, que si se unen a otros muchos, tales como: diferencia de género, orientación sexual, intergeneracionalidad, niveles de pobreza, distintas etnias, color de piel, tipología y/o grado de diversidad funcional, llega a tener un carácter

devastador. Las cifras son condenatorias: se calcula que entre las personas más pobres del mundo el 20% está constituido por las que tienen diversidad funcional; el 82% de las personas con diversidad funcional en los países en desarrollo viven por debajo del umbral de pobreza; el 98% de las niñas y niños con diversidad funcional de los países en desarrollo no asisten a la escuela; el 30% de las niñas y niños de la calle en todo el mundo viven con diversidad funcional, y la tasa de alfabetización de las personas adultas con diversidad funcional llega tan sólo al 3% y, en algunos países, baja hasta el 1% en el caso de las mujeres con diversidad funcional. (Instituto de Paz, 2010).

Lo que ha originado el establecimiento de diferentes instrumentos internacionales y nacionales donde se encuentra la participación de la Organización de las Naciones Unidas está constituida sobre los principios de paz, justicia, libertad y derechos humanos y la Declaración Universal de los Derechos Humanos, reconoce a los derechos humanos como la base de la justicia y la paz.

Para que todas las personas, con o sin diversidad funcional, mujeres u hombres y, de distintas diversidades funcionales, en calidad de Actoras y Actores en la construcción y el mantenimiento de una Cultura de Paz, podremos transformar las estructuras para constituir un espacio común compartido, y deseable, en el que las distintas diversidades humanas sean respetadas en términos adecuados, sí y sólo sí, somos capaces de tomar las riendas de nuestras propias vidas y de nuestro devenir humano.

I: Conceptualización y tipos de discapacidad:

Respecto del término discapacidad se han presentado importantes cambios en el ámbito legal, conceptual y estructural. Como primer paso, la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud publicada en 1980, refiere que la discapacidad “es toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del

margen que se considera normal para un ser humano”. En esta clasificación la CIF, refiere que la discapacidad sería el resultado de la interacción de las personas que presentan determinada “condición de salud “con su contexto, entorno físico y factores personales y sociales. La discapacidad se encontraría pues, en los déficits que puedan presentar las personas, sino que en aquellos factores de contexto, entorno arquitectónico, físico y tecnológico y, sobre todo, en lo relativo a las creencias y las prácticas sociales.(Lotito, 2011).

En relación a los tipos de discapacidad podemos mencionar los siguientes:

Tipos de discapacidad	Definición
Física	Se refiere a la pérdida o limitación de una persona para moverse, caminar, mantener algunas posturas de todo el cuerpo o de una parte del mismo. Siendo las alteraciones más frecuentes, las secuelas de poliomielitis, lesión medular (parapléjico o cuadripléjico) y amputaciones
Visual	Incluye la pérdida total de la vista, así como la dificultad para ver con uno o ambos ojos.
Mental	Discapacidad intelectual, se caracteriza por una disminución de las funciones mentales superiores (inteligencia, lenguaje, aprendizaje, entre otros), así como de las funciones motoras. Esta discapacidad abarca toda una serie de enfermedades y trastornos, dentro de los cuales se encuentra el retraso mental, el síndrome Down y la parálisis cerebral.
Psíquica	Las personas sufren alteraciones neurológicas y trastornos cerebrales.
Auditiva	Corresponde a la pérdida o limitación de la capacidad para escuchar.
De lenguaje	Limitaciones y problemas para hablar o transmitir un significado entendible.
Sensorial	Comprende a las personas con deficiencias visuales, a lo sordos y a quienes presentan problemas en la comunicación y el lenguaje. (SlideShare, 2010).

Fuente: Franco y Urcid 2015

II: Estadísticas en México de población que presenta algún tipo de discapacidad:

La Organización Mundial de la Salud (OMS) en su primer Informe sobre la Discapacidad, estima que más de mil millones de personas viven con algún tipo de discapacidad; o sea, alrededor del 15% de la población mundial. (OMS, 2011).

El Censo realizado en México durante el 2010 señala que existen 4 millones 527 mil 784 personas con discapacidad, lo que representa un 4% de la población total. (INEGI, 2010), una incidencia anual de aproximadamente 260 000 casos. Según la más reciente encuestas nacional de salud, la principal causa de discapacidad es congénita, la cual representa casi 25% mientras que la adquirida por enfermedad y por lesiones constituye 36 y 20%, respectivamente. El grupo más vulnerable lo componen los adultos mayores de 70 años de edad, con casi el 30% de los casos. (abc, 2007-2013).

III: Marco Jurídico:

La implementación de espacios adecuados para lograr la accesibilidad universal de las personas con discapacidad constituye la protección de sus derechos humanos, al eliminarse las barreras físicas y sociales y facilitar el acceso, la comunicación, el libre desplazamiento y un mejor aprovechamiento de los espacios públicos a este grupo de población especialmente vulnerable. Contribuyendo de esta manera a la solución de las demandas de las personas con discapacidad, al implementar las adaptaciones necesarias se creará un ambiente accesible.

Estas implementaciones constituyen dar cumplimiento a la legislación federal y local específica en la materia, a saber: la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, la Ley General de las Personas con Discapacidad, la Ley para Prevenir y Erradicar la Discriminación en el Distrito Federal, la Ley para las Personas con Discapacidad del Distrito Federal y su Reglamento. Así como dar cumplimiento a los compromisos asumidos por el Estado Mexicano a nivel internacional para dar la debida protección a los derechos humanos de las personas con alguna

discapacidad. Tomando en cuenta que México fue el país promotor del primer tratado internacional sobre derechos humanos de personas con discapacidad. (Federal, 2009)

IV: Accesibilidad para las personas con física discapacidad:

El término «accesibilidad» proviene de «acceso», *acción de llegar y acercarse*, o bien *entrada o paso*. Aplicado al uso del espacio o de objetos y tecnologías, y especialmente con relación a ciertos colectivos de población con dificultades funcionales, la palabra adquiere un matiz menos neutro, más expresivo de los beneficios que se derivan de la interacción con el entorno o con otras personas, y hace referencia a un conjunto de medidas pertinentes que garantizan el acceso a las personas con discapacidad, en igual de condiciones con las demás, tomando en cuenta el entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluso los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales. (Manual técnico de Accesibilidad, 2012)

Es decir, se plantea la necesidad de eliminar las barreras arquitectónicas, de tal manera de facilitar el desplazamiento de todas aquellas personas que presentan alguna discapacidad, con la finalidad que dichas personas pudieran ser acogidas con un trato respetuoso, integrándose a las actividades propias de la ciudad de una manera digna y apropiada, mejorando así su propia calidad de vida. En relación a la discapacidad física se mencionan algunas clases de barreras arquitectónicas por ejemplo:

Barreras arquitectónicas	Referencia
Urbanísticas	Son aquellas que se encuentran en las vías y espacios públicos: aceras, pasos a distinto nivel, obstáculos, parques y jardines no accesibles, mobiliario urbano no apto. ¹

¹Barreras urbanísticas son las existentes en las vías públicas, y pueden ser de muy diverso tipo e incidir en las dificultades de maniobra, en las de salvar desniveles, en las de alcance, en las de control y en las de percepción, según sean las diversas situaciones personales.

Transporte	Están presentes en los diferentes medios de movilización e incluyen tanto la imposibilidad de utilizar taxi colectivo, el autobús, el metro, así como los obstáculos para utilizar un vehículo propio. ²
Edificios	Los obstáculos que se encuentran en el interior de los mismos o en los accesos de los inmuebles, a saber: escalones, pasillos, ascensores pequeños, puertas angostas, ausencia de rampas, entre otros impedimentos. (2001). ³

Fuente: Franco y Urcid 2015

Abordar el término discapacidad hace referencia a un grupo de especial atención, básicamente porque es un fenómeno social que interesa desde diversas perspectivas a los sectores de la administración pública, a las instituciones privadas y a las organizaciones no gubernamentales, es decir, no solo hace referencia al contexto institucional, sino al contexto social, pero en mayor importancia al familiar; en sus diferentes dimensiones sociales y económicas, así como sus consecuencias a la salud pública adquieren otra magnitud, por lo tanto, las personas con discapacidad no presentan únicamente limitación física en sus funciones (que se traduce en un difícil en la realización de sus actividades), sino no también muestran un desajuste psicológico y una limitación en su desarrollo socioeconómico, educativo y social. (INEGI, 2004).

V: Hacia una Cultura de Paz

La cultura de paz es un concepto complejo que todavía sigue evolucionando y desarrollándose como resultado de la práctica. La cultura de guerra ha permeado todos los aspectos del comportamiento humano, incluso de maneras de las que no somos conscientes. Por lo tanto, una cultura de paz también transformará todos

²La accesibilidad del sistema de transporte público requiere asegurar la cadena de la movilidad, del transporte accesible, de la forma más completa posible, abarcando todo el proceso del desplazamiento incluyendo la red viaria y la señalización,

³Muchas veces no es posible la disposición de una rampa en la entrada principal del edificio.

los aspectos del comportamiento humano, tanto individual como institucional, de maneras que aún no pueden ser totalmente previsibles. (UNESCO, 1995).

Es importante señalar que los orígenes para una cultura de paz surge a través de los esfuerzos realizados entre la Organización de Naciones Unidas (ONU) y la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), quienes reconocen que se debe intervenir activamente para la consecución de una Cultura de Paz, inclusiva para Todas y Todos. Que ha quedado establecido en la resolución A/53/243 de la Declaración sobre una Cultura de Paz (13 de septiembre de 1999), donde se hace referencia a la necesidad urgente de buscar múltiples estrategias y recursos que ayuden a eliminar todas aquellas formas de discriminación e intolerancia que se puedan establecer contra los seres humanos con diversidad funcional. (Instituto de Paz, 2010).

Derivado de esta resolución surge en la Sede de las Naciones Unidas en Nueva York el primer instrumento intitulado Convención Internacional sobre los Derechos de las personas con discapacidad y sus Protocolo Facultativo, promoviendo la importancia sobre los derechos humanos del siglo XXI y haciendo un llamamiento al respeto a la dignidad humana desde la diversidad funcional. Es decir, la Convención es la estrategia más importante que urge con la finalidad de evitar la Cultura de Violencia que genera pobreza y exclusión social en las vidas de las personas con diversidad funcional. Es, en definitiva, la mejor herramienta legislativa y de actuaciones especialmente políticas para contribuir a la construcción de una auténtica Cultura de Paz, inclusiva emancipadora y sostenida en el tiempo.

Por lo tanto, una cultura de paz exige que hagamos frente a la violencia de la pobreza y las injusticias sociales, como la discriminación, a la exclusión o la dependencia obligada, en todos los ámbitos de la vida de una persona con diversidad funcional. Es indispensable, por tanto, corregir todas estas asimetrías

dentro de cada país y, entre los distintos países, para atajar de raíz las causas de violencia en el mundo.

Como es sabido la discapacidad se encuentra en todas las estructuras socio-políticas, económicas y culturales, esto significa que también es una construcción de la mente y, en consecuencia, con una buena educación que visible la perspectiva de la Filosofía de Vida Independiente y de los Derechos Humanos, contribuiremos a cambios significativos de actitudes y de mentalidades que eduquen directamente una cultura de Paz.

Es decir, una cultura de paz se basa en valores, actitudes comportamientos y estilos de vida que refuerzan la no violencia y el respeto de los derechos y libertades fundamentales para cada persona. Ella depende de la observancia y aceptación del derecho de las personas a ser diferentes y de su derecho a una existencia pacífica y segura dentro de sus comunidades. (UNESCO, 1995).

Conclusiones

Desde esta perspectiva de la discapacidad hacia una cultura de paz, la intervención profesional se enfoca en el modelo social, porque las causas que dan origen a la discapacidad no son religiosas ni científicas, sino que son preponderantemente sociales, en este modelo se insiste en que las personas con discapacidad pueden contribuir a las necesidades sociales en la misma medida que el resto de personas, siempre que se eliminen los obstáculos constituidos por la misma sociedad. Por lo tanto, se hace necesario que desde la Filosofía del Derecho se indague en la búsqueda de respuestas tendentes a no excluir del discurso protector de los derechos humanos a ninguna persona con o sin discapacidad. (Palacios, 2008).

Algunas de las funciones en relación a la accesibilidad sin barreras físicas-arquitectónicas son para las personas con discapacidad física son:

1. Eliminar las barreras físicas para que las personas con discapacidad puedan desplazarse sin dificultad al interior de y exterior de los lugares públicos.
2. Elaborar un marco normativo nacional y municipal de acuerdo al principio de accesibilidad.
3. Establecer planes municipales de accesibilidad con homogeneidad en la regulación con fines de eliminación de barreras y diseños accesibles para todos.
4. Incluir en los presupuestos municipales la asignación de recursos para ampliación, remodelación de edificios y espacios públicos bajo normas de accesibilidad.
5. Coordinar con Colegios de profesionales: arquitectos, ingenieros para la inclusión de las normas básicas de accesibilidad.
6. Establecer una Mesa de Trabajo: con instituciones públicas y privadas para la aprobación de normas técnicas de construcción y refacción ajustadas a normas de accesibilidad y diseño universal.
7. Incluir en el currículo de formación profesional de ingenieros civiles, eléctricos, mecánicos, arquitectos y otros, sobre diseño universal y normas estandarizadas de acuerdo al principio de accesibilidad.
8. Capacitación a recursos humanos en planes de accesibilidad.
9. Implementar sistemas de señalización visual, auditivas a través de la promoción para la adquisición de equipos de señalización adecuados a las necesidades de las personas con discapacidad.
10. Educar a la población en la cultura de la accesibilidad.

Referencias

abc, D. (2007-2013). *Definición de Familia*. Recuperado el 10 de 03 de 2013, de <http://www.definicionabc.com/social/familia.php>

Definición de discapacidad. (s.f.). Recuperado el 15 de 02 de 2013, de <http://www.definicion.org/discapacidad>

- Federal, P. J. (2009). *Accesibilidad para las personas con discapacidad*. Recuperado el 07 de 06 de 2015, de http://www.poderjudicialdf.gob.mx/en/PJDF/accesibilidad_en_el_TSJDF
- Ibarra, L. G. (2009). *Discapacidad y Salud*. México: Trillas.
- INEGI. (11 de 2004). *Las personas con discapacidad en México: Una visión censal*. Recuperado el 22 de 06 de 2015, de <http://mingaonline.uach.cl/pdf/aus/n9/art03.pdf>
- INEGI. (2013). *Las personas con discapacidad en México una visión al 2010*. Recuperado el 20 de 07 de 2015, de http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/discapacidad/702825051785.pdf
- Instituto de Paz, D. H. (12 de 12 de 2010). *Foro Mundial de Educación 2010*. Recuperado el 05 de 06 de 2015, de http://portal.uc3m.es/portal/page/portal/instituto_derechos_humanos/investigacion/laboratorio_huri_age_consolider_ingenio_2010_bobbio/discapacidad/materiales/DECLARACION%20Mundial%20Compostela%202010_0.pdf
- Lotito, F. (30 de 06 de 2011). *Discapacidad y Barreras Arquitectonicas: un Desafio para la Inlcusión*. pág. 10.
- Manual técnico de Accesibilidad*. (2012). (S. d. Vivienda, Productor) Recuperado el 10 de 08 de 2015, de <http://libreacceso.org/downloads/MTA.pdf>
- medic.com, T. (s.f.). *Definición de discapacidad*. Recuperado el 15 de 02 de 2013, de <http://www.definicion.org/discapacidad>
- Palacios, A. (29 de 04 de 2008). *En modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Recuperado el 02 de 06 de 2015, de http://www.uis.edu.co/webUIS/es/catedraLowMaus/lowMauss11_2/sextaSesion/EI%20modelo%20social%20de%20discapacidad.pdf
- SlideShare. (25 de 03 de 2010). *Tipos de discapacidad que existen*. Recuperado el 14 de 06 de 2015, de <http://es.slideshare.net/julius8a/tipos-de-discapacidad-3558629>

UNESCO. (11 de 1995). *Hacia una Cultura Global de Paz*. Recuperado el 13 de 05 de 2015, de https://oala.villanova.edu/nnuu/cultpaz_intro.html

LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN EL NIVEL SUPERIOR POR UNA CULTURA DE PAZ

Diana Franco Alejandre, Saúl Urcid Velarde, Brenda Mendoza González
Universidad Autónoma del Estado de México

Resumen

Este artículo desarrolla una propuesta que se enfoca en el modelo social, este modelo concibe a la discapacidad, no como una patología individual, sino como el conjunto de barreras sociales que aíslan y excluyen a las personas con discapacidad de la participación plena en la sociedad. En este sentido, se debe reorientar el foco de la atención de la deficiencia a la discapacidad, es decir, establecer como centro de la cuestión a las barreras sociales que impiden el pleno desenvolvimiento de la persona con discapacidad al interior de la vida en comunidad. Esta preocupación es de suma importancia para lograr revertir la desigualdad de oportunidades. Este proceso de cambio de perspectiva no se limita a las autoridades, sino que involucra a la sociedad en su conjunto. Una universidad verdaderamente inclusiva debe velar por el bienestar de toda la comunidad universitaria con discapacidad, lo que incluye a docentes y trabajadores. Asimismo, es importante recordar que la universidad es un espacio de formación e incidencia en la sociedad, de manera que el compromiso de sensibilizar y educar a la sociedad en materia de discapacidad, forma parte de los lineamientos de una universidad inclusiva y socialmente responsable.

Palabras clave: Discapacidad, Integración Educación, Cultura de Paz.

Introducción

Comprender a la discapacidad supone comprender la naturaleza que adquiere en la actualidad temas como el de la diversidad y la convivencia en la diversidad, Ambos temas relacionados estrechamente con la integración han ido adquiriendo cada vez mayor relevancia en nuestro país, específicamente con los desafíos sociales y educativos, en relación a este último término se reconoce que la educación es un derecho básico, es el soporte que tiene la sociedad para consolidar el sistema político democrático y ofrecer garantías a todos, es decir, el derecho de la persona con discapacidad a la educación no sólo se plasma en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, sino también en los diferentes instrumentos internacionales y nacionales que han sido objeto de interés de diferentes actores políticos y de la sociedad civil por más de una década, estas se han restringido a los lineamientos para la educación básica primaria y secundaria, y no se han hecho extensibles al nivel superior. Se ha olvidado que la esencia de acceder a este nivel de educación, es tener la oportunidad de desarrollar habilidades sociales, aumentar los conocimientos y cualificarse para ingresar al mundo laboral, y contribuir así de una forma importante al desarrollo e inclusión en la sociedad. (Tapia Berrios & Monosalva Mena, 2012).

Es decir, la integración educativa se asume como una cuestión de derecho fundamental, teniendo como principal objetivo la no segregación a ninguna persona de la educación en razón de la discapacidad que presenta y reconocer como una actitud que posibilita la participación de la población con discapacidad en igualdad de oportunidades, sin dejar a un lado, una serie de valores, actitudes y comportamientos, es decir, una educación basada en la cultura de paz.

I: Discapacidad

Respecto del término discapacidad se han presentado importantes cambios en el ámbito legal, conceptual y estructural. Como primer paso, la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud publicada en 1980, refiere que la discapacidad “es toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano”. En esta clasificación la CIF, refiere que la discapacidad sería el resultado de la interacción de las personas que presentan determinada “condición de salud” con su contexto, entorno físico y factores personales y sociales. La discapacidad se encontraría pues, en los déficits que puedan presentar las personas, sino que en aquellos factores de contexto, entorno arquitectónico, físico y tecnológico y, sobre todo, en lo relativo a las creencias y las prácticas sociales. (Lotito, 2011).

II: Situación educativa de las personas con discapacidad

La discapacidad en el mundo y México constituye un tema de gran importancia, que genera controversia e inquietudes desde los puntos de vista social y legal. La UNESCO estima que alrededor de 40 de los 115 millones de la población infantil con alguna discapacidad están fuera de la escuela, y solamente el 2% de esta población consiguen concluir sus estudios. La tasa mundial de alfabetización de personas adultas con discapacidad llega apenas al 3%, y al 1% en el caso de mujeres con discapacidad. (PNUD, 1998).

En América Latina y el Caribe, en relación a los datos del Banco mundial, solo entre el 20% y el 30% de la población infantil con discapacidad asisten a la escuela y que éstos, cuando entran, suelen ser excluidos enseguida de los sistemas educativos. (Psiquiatría, 2011).

En nuestro país de acuerdo con los resultados del Censo 2010, la población con discapacidad de 3 a 29 años se encuentra en desventaja frente a su contraparte

sin discapacidad, ya que mientras 45% de cada 100 asisten a la escuela, las personas sin discapacidad lo hacen 56%, en el Estado de México, el porcentaje de asistencia escolar es 81.8% de las personas que presentan desde el nacimiento o por enfermedad una discapacidad, el 28.2%; cuyo origen es por accidente porcentaje considerablemente bajo y que podría estar relacionado con la gravedad de la limitación y/o con la edad de dicha población, en promedio un poco más grande.

Es importante mencionar que las estadísticas muestran que en las áreas rurales el porcentaje de la población con discapacidad no tienen la aptitud para leer y escribir es más alto que en las zonas urbanas (40.5% frente a 31%, respectivamente), ello sucede tanto en la población con discapacidad como en la que no vive con esta condición, y muestra la necesidad de brindar y asegurar un mayor acceso a la educación en las localidades rurales del país, es decir, estamos ante una problemática social que requiere de diferentes instrumentos y estrategias por parte del Estado y de la sociedad para brindar mejores oportunidades educativas, debido a que la educación es reconocida como una de las características más importantes de la población, ya que a través de ella se pueden obtener los conocimientos y aptitudes necesarios para desenvolverse individual, familiar y socialmente. (INEGI, 2013).

III: Instrumentos normativos

De acuerdo a las estadísticas en relación a la falta de integración educativa de la población que presenta algún tipo de discapacidad se han implementado diversos instrumentos que comprenden un conjunto de leyes, normativas, normativas, declaraciones y buenas intenciones que han firmado un número importante de países, que conscientes de la marginación y las manifestaciones de violencia que han vivido a lo largo de la historia las personas con discapacidad se han propuesto reglamentar procesos de integración de esta población.

Dentro de los documentos internacionales más representativos de esta dimensión se encuentran la Declaración de Derechos para los Impedidos (1975), la Declaración de los Derechos Humanos de la ONU (1984), las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para Personas con Discapacidad (1993), Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (1990), La Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad, Unesco (1994) y la Declaración de Salamanca sobre Principios, Política y Prácticas en el área de las Necesidades Educativas Especiales (1994). Asimismo, en cada uno de los países existen leyes generales que reglamentan la integración de personas con y sin discapacidad. (Tapia Berrios & Monosalva Mena, 2012).

En el caso específico de nuestro país, el Programa Nacional para la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad, establecen coordinar acciones de los sectores públicos, o privado y social para generar un cambio en los distintos niveles de atención. Entre ellos cuenta con un capítulo sobre educación, en el que se abren algunas posibilidades para la consecución de las acciones del Proyecto General para la Educación Especial, teniendo como objetivo promover la integración de los menores con discapacidad a la escuela regular y la cultura al respeto a la dignidad y los derechos humanos, político y social de las personas con discapacidad, con base en el Art. 3 de la Constitución Pública de los Estados Unidos Mexicanos, La Ley General de Educación, y el Art. 43 de la Ley General de Educación Especial.

El Estado de México para dar cumplimiento a lo establecido a la Ley para la Protección, Integración y Desarrollo de las Personas con Discapacidad, en su Capítulo III Educación, Art. 37 establece, que el instituto, propiciará a garantizar el derecho de las personas con discapacidad a una educación inclusiva, de calidad y gratuita, en todos los tipos y niveles educativos, que les permita acceder al conocimiento científico, así como desarrollar plenamente las habilidades, destrezas, el potencial humano, el sentido de la dignidad y la autoestima, prohibiendo toda clase de discriminación. (México, 2021).

IV: Integración educativa

Al hablar de la integración educativa y/o escolar, como objetivo de estudio, nos referimos a que su historia es reciente en nuestro país, es un término que se utiliza regularmente para hablar del proceso que permite maximizar la interacción entre los menores de la misma edad, sin importar las condiciones discapacitantes de algunos de ellos.

Principios básicos de la integración educativa

1. La normalización que la persona con discapacidad permanezca en el medio social más cercano a su medio familiar.
2. La sectorización significa, s descentralizar los servicios aproximándolos a las regiones y/o localidades en donde viven las personas que lo requieren”, en este sentido, se plantea la desintitucionalización de los servicios de educación especial con el fin de integrarlos a la escuela regular y brindar al interior de la misma la atención a las personas con discapacidad. Desde la lógica de la oferta y la demanda, la sectorización de los servicios implica necesariamente la integración de las personas con discapacidad.

La integración educativa puede desarrollar en diferentes niveles:

1. La integración física, que consiste en la reducción de la distancia física entre los sujetos con y sin discapacidad.
2. La integración funcional, que implica el uso de los mismos medios y recursos por parte de ambos grupos de personas.
3. La integración social, que refleja el acercamiento psicológico y social entre los dos grupos.
4. La integración social, en donde las personas con discapacidad adquieren los mismos derechos y oportunidades que las personas sin discapacidad para su desarrollo personal y profesional.

Por lo tanto, la integración educativa es entendida como el proceso a través del cual se garantiza el acceso al currículo de educación básica a todos los niños, este proceso suele ser denominado como atención a la diversidad (Barraza Macía, 2002).

V: Cultura de Paz

La cultura de paz es un concepto complejo que todavía sigue evolucionando y desarrollándose como resultado de la práctica. La cultura de guerra ha permeado todos los aspectos del comportamiento humano, incluso de maneras de las que no somos conscientes. Por lo tanto, una cultura de paz también transformará todos los aspectos del comportamiento humano, tanto individual como institucional, de maneras que aún no pueden ser totalmente previsibles. (UNESCO, 1995).

Es importante señalar que los orígenes para una cultura de paz surge a través de los esfuerzos realizados entre la Organización de Naciones Unidas (ONU) y la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), quienes reconocen que se debe intervenir activamente para la consecución de una Cultura de Paz, inclusiva para Todas y Todos. Que ha quedado establecido en la resolución A/53/243 de la Declaración sobre una Cultura de Paz (13 de septiembre de 1999), donde se hace referencia a la necesidad urgente de buscar múltiples estrategias y recursos que ayuden a eliminar todas aquellas formas de discriminación e intolerancia que se puedan establecer contra los seres humanos con diversidad funcional. (Instituto de Paz, 2010).

Derivado de esta resolución surge en la Sede de las Naciones Unidas en Nueva York el primer instrumento intitulado Convención Internacional sobre los Derechos de las personas con discapacidad y sus Protocolo Facultativo, promoviendo la importancia sobre los derechos humanos del siglo XXI y haciendo un llamamiento al respeto a la dignidad humana desde la diversidad funcional. Es decir, la Convención es la estrategia más importante que urge con la finalidad de evitar la

Cultura de Violencia que genera pobreza y exclusión social en las vidas de las personas con diversidad funcional. Es, en definitiva, la mejor herramienta legislativa y de actuaciones sociopolítica para contribuir a la construcción de una auténtica Cultura de Paz, inclusiva emancipadora y sostenida en el tiempo.

Por lo tanto, una cultura de paz exige que hagamos frente a la violencia de la pobreza y las injusticias sociales, como la discriminación, al exclusión o la dependencia obligada, en todos los ámbitos de la vida de una persona con diversidad funcional. Es indispensable, por tanto, corregir todas estas asimetrías dentro de cada país y, entre los distintos países, para atajar de raíz las causas de violencia en el mundo.

Como es sabido la discapacidad se encuentra en todas las estructuras sociopolíticas, económicas y culturales, esto significa que también es una construcción de la mente y, en consecuencia, con una buena educación que visible la perspectiva de la Filosofía de Vida Independiente y de los Derechos Humanos, contribuiremos a cambios significativos de actitudes y de mentalidades que eduquen directamente una cultura de Paz.

Es decir, una cultura de paz se basa en valores, actitudes comportamientos y estilos de vida que refuerzan la no violencia y el respeto de los derechos y libertades fundamentales para cada persona. Ella depende de la observancia y aceptación del derecho de las personas a ser diferentes y de su derecho a una existencia pacífica y segura dentro de sus comunidades. (UNESCO, 1995).

VI: Cultura de paz y educación en la educación superior

La educación es un instrumento valioso para la transformación humanizadora de la sociedad no es precisamente porque permite la adquisición de conocimientos disciplinares, sino sobre todo porque auspicia formas de relacionarse unos con otros desde la generosidad inequívoca, desde la emoción y desde los sentimientos

más profundos, constituye un instrumento eficaz para superar las incertidumbres del futuro, permite en la actualidad una exigencia compartida: construir una cultura de paz caracterizada por ser una cultura de convivencia y de participación, fundada en los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia y solidaridad, una cultura que rechaza la violencia, se decía a prevenir los conflictos en sus causas y a resolverlos problemas por el camino del diálogo y de la negociación; y, una cultura que asegura a todos los seres humanos el pleno ejercicio de sus derechos y medios necesarios para participar plenamente en el desarrollo endógeno de la sociedad. (Tuvilla, 2012).

En relación a la definición conceptual de la educación para la cultura de paz, permite un concepto holístico que comprende de acuerdo a la (UNESCO) las siguientes dimensiones:

Dimensiones	Objetivo
Educación compresiva	Engloba de manera integrada los derechos humanos, la democracia, la comprensión internacional, la tolerancia, la no violencia, el multiculturalismo, así como a todos los valores transmitidos a través del programa escolar. Donde la educación debe ser también considerada como un fenómeno social transmitiendo valores tales como la equidad, la armonía, la solidaridad etc.
Educación	Engloba toda la gama de contenidos de los programas en los que se encuentran, en diferentes niveles de enseñanza, los valores ligados a la cultura de paz.
Educación	Dirigida al individuo en su globalidad.
Educación	Dirigida a los grupos vulnerables, como por ejemplo, los niños y la niñas discapacitados, las minorías y cuya finalidad es promover la igualdad de oportunidades.
El Desarrollo Educativo	Que incluye también la educación formal como la no formal.
La educación como Proceso participativo e interactivo de enseñanza-aprendizaje	Engloba la totalidad de saberes y de valores transmitidos. (Tuvilla Rayo).

Fuente: Franco y Urcid 2015

Es decir, estas dimensiones desde una perspectiva global exigen, por lo tanto, la contribución pedagógica de los diferentes que prevalecen en la actualidad en la materia de educación global, la educación para la paz, la educación relativa a los derechos humanos y la democracia, la educación cívica en valores, la educación multicultural, la educación para la tolerancia o la no violencia.

Tomando en cuenta estas dimensiones actualmente falta mucho por hacer en relación a la integración educativa y sobre todo a nivel superior, porque a pesar que existe un marco políticamente legitimado de equiparación de oportunidades e inclusión educativa para las personas con discapacidad, el problema de la negligencia con el derecho a la educación superior de esta población es severo, porque la discapacidad se considera como una condición resultante de diferentes factores, en los cuales interactúan lo social, lo cultural y lo epidemiológico. El estudiante con discapacidad es sujeto de exclusión del capital humano de la sociedad, por lo cual ve limitada su capacidad para aportar al desarrollo personal y social. La exploración de la realidad de la inclusión educativa en ámbitos universitarios buscó evidenciar la existencia o no de una política institucional que asegurara el ingreso, la permanencia y el egreso satisfactorio del estudiante con discapacidad y con ello se logre su autonomía y vida independiente. (Molina Béjar, 2012).

Para cumplir y fortalecer los objetivos de una cultura de paz en el ámbito educativo y específicamente los relacionadas a la integración de las personas con discapacidad. Es necesario retomar la reglamentación y procedimientos que se desprenden de esta política, con la finalidad de promover los cambios internos necesarios para convertirla en institución modelo para la sociedad, papel que le corresponde por su naturaleza. En relación a los cambios en las políticas institucionales que promuevan la integración de personas con y sin discapacidad, es necesario revisar exhaustivamente las políticas universitarias, los reglamentos y procedimientos que facilitan o dificultan un proceso de integración de personas con y sin discapacidad se encuentran los procesos y requisitos de admisión a una carrera, las mallas curriculares, las metodologías de las diferentes cátedras, los

espacios de discusión y reflexión sobre problemáticas sociales, la participación de la comunidad educativa, el conocimiento y capacitación del profesorado, entre muchos factores que son parte del análisis de la dimensión política y normativa de integración de personas con y sin discapacidad en la Universidad. (Tapia Berrios & Monsalva Mena, 2012).

Conclusiones

Para crear una cultura de paz en la educación superior en relación a la integración educativa de las personas con discapacidad a nivel superior, es necesario revisar los procesos y procedimientos por ejemplo:

1. La dimensión curricular, implica re-pensar los currículos universitarios de la mayoría de las instituciones, principalmente en aquellos aspectos que hacen referencia a la incorporación de estas y otras problemáticas sociales en la formación universitaria como estrategia para desmitificar y desprejuiciar las representaciones hacia las personas con discapacidad, ya que uno de los elementos que han sido puestos en discusión, bajo el discurso de la complejidad y la aceptación de la diversidad, es la construcción y reproducción del conocimiento en forma segmentada, principalmente porque no permite realizar una lectura a la realidad en forma integral. Esta fragmentación ha permitido que algunos/as profesionales no conozcan o ignoren lo que estudian otras disciplinas.
2. Promover la cultura en el respeto a la diversidad y el reconocimiento de los estudiantes como sujetos, donde toda la comunidad, especialmente la concedora en inclusión, para que se interactúe bajo estas premisas, ya que sólo así se podrá evidenciar con los cambios de actitud de los miembros de la comunidad, con el compromiso y la responsabilidad para lograr la inclusión de la población con discapacidad en la universidad.
3. Trabajar porque las acciones inclusivas en discapacidad no sean el resultado de intenciones particulares y transitorias de quienes tienen injerencia en la normatividad institucional sino que sean un asunto explícito en la política institucional y un trabajo de la comunidad académica (administrativos, docentes, estudiantes).

4. Organizar redes universitarias para socializar acciones y promover el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad a las instituciones universitarias
5. proceso, el de la inclusión es lento, pero el respeto a la diversidad es una exigencia y las sociedades modernas deben tender a una democracia inclusiva, hacia una cultura de la diversidad.
6. Una universidad incluyente será mejor en la medida que considere las diferencias como oportunidades mas no como problemas, haga uso eficaz de los recursos disponibles para apoyar el aprendizaje, utilice como punto de partida las prácticas y conocimientos existentes y desarrolle un lenguaje común dentro de la comunidad académica (Ainscow, 2001).

En este contexto, el gran desafío de las universidades es justamente armonizar las dos lógicas que mantienen esta tensión, de tal manera que permita materializar las nuevas reflexiones, teorizaciones y discusiones que se han construido sobre las diferencias, la diversidad, y en especial sobre las personas que presentan algún tipo de discapacidad.

Referencias

Barraza Macía, A. (02 de 2002). *Discusión conceptual sobre el término: Integración Escolar*. Recuperado el 15 de 06 de 2015, de <http://www.psicologiacientifica.com/integracion-escolar/>

Crosso, C. (2010). El Derecho a la Educación de Personas con Discapacidad. Impulsando el concepto de Educación Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 1-2.

Definición de discapacidad. (s.f.). Recuperado el 15 de 02 de 2013, de <http://www.definicion.org/discapacidad>

INEGI. (2013). *Las personas con discapacidad en México una visión al 2010*. Recuperado el 20 de 07 de 2015, de

http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/discapacidad/702825051785.pdf

Instituto de Paz, D. H. (12 de 12 de 2010). *Foro Mundial de Educación 2010*. Recuperado el 05 de 06 de 2015, de http://portal.uc3m.es/portal/page/portal/instituto_derechos_humanos/investigacion/laboratorio_huri_age_consolider_ingenio_2010_bobbio/discapacidad/materiales/DECLARACI%D3N%20Mundial%20Compostela%202010_0.pdf

Lotito, F. (30 de 06 de 2011). Discapacidad y Barreras Arquitectónicas: un Desafío para la Inclusión. pág. 10.

México, L. H. (31 de 08 de 2021). *Ley para la Protección, Integración y Desarrollo de las Personas con Discapacidad del Estado de México*. Recuperado el 05 de 05 de 2015

Molina Béjar, R. (2012). *Educación Superior para Estudiantes con Discapacidad*. Recuperado el 02 de 07 de 2015

Psiquiatría, A. C. (4 de 12 de 2011). Inclusión educativa de las personas con discapacidad. *Psiquiatría, Revista Colombiana de Psiquiatría*, 6.

Tapia Berrios, C., & Monosalva Mena, S. (2012). Inclusión de Estudiantes con Discapacidad en la

Tuvilla Rayo, J. (s.f.). Plan andaluz de educación para la cultura de paz. *Cultura de Paz y Educación*.

UNESCO. (11 de 1995). *Hacia una Cultura Global de Paz*. Recuperado el 13 de 05 de 2015, de https://oala.villanova.edu/nnuu/cultpaz_intro.html

EL TRABAJADOR SOCIAL COMO EDUCADOR PARA UNA CULTURA DE PAZ A TRAVES DE SU INTERVENCIÓN FAMILIAR

**Carlos Ramón Dacomba Sánchez, Diana Franco Alejandre
Universidad Autónoma del Estado de México. México**

Resumen

La ONU en la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948, reconoce que la familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad. En México los hogares familiares constituyen la principal forma de organización de convivencia, en el orden del 89.8%, lo que representa al grupo social más importante en la vida social de nuestro país.

Estos antecedentes son relevantes para reconocer que la familia juega un papel crucial en la construcción de la identidad de las personas por medio de la transmisión y actualización de los patrones de socialización y no sólo como un ámbito reproductivo.

El Trabajador Social Comunitario es piedra angular, desde la intervención social, en la construcción de una sociedad más justa y pacífica, que aunado al objetivo final de incrementar el bienestar de las personas, interviene en tres ámbitos: individual, grupal y comunitario, apegado a los derechos humanos y a la justicia social. En base a sus conocimientos axiológicos y metodológicos disciplinares, debe intervenir en las familias a través de una de sus funciones básicas: la educación social, para lo cual elabora un plan de trabajo, programas y proyectos, tanto individuales como de equipo, que promuevan, mediante el desarrollo de competencias, habilidades y valores, una convivencia entre los integrantes de la familia que impida los fenómenos de violencia y forme hábitos de una Educación en la Cultura de Paz, que permee hacia la sociedad y logre que vivamos en una sociedad de mayor orden, generosidad, equitativa y más digna para todos.

Palabras claves: Trabajo social comunitario, familia, Cultura de Paz.

Introducción

Como nunca antes visto, la sociedad postmoderna, globalizada, evidencia graves y extendidas manifestaciones de violencia y conflictos en diversas partes del mundo. Es por ello que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura desde 15 de enero de 1998 en su Asamblea General, en el acuerdo A/RES/52/13, adoptó una Resolución en la que declara un Programa de Acción Hacia una Cultura de Paz, con el fin de promover la realización actividades encaminadas a crear condiciones propicias para el establecimiento de la paz y su consolidación.

Posteriormente, a través del acuerdo A/RES/53/243 del 6 de octubre de 1999 aprobó la Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz en los que reconoce la necesidad de alcanzar un proceso positivo, dinámico y participativo en que se promueva el diálogo y se solucionen los conflictos en un espíritu de entendimiento y cooperación mutuos, reconociendo que entre varios actores sociales, los padres y los trabajadores sociales desempeñan una función clave en la promoción de una cultura de paz.

Contenido

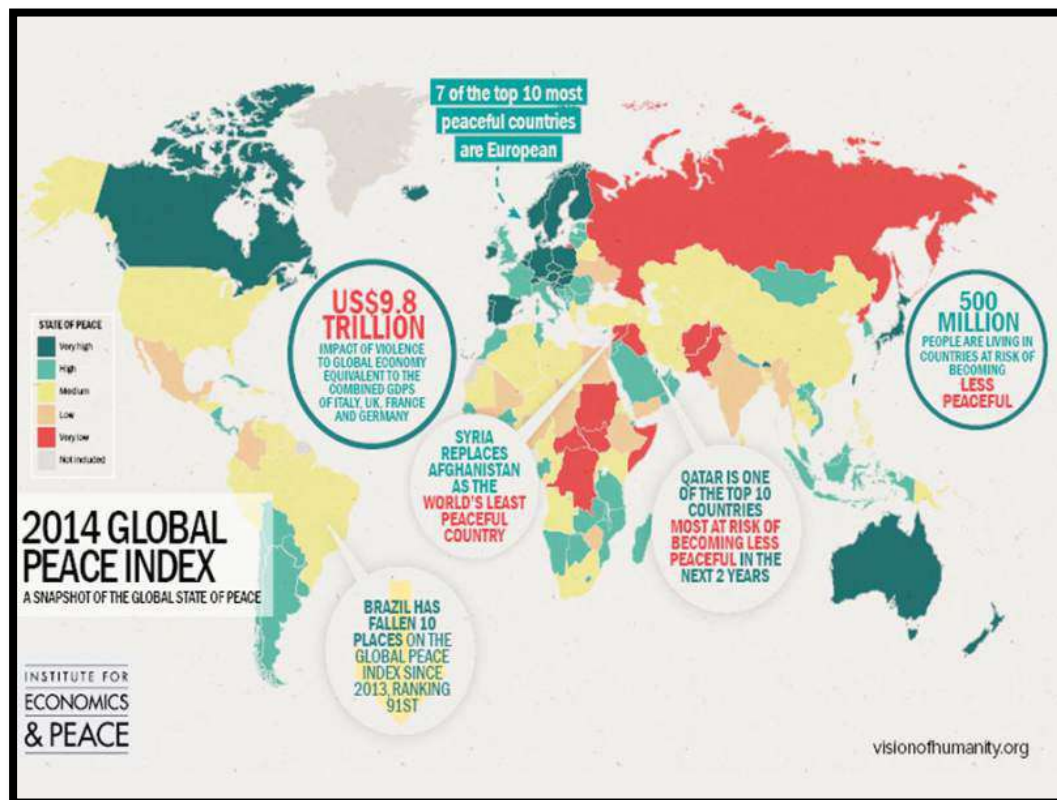
La Organización de las Naciones Unidas (ONU) en la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948, reconoce que la familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad.

De acuerdo al INEGI, los hogares familiares constituyen la principal forma de organización de convivencia, en el orden del 89.8%, lo que representa al grupo social más importante en la vida social de nuestro país.

Esto es relevante porque en la familia se cultivan los valores y creencias. Históricamente reconocemos que es el ámbito donde se determina el presente y el futuro del adulto. Pero esencialmente en los primeros 7 a 9 años, se adquiere los

principios, valores, carácter, temperamento y personalidad con los viviremos como adultos. Si en esta etapa las personas vivimos y aprendemos en hogares con una dinámica que presente violencia física y verbal, descalificación, intolerancia, abandono físico y emocional entre muchas otras situaciones que se viven en estos tiempos, generara niños violentos e intolerantes. Y estos se convertirán en adultos indolentes, egoístas, arrogantes, inseguros, indiferentes, manifestando hábitos antisociales y sin duda encontrarán en la violencia una forma de adquirir una “buena” posición social.

Un indicador, que es un interesante referente, es el índice Global de Paz, el cual es elaborado por el Institute for Economics & Peace (IEP), que en su informe 2014, ubica a México en la posición 138 de 162 países evaluados. Esto refleja lo difícil de la vida social en nuestro país.



El Índice de Paz México 2015, realizado con la participación de diversas instituciones como el CIDE, México Evalúa, INEGI, y Jurimetría, revela que la Paz es aún una tarea pendiente.

Aubrey Fox, Director Ejecutivo del Instituto para la Economía y la Paz, afirma que “México sigue figurando en los titulares internacionales por sus niveles de violencia... en tanto que los factores que dan sustento a las sociedades pacíficas indican que el nivel real de paz de México podría ser mucho más alto.”



Nuestro Estado, ocupa el 23º lugar en este índice

Por ello, desde 1988, preocupada la ONU por esta incesante y creciente violencia de todo tipo, a través de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) promueve una cultura de paz está basada en los principios enunciados en la Carta de las Naciones Unidas y en el respeto de los derechos humanos, la democracia y la tolerancia, la promoción del desarrollo, la educación para la paz, la libre circulación de información y la mayor participación de la mujer como enfoque integral para prevenir la violencia y los conflictos, y que se realicen actividades encaminadas a crear condiciones propicias para el establecimiento de la paz y su consolidación.

Esta organización en la Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz, recomienda que para alcanzar el pleno desarrollo de una cultura de paz, se logre por medio de valores, actitudes, comportamientos y estilos de vida propicios para el fomento de la paz entre las personas, los grupos y las naciones.

Y de entre varios actores de la sociedad, afirma que los padres y los trabajadores sociales desempeñan una función clave en la promoción de esta cultura.

Estos antecedentes son relevantes para reconocer que la familia juega un papel crucial en la construcción de la identidad de las personas por medio de la transmisión y actualización de los patrones de socialización y no sólo como un ámbito reproductivo.

Como lo afirma Barqueros (2014), la convivencia familiar es un lugar de conflicto potencial, pero, al mismo tiempo, una zona de entrenamiento para aprender a manejarlo o solucionarlo.

Por supuesto, el Trabajador Social es un profesional estratégico, en la construcción de una sociedad más justa y pacífica, que vinculado al objetivo final de incrementar el bienestar de las personas, apegado a los derechos humanos y a la justicia social, con base a sus conocimientos axiológicos y metodológicos disciplinares, debe intervenir en las familias a través de una de sus funciones básicas: la educación social.

En esta, debe elaborar un plan de trabajo, programas y proyectos, que promuevan, mediante el desarrollo de competencias, habilidades y valores, una convivencia entre los integrantes de este grupo social, que impida los fenómenos de violencia y forme hábitos de una Educación en la Cultura de Paz, que permee hacia la sociedad y logre que vivamos en una sociedad de mayor orden, generosidad, equitativa y más digna para todos.

Conclusiones

- La familia es el grupo social que debe formar mejores ciudadanos e influir en la creación de un mundo de paz a través de la educación y el amor que entregamos a nuestros hijos.
- El trabajador social no puede ser indiferente a estos niveles de violencia, debe incorporarse como un agente de cambio, que promueva una Cultura de paz, desde la intervención familiar, para alcanzar una vida social más justa, más pacífica.

Referencias

Institute for Economics & Peace. Visión of Humanity. Recuperado el 30 de septiembre de 2015 de <http://www.visionofhumanity.org/>

Universidad Nacional Autónoma de México. Programa Universitario de Derechos Humanos. Número 26. Abril de 2015. Recuperado el 02 de Septiembre de 2015 de <http://www.pudh.unam.mx/perseo/?p=10619>

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2014). “Estadísticas a propósito del Día Nacional de la Familia Mexicana (1 De Marzo)”. Recuperado el 28 de septiembre de 2015 de <http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2015/familia0.pdf>

Naciones Unidas. Asamblea General (1999). Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz. Resolución A/RES/53/243. Recuperado el 30 de septiembre de 2015 de <http://www.unesco.org/cpp/sp/proyectos/suncofp.pdf>

Naciones Unidas. Asamblea General (1998). Cultura de paz. Resolución A/RES/52/13. Recuperado el 30 de septiembre de 2015 de <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/52/13&Lang=S>

Barquero Brenes, Ana Rocío. (2014). CONVIVENCIA EN EL CONTEXTO FAMILIAR: UN APRENDIZAJE PARA CONSTRUIR CULTURA DE PAZ. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", Enero-Abril, 1-19.

Capítulo 2

Estrategias metodológicas y modelos de intervención para una cultura de paz

Introducción

El desarrollo pleno de una cultura de paz está integralmente vinculado a distintas variables según la UNESCO, entre ellas se puede mencionar: La

promoción del arreglo pacífico de los conflictos, el respeto y el entendimiento mutuos y la cooperación internacional; la promoción de la democracia, el desarrollo de los derechos humanos y las libertades fundamentales y el respeto y cumplimiento universales de éstos; la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer promoviendo su autonomía y una representación equitativa en todos los niveles de la adopción de decisiones; el respeto, la promoción y la protección de los derechos del niño; entre otras.

La mayoría de las cuestiones expuestas en este capítulo hablan sobre la Educación tanto en México como en otros países, tomando en cuenta algunos elementos tales como la violencia, la discriminación, falta de comunicación, etc., que influyen en una mala convivencia o desempeño entre los estudiantes y docentes; haciendo énfasis en implementar varios tipos de estrategias de intervención para promover una cultura de paz. Dicho interés por desarrollar programas o métodos de intervención para mejorar la convivencia se muestra también en contextos laborales para disminuir la discriminación; y sociales para disminuir el índice de inseguridad que se vive hoy en día.

Un primer contenido de este capítulo habla sobre la necesidad de llevar a cabo medidas de intervención promotoras de políticas públicas que impacten en la comunidad. Se muestra especial interés en la seguridad ciudadana, priorizando la participación de los integrantes e instituciones en la construcción de ambientes seguros haciendo hincapié en que la seguridad debe ser un derecho humano del cual, todos debemos gozar.

En contextos universitarios de Italia y Ecuador, las autoras de la segunda temática expuesta en este capítulo, plantean un modelo de intervención denominado “StudyCircle” para fomentar un diálogo restaurativo y promover la paz entre los estudiantes, permitiendo a su vez el aprendizaje activo y apoyo entre pares para sentirse más involucrados en la vida universitaria.

Los siguientes autores hacen énfasis en el papel fundamental de la cultura de paz, ya que es indispensable para instalar el equilibrio en el tejido social y reducir la violencia, y en este caso, la violencia (directa, estructural y simbólica) en mexiquenses migrantes que retornan al país para poder emplearse laboralmente, satisfacer sus necesidades económicas, personales y familiares, y disfrutar de un desarrollo integral.

Los dos trabajos siguientes hablan sobre la importancia de manejar estrategias para mejorar la convivencia escolar, una hace énfasis en las funciones de los docentes y otra en la atención a la diversidad en la orientación educativa.

En el primero se llevó a cabo una estrategia para fomentar la cultura de paz en el espacio escolar dirigida a los docentes promoviendo aprendizajes significativos sobre competencias docentes y valores éticos a través de una actividad lúdica. En el espacio escolar, la relación entre educador y educando debe estar basada en valores como condición indispensable para la sana convivencia, a su vez, se hace referencia sobre la función del docente que no debe ser únicamente disciplinar, sino trascender éstos propósitos y apoyar de manera integral la formación de los jóvenes.

En el segundo, se resalta la situación de discriminación y violencia escolar en el nivel medio superior de la UAEM por lo que se busca promover la atención a la diversidad como un área de intervención de la orientación educativa como una estrategia preventiva de dichos factores y lograr la incorporación con tolerancia y respeto a todos y cada uno de los estudiantes que forman parte de la institución.

Las tres siguientes temáticas abordan la cuestión sobre el acoso escolar, desarrollando una herramienta de intervención conductual llamada "Asambleas Escolares". El objetivo principal fue disminuir el alto índice de violencia que se da especialmente en la educación primaria y secundaria, fortaleciendo la resolución no violenta de conflictos, y así fomentar una sana convivencia escolar. Los participantes de ésta intervención fueron tanto profesores como

alumnos realizándose actividades como levantar la mano al participar, respetar turnos para opinar, establecer contacto visual, etc., mencionando conductas agresivas o acciones que no les gustara que sus compañeros realizaran hacia ellos. Este tipo de asambleas utilizadas como estrategias para disminuir la violencia son efectivas para que los niños presenten habilidades y conductas pro-sociales.

El trabajo siguiente hace énfasis en la trata de personas que existe en el país de México y los factores psicosociales que influyen en que niños, mujeres y adolescentes se conviertan en presa fácil siendo obligadas a realizar trabajos forzosos en jornadas de trabajo largas con salarios mínimos o ningún tipo de remuneración. Es indispensable fomentar en la sociedad una cultura de paz que evite que exista este tipo de esclavitud y defender los Derechos Humanos de cada una de las víctimas.

**UNA APROXIMACIÓN EVALUATIVA A LA PERCEPCIÓN Y SATISFACCIÓN
DE BENEFICIARIOS DE UN PROYECTO COMO VÍA METODOLÓGICA DE
CONSTRUCCIÓN DE LA PAZ SOCIAL EN NUEVO LEÓN.**

Ana Beatriz Carrera Aguilar, Luis Manuel Rodríguez Otero, Sandra Elizabeth Mancinas Espinoza

Universidad Autónoma de Nuevo León, México

Resumen

PRONAPRED, Programa Nacional de Prevención al Delito surge de la necesidad de realizar intervenciones destinadas a erradicar y/o dirimir las altas tasas delictivas existentes en el contexto mexicano. Tomando en consideración el área metropolitana de Monterrey, Nuevo León, durante el 2014 PRONAPRED desarrolló 149 actividades asociadas a 11 estrategias de intervención previamente definidas. Desde PRONAPRED se plantea la necesidad de realizar un servicio para la actualización de un diagnóstico integral de los fenómenos asociados con la violencia y la delincuencia alineados al Programa Nacional Estatal que incluya 11 diagnósticos integrales a nivel estatal, municipal y poligonal con estrategias del 2014. Se atiende a este requerimiento a través del diseño de un instrumento que pretende medir la percepción y satisfacción de los usuarios de las distintas actividades realizadas durante 2014 con el objetivo de aproximarnos a procesos evaluativos de dicho programa vinculado a la consecución de una paz sociovecinal y comunitaria. Las conclusiones a las que se llega con este estudio manifiestan la necesidad de incrementar las evaluaciones de impacto, la utilización de estudio cualitativos que capten la realidad al interior de los polígonos o unidades vecinales y así tomar conciencia del escenario latente y la necesidad de medidas de intervención generadoras o promotoras de políticas públicas que impacten en una cultura de paz social.

Palabras clave: PRONAPRED, delito, evaluación, percepción, satisfacción.

Introducción

Como indica Nos Mueve la Paz (2014:1), PRONAPRED - Programa Nacional de Prevención al Delito- “consiste en la implementación de estrategias de prevención

social que atienden los problemas desde la raíz. Actúa de forma complementaria con las estrategias de contención y control, ejercidas por el estado e incorpora la participación activa y decidida de todos los actores de nuestra sociedad en su diseño, implementación y evaluación adoptando así un enfoque integral de seguridad ciudadana”.

El PRONAPRED plantea la necesidad de evaluar sus acciones y estrategias a través de mecanismos de impacto, percepción, costo/beneficio, participación comunitaria, creación de infraestructuras, entre otros. Es esta la razón por la que se propone realizar entre una de sus acciones evaluativas, un análisis sobre percepción y satisfacción de beneficiarios del programa para el período 2014/2015. El presente trabajo se avoca a la aproximación evaluativa de dicha percepción para el año 2014 a través del diseño de un instrumento que sea capaz de captar la realidad sociofamiliar de los involucrados, así como su satisfacción, percepción y observaciones individualizadas de los beneficiarios para así mejorar la implementación del programa en futuras intervenciones.

Antecedentes

El PRONAPRED encuentra sus orígenes a raíz de la publicación de la Ley General para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia en 2012 e inicia operaciones como programa en 2013. Cabe mencionar que PRONAPRED depende desde su diseño y financiación del Gobierno Federal bajo la coordinación de la Subsecretaría de Prevención y Participación Ciudadana. Con el paso de los años y debido a los cambios en las dependencias gubernamentales, PRONAPRED recibió algunos añadidos a su nombre: Programa Nacional para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia, siendo sus siglas PNPSVD.

De acuerdo con el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, el PNPSVD tiene por objetivo principal atender los factores de riesgo y de protección vinculados a la violencia y la delincuencia en México (México, 2013). El enfoque que prevalece en los fundamentos del programa es el de seguridad ciudadana, priorizando la participación de la comunidad en construcción de ambientes seguros por medio de

prevención y aseverando que la seguridad debe ser un derecho humano con garantía estatal y a la vez, con el involucramiento de distintos actores sociales. Bajo esta perspectiva de prevención, el programa considera tres niveles de intervención: primario, secundario y terciario, con cinco tipos de prevención: social, situacional, comunitaria, psicosocial y prevención policial⁴.

Cabe mencionar que el PNPSVD concentra sus esfuerzos en el logro de 5 objetivos específicos:

- i. incrementar la corresponsabilidad y participación ciudadana,
- ii. reducir la vulnerabilidad ante la violencia y la delincuencia en poblaciones prioritarias,
- iii. generar entornos que favorezcan la convivencia,
- iv. fortalecer capacidades institucionales para la prevención social,
- v. asegurar una coordinación efectiva,

y son estos los ejes centrales que enmarcan las múltiples acciones y estrategias que el Programa pone a disposición de los distintos niveles de gobierno para que se adapten a las realidades de cada comunidad donde el Programa esté operando.

Dentro de los documentos de discusión del BID (Banco Interamericano de Desarrollo), se encuentran hallazgos interesantes sobre la situación actual de América Latina en materia del delito, en especial para los casos de Ecuador y Panamá. Se abordaron los escenarios históricos desde un plano de observación en 18 países de AL y el Caribe a través de 66 observatorios. En México se implementaron 22 observatorios sistematizados en puntos específicos del país, pero que no cuentan con difusión documental.

El caso mexicano no es un caso aislado, en cuanto a la operabilidad de programas de seguridad dirigidos a poblaciones con desventajas sociales. En el caso chileno, los programas: Comuna Segura, Barrio Seguro y Barrios en Paz,

⁴ Para observar el fundamento legal completo, consultar sitio web del PNPSVD y la Ley General para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia: www.nosmuevelapaz.org.mx y http://www.shcp.gob.mx/LASHCP/MarcoJuridico/MarcoJuridicoGlobal/Leyes/370_lgpsvd.pdf

orientan objetivos para la reducción de niveles de criminalidad y violencia presentes en determinados sectores de las ciudades mediante la intervención en barrios específicos, según reportan Frühling y Gallardo (2012) sobre la ciudad de Santiago de Chile, estos programas han logrado resultados favorables en torno a la cobertura en los municipios de Chile y que a su vez, es necesario reforzar las acciones de política pública para atender zonas pequeñas como los barrios comerciales que han incrementado índices delictivos en la ciudad. Por lo que los autores recomiendan la formación de índices de seguridad por barrios que complementen y ayuden a construir instrumentos que recojan información sobre las dinámicas sociales que surgen al interior de las comunidades y que hacen viables los programas que se ejecutan. No es de admirarse que aunadas a estas recomendaciones, se sugiera también la realización de estudios de orden cualitativo y constantes evaluaciones de impacto para conocer los logros de los programas que operan no sólo en la capital chilena sino en todas las demarcaciones geográficas donde los programas se llevan a cabo.

Estrategias y acciones de PRONAPRED en el área metropolitana de Monterrey:

Durante el 2014 PRONAPRED desarrollaron 149 actividades asociadas a 11 estrategias de intervención: i) implementar mecanismos de participación inclusiva y libre de discriminación de la ciudadanía en los proyectos locales de prevención social, ii) desarrollar competencias en la ciudadanía y en OSC de cultura de paz, cultura de la legalidad y convivencia ciudadana, iii) promover la participación de actores sociales estratégicos para la prevención social y la corresponsabilidad en materia de seguridad, iv) implementar medidas que disminuyan los factores de riesgo de que niñas y niños vivan situaciones de violencia y delincuencia, v) instrumentar acciones que disminuyan los factores de riesgos de que adolescentes y jóvenes vivan situaciones de violencia y delincuencia, vi) realizar acciones para disminuir los factores de riesgo de violencia y delincuencia contra las mujeres, vii) realizar acciones de prevención situacional que contribuyan a la

reducción de oportunidades para la violencia y la delincuencia, viii) fomentar acciones de apropiación del espacio público para fortalecer la convivencia y seguridad ciudadana, ix) favorecer el proceso de proximidad entre las instituciones policiales y la ciudadanía, x) promover la formación de capacidades técnicas de prevención social en los servidores públicos de municipios/delegaciones, entidades federativas y federación e xi) impulsar mecanismos que posibiliten la evaluación, comunicación y rendición de cuentas en acciones y resultados de prevención social.

Las distintas actividades realizadas durante este periodo se caracterizaban por poseer una temática, alcance y grupo poblaciones muy heterogéneo. Estas se desarrollaron en los municipios de: Apodaca, Cadereyta, Escobedo, García Guadalupe, San Nicolás, Santiago, Santa Catarina, San Pedro, Juárez y Monterrey. Específicamente en las colonias de: Metroplex, Bella Vista, Villas de S. Francisco, Urbivilla del Prado, Los Naranjos, La joyita, Monterrey Norte-Sur, Lomas de la Fama/Fama III, El Barrial, Paseo del Nogalar y S. Pedro 400. Contando con un total de 946.147 usuarios/as.

El objeto que poseían las actividades puede ser clasificado en las siguientes categorías consistía a en la realización de: i) diagnósticos, ii) consultas ciudadanas, iii) protocolos, iv) medidas de apoyo, conformación y capacitación, v) campañas y programas específicos, vi) formación ciudadanía de prevención y formación, vii) seminarios, congresos y coloquios, viii) eventos, ix) infraestructuras, x) creación de organismos y comités, xi) ayudas económicas, xii) la creación de un sistema informático georeferenciado, xiii) metodologías de evaluación y xiv) publicaciones. No obstante la siguiente tabla especifica de forma más explícita su temática y fin.

<i>Categoría</i>	<i>Sub-categorías</i>	
Diagnósticos		
Consultas ciudadanas		
Elaboración protocolos	Abuso menores	Violencia familiar
	Violencia escolar	Violencia de género

Apoyo, conformación y capacitación	Funcionarios públicos	Mediadores
	Policías	Promotores comunitarios
	Escuelas	Redes ciudadanas
Campañas y programas	Prevención	Cultura de la paz
	Música	Juguetes no violentos
	Habilidades parentales	Comunicación
	Abandono escolar	Problemas escolares de aprendizaje y conductuales
Formación ciudadanía prevención	Prevención	Derechos menores
	Cultura de la paz	Gestión de denuncias
	Prevención social, situacional, comunitaria y psicosocial	Uso responsable internet
	Delincuencia	Educación sexual
	Bulling	Sexismo e igualdad de género
	Violencia menores	Seguridad vial
	Violencia familiar	Alcohol y drogas
Formación ciudadanía capacitación	Capacitación oficios	Música
Seminarios, congresos y coloquios		
Eventos	Artesanías	Cine
	Culturales	Teatro
	Deportivos	Pintura
Infraestructuras	Creación	Pintura
	Rehabilitación	Equipamiento
	Reparación	
Creación de organismos y comités		
Ayudas económicas	Becas	Apoyo iniciativas productivas
Sistema informático georreferenciado		
Metodologías de evaluación		
Publicaciones		

Tabla 1

Metodología

Desde PRONAPRED se plantea la necesidad de realizar un “Servicio para la actualización de un diagnóstico integral de los fenómenos asociados con la

violencia y la delincuencia alineados al Programa Nacional Estatal que incluya 11 diagnósticos integrales a nivel estatal, municipal y poligonal con estrategias del 2014". Con objeto de reducir la vulnerabilidad ante la violencia y la delincuencia de las poblaciones de atención prioritaria.

Dentro de este proyecto se solicita a la Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), identificar una aproximación evaluativa a la percepción y satisfacción de beneficiarios PRONAPRED 2014/2015.

Así se comienza a diseñar un instrumento formado por 81 cuestiones de las cuales 13 eran de tipo abierto, 62 cerradas y 6 semi-abierto en el que se incluyen los siguientes ítems o ejes evaluativos: i) datos de identificación, ii) datos de la unidad de convivencia, iii) nivel de conocimiento de PRONAPRED, iv) nivel de percepción de PRONAPRED y v) nivel de satisfacción con PRONAPRED.

Las variables a analizar dentro de cada apartado poseían una temática y alcance muy heterogéneo. No obstante puede resumirse en los siguientes puntos:

- i) Datos de identificación: estaba conformado por 8 cuestiones referentes al domicilio, tipo de vivienda y características, datos del entrevistador y supervisor, lugar, fecha y hora de la entrevista, tipo de supervisión de campo y observaciones.
- ii) Datos de la unidad de convivencia: a través de 13 cuestiones se analiza el número de miembros, parentesco, sexo, edad, estado civil, si son beneficiarios de PRONAPRED, nivel formativo, situación laboral, ingresos y si han sido víctimas o cometieron algún tipo de delito.
- iii) Nivel de conocimiento de PRONAPRED: identificando mediante 11 cuestiones cómo lo definen, sus beneficios, actividades, participación, requisitos, dependencia administrativa y compromisos.
- iv) Nivel de percepción de PRONAPRED: este apartado plantea a través de 29 cuestiones analizar la valoración general del programa, la gestión y trámites, los servicios, la información, la calidad y eficiencia, las

actividades-infraestructuras realizadas, aspectos a mejorar, la valoración personal y existencia de quejas, su atención y subsanación.

- v) Nivel de satisfacción con PRONAPRED: en este apartado las 20 cuestiones planteadas refieren a realizar una valoración respecto a la satisfacción de PRONAPRED (general, de su gestión, de las actividades, infraestructuras, información, personal y apoyo), así como aspectos de insatisfacción y comentarios complementarios.

Durante el año 2014 el número de participantes en las distintas actividades fue de 281,182 personas. Tomando como muestra a 100 usuarios/as de cada municipio seleccionadas a través de criterios cualitativos vinculados a la edad y localización/referencias domiciliarias completas. Se construye un instrumento de elaboración propia considerando las variables antes citadas.

Reflexión

En la cultura de la paz social comunitaria la existencia de altas tasas de violencia y delincuencia pueden ser consideradas como una debilidad territorial. Es preciso no solamente realizar medidas destinadas a su erradicación sino también procesos evaluativos y de aproximación a la percepción, satisfacción y evaluación de sus actores.

Es preciso señalar que aunque en un inicio se plantea la realización de una evaluación de impacto, los investigadores denotan su imposibilidad debido a tres factores principalmente: a) la inexistencia de un padrón de beneficiarios completo, b) el hecho de no contar con un estudio previo al año consecutivo anterior, para así poder tomarlo de referencia para comparaciones de evolución histórica, y c) no contar con una población, tratamiento y control en el mismo momento del levantamiento.

Las conclusiones a las que se llega con este estudio manifiestan la necesidad de incrementar las evaluaciones de impacto, la utilización de estudio cualitativos que capten la realidad al interior de los polígonos o unidades vecinales y así tomar conciencia del escenario latente y la necesidad de medidas de intervención

generadoras o promotoras de políticas públicas que impacten en una cultura de paz social.

Referencias

Frühling, H. y Gallardo, R. (mayo 2012). Programas de seguridad dirigidos a barrios en la experiencia chilena reciente. Revista INVI no. 74, 27, 149-185.

Jorge Srur (Ed) (2014). ¿Qué observan los que observan el delito? Banco Interamericano de Desarrollo, Documento para discusión n° IDB-DP-364. Recuperado en: <https://publications.iadb.org/handle/11319/6670>

México (2013). Programa Nacional para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia. Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. Presidencia de la República. Recuperado en: <https://s3-us-west-2.amazonaws.com/opi-platforms/portal/ProgramaNacional.pdf>

México Nos Mueve la Paz (2014) Programa Nacional para la Prevención Socialde la Violencia y la Delincuencia. Recuperado en: <https://s3-us-west-2.amazonaws.com/opi-platforms/portal/AbstractProgramaNacional.pdf>

MODELO DE INTERVENCIÓN STUDYCIRCLE: PROMOVER LA PAZ Y EL BIENESTAR ESTUDIANTIL CON LAS PRÁCTICAS RESTAURATIVAS.

Anna Bussu, Maria del Carmen Quinde Reyes, Jessenia Macías Ochoa

Elisa Mulas

Universidad de Sassari, Italia. Universidad de Guayaquil, Ecuador

Resumen

El objetivo de este trabajo es presentar un nuevo modelo de intervención denominado 'StudyCircle', cuya principal finalidad es facilitar el aprendizaje de las prácticas restaurativas (p. ej. diálogo restaurativo, círculo de la paz, mediación de los conflictos etc.) entre los estudiantes universitarios y, a su vez, difundir una cultura de paz, a fin de promover el bienestar y prevenir situaciones de irregularidad y abandono en la carrera.

Hemos experimentado el modelo de formación 'StudyCircle', diseñado para la difusión de un modelo de comunidad universitaria más sólida, en los contextos universitarios de Italia y Ecuador.

Palabras clave: prácticas restaurativas, educación entre pares, bienestar, habilidades para la vida

Introducción

La irregularidad y el abandono de la carrera universitaria representan para el sistema universitario una dificultad cuya superación implica acompañar y ayudar a los estudiantes mediante un programa de formación que resulte eficaz y satisfactorio.

Se trata de una propuesta que, además de evidenciar las dificultades e insatisfacción de él y la estudiante, puede anticipar la baja competitividad de jóvenes, en relación a sus compañeros y colegas internacionales que se licencian más temprano.

El fenómeno puede representar, por tanto, un aspecto problemático para las Universidades que tienen problemas de irregularidad y abandono en términos de competitividad con otras universidades latinoamericanas y europeas (Heublein, 2014; Bussu, Detotto, Serra, 2015).

Generalmente el momento más difícil para los estudiantes universitarios es el primer año debido a problemáticas asociadas a la organización y planificación de la vida universitaria.

Por tal motivo, el proyecto comienza con la *formación de los estudiantes* del segundo año como *facilitadores de aprendizaje* para ayudar a los estudiantes del primer año.

El proyecto formativo que presentamos se denomina 'StudyCircle'. Este es un *modelo de comunidad restaurativa y de apoyo entre pares* (peer education). En este caso, los estudiantes que han vivido con éxito las mismas experiencias universitarias tienen un aprendizaje que les permite ser guías en el mismo proceso, todo con el fin de promocionar el bienestar entre los estudiantes.

Nuestra idea consiste en promocionar una *comunidad universitaria restaurativa*, en la cual la Justicia Restaurativa constituye para nosotros un importante instrumento para la construcción de una justicia participativa con el fin de operar en la transformación real, con soluciones compartidas, y una nueva manera de promover los derechos humanos y la ciudadanía, la inclusión y la paz social con dignidad (Boyes Watson & Pranis, 2010; Clear & Karp, 2000 Boyes, 2005).

Contenido

La idea de *StudyCircle* surge de: 1) las experiencias de tutoría docente; 2) el *counseling* y el *coaching* universitarios; 3) la colaboración internacional sobre la metodología y la docencia universitaria; 4) la intervención de proyectos de investigación para conocer las problemáticas más comunes de los estudiantes universitarios (como por ejemplo, la auto-organización universitaria, la gestión de las emociones: ansiedad, pánico, bloqueo psicológico, etc.); 5) las necesidades de los estudiantes de tener más conciencia del propio método de estudio para la preparación de exámenes; y 6) para mejorar el rendimiento universitario.

El proyecto formativo 'StudyCircle' (Bussu, 2015; Bussu & Quinde Reyes, 2015) se focaliza sobre tres áreas principales:

1) *Promover las habilidades para la vida*. Las habilidades para la vida (fig.1), según la definición de la Organización Mundial de la Salud (OMS) son

habilidades/capacidades que nos permiten adquirir un comportamiento versátil y positivo, con el cual podemos hacer frente eficazmente a las exigencias y a los desafíos de la vida cotidiana. En 1993, el Departamento de Salud Mental de la Organización Mundial de la Salud (OMS) ha ratificado estas habilidades psicosociales como las más adecuadas para promover la educación sanitaria en las escuelas. Para nosotros la educación de las *habilidades para la vida* (Boda, 2001) persigue mejorar y promover las capacidades de las personas para vivir una vida más positiva y feliz, y participar de manera activa en la construcción de una sociedad más justa, solidaria e inclusiva (Bussu, 2011).



Fig. 1 Habilidades para la vida

2) Promover las prácticas de justicia restaurativa, como el dialogo restaurativo, el circulo de la paz, la mediación de conflictos, etc., para la difusión de un modelo de comunidad solidaria que prevenga y controle los comportamientos de riesgo. En particular algunas habilidades para la vida (Boda, 2001) (fig.2) están enfocadas a promover una *comunicación restaurativa* (Construcción del modelo es in progress; Bussu, 2015).



Fig2. Habilidades para la vida para una comunicación restaurativa

La *comunicación restaurativa* (Bussu, 2015) es para nosotros una comunicación eficaz que ayuda a la persona a saber cómo expresar, tanto en modo verbal como no verbal, de manera eficaz y adecuada. Es el medio para expresar las opiniones y los deseos, además de las necesidades y los sentimientos. La comunicación restaurativa ayuda a la persona a *escuchar empáticamente* y comprender plenamente a los otros. Es una comunicación de respeto a las diferencias y los valores, sin *formular juicios*, que genera una reflexión introspectiva en las personas que comunican.

Es una comunicación con la cual una persona sabe *hacer preguntas generativas*, que *estimulan la reflexión, la creatividad, la exploración y la conciencia de sí mismo*, con lo cual se busca promover *una relación de confianza e intimidad* (Bussu & Quinde Reyes, 2015).

3) *Promover la investigación-acción entre los estudiantes* (Lewin, 1951) entre los estudiantes del segundo año con métodos cualitativos para explorar las problemáticas que tienen los estudiantes del primero año y difundir un modelo de promoción de la persona.

Las experiencias del proyecto en dos universidades

Estamos implementando el modelo en dos Universidades en Italia y Ecuador, con modalidades y metodologías similares para una eficaz ejecución del proyecto en diferentes contextos socio-culturales.

1. Experiencia en Italia

Hemos implementando el modelo hace un año (octubre 2014). Hemos organizado un curso voluntario de 30 horas, con una selección aptitudinal, sobre las habilidades para la vida para 20 estudiantes del segundo año de Comunicación de la Universidad de Sassari (Italia) para facilitar el aprendizaje de los estudiantes del primero año con prácticas restaurativas y metodología de enseñanza activa. El taller de capacitación permitió entrenar a los estudiantes como facilitadores del aprendizaje mediante la mejoría de sus habilidades y capacidades, certificando su experiencia formativa-activa en la universidad y, además, enriqueciendo sus experiencias curriculares (fig.3).



Fig. 3 Formación de los estudiantes italianos

A los estudiantes facilitadores se les han reconocidos 3 créditos formativos.

El proyecto estuvo estructurado en 3 fases:

(I FASE- 20 octubre- 30 diciembre 2014):

Presentación del modelo del laboratorio StudyCircle a los 20 estudiantes para compartir las finalidades, los objetivos formativos y los métodos con los estudiantes. Valorización y promoción.

Formación de los facilitadores de aprendizaje

Formación de los estudiantes sobre las habilidades para la vida, formación andragógica, metodología de enseñanza activa, procesos para facilitar la educación entre los pares, conocimientos básicos de la consultoría de orientación, etc. (fig.4).



Fig. 4 Metodología de enseñanza activa con estudiantes Italianos.

(II FASE- 15 noviembre- 30 julio 2015): Creación de grupos de estudio y clubes temáticos

Creación de grupos de estudio con la facilitación de estudiantes guía (3 facilitadores cada enseñanza del primero año). Los estudiantes han organizado actividades para promover talleres y grupos de estudio (fig. 5).

(III FASE- 1 agosto 30 noviembre 2015): evaluación sobre los impactos del Laboratorio StudyCircle en la carrera de Comunicación

Hasta ahora hemos evaluado el nivel de satisfacción de los estudiantes facilitadores y estudiantes del primer año. La experiencia estada evaluada desde todos los participantes positivamente.

Durante este año evaluaremos el impacto del laboratorio StudyCircle en la carrera de los estudiantes que han participado como facilitadores y como participantes de los grupos de estudio.

2. Experiencia en Ecuador

La implementación del Laboratorio StudyCircle en la Facultad de Psicología ha empezado en julio 2015.

El laboratorio StudyCircle es la primera experiencia piloto en la Facultad de Psicología de la Universidad de Guayaquil. El laboratorio prevé la participación activa de los estudiantes de tercer semestre. El programa formativo tiene una duración de 48 horas. A los estudiantes facilitadores del PLI (Práctica Laboral Investigativa) se les han reconocidos 3 créditos formativos.

El modelo de *Bienestar Estudiantil* que estamos implementando contempla cuatro actividades integradas que realzan el *papel activo del estudiante*.

- 1) *Formación de facilitadores de aprendizaje (Estudiantes -Guía)*
- 2) *Formación de ayudantes de cátedra e investigación durante las prácticas pre-profesional y también de los/las estudiantes de práctica de postgrado.*
- 3) *Formación de los estudiantes del cuarto y quinto semestre, durante la práctica pre- profesional para promover y manejar el Servicio de Orientación y Mediación entre los pares.* El servicio ha empezado experimentalmente su planificación con actividades de orientación y de informaciones a los estudiantes de la Facultad de Psicología.
- 4) *Tutores pedagógicos:* formación continua sobre el “StudentCoaching” para profesores tutores pedagógicos que orientan a los/las estudiantes.
- 5) *Asesoría pedagógica:* en la Facultad contempla dos líneas de intervención:
 - a) *Formación y supervisión de los profesores.*
 - b) *Formación de Estudiantes Guía que puede ayudar a los estudiantes*

(fig. 6 Modelo de intervención integrado)

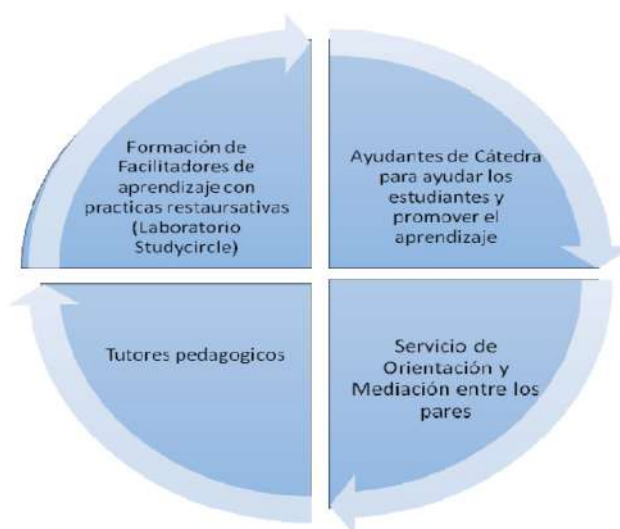




Fig. 7 Formación "Como hacer la entrevista cualitativa"

estructurado en 3 fases:

(I FASE - 9 julio- 31 agosto): Presentación del modelo StudyCircle a los estudiantes del Practica Laboral Pre-profesional de dos curso: 43 estudiantes y 38 estudiantes respectivamente, para compartir las finalidades, los objetivos formativos y los métodos con los estudiantes, además de la valorización y promoción.

Formación de los facilitadores de aprendizaje

a) Formación de los estudiantes durante el PLI como *facilitadores de aprendizaje* (una vez a semana cada PLI) sobre la formación andragógica, metodología de enseñanza activa, procesos para facilitar la peer educación (educaciones entre los pares, conocimientos básicos de la consultoría de orientación).

b) Formación de los estudiantes durante el PLI como *entrevistadores cualitativos* para explorar y conocer las problemáticas que tienen los estudiantes de nivelación y del primero año (fig. 7)



El
proy
ecto
estuv
o

(II FASE- 1 agosto- 31 agosto): Implementación de la Investigación –acción

a) Fase de la *implementación de la Investigación–acción* en la Facultad para explorar y conocer las problemáticas que tienen los estudiantes de nivelación y de primer y segundo semestre, compartir estrategias y propuestas para mejorar los servicios de la Facultad (fig.9). La metodología de la investigación consiste en la suministración de *entrevistas cualitativas* (narrativa y/o experta) y la moderación de *grupos focales* (Cicognani, 2002).



Fig. 9 Primera actividad entre los estudiantes ecuatorianos de primero y segundo año

b) Fase del análisis de los contenidos cualitativos con el software ATLAS. Ti

(III FASE- 1 Septiembre-15 abril): actividades, grupos de estudios y club temáticos y Servicio de orientación entre pares

Los estudiantes de dos cursos de PLI (V3- M3), organizarán actividades para promover talleres y grupos de estudio para ayudar a estudiantes de primer y

segundo semestre, en la primera preparación del examen, bajo la supervisión de la representante del Bienestar Estudiantil de la Facultad y ayudantes de cátedra e investigación que se encuentran cursando sus prácticas pre-profesionales.

Apertura desde julio 2015 como experiencia piloto del ***Servicio de Orientación y Mediación entre los pares***. Formación de los estudiantes que entran a su práctica pre- profesional y de los/las estudiantes de práctica de postgrado para promover y manejar el *Servicio de Orientación* (Bussu, 2012). El servicio ha empezado experimentalmente su planificación con actividades de orientación y de informaciones a los estudiantes de la Facultad de Psicología.

(IV FASE- 15 Febrero-15 octubre): evaluación sobre los impactos del laboratorio StudyCircle en la carrera

- a) Evaluaremos los impactos del laboratorio StudyCircle en la carrera,
- b) El nivel de satisfacción de los estudiantes de primer y segundo semestre,
- c) El nivel de satisfacción de los y las docentes.

Metodología

Adoptamos una metodología de *enseñanza activa* con un enfoque positivo y proactivo de la enseñanza. En éste los docentes participan directamente guiando el aprendizaje mediante preguntas y discusiones orientadas a lograr una real comprensión de los contenidos y significaciones expuestos.

Los estudiantes participan activamente en el proceso de aprendizaje. La enseñanza activa está orientada a lograr que las personas adquieran habilidades y mecanismos para retener información, asimilarla, comprenderla y aplicarla en la resolución de problemas y en la búsqueda de soluciones prácticas. Adoptamos en particular tutorías, supervisión, peer educación, metodologías activas como los juegos de roles, prácticas restaurativas y mediación para la gestión de conflictos y la prevención de conductas de riesgo.

Las *prácticas restaurativas* son un tema de estudio emergente que permite a las personas restaurar y construir comunidades de apoyo (Karp, 2013; Boyes -

Watson, 2008). En particular, los estudiantes aprenderá a facilitar *Peace Circles* (*Círculos de Paz*) (fig.10).



Fig. 10 *Círculo de Paz entre los estudiantes ecuatorianos*

Resultados

El primer análisis exploratorio indica que el proceso ha permitido un fortalecimiento de los estudiantes introduciéndolos en una experiencia activa durante su vida universitaria, que enriqueció sus experiencias curriculares.

Al mismo tiempo, los estudiantes han podido experimentar el papel de *facilitadores de grupos de estudio y promotores del club* para ayudar a los estudiantes del primero año a sentirse más involucrados en la vida universitaria y para preparar y superar los exámenes con un modelo de educación entre pares (extractos 1,2,3,4).

Las *prácticas restaurativas* pueden:

- 1) promover una cultura de paz en las Universidades
- 2) consolidar una comunidad de paz y *de apoyo entre pares*
- 3) facilitar el aprendizaje activo de los estudiantes.

Extracto 1. Estudiante facilitador de aprendizaje y practicas restaurativas

‘La experiencia en general ha estado hermosa. La experiencia creó una pequeña revolución en el Departamento con un papel más activo de lo estudiante en la vida universitaria. Has creado conciencia que el cambio que queremos realizar puede y tiene que ser a partir de cada uno de nosotros.

StudyCircle ha favorecido relaciones sociales entre estudiantes y entre profesores y estudiantes. Los resultados de este crecimiento se han materializado, por ejemplo, en la gestión, en otros cursos, de prácticas restaurativas por lo estudiantes, como el círculo de la paz, presentación de nuevas propuesta de formación y de actividades...’

Extracto 2. Estudiante facilitador de aprendizaje y practicas restaurativas

‘StudyCircle ha estado útil para todos: para establecer relaciones más significativas entre los estudiantes facilitadores, que han adquirido y perfeccionado las habilidades y diferentes tipos de comunicación. Ha estado muy útil para los estudiantes de primer año, para involucrarlos en la vida universitaria con un aprecio diferente al estudio. El proyecto ha ayudado a los estudiantes de primer año y los facilitadores (y, en su totalidad, en una buena parte de los alumnos del segundo año y, más en general, a los alumnos del curso) para construir una identidad de grupo compartida y unitaria.’

Extracto 3. Estudiante facilitador de aprendizaje y practicas restaurativas

‘Personalmente, creo que esta experiencia ha sido muy educativa y que me ha enseñado a hacer un discurso en público, y no menos importante para contener a mi vergüenza’.

Extracto 4. Estudiante facilitador de aprendizaje y practicas restaurativas

‘Estimada Prof. quería informarles que he solicitado el registro al laboratorio " LAV.ORO". Quiero decirles que si antes no hubiera hecho StudyCircle probablemente ahora estaría con mucha ansia y miedo. Profundamente gracias’

Conclusiones e implicaciones

StudyCircle es un *modelo de comunidad restaurativa y de apoyo entre pares*. El laboratorio StudyCircle, como experiencia piloto, ha puesto en evidencia como la valorización de un papel más activo del estudiante, considerado un Sujeto Activo de la comunidad universitaria, puede contribuir a crear una comunidad que sea más promocional, solidaria e inclusiva.

El primer análisis exploratorio ha indicado que el proceso ha permitido un fortalecimiento de los estudiantes introduciéndolos en una experiencia activa durante su vida universitaria que enriqueció su experiencia curricular.

Al mismo tiempo, los estudiantes han podido experimentar el papel de *facilitadores de grupos de estudio y promotores del clubes* para ayudar a los estudiantes del primero año a sentirse más involucrados en la vida universitaria y para preparar y superar los exámenes con un modelo de educación entre pares.

Las prácticas restaurativas pueden ayudar a diseminar una cultura de paz y, al mismo tiempo, facilitar el aprendizaje de los estudiantes.

En el futuro queremos difundir el modelo en otros contextos universitarios y estabilizar el modelo en las dos Universidades.

Notas

Un agradecimiento a los estudiantes que cada año nos recuerdan que la primera habilidad que debe tener un docente es la humanidad: la capacidad de reconocer el otro como persona.

Un sincero agradecimiento a los estudiantes italianos de la Universidad de Sassari y ecuatorianos de la Universidad de Guayaquil que han participado a la formación como facilitadores del aprendizaje y prácticas restaurativas.

Referencias

Bandura A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge: University Press.

Boda G. (2001), *Life skills e peer education. Strategie per l'efficacia personale e collettiva*. Milano: La Nuova Italia.

Bussu A., & Quinde Reyes C. (2015). *Life skills and restorative practices to promote the well-being and to prevent risk behaviors*, International Seminar on Restorative Justice - 10 years of dialogue to changing realities. Universidad de Santos, Brasil.

Bussu A., Detotto C. & Serra L. (2015). *Indicators to prevent the university dropout and to promote regular careers. An Italian case*, V Congress Internacional UNIVEST 2015 "Els reptes de millorar l'avaluacio" (Girona), p. 500-505
http://www.udg.edu/Portals/9/Publicacions/UNIVESTpublicacio_corregida.pdf

Bussu A. (2011). *I giovani e le competenze della vita. Un'indagine esplorativa nel contesto sardo sull'orientamento alle scelte* in Rauty R. (a cura di), *Il sapere dei giovani*. Roma: Aracne.

Bussu A. (a cura di) (2012), *L'idea di Orientamento dell'Università di Sassari. L'esperienza del Centro Orientamento Studenti e del Servizio Orientazione*, Taphros, Olbia.

Boyes Watson, C. & Pranis, K. (2010). *Heart of Hope Resource Guide: A Guide for Using Peacemaking Circles to Develop Emotional Literacy, Promote Healing and Build Healthy Relationships*. Boston, MA: Center for Restorative Justice at Suffolk University.

Boyes Watson, C. (2005). *Community is Not a Place But a Relationship. Lessons for Organizational Development*. *Public Organization Review. A Global Journal*, 5, 359–374.

Cicognani E. (2002). *Psicologia sociale e ricerca qualitativa*. Roma: Carocci.

Clear, T., & Karp, D. (2000). Toward the Ideal of Community Justice. *National Institute of Justice Journal*, 20-28. Retrieved from <http://www.nij.gov/journals/pages/jr000245.aspx>

Heublein, U. (2014), Students Drop- out from German Higher Education Institutions. *European Journal of Education*, 49, 4, 498-513.

Lewin, K. (1951). *Field Theory in Social Science*. New York: Harper & Row.

**RETOS DE LA CULTURA DE PAZ: VIOLENCIA Y MIGRACIÓN
INTERNACIONAL EN EL ESTADO DE MÉXICO**

Renato Salas Alfaro, María Dolores Bautista Cruz

Universidad Autónoma del Estado de México, México

Resumen

Con base en una muestra de retornados mexiquenses puede afirmarse que al menos tres tipos de violencias, que se viven en la entidad mexiquense influyen tanto la emigración internacional como la reinserción al retorno. En este caso, la violencia directa (doméstica, laboral, inseguridad, extorsiones y chantajes), la estructural (distribución de recursos, economía) y la simbólica (discriminación). Esto restringe que al retorno, los migrantes puedan emplear activos y conocimientos laborales que traen consigo y puedan vivir mejor. En este ambiente de diversas violencias, la cultura de paz juega un papel fundamental, puesto que es el nuevo contrato para la humanidad que puede instalar el equilibrio en el tejido social y reducir éstas.

Palabras clave: Cultura de paz, violencia, Estado de México.

Introducción

La cultura de paz surge de la investigación sobre la paz, a partir de aproximaciones violentológicas y pazológicas. Esta cultura, es un nuevo contrato para la humanidad que puede instalar el equilibrio entre las sociedades (Fisas, 2001). Esto implica de acuerdo con las Naciones Unidas (1998, Resolución A/52/13) desarrollar e implementar valores, actitudes y comportamientos que rechacen la violencia y mediar o solucionar conflictos. En este sentido, la investigación sobre la paz busca reducir las violencias y garantizar el derecho humano a la paz (Galtung, en Rubio, 1993; Rueda y Villán, 2007). Esto significa que al vincular la realidad epistémica con la empírica, se puedan identificar las distintas violencias del entorno y sugerir algunas medidas de contención.

Aunque existen diversas violencias y se enmascaran de diversas formas, la violencia directa es la más visible y sobre la que se vierten opiniones y preocupaciones. De hecho, a finales del 2013, México fue considerado uno de los cinco países más peligrosos de América Latina; comparte su lugar con Venezuela,

Honduras, Guatemala y Haití (El Financiero, 20/03/2014). Además, las violencias y los conflictos (religiosos, étnicos, caciques, mafias, criminalidad), están empujando desplazamientos de más de 200 mil personas (Consejo Noruego de Refugiados, 2010), tan sólo en el año 2011 el desplazamiento incluyó más de 26000 personas (CNN, 2012). Para otros investigadores (Azaola, 2012), la pobreza y exclusión social que se viven en México, empuja a los jóvenes a ingresar al crimen organizado o emigrar para buscar oportunidades de desarrollo. De este modo, cuando las personas perciben que en sus localidades no podrán encontrar opciones para construir un modo de vida adecuado, emigran al extranjero en su busca. Esta decisión suele asociarse exclusivamente a las condiciones económicas deprimidas en las que viven, pero otra perspectiva permite apreciar que en realidad distintas violencias están detrás de esta decisión.

Este trabajo analiza cuales violencias empujan la decisión de emigrar, y la influencia que éstas tienen cuando retornan los migrantes. Se toma como referencia una muestra no aleatoria de 334 migrantes internacionales que retornaron a la entidad mexiquense; 272 hombres y 62 mujeres. La investigación incluye tres apartados, el primero aborda la violencia desde la taxonomía de Galtung y Bourdieu; el segundo, discute las violencias que predisponen la emigración, el tercero, analiza la reinserción al retorno y las restricciones que afrontan para aplicar productivamente los activos y conocimientos que traen consigo.

Violencia y migración en el Estado de México

Los primeros viajes que realizaron los retornados se registran desde 1965, aunque tres cuartas partes de ellos realizaron su primer viaje entre 1995-2012, emigraron a los 24.6 años de edad promedio, tienen una escolaridad de 9.06 grados.

Aunque se identifica la necesidad económica como causa de la emigración, ésta también se relaciona con las violencias que vivían los retornados. Por ejemplo, más de la mitad tenían una mala economía (57%): no encontraban empleo,

ingresos insuficientes y necesidades insatisfechas; el resto, vivía en situación regular y podían lidiar con sus problemas (20%); otros mencionan que había pocos empleos e ingresos estables (17%), el resto eran menores de edad. Más de la mitad residían en casa de sus padres incluso estando casados (55%), otros estaban con la suegra, hermanos (5%), sólo cuatro de cada diez vivían en casa independiente.

Cuadro 1.- Situación económica antes de emigrar

Opciones	%
1-Casi no había trabajo, mal pagado	28.1
2-Muchas necesidades, mucha pobreza	21.56
3-Pocos ingresos, familia grande	3.9
4-Economía por los suelos, sin oportunidades	3.3
5-Regular	11.4
6-Un poco difícil, pero había trabajo	9.3
7-Bien, el sueldo alcanzaba	12.6
8-Había trabajo, buscaba mejorar	4.2
9-Estaba muy chico no ponía atención en eso	5.7
Total	100.0

Fuente: elaboración propia.

La opción número 2 del cuadro 1, devela manifestación de violencia directa; mientras que las opciones número 1 y 4 manifiestan violencia estructural; ésta violencia se encuentra latente en las opciones 5 y 6. En conjunto, 73.7% de los retornados experimentaban alguna forma de violencia antes de partir al extranjero.

Como señala:

Mi papá fue como 30 años... yo todavía no nacía. Antes de irme era ayudante de albañil, carpintero y otros, la cosa estaba mala, pésima... vivía con violencia intrafamiliar y mucha pobreza, éramos de los más rezagados de la colonia, quería ir, para ganar dinero, venir y seguir estudiando. Un buen día un tío me invitó y dije pues vámonos, se dio cuando yo no tenía para la inscripción para el cuarto semestre, otra tía me prestó dinero... (Jorge, R., 33 años, entrevistado el 07/12/2012, Toluca, Estado de México).

La violencia se observa en la influencia ejercida sobre él, en su desarrollo somático, mental y social, cosa que lo confinaba a estar por debajo de sus realizaciones potenciales. Como señala Galtung (1995), la violencia restringe la satisfacción de las necesidades y obstaculiza el desarrollo integral. Además, una relación de violencia presupone una relación de poder -dominación-sometimiento-. De este modo, en el sentido de Kemper, la interacción entre poder y estatus gestan emociones negativas que al no ser analizadas desencadenan violencia.

La taxonomía de violencia (Galtung, 2003), enuncia: a) violencia directa, b) violencia estructural y c) violencia cultural. La primera implica lo físico, psicológico y verbal. El mecanismo utilizado es la amenaza a la supervivencia a corto o largo plazo. El victimario utiliza un discurso que coacciona a las víctimas para que se sometan, ello significa perder la libertad e identidad en vez de salud física. La estructural, consiste en un proceso donde la violencia se produce a través de mediaciones institucionales o estructurales; las personas no la perciben porque las violencias cultural y simbólica impiden develarla atribuyéndola al karma y otras causas; el efecto es que la población no opone resistencia y contribuye a su reproducción: se observa en la desigualdad de oportunidades, desigual distribución de recursos, en los temas prioritarios de la agenda política y científica, ubicación geográfica de hospitales, fuentes de trabajo, instituciones educativas. La violencia cultural, consiste en cambiar el estatus moral de un acto, pasando de lo prohibido a lo permitido, hacer opaca la realidad, de modo que no se revele la conducta violenta. El mecanismo psicológico utilizado es la introyección. Esta violencia ha estado latente en la humanidad, se materializa en la religión, ideología, lenguaje, arte y ciencias; puede utilizarse para justificar la violencia directa y estructural. El caso de un retornado muestra las violencias en su discurso:

En México hay oportunidades pero cuesta, en primera la edad, allá no importa la edad y cualquier trabajo lo puedes desempeñar, cosa que aquí no, aquí te piden de 18-35 años, te piden secundaria hasta para ser de intendencia, se me hace ilógico que para limpiar el piso te pidan eso, todavía te piden experiencia,

entonces en tu propio país te limitan...aquí una persona mayor como yo no tenemos chance... pero hace falta valores morales, aquí en las tiendas que he trabajado, la jefa se siente jefa y las compañeras se sienten más que cualquier cosa, y allá desde que entras te dan una sonrisa, una bienvenida, de cualquier cosa te dan las gracias y te piden por favor, y aquí te ofenden...(Isaura R., 59 años, entrevistada el 19/12/2012, Nopaltepec, Estado de México).

El requisito de la edad que se establece en México se considera correcto para cubrir una vacante, pero es incorrecto aplicarlo al pago de impuestos, lo cual pretende justificar la violencia directa y estructural. Un sinónimo utilizado por Galtung de la violencia cultural es simbólica, pero quien abordada a profundidad este tipo de violencia es Bourdieu (2005), describiéndola como una acción racional, donde el dominador ejerce violencia indirecta contra los dominados, los cuales no la observan, ni están conscientes de ella, pero, la reproducen. El poder siempre requiere de una legitimación reconocida, esto mismo es lo que determina el carácter simbólico porque designa los mecanismos de imposición y mantenimiento de poder. Esto es ocultar la deslegitimación original del acto de imposición enfatizando sus beneficios, o lo convierten en complicidad aparente. Un retornado manifiesta esta violencia:

Pienso que las oportunidades las agarra la gente que tiene más dinero y que está allegado a los políticos...se necesita dar los créditos directos al que los ocupa sin intermediarios, que se den directos para que la gente haga lo que cree conveniente...si por ejemplo me dan un crédito para sembrar y no tenemos agua de regadío, en vez de ayudar me perjudican porque dan el crédito y tenemos que pagarlo, pero de donde lo pagamos (Simeón, R., 52 años, entrevistado el 09/12/2012, Acambay, Estado de México).

Los créditos que se proporcionan enfatizan beneficios, sin contemplar la viabilidad del contexto sociocultural donde se ofrecen. Esto significa de acuerdo con Bourdieu (2000) que la estructura que los otorga impone sus coerciones a los ciudadanos que los solicitan, evidentemente ello continua beneficiando a los

monopolios; además de que el Estado no responde a la realidad empírica y al no hacerlo, reproduce en su estructura la violencia.

El traslado al extranjero.- Durante el traslado, los retornados sufrieron violencias directas. Pueden citarse: extorsiones, asaltos, violaciones, maltrato y humillación; igual fueron testigos de la violencia que sufrieron sus acompañantes. La mayoría emigró en forma indocumentada con ayuda de un coyote (96%), eso implicó atravesar nadando el Río Bravo, caminar el desierto y las montañas. Un migrante narra su odisea al cruzar la frontera:

...me tocó ir viendo cómo se iban casi muriendo la gente en nuestros ojos, los coyotes los iban dejando, vi un señor de Guerrero que iba con guaraches, se veía que era de campo con los pies bien partidos y boca seca, lo abandonaron en un brecha para que lo recogiera la migra, el coyote se drogó y se perdió del camino, de veinte que íbamos sólo llegamos la mitad, los demás los iban abandonando...ya veíamos que no sobrevivíamos porque no teníamos agua, como estaba drogado no nos llevó a cargar agua, hasta que una tarde encontré lodo y les dije que ahí había agua, todos como animales nos hincamos a tomar lodo con nata de suciedad, gracias a eso aguantamos... tuve que orinarme en mi garrafón para que no tomaran de mi agua... nos decían que los que ya no aguantáramos les dijéramos y nos sacaban a una brecha, que les dieran chance de caminar al grupo una hora y que después hicieran una lumbre para que los viera la migra... (Juan O., 35 años, entrevistado el 08/12/2012, Morelos, estado de México).

El cruce de la frontera es quizá la parte más difícil a la que se enfrentan los migrantes indocumentados. La violencia que sufren queda grabada en su memoria teniendo diferentes efectos a corto o largo plazo en sus vidas futuras.

El retorno.- Una situación difícil para tres cuartas partes de retornados (73%) es su reinserción socioproductiva; no encuentran donde emplear sus activos y conocimientos laborales. Cuando estaban en el extranjero, la mayoría mandó

dólares regularmente (85%), buscaban apoyar a sus familias, hacer ahorros, construir patrimonio. Es decir, hicieron ahorros y acumularon activos físicos y productivos, esto es importante porque permiten que los hogares se protejan contra adversidades económicas, con ellos pueden obtener ingresos y autoempleo para subsistir, seguir acumulando y estabilizar sus modos de vida (Banco Mundial, 2001; Chambers y Conway, 1992).

No obstante, no todos los activos acumulados entre los retornados mexiquenses cumplen la función de protección; la mayoría no son netamente productivos aunque si conforman un patrimonio. Algunos retornados, dejaron sus viviendas a medio terminar, la mayoría de negocios que tienen son de manejo familiar, pocas inversiones fueron en negocios grandes. Asimismo, es difícil que en una comunidad rural una casa pueda rentarse y obtener ingreso; pero, la misma situación es diferente en una zona urbana.

Muchas cosas que ellos saben hacer, o en las que desean emprender algún negocio no se realizan en los entornos donde residen por la falta de financiamiento, en otros casos expresan inconformidad, debido a que el sueldo no cubre sus necesidades; en menores proporciones mencionan la discriminación por edad, género, gravidez y estado civil. En general, la falta de empleo es su preocupación básica, lo cual refiere la esfera económica y ésta a la manifestación de violencia directa y estructural. En algunos casos, la inseguridad, los trámites innecesarios (violencia simbólica), los desmotiva para invertir:

Aquí lo que hace falta es más seguridad que todo mundo pide y que no tengamos tanta corrupción por los policías. Son muy pocas las oportunidades para salir adelante y muy vagas porque para agarrar una oportunidad aquí en México necesitas tener palancas... es por eso que uno se desilusiona...los mendigos gobernantes que tenemos aquí en el país nada más piensan para su bolsa y se olvidan realmente de la gente, prometen y prometen y no cumplen, por ejemplo yo soy técnico en informática y pido empleo pero me dicen que necesito mínimo cinco años de experiencia, pues de donde voy a tener experiencia si no me dan trabajo,

además para estudiar necesitas dinero porque la universidad es muy cara...esos son los tantos detalles que no te dejan avanzar (Julio, A., 33 años, entrevistado el 18/12/2012, Tecámac, Estado de México).

Otro caso que ejemplifica la violencia directa es la inseguridad que afecta las ideas de inversión, emprendimiento y estabilidad emocional al retorno. Señala un retornado:

Puse una tortillería, pero por la situación de que hay aquí en el país, ¿Cómo se le puede llamar? la situación de la problemática que hay en nuestro país, los carteles me levantaron por envidia de los tortilleros, yo tenía bastante trabajo, me levantó uno de los grupos delictivos que hay... me dio miedo y tuve que vender mi máquina, eso fue en el 2009, me espante y me fui a Cuernavaca, Toluca, Acapulco, con mi familia, me entro un pánico, temor, me daba miedo salir a la puerta de la casa... (Sandino M., 46 años, entrevistado el 10/12/2012, Tlatlaya, Estado de México).

Las narraciones advierten diferentes violencias, que sumado a otros factores afectan y obstaculizan a los migrantes. Este grupo es considerado vulnerable por la discriminación que sufre de acuerdo al Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) y lo siguen siendo al retornar, cuando intentan aplicar productivamente sus recursos e invertir sus remesas. Es decir, la violencia frena el emprendimiento de algunos retornados que podrían poner el ejemplo en sus localidades, generando empleos para otros lugareños e incluso hasta dar nacimiento a la cultura emprendedora regional.

Conclusiones

Las violencias que se identifican en la migración internacional en el Estado de México son de utilidad en dos sentidos: primero es para conocer los niveles de las mismas, ubicarlas en el contexto sociocultural y espacio geográfico; el segundo

corresponde a uno de los retos de la cultura de paz (Galtung, 1995) que pretende reducir las violencias. Por lo tanto se deberá llamar la atención para incluirlas en la agenda política y científica.

Los costos de la violencia personal -directa- y violencia estructura -indirecta- que se identifican principalmente en los migrantes de retorno, se muestran pequeños con relación a los costos latentes de las violencias cultural y simbólica, las cuales encubren la realidad empírica del Estado de México.

Algunos migrantes ven a la emigración como una forma de salir y no volver, la mayoría trasiega con ellos la nostalgia del retorno y cuando lo hacen suelen tener confrontaciones entre lo que aspiraban encontrar y la realidad empírica. De hecho, los retornados mexiquenses que hicieron más de un viaje al extranjero, señalan que en sus retornos intermedios buscaban quedarse, pero encontraban empleos con sueldos insuficientes, no recibían apoyos para emprendimiento, ni para aplicar sus aprendizajes; además los trámites, la corrupción y el miedo a la violencia que se vive en la entidad se sumaban para empujarlos de nuevo al norte.

Referencias

Azaola, E. (2012). Entender la violencia. En Revista *Desacatos*. núm. 40, pp.: 7-10.

Banco Mundial (2001). Informe sobre el desarrollo mundial 2000/2001 lucha contra la pobreza. Mundi-prensa.

Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.

_____ (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.

Chambers, R. & Conway, G. (1992). *Sustainable rural livelihoods: practical concepts for the 21st Century*. Sussex, UK, IDS: University of Sussex.

CNN (2012, 20 de abril). La violencia desplazó a más de 26,000 personas en México en 2011: estudio. Recuperado de <http://mexico.cnn.com/nacional/2012/04/19/la-violencia-desplazo-a-mas-de-26000-personas-en-mexico-en-2011>

Consejo Noruego de Refugiados (2010, diciembre). Informe del Observatorio de Desplazamiento Interno del Consejo Noruego para Refugiados sobre el desplazamiento forzado en México a consecuencia de la violencia de los cárteles de la droga. Recuperado de [http://www.acnur.org/t3/uploads/pics/MexicoDesplazamiento debido a violencia criminal y comunal - IDMC 2011.pdf?view=1](http://www.acnur.org/t3/uploads/pics/MexicoDesplazamiento%20debido%20a%20violencia%20criminal%20y%20comunal%20-%20IDMC%202011.pdf?view=1)

El Financiero (2014, 20 de marzo). México, dentro de los 5 países más peligrosos de América Latina. Recuperado de <http://www.elfinanciero.com.mx/economia/mexico-dentro-de-los-cinco-mas-peligros-de-america-latina.html>

Fisas, V. (2001). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. España: Icaria-Antrazyt.

Galtung, J. (1993). Los fundamentos de los Estudios para la Paz. En Rubio, Ana (Ed.), *Presupuestos teóricos y éticos sobre la paz*. Granada: Universidad de Granada. Pp. 15-45.

_____ (1995). *Investigaciones teóricas. Sociedad y cultura contemporáneas*. Madrid: Tecnos.

_____ (2003). *Violencia cultural*. España: Gernika Gogoratz.

Rueda, C., & Villán, D. [Eds.]. (2007). *La Declaración de Luarca sobre el Derecho Humano a la Paz*. Siero (Asturias): Ediciones Madú.

**EL APRENDIZAJE LÚDICO Y CULTURA DE PAZ: UNA EXPERIENCIA EN LA
FORMACIÓN DE DOCENTES**

**Anayansi Trujillo García, Camerino Juárez Toledo
Universidad Autónoma del Estado de México, México**

Resumen

El objetivo de la presente investigación descriptiva fue implementar una estrategia a partir del aprendizaje lúdico para promover una cultura de paz así como la comprensión sobre las competencias docentes. La muestra estuvo conformada por un total de 23 profesores quienes trabajan en el municipio de Michoacán, y actualmente cursan el Programa de Formación Docente en el Nivel Medio Superior (Diplomado Profordems) que promueve la Secretaría de Educación Pública, los resultados obtenidos a través de un cuestionario y ensayo muestran que la realización de esta actividad lúdica promovió aprendizajes significativos relacionados con su práctica docente así como los valores éticos a desarrollar con sus colegas y estudiantes.

Palabras clave: Cultura de paz, competencias docentes y aprendizaje lúdico.

Introducción

Los desafíos actuales que se presentan en el mundo se tornan complejos, en especial para los jóvenes, quienes conviven con climas hostiles cargados de violencia urbana, local y nacional, familiar, ambientes desintegrados, adicciones, escasa práctica de valores. Bajo este contexto en el mundo los gobiernos, organizaciones internacionales, la sociedad, y las instituciones educativas reconocen la importancia de los valores y actitudes en el proceso de enseñanza aprendizaje (Gasca, 2009) así como la necesidad de eliminar cualquier forma de intolerancia, violencia y discriminación en cualquier espacio.

“Educar para una cultura de paz significa educar para la crítica y la responsabilidad, para la comprensión y el manejo positivo de los conflictos, así como potenciar los valores del diálogo y el intercambio y revalorizar la práctica del cuidado y todo ello como una educación pro-social que ayude a superar las dinámicas destructivas y a enfrentarse a las injusticias”. (Fisas, 2011, p.1).

En este proceso educativo fundamentalmente existe una relación entre educador y educando, la cual debe estar basada en valores como condición indispensable

para la sana convivencia, y empatía. A partir de la definición anterior, surgieron los siguientes cuestionamientos con respecto a las competencias que desarrolla el docente para esta labor:

¿Qué tipo de relación tengo con los profesores y estudiantes en la escuela?,
¿Cómo favorecer una cultura de paz en mi comunidad escolar?

Considerando estas preguntas el Diplomado Profordems retoma como estrategia el aprendizaje lúdico, a través del juego serpientes y escalares para de fortalecer una cultura de paz entre pares académicos y propiciar la reflexión en cuanto a las competencias docentes que desarrollan en su práctica educativa.

La experiencia que se describe a continuación se integra de cinco apartados, El primero denominado contenido, precisa conceptos referentes a cultura de paz, competencias docentes y aprendizaje lúdico, en el segundo apartado se describe la estrategia implementada, en el tercer capítulo la metodología empleada, para finalizar con los resultados y conclusiones finales.

Contenido

Para las Naciones Unidas (1998, Resolución A/52/13), la cultura de paz consiste en una serie de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y previenen los conflictos tratando de atacar sus causas para solucionar los problemas mediante el diálogo, respeto y la negociación entre las personas, los grupos y las naciones.

En opinión de Hirsh en las escuelas el papel del profesor en la formación de valores es crucial. (Hirsh, 2005, citado en Gasca, 2012, p.301). De manera particular en la educación media superior con la implementación de la última reforma educativa se pone de manifiesto la necesidad de fortalecer y enriquecer los conocimientos, habilidades, actitudes y valores de este actor.

En esta misma línea la Secretaría de Educación Pública señala que la función docente debe trascender de los propósitos exclusivamente disciplinares y apoyar de manera integral la formación de los jóvenes; mediante la adopción de un enfoque centrado en el aprendizaje y basado en competencias. (Secretaría de Educación Pública, 2008, p. 1). Para ello se establecen las cualidades individuales, de carácter ético, académico, profesional y social que debe reunir el docente de la Educación Media Superior, dando origen a las siguientes ocho competencias que definen su perfil en el Sistema Nacional del Bachillerato:

1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.

- Reflexiona e investiga sobre la enseñanza y sus propios procesos de construcción del conocimiento.
- Incorpora nuevos conocimientos y experiencias al acervo con el que cuenta y los traduce en estrategias de enseñanza y de aprendizaje.
- Se evalúa para mejorar su proceso de construcción del conocimiento y adquisición de competencias, y cuenta con una disposición favorable para la evaluación docente y de pares.
- Aprende de las experiencias de otros docentes y participa en la conformación y mejoramiento de su comunidad académica.
- Se mantiene actualizado en el uso de la tecnología de la información y la comunicación.
- Se actualiza en el uso de una segunda lengua.

2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.

- Argumenta la naturaleza, los métodos y la consistencia lógica de los saberes que imparte.
- Explicita la relación de distintos saberes disciplinares con su práctica docente y los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

- Valora y explicita los vínculos entre los conocimientos previamente adquiridos por los estudiantes, los que se desarrollan en su curso y aquellos otros que conforman un plan de estudios.

3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.

- Identifica los conocimientos previos y necesidades de formación de los estudiantes, y desarrolla estrategias para avanzar a partir de ellas.
- Diseña planes de trabajo basados en proyectos e investigaciones disciplinarias e interdisciplinarias orientados al desarrollo de competencias.
- Diseña y utiliza en el salón de clases materiales apropiados para el desarrollo de competencias.
- Contextualiza los contenidos de un plan de estudios en la vida cotidiana de los estudiantes y la realidad social de la comunidad a la que pertenecen.

4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.

- Comunica ideas y conceptos con claridad en los diferentes ambientes de aprendizaje y ofrece ejemplos pertinentes a la vida de los estudiantes.
- Aplica estrategias de aprendizaje y soluciones creativas ante contingencias, teniendo en cuenta las características de su contexto institucional, y utilizando los recursos y materiales disponibles de manera adecuada.
- Promueve el desarrollo de los estudiantes mediante el aprendizaje, en el marco de sus aspiraciones, necesidades y posibilidades como individuos, y en relación a sus circunstancias socioculturales.
- Provee de bibliografía relevante y orienta a los estudiantes en la consulta de fuentes para la investigación.

- Utiliza la tecnología de la información y la comunicación con una aplicación didáctica y estratégica en distintos ambientes de aprendizaje.

5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.

- Establece criterios y métodos de evaluación del aprendizaje con base en el enfoque de competencias, y los comunica de manera clara a los estudiantes.
- Da seguimiento al proceso de aprendizaje y al desarrollo académico de los estudiantes.
- Comunica sus observaciones a los estudiantes de manera constructiva y consistente, y sugiere alternativas para su superación.
- Fomenta la autoevaluación y coevaluación entre pares académicos y entre los estudiantes para afianzar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.

- Favorece entre los estudiantes el autoconocimiento y la valoración de sí mismos.
- Favorece entre los estudiantes el deseo de aprender y les proporciona oportunidades y herramientas para avanzar en sus procesos de construcción del conocimiento.
- Promueve el pensamiento crítico, reflexivo y creativo, a partir de los contenidos educativos establecidos, situaciones de actualidad e inquietudes de los estudiantes.
- Motiva a los estudiantes en lo individual y en grupo, y produce expectativas de superación y desarrollo.
- Fomenta el gusto por la lectura y por la expresión oral, escrita o artística.
- Propicia la utilización de la tecnología de la información y la comunicación por parte de los estudiantes para obtener, procesar e interpretar información, así como para expresar ideas.

7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.

- Practica y promueve el respeto a la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales entre sus colegas y entre los estudiantes.
- Favorece el diálogo como mecanismo para la resolución de conflictos personales e interpersonales entre los estudiantes y, en su caso, los canaliza para que reciban una atención adecuada.
- Estimula la participación de los estudiantes en la definición de normas de trabajo y convivencia, y las hace cumplir.
- Promueve el interés y la participación de los estudiantes con una conciencia cívica, ética y ecológica en la vida de su escuela, comunidad, región, México y el mundo.
- Alienta que los estudiantes expresen opiniones personales, en un marco de respeto, y las toma en cuenta.
- Contribuye a que la escuela reúna y preserve condiciones físicas e higiénicas satisfactorias.
- Fomenta estilos de vida saludables y opciones para el desarrollo humano, como el deporte, el arte y diversas actividades complementarias entre los estudiantes.
- Facilita la integración armónica de los estudiantes al entorno escolar y favorece el desarrollo de un sentido de pertenencia.

8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.

- Colabora en la construcción de un proyecto de formación integral dirigido a los estudiantes en forma colegiada con otros docentes y los directivos de la escuela, así como con el personal de apoyo técnico pedagógico.
- Detecta y contribuye a la solución de los problemas de la escuela mediante el esfuerzo común con otros docentes, directivos y miembros de la comunidad.
- Promueve y colabora con su comunidad educativa en proyectos de participación social.

Como puede apreciarse, en las competencias 6, 7 y 8 consideran como perfil deseable en el docente, actitudes y habilidades vinculadas con la cultura de paz y

los valores, de ahí la importancia de dar testimonio de vida personal con la práctica de estos elementos y mostrar congruencia y coherencia en su decir y actuar. (Gasca, 2012, p.102), dado que su papel es fundamental en la promoción de una cultura de paz y valores.

En este sentido resulta importante promover la reflexión sobre el diario actuar del profesor dentro del contexto escolar para lo cual se consideró utilizar como estrategia el aprendizaje lúdico, que es definido como:

“una estrategia de trabajo compleja, centrada en el alumno, a través de la cual el docente prepara y organiza previamente las actividades, propicia y crea un ambiente estimulante y positivo para el desarrollo, monitorea detecta las dificultades, progresos, evalúa y hace los ajustes convenientes. Su elemento principal es el juego, recurso educativo que enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje, su valor radica en la combinación de elementos como la participación, la colectividad, el entretenimiento, la creatividad, y la obtención de resultados en situaciones problemáticas reales”. (Martínez, L. 2008, p.1)

Desde esta perspectiva, el juego como estrategia permite al alumno vivir sus experiencias y compartirlas, demostrando que puede desarrollar sus habilidades del pensamiento. De allí, que se convierte en una herramienta que da fluidez para entender la transversalidad del currículo, aprendiendo de forma clara y fresca el manejo de los valores éticos y morales, principalmente el respeto y la solidaridad. (Froilán, 1997, citado por Vázquez, 2008, p.14)

Desde el punto de vista pedagógico, la estructura del juego puede ser:

- a) Libre o espontánea: el estudiante escoge y plantea su juego. El profesor es un mero observador.
- b) Dirigida: es el medio más importante para que se produzca la intervención docente. En este tipo de juegos, el profesor dirige, plantea, y el alumno ejecuta. (Dávila, 1993, citado por Vázquez, 2008, p.30)

Estrategia empleada Serpientes y escaleras

Competencias docentes a desarrollar:

6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.
7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.

Propósito: Implementar una estrategia a partir del aprendizaje lúdico para promover una cultura de paz y comprensión sobre las competencias docentes que desarrolla en la práctica

Materiales: dados, tarjetas (rojas/escaleras, Azules/serpientes, Naranja/comparte y Amarillas/frases), tablero.

Instrucciones:

- A través de un vídeo se hizo la “Presentación de la dinámica serpientes y escaleras”
- Se conforman equipos para realizar el juego. Se requiere de un mínimo de 3 profesores y máximo de 10. (Deberán invitar a otros compañeros de su institución)
- Participar por turnos de acuerdo a un acuerdo o reglas establecidas por el equipo.
- Cada grupo de juego debe contar con dados, por lo menos un tablero y un juego de tarjetas (los participantes se pueden poner de acuerdo para preparar el material).
- Se incluyen 4 tipos de tarjetas (rojas/escaleras, Azules/serpientes, Naranja/comparte y Amarillas/frases) que coinciden con los colores de las casillas del tablero.
- Al momento de ubicar su ficha en una casilla, se debe tomar la tarjeta del color que corresponde.

Desarrollo:

- Iniciar el juego y participar por turnos según las reglas acordadas.
- Leer en voz alta el contenido de la tarjeta y comentar su reflexión al equipo.
- tomar en cuenta que las tarjetas guardan relación con las casillas del tablero, de modo que cuando un jugador caiga en una casilla rojo

(escalera), este jugador debe tomar una tarjeta roja, leerla y responder la pregunta del reverso; si no todos los jugadores tienen tarjetas, aquel que las tenga dará lectura a la tarjeta y realiza pregunta para que la responda el jugador en turno.

- El juego continúa hasta que un jugador llega a la casilla 100, o bien el grupo decida concluir.

Cierre:

Ensayo con base al siguiente cuestionarios: ¿Para qué es necesario establecer las reglas antes de iniciar el juego?, ¿Qué le fue significativo de las situaciones planteadas en las tarjetas?, ¿Considera que a partir del juego se generan aprendizajes?, ¿Cuáles?, ¿Adaptaría este juego para abordar algún contenido que imparte?, ¿Por qué?, ¿Cuáles son las bondades didácticas y formativas del juego?

Metodología

La aplicación de esta dinámica lúdica durante un solo momento que comprendió del 16 al 19 de julio del 2015, contando con la participación de 23 profesores del Estado de Michoacán, que laboran en el Sistema Educativo Federal en la modalidad escolarizada presencial de bachillerato, quienes actualmente están cursando el Diplomado en Competencias Docentes del nivel medio superior en el grupo 42, de acuerdo a las actividades de aprendizaje diseñadas en este Diplomado, una vez realizado el juego de serpientes y escaleras, los participantes debían contestar un cuestionario, integrado de siete preguntas de meta-cognición con opción de respuesta abierta, y posteriormente de acuerdo a dichas respuestas elaboraron un ensayo en el cual expresaron reflexiones y aprendizajes logrados referentes a su práctica. En la siguiente tabla se presentan los resultados que se obtuvieron:

Tabla No. 1. Reflexiones y aprendizajes en el juego serpientes y escaleras

Preguntas	Categorías	%
1.- ¿Para qué es necesario establecer las reglas antes de iniciar el juego?	Organización	74%
	Evitar conflictos	22%
	Objetivos	4%
2.- ¿Qué le fue significativo de las situaciones planteadas en las tarjetas?	Promueve aprendizajes	26%
	Análisis de problemas	70%
	Desarrollo de valores	4%
3.- ¿Considera que a partir de este juego se generan aprendizajes para su práctica ?	Si	100%
	No	0%
¿Cuáles?	Trabajo en Equipo	31%
	Competencias	26%
	Resolución de conflictos	26%
	Estrategias didácticas	17%
4.- ¿Adaptaría este juego para abordar algún contenido que imparte?	Si	100%
	No	0%
¿Por qué?	Promueve aprendizajes	60%
	Motivación	22%
	Facilita la enseñanza	18%
5.- ¿Cuáles son las bondades didácticas y formativas del juego?	Trabajo en Equipo	43%
	Aprendizaje	26%
	Fomenta valores	26%
	Disminuye estrés	5%

Fuente: Diplomado Profordems en Competencias Docentes del Nivel Medio Superior, grupo z-sur 42

La tabla anterior muestra que, 74% de los docentes consideran que es necesario establecer reglas antes de un juego para tener un sentido de organización, aunado al 22% que consideran que el establecimiento de reglas evita situaciones de conflicto.

Con respecto a la opinión que manifestaron sobre los aprendizajes más significativos en las tarjetas el 70% menciona que propició una reflexión en cuanto a los problemas que afectan la vida de los estudiantes así como a la sociedad en general, por lo tanto el 100% consideró que esta dinámica promovió aprendizajes para su práctica, entre los cuales mencionaron: El trabajar entre pares académicos, ser más tolerantes, aprender a escuchar a los estudiantes, ser más pacientes en la clase.

En cuanto a la posibilidad de implementar este juego para abordar el contenido de la asignatura(s) que imparte(n), 100% de los profesores afirmó de manera positiva, de ellos el 60% considera que esta actividad promueve aprendizajes, mientras que el 22% considera que motiva a los estudiantes y el 18% considera que a través del juego se facilita la enseñanza de los temas de clase.

En opinión del 43 % de los docentes, una de las bondades didácticas y formativas de este juego, fue el trabajo en equipo, 26% consideró que propició el aprendizaje significativo sobre las competencias docentes, mientras 26% afirmó que se promovieron valores como: la tolerancia, el respeto y diálogo, mientras el 5% manifestó que la actividad disminuyó el estrés.

La realización de esta actividad lúdica evidencia resultados positivos con los docentes dado que en las opiniones enunciadas tanto en el cuestionario como en el ensayo, asumieron actitudes reflexivas encaminadas a fomentar el trabajo colegiado y valores éticos bajo un ambiente de respeto a las experiencias y opiniones tanto de sus pares como de los alumnos.

Conclusiones

“La paz es la transformación creativa de los conflictos a través del conocimiento, imaginación, empatía, diálogo”... (Fisas, 2011, pag.2).

El propósito que se estableció, se logró dado que mediante una actividad cotidiana y simple como el juego, se fortaleció la integración, empatía, manejo y solución de conflictos, así como el respeto a las reglas. Propiciando con ello la comprensión acerca de la cultura de paz, así como las competencias docentes desarrolladas en la práctica.

El docente debe propiciar la integración armónica de los estudiantes al entorno escolar, a través de estrategias creativas e interesantes como actividades lúdicas o juego de roles en las cuales promueva valores éticos como: solidaridad, respeto, empatía, responsabilidad social, etc.

Se promovieron aprendizajes significativos sobre competencias docentes así como los valores éticos a practicar entre sus colegas y estudiantes.

Referencias

Fisas, V. (2011). *Educación para una cultura de paz*, Universidad Autónoma del Estado de México.

Recuperado: http://escolapau.uab.es/img/qcp/educar_cultura_paz.pdf

Gasca, E. y otros (2012). *Tutoría en la Educación: una visión multidisciplinaria*. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.

Huizinga, J. (2011). *Homo ludens*. Madrid: Alianza Editorial

Martínez, L. (2008). *Lúdica como estrategia didáctica*: Universidad Autónoma de Guadalajara.

Recuperado: <http://genesis.uag.mx/escholarum/vol11/ludica.html>

Secretaría de Educación Pública (2015) *Diplomado en Competencias Docentes*
<http://profordems.uaemex.mx/login/>

Secretaría de Educación Pública. (2008). Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el MCC del Sistema Nacional del Bachillerato.

Recuperado: http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/acuerdo_secretarial

Secretaría de Educación Pública. (2008). Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes en la modalidad escolarizada.

Recuperado: http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/acuerdo_secretarial

Vázquez, J. (2008). Juego y aprendizaje: tesis. Universidad de Zulia Venezuela.
Recuperado:http://tesis.luz.edu.ve/tde_arquivos/3/TDE-2010-06-25T09:32:22Z-135/Publico/vasquez_vasquez_jose_de_la_asuncion.pdf

LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA DE LA UAEM: HACIA UNA CULTURA DE PAZ.

Rubén Gutiérrez Gómez

Universidad Autónoma del Estado de México, México

Resumen

La incorporación de la cultura en el estudio y análisis del currículo ha llevado a analizar y reflexionar en torno a la diferenciación e identidad cultural. De ahí que en este trabajo se comente la situación de la discriminación y violencia escolar en el nivel medio superior de la UAEM como procesos socioculturales, promoviendo

la atención a la diversidad como un área de intervención de la orientación educativa como una estrategia preventiva de dichos procesos socioculturales.

Palabras clave: orientación educativa, cultura de paz, atención diversidad, identidad cultural, violencia escolar.

Introducción

Desde hace algunos años se ha venido comentando en diferentes medios informativos, la violencia escolar o bullying, caracterizada por ejercer el poder a través de acciones violentas e intimidatorias a estudiantes con dificultad de afrontar a sus agresores. Esta situación ha llevado a identificar la importancia de reconocer la problemática sociocultural presente en la escuela, y como ésta se expresa mediante el uso del poder y la fuerza para imponer una cultura determinada.

La escuela es un espacio social y humano en el que entran en juego intercambios culturales entre diversos grupos sociales. La multiculturalidad en la educación formal es un aspecto fundamental para entender la forma en que penetra o es rechazada por un grupo social ubicado en un contexto determinado, sobre todo cuando se reconoce la posibilidad de interactuar con distintos grupos socioculturales en ámbitos geográficos o espaciales distintos a nuestro lugar de origen.

Lo anterior implica actuar o desarrollarse personal y/o profesionalmente en contextos distintos al de pertenencia, saliendo del lugar de origen y llegar a otros ambientes socioculturales, enfrentándose a otras condiciones de vida y por tanto a lo que se conoce como “choque cultural”.

El choque cultural es un término introducido en 1958 que describe la ansiedad producida por la pérdida del sentido de qué hacer, cuándo hacer, o cómo hacer las cosas en un nuevo ambiente; se presenta generalmente después de las primeras

semanas de haber llegado a un nuevo sitio. En general podemos describir el choque cultural como la incomodidad física y emocional que uno sufre cuando llega a vivir en otro lugar diferente a nuestro lugar de origen.

De lo anterior se reconoce que el choque cultural puede provocar los siguientes efectos: tristeza, soledad, melancolía, preocupación por la salud, dolores, alergias, insomnio, cambios de temperamento, depresión, irritabilidad, poco deseo de relacionarse con otros, idealización del país de origen, confusión de identidad, identificación excesiva con la cultura del nuevo país, miedo a resolver problemas simples, desconfianza, inseguridad, desarrollo de estereotipos sobre la nueva cultura, obsesión con la limpieza, nostalgia de la familia, sentimientos de marginalización, explotación y abuso de parte de otras personas, aflorando sentimientos xenofóbico y de superioridad de unos frente a los otros (Deza, 2001)

La incorporación de la cultura en el estudio y análisis del currículo ha llevado a considerar lo que Tadeu (1999) ha denominado como las teorías poscríticas del currículo. Estas se han caracterizado por analizar y reflexionar en torno a la diferenciación e identidad cultural.

Así, el currículo común u homogéneo se ve superado con el reconocimiento de la multiculturalidad que conduce hacia un currículo heterogéneo en el que no se reproduzca sólo la cultura hegemónica del grupo que diseña el currículo. Esto es lo que Alicia Devalle (2001) ubica como el currículo para la diversidad expresando que "...el currículo para la diversidad exige un encuadre democrático de los contenidos de la enseñanza, consenso y toma de decisiones y con la representación de los intereses de todos". Esta perspectiva curricular permite identificar la importancia del contexto sociocultural para formar a los ciudadanos del siglo XXI.

La visión multicultural del currículo se vincula con uno de los cuatro pilares de la educación para el siglo XXI planteados por la UNESCO, es decir, aprender a

convivir, en el que se busque facilitar la integración cultural de los estudiantes a partir del respeto a la diversidad.

La multiculturalidad también se percibe en el ámbito *local*, ya que la movilidad estudiantil ocurre del medio rural al urbano, de un estado a otro, de una región a otra, de una institución a otra, de una empresa a otra, etcétera, e implica confrontar otros grupos socioculturales (Giddens, 1991).

Por lo anterior, resulta importante estudiar desde lo local cómo los sujetos sociales se van incorporando a los distintos ambientes socioculturales a lo largo de su vida. Especialmente, es necesario conocer en la escuela qué características asumen dichos procesos. De ahí que en este trabajo se comenta la situación de la discriminación y violencia escolar en el nivel medio superior de la UAEM, promoviendo la atención a la diversidad como un área de intervención de la orientación educativa como una estrategia preventiva de dichos procesos socioculturales.

SITUACIÓN DEL CHOQUE CULTURAL, LA DISCRIMINACIÓN Y LA VIOLENCIA ESCOLAR EN EL BACHILLERATO UNIVERSITARIO.

En primer lugar, se asume que al bachillerato de la UAEM se incorporan estudiantes provenientes de otros países, estados de la República o de otras localidades de la entidad. Efectivamente, la encuesta detectó que 2 de cada 10 presentan esta situación, mismos que tuvieron un proceso de adaptación relativamente fácil a la ciudad en donde realizan sus estudios, aun cuando extrañan su lugar de origen, sobre todo aquéllos que se desplazan de localidades o entidades alejadas del lugar donde estudian. No obstante lo anterior, ellos comentan que la escuela no realiza ningún tipo de actividad para integrarlos o apoyarlos en ese sentido.

Al respecto, las estadísticas de la UAEM indican que de los estudiantes provenientes del interior de la República sobresalen los siguientes: el DF, Michoacán, Guerrero, Veracruz y Jalisco hacia el bachillerato; mientras que los diez municipios del Estado de México con mayor proporción de estudiantes son: Toluca, Texcoco, Amecameca, Tenancingo, Zinacantepec, Metepec, Almoloya de Juárez, Lerma y Ozumba (UAEM, 1999), lo cual expresa la diversidad cultural con la que cuenta el bachillerato universitario.

Más aún, de estas estadísticas cabe resaltar la presencia de minorías étnicas en cada uno de los planteles de la escuela preparatoria de la UAEM que, aun cuando representan una baja proporción (2%), es necesario reconocerlos e integrarlos culturalmente al bachillerato universitario, puesto que también enfrentan el choque cultural en el mismo.

Recurriendo al diálogo con los estudiantes, las historias de vida cultural del bachiller muestran cómo los estudiantes provenientes de otros estados de la República enfrentan el choque cultural al encontrarse en un nuevo contexto con una carga de hostilidad por no ser parte del mismo, pudiéndolo llevar a un bloqueo y/o al no deseo de hacer las cosas, donde cuesta mucho trabajo emocional enfrentar el nuevo contexto socioeducativo.

De una u otra forma los estudiantes enfrentan el choque cultural y logran adaptarse al nuevo contexto, lo cual depende de sus recursos socioafectivos, aun cuando se dan algunos casos que no lo logran superar y llegan incluso al extremo de desertar de la escuela.

Así, el choque cultural que se presenta localmente también tiene que ser abordado, ya que permite integrar pertinentemente a los estudiantes provenientes de otras regiones de la entidad y del país, a fin de que puedan desarrollar todas sus potencialidades en la escuela y, al mismo tiempo, dar a conocer su cultura de origen expresándola con orgullo y sin avergonzarse de ella.

De cualquier forma, lo que estas experiencias manifiestan es que el choque cultural está presente intrainstitucionalmente y, si la tendencia de la UAEM es aspirar a una universidad de clase mundial con fuertes procesos de intercambio y/o movilidad estudiantil y de profesores-investigadores, es necesario contar con acciones institucionales que permitan atender estas situaciones, pero sobretodo trabajarlo en el bachillerato a fin de que la labor orientadora prevenga las mismas.

Por otra parte, las situaciones de discriminación y violencia escolar entre estudiantes y profesores, también están presentes en el bachillerato universitario. En cuanto a la discriminación ocurre principalmente hacia estudiantes con capacidades diferentes, de escasos recursos, mujeres e indígenas, ante lo cual la institución no los previene y sólo actúa cuando son muy evidentes a través de castigos o sanciones.

Por ejemplo, el estudiante de escasos recursos o el indígena que es discriminado se revela en su apariencia y atuendo que usa, corte de pelo, color de piel, lenguaje, etcétera, evidenciando su origen y siendo objeto de burla tanto de profesores como de sus propios compañeros.

Este dato de la discriminación a estudiantes con capacidades diferentes coincide con el dato nacional referente al ingreso educativo de las personas con alguna discapacidad. En la primera encuesta nacional sobre discriminación en México realizada en el año 2000 se encuentra que los dos grupos sociales con mayor discriminación son las personas con capacidades diferentes y los homosexuales, ubicando a los primeros con una participación y asistencia a la escuela de sólo la mitad de ellos respecto a la población "normal" (INEGI, 2000).

Ahora bien, las razones por las que se presentan los enfrentamientos entre estudiantes (violencia escolar), son por cuestiones de poder, intolerancia, personales, de relación de pareja, en el deporte y de tipo religioso. Las

confrontaciones con los profesores son por causas de falta de participación, regaños y/o procesos de evaluación de las asignaturas.

Conclusiones y propuestas

Estos datos muestran claramente cómo la cultura de paz y el multi e interculturalismo aún están lejos de alcanzarse entre la comunidad universitaria del nivel medio superior. Es evidente que el choque cultural, la exclusión, la discriminación y la violencia, están presentes en la propia institución hacia estudiantes con capacidades diferentes, provenientes de comunidades indígenas, localidades rurales, de otras entidades y países.

La educación básica del Estado de México se ha convertido en pionera de incorporar a estudiantes en esas condiciones, precisamente para que desde niños los vayan aceptando y conviviendo cotidianamente con ellos, por lo que se puede decir que con el nuevo modelo de bachillerato, la UAEM se está anticipando a la llegada de estos estudiantes en unos cuantos años, por lo que reforzará sus medidas al respecto.

Logrando lo anterior se podría alcanzar el fin de “aprender a convivir”, apoyando el proyecto de la educación ciudadana, en tanto se reconoce al “otro” con todas sus potencialidades, independientemente de sus diferencias para realizar o no ciertas actividades.

De ahí la importancia de trabajar decididamente esta problemática por parte de la orientación educativa a través de la intervención de “atención a la diversidad”, si verdaderamente se quiere una sociedad justa, sustentable y con equidad que, lejos de ser xenofóbica y excluyente, incorpore con tolerancia y respeto a todos y cada uno de los estudiantes que forman parte de la institución.

Al respecto la reforma al bachillerato, como se mencionó anteriormente, integra dentro de sus principios al multiculturalismo, intentando dar respuesta a las tendencias educativas del siglo XXI, pero no advierte cómo esta situación de

discriminación está presente en la propia institución, por lo que en esas condiciones es aún lento el proceso para concienciar a los diferentes actores (no sólo del estudiante) de la importancia de favorecer relaciones interpersonales solidarias sin importar el origen o la situación personal del estudiante.

A partir de esta información es necesario incorporar al estudiante de bachillerato a la formación de una cultura de paz, en la que pueda relacionarse asertivamente con sus compañeros, profesores, directivos, etcétera, bajo un esquema de respeto y tolerancia ante la multiculturalidad y la diversidad, en la que el estudiante sea capaz de darse cuenta de su posición en la escuela y la importancia que tiene el con-vivir (vivir-con) con los demás, enriqueciéndose axiológica, académica y culturalmente. La orientación educativa en estas condiciones tiene el reto no solo de informar, sino sobre todo de formar y alertar desde la reflexión, análisis y construcción, al ciudadano del siglo XXI para que reconozca estas situaciones de pobreza, falta de compromiso social y ambiental, desempleo, educación para las minorías, etcétera, mismas que tiene que afrontar y dar respuesta en búsqueda de una nueva sociedad comprometida integralmente.

Referencias

Devalle de Rendo, A. y V. Vega (2001). Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad. Argentina, Aique.

Deza, Alicia. (2001). "Impacto socio-cultural de la inmigración", disponible en : <http://www.rebellion.org/ddhh/deza220301.htm>

Giddens, A. (1993). Las consecuencias de la modernidad. Brasil, Unesp.

Gobierno del Estado de México (1997). Ley General de Educación. México. PAC.

INEGI. (2000a). Las personas con discapacidad en México. México. INEGI

Tadeu da Silva, T. (1999). Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Brasil. Auténtica Editora.

UAEM. (1999). Ingreso a preparatoria de la UAEM. Toluca. México. UAEM

HUMANISMO EN EL MARCO SOCIOFORMATIVO DE LA EDUCACIÓN

**Ma. del Socorro Reyna Saenz, María de Jesús Álvarez Tostado Uribe, Jaime
Luis Arce Trueba**

Universidad Autónoma del Estado de México. México

Resumen

Cuando hablamos de formación humanista, no se pretende inculcar una serie de valores que se constituyan en patrones de conducta para la vida, sino en el hábito de reflexión y pensamiento crítico, previo a todo accionar; con lo cual el hombre asume consiente, libre y responsablemente cada una de sus decisiones.

El enfoque de competencias implica cambios y transformaciones profundas en los diferentes niveles educativos, seguir este enfoque es comprometerse con una docencia de calidad, buscando asegurar el aprendizaje de los estudiantes en ámbitos significativos y propósitos a mejorar su entorno de vida.

Resulta importante adoptar en la educación del bachiller una perspectiva socioformativa, tomando en cuenta aspecto cognitivo y epistemológico respecto a una educación humanista, la cual genera métodos y estrategias que dan soporte y elementos al enfoque educativo por competencias, conducente a crear experiencias de aprendizaje para que los estudiantes desarrollen habilidades que les permitan reflexionar para movilizar recursos y realizar satisfactoriamente las actividades demandadas, con la intervención de los valores dentro de sus competencias genéricas, cumpliendo el propósito de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje con una formación integral, holista y para la vida, en un contexto de fraternidad.

Palabras clave: modelo socioformativo, valores, educación

Introducción

Como una política de largo plazo, para elevar la calidad de la educación, el Sistema Nacional del Bachillerato (SNB) estipula impulsar un cambio cualitativo orientado al desarrollo de competencias, el cual centra su atención en el estudiante, desde un concepto multidimensional, refiriendo elementos de comunicación, análisis creativo y crítico, la reflexión independiente, el trabajo en equipo y el desarrollo de valores, mejorando su organización y contexto didáctico.

Desde el enfoque socio formativo de las competencias se establecen prácticas situadas que promuevan la formación integral de los estudiantes, con la intención de promover sus habilidades, destrezas, capacidades, desempeños, idoneidad y compromiso ético para solucionar problemas actuales y futuros, en su vida

personal, considerando favorecer a su comunidad social de la cual forma parte, tomando en cuenta aspectos culturales y ambiente ecológico.

Ambos planteamientos educativos se entrelazan para llevar a efecto una educación humanista que genere aprendizajes significativos con retos que impliquen el desarrollo humano sustentable.

Desarrollo metodológico

La educación se puede concebir como un modo de ser o vivir por su significado etimológico, educar bien del termino latín *Educere* que significa conducir y tiene una pluralidad de sentidos relacionados con la vida, con el pensamiento, la cultura y con el quehacer y con el ser.

La parte principal del arte de educar consiste ante todo en estimular esta capacidad propia del educando en cualquier aspecto que nosotros conozcamos. Una vez que esto se consigue, todo depende de mantenerla estimulada y viva, cosa que es posible por medio de avances regulados... (Fichte, 1994).

El humanismo en su naturaleza misma, como forma de ser, no es una cualidad adquirida ocasionalmente, es más que una recuperación de conocimientos de ciencias y artes clásicas, es más que una actitud humanitaria, es un modo de ser. Uno de sus componentes es la autoconciencia, ya que con ella el hombre recupera valores, como la justicia, la belleza, la bondad. Lo que el humanismo pretende es que el hombre adquiriera una visión más completa de sí mismo y de su mundo, para que como tal se reconozca y se proyecte en él (Esquivel, 2003).

Cuando hablamos de formación humanista, no se pretende inculcar una serie de valores que se constituyan en patrones de conducta para la vida, sino en el hábito de reflexión y pensamiento crítico, previo a todo accionar; con lo cual el hombre asume consiente, libre y responsablemente cada una de sus decisiones.

Una de las tareas sustantivas de la Universidad es la formación humanista, que trasciende una formación integral profesional, para adquirir una dimensión de servicio social; sin embargo, el problema, se presenta cuando se quiere precisar cómo llevarlo a la práctica en su aplicación cotidiana de los que conforman dicha Universidad.

La efectividad de la Universidad para responder a las necesidades de transformación de la sociedad donde está inmersa; se orienta bajo estrategias de experiencias vivenciales, conocimiento y análisis críticos de la realidad del ser humano, en diversos ámbitos (AUJAL, 2009).

Se adoptan estrategia para conformar una política de gestión promotora de una ética para la calidad de vida institucional, la cual tendrá que ser dentro de una mejora continua del comportamiento cotidiano de la comunidad universitaria, a partir de la promoción de los valores socialmente responsables en las rutinas institucionales, para generar acciones medioambientales que permita un comportamiento ecológico, orientado hacia el uso inteligente y respetuoso del medio ambiente.

Así mismo dicha política debe motivar un comportamiento social solidario para la promoción del Desarrollo Humano Sostenible, estableciendo una política de formación académica que permita lograr un perfil del egresado con actitudes igualmente responsables social y ecológicamente, en el marco de una formación integral e íntegra, donde se interese en buscar soluciones útiles que permitan asegurar la generación y transmisión de conocimientos interdisciplinarios congruentes, tanto en su temática como en su proceso de construcción y difusión.

De manera coincidente, dentro del contexto internacional de la educación en el bachillerato, también se denotan las exigencias de calidad, ética y rigor científico, así como la opción de flexibilidad y transformación que permitan formar ciudadanos portadores de ideas a favor de la sociedad y medioambiente en que

están inmersos. Por otra parte se enfatiza en la consolidación de los derechos humanos en un marco de justicia, desarrollo sustentable, democracia y paz.

Dentro del Bachillerato Universitario se menciona que la UNESCO a través de su programa “Educando para un futuro sustentable” señala 4 dimensiones de atención:

- Social. Comprende los valores como principios de la paz, la justicia y la equidad.
- Ecológica. Asociada al principio de la conservación de las especies que habitan en el planeta.
- Económica. Vinculada con un desarrollo armónico con base en principios éticos y de cuidado de la naturaleza.
- Política. Se refiere al impulso y fortalecimiento de una sociedad bajo los principios de la democracia para la formación de una ciudadanía comprometida con la vida.

Acorde a los planteamientos y exigencias de la educación actual resulta importante adoptar en la educación del bachiller una perspectiva socioformativa tomando en cuenta aspecto cognitivo y epistemológico de la responsabilidad social universitaria, la cual genera métodos y estrategias que dan soporte y elementos al enfoque educativo por competencias, conducente a crear experiencias de aprendizaje para que los estudiantes desarrollen habilidades que les permitan movilizar recursos y realizar satisfactoriamente las actividades demandadas, con la intervención de los valores dentro de sus competencias genéricas, cumpliendo el propósito de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje con una formación integral, holista y para la vida, en un contexto de fraternidad.

Para corresponder a este planteamiento, las competencias se establecen como un enfoque para la educación; no son un modelo pedagógico, pues no pretenden ser una representación ideal de todo el proceso educativo; las competencias son un enfoque porque sólo se focalizan en unos aspectos específicos de la docencia, del aprendizaje y de la evaluación (Tobón, 2006).

El enfoque de competencias implica cambios y transformaciones profundas en los diferentes niveles educativos, seguir este enfoque es comprometerse con una docencia de calidad, buscando asegurar el aprendizaje de los estudiantes.

En general, la psicología cultural le ha aportado al concepto de competencias el principio de que la mente y el aprendizaje son una construcción social y requieren de la interacción con otras personas, estando la idoneidad influenciada por el mismo contexto (Tobón, 2006).

Asimismo, dentro de este enfoque se consideran procesos complejos de desempeño con idoneidad en un determinado contexto, bajo el sentido de responsabilidad. Esto significa que éstas no son estáticas, sino dinámicas, y tienen unos determinados fines, aquellos que busque la persona en concordancia con las demandas o requerimientos del medio; son procesos complejos, porque implican la articulación de diversas dimensiones humanas y porque su puesta en acción implica muchas veces el afrontamiento de la incertidumbre (Perrenoud, 2000) ya que involucra equivocaciones del orden mental, intelectual, de la razón y cegueras paradigmáticas donde se observa la necesidad de “introducir y desarrollar en la educación el estudio de las características mentales y culturales del conocimiento humano, de sus procesos y modalidades” (Salvador Loreto, 2011).

Bajo este enfoque se propone la realización de actividades que promuevan el análisis para la resolución de problemas, implicando lo cognoscitivo, actitudinal y

del hacer; toda vez que constituyen el campo disciplinar, social y cultural, como también ambiental, que rodean, significan e influyen una determinada situación.

Se refieren al análisis antes de actuar, respondiendo por las consecuencias, buscando corregir los errores. En las competencias toda actuación es un ejercicio ético, en tanto que siempre es necesario prever y reflexionar las consecuencias del desempeño y revisar cómo se ha actuado. El principio en las competencias es, entonces, que no puede haber aptitud sin responsabilidad personal y social.

La perspectiva socioformativo del enfoque por competencias

Según Tobon (2010) un modelo pedagógico es un conjunto de planteamientos teóricos articulados en torno a los procesos de aprendizaje, de acuerdo con unos fines y un marco epistemológico, ejemplos de ellos es el modelo pedagógico tradicional, constructivista y cognosicitivista.

Un modelo educativo es la construcción concreta, en una determinada institución educativa o social, de los lineamientos a sugerir en el proceso de aprendizaje, enseñanza y evaluación, para lo cual se tiene en cuenta unos o varios modelos pedagógicos, así como también el estudio del contexto institucional y externo. Se compone de varias partes: filosofía, marco legal, gestión administrativa, lineamientos didácticos, lineamientos de la evolución y normas de trabajo.

Un enfoque pedagógico es el conjunto especializado en torno a uno o varios procesos de la formación como Inteligencia emocional, pedagogía de Montessori, Inteligencias múltiples. No aborda todo el proceso de aprendizaje y enseñanza, sino que se focaliza en un determinado aspecto.

Siguiendo al mismo autor, el **enfoque educativo de las competencias** en un marco de educación humanista se configura como un paradigma que está en la base de la comprensión, orientación planeación y ejecución de las actividades educativas; plantea un tipo de persona a formar, la clase de sociedad que se

pretende construir o reforzar, la concepción de la formación las estrategias más pertinentes para orientar la docencia y la evaluación. Se constituye de instrumentos conceptuales y metodológicos orientados a movilizar saberes (ser, hacer y conocer) en torno a la resolución de problemas del contexto, con compromiso ético e idoneidad.

Como modelo pedagógico, la identidad que establecen en la persona a formar es un ser humano integral. El aprendizaje se aborda desde la construcción de un proyecto de vida sólido basado en ética, creatividad y emprendimiento que le posibilitan una autoformación, buscando mejoras en su entorno. El proceso formativo que construye articula contenidos y prácticas apropiadas a la aplicación pertinente de teorías en diversos contextos.

El docente se convida como un mediador y dinamizador del proceso de formación, buscando que los estudiantes aprendan y movilicen sus saberes en torno a problemas reales de su contexto.

En el modelo de competencias se consideran varias perspectivas o enfoques, como el funcionalista, el conductual, constructivista y el socioformativo, los cuales se pueden abordar en diferentes niveles educativos, ninguno es el mejor pero si pertinente al ideario universitario donde se ejerce.

El enfoque socioformativo del modelo por competencias antepone los siguientes núcleos según Tobon (2010 a):

- Los procesos curriculares tienen en cuenta una dinámica social y cultural de la institución educativa, porque toda institución es una microsociedad con representaciones implícitas y explícitas.
- Se realiza mediante un trabajo colegiado derivado de una colaboración integral y transversal.

- Los fines y medios para alcanzar la formación de los estudiantes se basa en un continuo análisis y reflexión en torno a las dinámicas sociales, culturales, económicas y organizacionales, considerando situaciones presentes y futuras.
- El currículo es un macroproyecto formativo en continua evolución que asegure la formación pertinente.

El contexto social actual y los cambios nos plantean el reto de pasar del énfasis en la planeación de la enseñanza, a un nuevo papel docente, que conlleva a la generación de experiencias didácticas significativas para contribuir a la autorrealización del estudiante en un entorno de desarrollo contextual sustentable.

En consecuencia los docentes, debemos estudiar los grandes problemas del contexto, tener claridad acerca de las competencias, el ideario universitario y las políticas de calidad que derivan las prácticas educativas innovadoras; apropiarnos con profundidad de los contenidos disciplinares para luego llevar a cabo una mediación efectiva. En cuanto a la formación del docente, se promueve con relación a las competencias docentes que estipula el perfil para formar estudiantes bajo la perspectiva anteriormente descrita.

Adicionalmente, dentro de las competencias genéricas, en la categoría “Participa con responsabilidad social”, se denotan las siguientes competencias: Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de la comunidad, región, México y el mundo; Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales; Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.

Otro aspecto a considerar dentro del aprendizaje del nivel medio es la *identidad*, la cual debe recrearse en el estudiante para lograr su formación bajo el marco

filosófico universitario en el cual establece su enfoque humanista, aunado a identificarse como ser individual útil a una sociedad.

Conclusiones

El CBU en efecto da apertura para implementar e instrumentar acciones a favor de enfoque socioformativo, ya que estipula acciones en torno a solucionar problemas del contexto social actual en un marco de compromiso ético.

La educación que ofrece este bachillerato permite el aprendizaje en el entorno, así como la capacidad de adaptarse e influir en los cambios de la vida. Se rige bajo la equidad, pluralidad, solidaria y respetuosa que reafirma su humanismo que caracteriza al propio currículo y fomenta relaciones armónicas del estudiante con quienes lo rodean.

Bajo el enfoque por competencias el alumno debe identificar problemas de su mundo, de las incidencias que se presentan en él o del orden establecido histórico, social, cultural, legislativo y científico en su entorno sin volverse propietario y agente de él, deteniéndose en sólo entenderlo y cambiarlo sin rumbo. Es necesario que el alumno conozca de forma correcta, para que comprenda y transforme el mundo que lo rodea, desarrollándose en él como un mejor individuo, persona o ciudadano.

El enfoque socioformativo enfatiza el concepto de competencias bajo una formación de la idoneidad en una estructura de formación con valores, integración colaborativa, así como contemplar problemas actuales del contexto de los estudiantes. Enfatiza el proceso de aprendizaje por estrategias globalizadoras como proyectos, planteamiento de situaciones y solución de problemas abordando procesos de incertidumbre y caos. Su epistemología está sustentada en unos pensamientos sistémicos y complejos.

Para esto es necesario adoptar políticas que soporten este enfoque, e implementar estrategias de enseñanza para lograr que los estudiantes y profesores desarrollen las habilidades cognitivas, afectivas y físicas, necesarias

para llegar a la formación integral que pretende este enfoque por competencias sustentarse en una educación humanista.

Mesografía

AUSJAL 2009. *Políticas y sistemas de autoevaluación y gestión de la Responsabilidad Social Universitaria en AUSJAL.*

http://www.ausjal.org/sitios/rsu/documentos/Proyecto_RSU.pdf (Consultado en agosto 2011).

Guevara, Hilda Mabel 2009. *Identidades estudiantiles, conocimiento y cultura: Percepciones de jóvenes universitarios y universitarias de Cuyo, Argentina.*

<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/773/77307109.pdf> (Consultado en noviembre 2011).

Referencias

Esquivel (2004): ¿Por qué y paraqué la formación humanista en la educación superior? Universidad Autónoma del Estado de México, Ciencia Ergo Sum, México.

CBU, *Curriculum del Bachillerato Universitario*, Universidad Autónoma del Estado de México, México.

Fichte, (1994): *Discursos de la nación alemana*, Altaya, Barcelona

Ferreira, Horacio y Peretti, Gabriela (2006): *Diseñar y gestionar una educación auténtica. Desarrollo de competencias en escuelas situadas*. Noveduc, Argentina.

Tobon (2006): *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Talca: Proyecto Mesesup.

Perrenoud (2000): *Construir competencias Entrevista con Phillepe “El arte de Construir Competencias*, Universidad de Ginebra.

Tobon y Mucharraz (2010): *¿Cómo abordar el modelo por competencias? En la práctica docente*.

Tobón, Pimienta y García (2010 a): *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*, PEARSON, México

ASAMBLEAS ESCOLARES: JUSTIFICACIÓN SOCIAL Y METODOLÓGICA

Diana Áviles Ortiz, Ana Karen de la Cruz, Alondra Suárez Gómez, Elizabeth Rocío Valdés Carrera, Susana Valentín, y Brenda Mendoza González
Universidad Autónoma del Estado de México. México

Resumen

El acoso escolar (bullying) es una problemática de índole social que proyecta la violencia de la ciudadanía actual. Según la Secretaría de Educación Pública, en

México más del 70% de los estudiantes que conforman la educación primaria y secundaria han padecido bullying.

Dentro de lo cual, los sistemas educativos han tenido un progresivo aumento de conflictos, lo que conlleva a un deterioro del clima de la sana convivencia escolar.

Es por ello que surge la necesidad de crear una herramienta eficaz, que permita disminuir el comportamiento negativo (conductas disruptivas, agresivas y antisociales) hacia el profesorado y compañeros, y de esta manera mejorar la convivencia en la escuela, tal como lo indica el Plan Nacional de desarrollo 2013-2018 en la Sección III. México con educación de calidad, y la Ley General de los derechos de niñas, niños y adolescentes del 4 de diciembre de 2014.

Dicha proposición, llamada asambleas escolares, está basada en leyes de aprendizaje y motivación, así como planes y programas de nuestro país; las cuales atienden a cualquier tipo de comportamiento en sus demostraciones más preocupantes como la actitud antisocial, propiciando el desarrollo de competencias fortaleciendo la resolución no violenta de conflictos.

Palabras clave: asambleas escolares, convivencia escolar, planes y programas, bullying, problemáticas sociales, competencias.

Introducción

En México, a pesar de que los niños y los adolescentes tienen el derecho a llevar una vida libre de violencia encontramos que en la realidad esto no sucede. En la actualidad cada vez es más frecuente escuchar acerca de situaciones de violencia en los niños debido al acoso escolar (bullying); problemática que es conocida desde los años 80, pero que pocos estudios han abordado. (Pedroza y Aguilera, 2013).

Es así que se define como bullying a un fenómeno que implica una relación asimétrica de poder donde el alumno de mayor poder intencionalmente emplea conductas de agresión contra otro, de forma reiterada a lo largo del tiempo, sin que dichas acciones hayan sido provocadas. (Olweus, 1993 citado en Pedroza y Aguilera, 2013). Se considera una relación entre pares en donde se vulnera la integridad física, social y psicológica de un estudiante a otro en un espacio escolar.

Según la Secretaría de Educación Pública, en México más del 70% de los estudiantes que conforman la educación primaria y secundaria han padecido bullying (Vergara y Calderón, 2013). A si mismo la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) informo que el 40% de los niños escolares de nivel básico sufren acoso escolar en cualquiera de sus modalidades, incluyendo el cyberbullyng. Incluso instancias internacionales como la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) señalo que en 2011 más del 40% de los estudiantes mexicanos en 6° grado declararon que en sus escuelas fueron víctimas de robos, insultos, amenazas y golpes. (Pedroza y Aguilera, 2013).

Gázquez, Pérez-Fuentes, Carrión & Santiuste (2010; Salgado, 2012) señalan que los sistemas educativos han asistido a un aumento progresivo del número de conflictos que se producen, lo que supone un deterioro del clima de convivencia escolar, convirtiéndose en un argumento presente en cualquier reflexión acerca de la calidad educativa.

A partir de esto, el gobierno federal a través del Plan Nacional de desarrollo 2013-2018 en la Sección III. México con educación de calidad, y la Ley General de los derechos de niñas, niños y adolescentes del 4 de diciembre de 2014, han implementado estrategias que permitan mejorar la convivencia escolar, disminuyendo comportamientos agresivos, disruptivos y antisociales; promoviendo el comportamiento pro social. De esta manera el gobierno del Estado de México y Dirección de Seguridad Pública y Tránsito de Atizapán, se han sumado a dicha iniciativa efectuando programas como: Valores por una Convivencia Escolar Armónica y Guardianes Escolares.

Es con base a lo anterior, que se propone la utilización de una estrategia que permita mejorar la convivencia escolar y garantizar el cumplimiento de los derechos de los niños establecidos en los planes y leyes anteriores.

Dicha estrategia, denominada asambleas escolares se deriva de un programa anti-bullying, el cual sienta sus bases en las ciencias de la conducta enmarcándola en el los Planes y Programas de la SEP, así como en las funciones y deberes del profesorado; teniendo el objetivo general, de que la escuela ofrezca la oportunidad de que el alumnado aprenda en un ambiente libre de violencia y acoso escolar, teniendo herramientas que permitan a los alumnos aprender nuevas formas de comportamiento. . (Pedroza y Aguilera, 2013).

Por lo cual el objetivo de las Asambleas Escolares al ser un espacio en las que el alumnado muestra lo que piensa, es identificar el sentir de los alumnos en el aula, así como quienes integran el círculo de Bullying (bully, secuaz, seguidor pasivo, víctima, víctima/acosador y espectadores), y el papel que desempeña el profesorado como víctima, acosador o espectador del acoso que viven sus alumnos.

Método

Sujetos

Participaron seis maestras de primaria a cargo de 247 alumnos; 112 niñas y 135 niños de entre 6 y 11 años de edad, inscritos en grupos de 1°, 2°, 4° y 5° Grado de tres escuelas de educación básica pública, pertenecientes a zonas urbanas.

Criterios de inclusión

El director de grupo en colaboración con docentes identificó a grupos escolares que exhibían comportamientos disruptivos y agresivos.

Contexto

Las escuelas a las que asisten los participantes se encuentran en una zona urbana, de sector económico medio-bajo, donde la actividad laboral de los padres es principalmente el comercio, obreros y amas de casa; cuya escolaridad es nivel básico.

Instrumentos

Auto-informe. Se empleó un auto-reporte denominado Buzón de Quejas, el cual permite identificar la frecuencia con la que cada alumno de un grupo reporta haber sido objeto de comportamiento agresivo por parte alguno o algunos de sus compañeros, se pregunta sobre el número de veces que recibió la conducta durante una semana, y se pregunta el nombre del alumno quien se las dirigió.

Formato de Registro de Asambleas Escolares. Consta de una hoja donde se reporta detalladamente los antecedentes, objetivo y preguntas guía de la asamblea; así como las peticiones y sentir del alumno, las votaciones, consecuencias y acuerdos tomados durante la sesión. Del mismo modo se registran las competencias (comportamiento prosocial), conductas disruptivas y agresivas observadas.

Variables

Definición operacional

Comportamiento pro social

- Levantar la mano: Se refiere a solicitar la palabra, y no hablar a menos que esta le sea dada.
- Esperar turno para hablar: Hacer uso de autocontrol con el fin de expresar su opinión en el momento indicado.

- Honestidad: Cuando el alumno es capaz de aceptar que ha tenido comportamientos negativos.
- Ofrecer disculpas: Se refiere a la capacidad del alumno de afrontar sus actos y entender que estos tienen una consecuencia, por lo que tendrá que enmendar el daño.

Comportamiento agresivo

- Golpes: agredir físicamente a uno o más alumnos con el fin de dañarlo; este comportamiento incluye empujones, golpes en la nuca, patadas y organización de peleas
- Apodos: No se llama al alumno por su nombre; en su lugar se utiliza alguna palabra diferente con contenido ofensivo.
- Amenazar: Es dar a entender a otra persona que se le va a dañar por alguna conducta que emita.
- Obligar a hacer al otro lo que no quieren: Dirigirse a la otra persona con el fin de que realice una acción con la cual no está de acuerdo y que solo beneficia a quien dirige dicha acción.

Procedimiento

Se realizaron reuniones con los directivos de las escuelas primarias para solicitar las autorizaciones correspondientes e informar sobre los objetivos de la investigación.

Para seleccionar a los grupos participantes se le preguntó al director en qué aulas se presentaban con mayor frecuencia comportamientos agresivos y problemas de conductas.

Una vez identificados los grupos y ser presentadas con las profesoras, se llevó a cabo una Asamblea Escolar semanalmente en cada aula, donde se dieron instrucciones a los alumnos y profesora de colocarse en círculo, seguir reglas como: levantar la mano para participar, respetar turnos para opinar, escuchar sin

interrumpir, hablar en primera persona y solo de lo que les consta, establecer contacto visual.

Durante la asamblea a través de preguntas guía se solicitó a los niños mencionar conductas agresivas o que no les gustara que sus compañeros realizaran hacia ellos u otros, recordándoles que solo debían hablar de los que les constara y hubieran observado. Una vez planteadas las preguntas guías los conflictos se solucionaban dentro de la misma.

Como cierre de cada asamblea se pidió a cada alumno y profesora expresar un compromiso semanal.

Al finalizar la asamblea se utilizó una hoja de evaluación con una serie de preguntas referentes al desarrollo de esta, la cual también permitió evaluar si los niños percibían cambios tanto en ellos como en sus compañeros.

Así mismo se aplicó un Buzón de quejas que consiste en una papeleta que se aplica y se recoge en el momento una vez por semana, en ella los niños expresan si han sido agredidos o molestados en el salón de clases.

Resultados

La evaluación pre- test y post- test permitió identificar la incidencia de los comportamientos agresivos en cada una de las aulas escolares; previo al tratamiento las conductas que frecuentemente ocurrían, fueron golpes, apodos, obligar al otro a hacer algo que no quiere y amenazar. Posterior a la realización de asambleas escolares se observó que hubo un decremento significativo en más del 50%.

Tabla 1

Evaluación Pre y Pos test de Asambleas Escolares

Comportamiento Agresivo	Re-test	Pos-test
Golpes	84	37
Apodos	73	33

Obligar al otro a hacer algo que no quiere	35	13
Amenazar	38	18

Con base a los formatos de registro de evaluación que los alumnos expresaron en el buzón de quejas los resultados de la Tabla 2 muestran un decremento significativo en los golpes habiendo una disminución de 60 a 35. Por otro lado los apodos, amenazas y obligar a hacer lo que no quieren disminuyeron en un 90%.

Tabla 2

Registro de conductas agresivas existentes en el buzón de quejas de cada asamblea escolar.

Conductas Agresivas	Buzón 1	Buzón 2	Buzón 3	Buzón 4	Buzón 5	Buzón 6	Buzón 7	Buzón 8	Buzón 9	Buzón 10
Golpear	60	41	33	22	29	23	18	21	38	35
Apodos	29	13	6	6	3	2	12	5	2	4
Amenazar	6	6	4	3	3	2	1	1	1	0
Obligar a hacer lo que no quieren	16	15	7	7	13	7	7	8	4	1

En la Tabla 3 se observa un incremento significativo en las conductas pro-social, de este modo el levantar la mano aumento de 63 a 104 y esperar turnos fue de 48 a 107.

Tabla 3

Conductas pro-sociales observadas en las asambleas escolares

Conductas Pro-sociales	Asamblea 1	Asamblea 2	Asamblea 3	Asamblea 4	Asamblea 5	Asamblea 6	Asamblea 7	Asamblea 8	Asamblea 9	Asamblea 10
Levantar la mano	63	70	64	77	76	69	76	63	83	104
Esperar turno para hablar	48	60	62	72	74	65	72	67	85	107

Honestidad	38	27	30	21	32	22	24	21	36	35
Ofrecer disculpas	29	26	26	12	32	20	24	15	34	32

Discusión

Los resultados de esta investigación permiten concluir que las conductas agresivas presentadas en niños con escolaridad de primaria disminuyeron notablemente debido a la implementación de asambleas escolares en sus grupos. Este tipo de asambleas utilizado como estrategia educativa dentro del aula para disminuir la violencia y promover la expresión asertiva afirman claramente cuan efectivo es un tratamiento conductual. Fulgencio y Ayala (1996) mencionan que la efectividad de un tratamiento conductual usualmente se evalúa con base en registros de la ocurrencia de la conducta antes, durante y después del tratamiento; para determinar si existe un cambio conductual provocado por la introducción del procedimiento del tratamiento.

Las mediciones pre y pos test mostraron una notoria disminución de conductas agresivas en los niños como golpear y decir apodos, lo cual muestra que antes de la intervención los niños no presentaban conductas adecuadas puesto que tendían a ver las anteriores como normales y esto se debe en parte al contexto en el que están inmersos como mencionan Ayala, Pedroza, Morales, Chaparro y Barragán (2002) en una de sus investigaciones: los niños que se caracterizan por ser irritables, con bajo auto-control muy activos y con problemas de atención e impulsividad presentan más posibilidades de mostrar problemas de conducta y conducta antisocial que los niños que no presentan tales características. Los niños también disminuyeron la práctica de otras conductas agresivas como son el obligar a otros a hacer lo que no desean y amenazar; mismas que fueron detectadas y registradas después de cada asamblea.

Una vez terminada la intervención los niños presentaron conductas pro-sociales como son el ser honestos, levantar la mano para esperar su turno de hablar, escuchar a los demás y expresarse con asertividad esto demuestra que los niños

adquirieron nuevas habilidades para poder relacionarse con sus compañeros reforzando así la idea de que la mayor o menor eficacia en la utilización de los recursos cognitivos-afectivos y conductuales que un niño emplee para resolver situaciones cotidianas de interacción social, dependerá de la percepción de sus propias habilidades para generar alternativas de solución frente a un problema, para regular sus emociones, para pensar en las consecuencias de cada acción y, finalmente, para adoptar la mejor decisión (Bornas, 1998; Ison, 2004; Shure & Aberson, 2005 en Ison & Morelato 2008).

El comportamiento asertivo permitirá que los niños logren expresar lo que desean y no, en el momento adecuado así mismo les permitirá responder ante situaciones de violencia con conductas pro sociales lo cual es congruente con lo mencionado por Mendoza (2010) El entrenamiento asertivo tiene como objetivo que el paciente sea capaz de expresar sus sentimientos de manera personalmente satisfactoria y socialmente afectiva.

Por lo tanto es importante tomar en cuenta que los niños se sienten más seguros y les agrada solucionar sus conflictos de una forma tranquila y “civilizada” como ellos lo llaman y se muestran más tranquilos y felices dentro de su aula y esto consiste con lo siguiente: un paciente al comportarse de manera más asertiva será capaz de lograr recompensas sociales así como materiales significativos, obteniendo mayor satisfacción de la vida (Mendoza, 2010).

Por último es adecuado retomar lo encontrado por De la Barra, Toledo y Rodríguez en 2003 referente a que los escolares catalogados por los profesores como agresivos- desobedientes en su primer año escolar persistieron con este tipo de conducta seis años después, por lo tanto a modo de prevención se recomienda la intervención dentro del aula con las asambleas escolares puesto que los resultados mencionados son positivos y muestran efectividad al mejorar la convivencia en el aula y aumentar las habilidades sociales de los niños.

Referencias

Ayala, H. (1991). El resurgimiento del análisis funcional en el tratamiento conductual: Procedimientos vs. Resultados. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*. 17 (1) (2).

Fulgencio, M. J., & Ayala, H. (1996). Validación social de intervenciones conductuales con niños: Evaluación de metas, procedimientos y resultados. *Revista Mexicana de Análisis experimental de la conducta*, 113-138.

Mendoza. (2010). *Manual de autocontrol del enojo: Tratamiento cognitivo conductual*. México: Manual Moderno.

Pedroza, J; Aguilera, S. (2013). La construcción de identidades agresoras: el acoso escolar en México. México: Conaculta

SEP. (2011). *Estrategias de intervención para la atención a la diversidad en el marco para la convivencia escolar*. México.

Vergara, M; Calderón, R. (2013). Cultura y generación de conocimiento en américa latina. México: Ediciones de la noche

ASAMBLEAS ESCOLARES: PROCEDIMIENTO DE ASAMBLEAS ESCOLARES

**Diana Aviles Ortíz, Ana Karen de la Cruz Calderón, Alondra Suárez Gómez,
Elizabeth Rocío Valdés Carrera, Susana Valentín Cirilo, Brenda Mendoza
González**

Universidad Autónoma del Estado de México. México

Resumen

Las conductas disruptivas y agresivas en el aula son un problema frecuente que se presenta en escuelas primarias afectando la convivencia entre escolares, debido a esto, es importante identificar tempranamente el comportamiento disruptivo y agresivo entre escolares. El presente trabajo tiene como objetivo conocer una estrategia derivada del análisis conductual aplicado (Asambleas Escolares) que permite identificar a los alumnos que participan del círculo de bullying así como los factores que generan y mantienen dichos episodios. Para identificar que conductas problemáticas debían ser erradicadas se implementaron asambleas escolares a una muestra conformada por 105 niños de ambos sexos de 1°, 2°, y 5° grado de primaria de escuelas públicas de la ciudad de Toluca.

Palabras clave: conductas disruptivas, asambleas generales.

Introducción

La psicología experimental se ha considerado de forma integral como un sistema conceptual y metodológico, como ciencia de laboratorio, como un área de aplicación, como una manera de entender al hombre y su sociedad y de modificarlos (Ardila, 1997). En el sistema de investigación en psicología experimental se ha fomentado el desarrollo de teorías de aprendizaje y motivación lo que ha permitido describir, explicar, predecir y controlar la conducta, retomando los principios para elaborar estrategias sistemáticas de cambio conductual cuya efectividad y eficacia son factible de comprobación empírica y validación social (Mendoza, 2010).

Con relación a las conductas disruptivas y agresivas en el aula se ofrece una estrategia derivada de investigación científica que tiene bases en ciencias de la conducta, llamada asambleas escolares que son una estrategia educativa que permita, a través del trabajo cotidiano en la escuela la prevención de situaciones de riesgo ofreciendo al alumnado conocimiento, habilidades y conducta prosocial (a través de información práctica y concreta, que le permita desarrollar estrategias de autocuidado para reducir el riesgo de accidentes o episodios de maltrato con

base en una intervención) (Mendoza, 2014). Esta estrategia deriva del interés de las políticas públicas en torno a la educación en nuestro país, en el cual se inscriben en alcanzar un sistema educativo de calidad, equitativo, transparente y democrático, por construir las condiciones para un ambiente de formación que además de ser una comunidad de aprendizaje es una comunidad segura para todos (SEP, 2011). La violencia en los escenarios escolares preocupan cotidianamente a directores de escuela, maestros y padres de familia, ya que ponen a prueba la organización y dirección de las escuelas y también la estabilidad social y emocional de los alumnos (Saucedo & Furlán, 2012).

Las conductas humanas están presentes en todos los contextos, en ámbito escolar la interacción entre pares se da día con día esto conlleva a diferentes problemáticas en el entorno escolar, que son desencadenadas por diversos factores entre los cuales se encuentra el perfil del profesor, la saturación de las aulas, los pocos recursos con los que cuentan las escuelas públicas, el núcleo familia del cual provienen los educandos, el nivel socioeconómico, el contexto en el cual viven, así como la educación que los niños han recibido en casa, lo anterior provoca conductas disruptivas y agresivas, dicho problema lleva a la preocupación por parte de las autoridades educativas las cuales han implementado varias estrategias para solucionar el problemas sin embargo no son suficientes ya que se necesita una cooperación mutua entre las autoridades educativas y los padres de familia, sin embargo todos ellos se deslinda de dichas responsabilidades provocando que el problema se acrecenté y afecte los procesos de aprendizaje y convivencia. Usualmente el colectivo docente se pone de acuerdo con las familias o a la inversa. Sin embargo al alumnado se le asigna, a menudo, un papel de sumisión que se justifica en su inmadurez, y rara vez se cuestiona que piensan, que sienten o si tiene algo que decir (Gomez, 2007).

Método

Participantes:

Tres docentes en tres grupos escolares de primero, segundo y quinto grado de educación Primaria, de tres escuelas públicas. Participaron 105 alumnos, con edades de 6 a 11 años, el 52% eran hombres (75 alumnos) y 48 % eran mujeres (50 alumnas).

Criterios de Inclusión

Cada grupo participante fue elegido por autoridades escolares (Director, psicólogo, docente de grupo) debido a que identificaron comportamiento disruptivo y agresivo en la relación entre escolares.

Variables

Conductas agresivas

Golpear: Agredir físicamente al otro, con o sin el uso de objeto.

Apodos: Llamar de una forma distintiva al otro basando en alguna característica física, modo de pensar, hablar, actuar o alguna actividad que realice.

Empujar: Hacer uso de la fuerza física para agredir, mover o rechazar a otra persona.

Amenazar: Es dar a entender a otra persona que se le va a dañar por alguna conducta que emita.

Patear: Pegar a otra persona haciendo uso de las piernas.

Insultar: Usar palabras altisonantes con el fin de dañar al otro.

Obligar a hacer al otro lo que no quieren: Dirigirse a la otra persona con el fin de que realice una acción con la cual no está de acuerdo y que solo beneficia a quien dirige dicha acción.

Arrebatarse objetos: Quitar con violencia o rapidez algo que no es de su pertenencia.

Hostigar: Molestar cotidianamente a una persona causándole agobio por esta actividad.

Groserías: Usar palabras altisonantes para relacionarse con otros.

Robar: Extraer objetos que no son de su pertenencia.

Rechazar: Ignorar o excluir a una persona de un grupo social.

Conductas disruptivas

Levantarse: Mantenerse sobre las extremidades inferiores.

Distraerse con objetos: Mantener la atención en cosas o circunstancias diferentes a la actividad que se está realizando.

Murmurar: Hablar en voz baja.

Hacer ruido: Utilizar algún objeto para producir sonidos.

Conductas prosociales:

Levantar la mano: Dirigir la extremidad superior hacia arriba con el fin de llamar la atención de otra persona.

Esperar turno para hablar: Hacer uso de autocontrol con el fin de expresar su opinión en el momento indicado.

Escuchar a los demás: Guardar silencio y poner atención a las palabras que los demás expresan.

Empatía: Tener la habilidad de comprender la experiencia del otro.

Ofrecer disculpas: Expresar arrepentimiento acerca de una conducta emitida que causo daño.

Asertividad: Habilidad para expresar conductas, pensamientos y sentimientos sin agredir a los demás.

Instrumentos

Buzón de quejas

El buzón de quejas es un instrumento que consta de cuatro preguntas claves que permiten identificar si al alumnado lo han molestado u obligado a hacer algo que no quiere también si existe alguien ha tocado sus partes íntimas y finalmente si se siente protegido en su salón. Su aplicación exige los siguientes requisitos, deberán aplicarse después de cada asamblea o sea de forma semanal, no podrán ser leídos por ningún alumno solo por el psicólogo, se aplicara consecuencias a las personas mencionadas en el buzón debido a que presentaron conductas agresivas en contra de sus compañeros.

Formato de registro de Asambleas Escolares

Este instrumento se compone de 14 reactivos, se contesta después de cada Asamblea Escolar. Son preguntas abiertas que permiten identificar las conductas exhibidas durante la asamblea. Después de los 14 reactivos existe un apartado de observaciones para agregar información que no se comentó en los reactivos anteriores. Los primeros tres reactivos especifican el motivo por el cual se debe realizar una asamblea y como se iniciara la misma. Los cuatro reactivos siguientes permiten identificar las conductas asertivas que presentan los alumnos. Del reactivo 8 al reactivo al 10 es posible identificar cuáles son las conductas agresivas que presentan los alumnos así como las actividades determinantes para evitar que se continúen. Del reactivo 10 en adelante se describen los acuerdos y competencias que se observaron en la asamblea.

Procedimiento

Se realizó una reunión con los directivos de cada institución para que se permitiera la entrada a la misma, una vez aceptado el plan de trabajo se asignaron los grupos con los cuales de trabajo debido a que en estos, los alumnos presentaban problemas de conducta identificados por los profesores.

En cada aula participante se realizaron 10 asambleas escolares semanalmente, con una duración una duración de 60 minutos. En cada grupo participaron dos

psicólogas y el docentes de grupo, la sesión fue guiada por una de las Psicólogas. Las Asambleas Escolares se desarrollaron en el aula escolar, organizando el mobiliario en forma de círculo (el alumnado guardando sus objetos escolares).

La implementación de cada Asamblea Escolar fue la siguiente: El Guía de la Sesión proporcionaba instrucciones que indicaban al alumnado la forma de expresarse y participar (permanecer en silencio; solicitar la palabra levantando la mano; expresar información derivada de lo que han visto o escuchado; se expresan verbalmente en primera persona).

En cada asamblea general se planteaban preguntas guías que generaba que los alumnos comunicar asertivamente el comportamiento disruptivo y agresivo que observaban en el aula, se desarrollada la asamblea escolar conforme un programa sistemático diseñado para resolver conflictos sin agresión (Mendoza, 2014).

A lo largo de la asamblea una de las psicólogías llevo a cabo un formato de registro de asamblea escolar con el objetivo de evaluar el desarrollo de misma, tomando en cuenta las preguntas guías desarrolladas, comunicación asertiva, votaciones realizadas, competencias, conductas y acuerdos tomados.

Resultados

En primer momento se llevó a cabo una evaluación pre- test y post- test para determinar la frecuencia con la cual ocurrían conductas agresivas en los salones de clase. La aplicación permitió identificar que antes de llevar a cabo las asambleas escolares, la conducta que frecuentemente ocurría, fue la de rechazar con 25 apariciones, seguida de robar con 20 apariciones por ultimo hablar mal de ti con 21 apariciones diarias. Posterior a la realización de asambleas escolares se observó que hubo un decremento significativo en donde se aprecia que la conducta de rechazar disminuyo de 25 a 12 eventos diariamente, robar de 20 a 1 eventos diariamente y hablar mal de ti de 21 a 8 eventos diarios (ver tabla 1).

Tabla 1. Evaluación Pre y Pos test de Asambleas Escolares

	Pre-test				Pos-test			
	Todos los días	2 o 3 veces	Poco	Nada	Todos los días	2 o 3 veces	Poco	Nada
Conductas agresivas								
Pegar	20	6	20	59	8	11	22	64
Tocar genitales	3	18	11	73	3	9	13	80
Robar	20	7	10	68	1	7	26	71
Poner apodos	15	9	20	61	5	18	17	65
Obligar al otro a hacer algo que no quiere	11	9	15	70	3	10	15	77
Amenazar	20	7	11	67	5	13	9	78
Insultar	18	11	14	62	11	18	11	65
Hablar mal de ti	21	14	20	50	8	17	15	65
Rechazar	25	11	12	57	12	17	9	67
Empujar	15	20	21	49	9	18	26	53

Con base a los formatos de registro de evaluación que los alumnos expresaron en el buzón de quejas se registró que las conductas agresivas con mayor frecuencia fueron golpear con 31 apariciones, obligar a hacer lo que no quieren con 16 apariciones y amenazar e insultar con 6 apariciones. Al término de las asambleas escolares dichas conductas disminuyeron en gran medida de 31 a 9 apariciones en el caso de golpear, 16 a 1 aparición en obligar a hacer lo que no quieren, por ultimo de 6 a 0 en amenazar y 1 en insultar (ver tablas 2).

Tabla 2. Registro de conductas agresivas existentes en el buzón de quejas de cada asamblea escolar.

Conductas Agresivas	Buzón	Buzón	Buzón 3	Buzón 4	Buzón 5	Buzón 6	Buzón 7	Buzón 8	Buzón 9	Buzón
	1	2								10
Golpear	31	19	17	9	15	17	8	12	14	9
Apodos	7	6	1	1	1	1	4	4	2	3
Empujar	2	1	2	3	2	1	3	1	2	0
Amenazar	6	6	4	3	3	2	1	1	1	0
Patear		2				2		1		0
Insultar	6	5	4	1	1	1	3	2		1

Obligar a hacer lo que no quieren	16	15	7	7	13	7	7	8	4	1
Arrebatat objetos	4	4		1	1				1	0
Hostigar	7	11	8	3	4	6	4	3	5	0
Decir groserías			1	1	2	1			1	0

De acuerdo al formato de registro de asambleas escolares se observó que las conductas disruptivas con mayor frecuencia fueron levantarse con 12 apariciones, seguida de distraerse con objetos con 11 apariciones, finalmente murmurar con 7 apariciones. Después de la intervención las conductas decrementaron gradualmente, levantarse de 12 a 6 apariciones, distraerse con objetos de 11 a 2 y murmurar de 7 a 2 apariciones (ver tabla 3).

Tabla 3.Registro de desarrollo de asambleas escolares

Conductas Disruptivas	Asamblea	Asamblea	Asamblea	Asamblea	Asamblea	Asamblea	Asamblea	Asamblea	Asamblea	Asamblea
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Levantarse	12	16	7	10	7	7	8	9	7	6
Distraerse con objetos	11	5	7	6	9	5	5	6	2	2
Murmurar	7	6	6	8	5	4	6	5	4	2

Hacer ruido	2	5	7	3	10	8	3	6	4	3
Jalar pupitres	6	5	3	5	6	4	1	3	1	3

Por último en conductas pro-sociales existe mayor incidencia en escuchar a los demás con 78 apariciones, levantar la mano con 23 apariciones al igual que la honestidad, esperar su turno con 21 apariciones y asertividad con 23 apariciones (ver tabla 4).

Tabla 4. Conductas pro-sociales observadas en las asambleas escolares

Conductas Pro-sociales	Asamblea	Asamblea	Asamblea	Asamblea	Asamblea	Asamblea	Asamblea	Asamblea	Asamblea	Asamblea
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Levantar la mano	23	24	26	28	29	26	28	21	28	16
Esperar turno para hablar	21	23	30	25	29	22	26	23	28	21
Escuchar a los demás	78	88	86	88	85	82	88	87	96	81
Honestidad	23	15	18	15	13	15	14	12	16	14
Empatía	6	11	10	9	9	11	10	8	11	6
Ofrecer disculpas	15	16	13	9	18	14	11	7	8	14
Asertividad	23	23	16	20	23	27	34	24	27	42

Discusión

Los resultados de esta investigación permiten concluir que las conductas agresivas presentadas en niños con escolaridad de primaria disminuyeron notablemente debido a la implementación de asambleas escolares en sus grupos. Este tipo de asambleas utilizado como estrategia educativa dentro del aula para disminuir la violencia y promover la expresión asertiva afirman claramente cuan efectivo es un tratamiento conductual. Fulgencio y Ayala (1996) mencionan que la

efectividad de un tratamiento conductual usualmente se evalúa con base en registros de la ocurrencia de la conducta antes, durante y después del tratamiento; para determinar si existe un cambio conductual provocado por la introducción del procedimiento del tratamiento.

Las mediciones pre y pos test mostraron una notoria disminución de conductas agresivas en los niños como son robar, hablar mal de los demás y rechazarlos, lo cual muestra que antes de la intervención los niños no presentaban conductas adecuadas puesto que tendían a ver las anteriores como normales y esto se debe en parte al contexto en el que están inmersos como mencionan Ayala, Pedroza, Morales, Chaparro y Barragán (2002) en una de sus investigaciones: los niños que se caracterizan por ser irritables, con bajo auto-control muy activos y con problemas de atención e impulsividad presentan más posibilidades de mostrar problemas de conducta y conducta antisocial que los niños que no presentan tales características. Los niños también disminuyeron la práctica de otras conductas agresivas como son el obligar a otros a hacer lo que no desean, amenazar, golpear e insultar mismas que fueron detectadas y registradas después de cada asamblea. Por otra parte se observó el decremento de conductas disruptivas como son el levantarse durante la asamblea, distraerse con objetos y murmurar.

Una vez terminada la intervención los niños presentaron conductas pro-sociales como son el ser honestos, levantar la mano para esperar su turno de hablar, escuchar a los demás y expresarse con asertividad esto demuestra que los niños adquirieron nuevas habilidades para poder relacionarse con sus compañeros reforzando así la idea de que la mayor o menor eficacia en la utilización de los recursos cognitivos-afectivos y conductuales que un niño emplee para resolver situaciones cotidianas de interacción social, dependerá de la percepción de sus propias habilidades para generar alternativas de solución frente a un problema, para regular sus emociones, para pensar en las consecuencias de cada acción y, finalmente, para adoptar la mejor decisión (Bornas, 1998; Ison, 2004; Shure & Aberson, 2005 en Ison & Morelato 2008).

El comportamiento asertivo permitirá que los niños logren expresar lo que desean y no, en el momento adecuado así mismo les permitirá responder ante situaciones de violencia con conductas pro sociales lo cual es congruente con lo mencionado por Mendoza (2010) El entrenamiento asertivo tiene como objetivo que el paciente sea capaz de expresar sus sentimientos de manera personalmente satisfactoria y socialmente afectiva.

Por lo tanto es importante tomar en cuenta que los niños se sienten más seguros y les agrada solucionar sus conflictos de una forma tranquila y “civilizada” como ellos lo llaman y se muestran más tranquilos y felices dentro de su aula y esto consiste con lo siguiente: un paciente al comportarse de manera más asertiva será capaz de lograr recompensas sociales así como materiales significativos, obteniendo mayor satisfacción de la vida (Mendoza, 2010).

Por último es adecuado retomar lo encontrado por De la Barra, Toledo y Rodríguez en 2003 referente a que los escolares catalogados por los profesores como agresivos- desobedientes en su primer año escolar persistieron con este tipo de conducta seis años después, por lo tanto a modo de prevención se recomienda la intervención dentro del aula con las asambleas escolares puesto que los resultados mencionados son positivos y muestran efectividad al mejorar la convivencia en el aula y aumentar las habilidades sociales de los niños.

Referencias

Ardila, R. (1997). Analisis experiemetal del comportamiento y psicología de la salud . *Psicología conductual* , 435-443.

Ayala, H. (1999). El resurgimiento del análisis funcional en el tratamiento conductual: Procedimientos vs. resultados. *Revista mexicana de análisis de la conducta* , 119-140.

Ayala, Velázquez, Héctor, Pedroza Cabrera, Francisco, Morales Chainé, Silvia, Chaparro Caso-López, Alicia, Barragán Torres, Noemí. Factores de riesgo, factores protectores y generalización del comportamiento agresivo en una muestra

de niños en edad escolar Salud Mental [en línea] 2002, 25 (junio) : [Fecha de consulta: 26 de junio de 2015] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58232504> ISSN 0185-3325

Fulgencio, M. J., & Ayala, H. (1996). Validación social de intervenciones conductuales con niños: Evaluación de metas, procedimientos y resultados. *Revista Mexicana de Análisis experimental de la conducta*, 113-138.

Gomez, P. R. (2007). Las asambleas escolares. *Revista digital del centro de profesores de Alcalá de Guadaíra*, 1-12.

Mendoza. (2010). *Manual de autocontrol del enojo: Tratamiento cognitivo conductual*. México: Manual Moderno.

Mendoza, B.. (2014). *Bullying. Asambleas escolares para mejorar la convivencia escolar*. México: Manual Moderno.

Mendoza, B. 2014. Asambleas Escolares. México: Pax México

Morelato, I. (26 de Junio de 2008). *Habilidades sociocognitivas en niños con conductas disruptivas y víctimas de maltrato*. Obtenido de scielo.org.com: www.scielo.org.co/pdf/rups/v7n2/v7n2a05.pdf

SEP. (2011). *Estrategias de intervención para la atención a la diversidad en el marco para la convivencia escolar*. México .

ASAMBLEAS ESCOLARES: IMPACTO DEL MODELO DE INTERVENCIÓN

Diana Aviles Ortíz, Ana Karen de la Cruz Calderón, Alondra Suárez Gómez, Elizabeth Rocío Valdés Carrera, Susana Valentín Cirilo, y Brenda Mendoza González

Universidad Autónoma del Estado de México. México

Resumen

El proceso de enseñanza-aprendizaje implica una formación integral, es así que actualmente la convivencia escolar tiene un enfoque formativo, lo que permite que los niños tengan la oportunidad de aprender comportamientos que les permitan participar y funcionar en la sociedad. Es así que, la estrategia denominada Asambleas Escolares, propician el desarrollo de las competencias manifiestas en Plan y Programas de Estudio, fortaleciendo la comunicación asertiva, autocontrol, inclusión, manejo de contingencias y resolución no violenta de conflictos.

La presente investigación pretende evaluar el impacto de la estrategia Asambleas Escolares que permita mejorar la convivencia escolar en el aula e incrementar la conducta pro-social, específicamente se mostrarán datos que permitan demostrar la disminución del comportamiento agresivo. En el estudio participaron 142 alumnos de tres grupos de 4° grado de Educación Primaria de escuelas públicas del Estado de México. Se muestra el resultado de diez sesiones de Asambleas Escolares, evaluando el impacto de la intervención a través del decremento significativo de conductas agresivas y el incremento de conductas prosociales.

Palabras clave: asambleas escolares, convivencia escolar, comportamiento agresivo.

Introducción

El acoso escolar es una problemática de índole social que proyecta la violencia de la ciudadanía actual; también denominado Bullying, es un fenómeno que se ha comenzado a estudiar durante los últimos 40 años de forma más seria y sistematizada, cuyos resultados han demostrado que no se trata de alumnos con conductas agresivas aisladas, sino una respuesta al cambio gradual que es el reflejo de la misma sociedad. (Vergara y Calderón, 2013).

Aunado a esto, se define como bullying a la práctica de actos violentos, intencionales y repetidos como: intimidación, abuso, maltrato físico y psicológico

de un niño o grupo de niños sobre otro u otros. Incluye una serie de acciones negativas de distinta índole, como bromas burlas, golpes exclusión conductas de abuso con connotaciones sexuales y agresiones físicas. Se considera una forma ilegítima de confrontación de intereses o necesidades en la que uno de los protagonistas adopta un rol dominante y obliga a que otro se ubique en uno de sumisión (Ortega, Ramírez y Castelán 2005; Gómez 2013)

Según la Secretaría de Educación Pública, en México más del 70% de los estudiantes que conforman la educación primaria y secundaria han padecido bullying (Vergara y Calderón, 2013).

Gázquez, Pérez-Fuentes, Carrión & Santiuste (2010; Salgado, 2012) señalan que los sistemas educativos han asistido a un aumento progresivo del número de conflictos que se producen, lo que supone un deterioro del clima de convivencia escolar, convirtiéndose en un argumento presente en cualquier reflexión acerca de la calidad educativa.

A partir de esto, el gobierno federal a través del Plan Nacional de desarrollo 2013-2018 en la Sección III. México con educación de calidad, y la Ley General de los derechos de niñas, niños y adolescentes del 4 de diciembre de 2014, han implementado estrategias que permitan mejorar la convivencia escolar, disminuyendo comportamientos agresivos, disruptivos y antisociales; promoviendo el comportamiento pro social. De esta manera el gobierno del Estado de México y Dirección de Seguridad Pública y Tránsito de Atizapán, se han sumado a dicha iniciativa efectuando programas como: Valores por una Convivencia Escolar Armónica y Guardianes Escolares.

Con base a lo anterior, en dicha investigación se utilizan asambleas escolares como una estrategia derivada del análisis experimental de la conducta en donde se cumplen con las siete dimensiones puesto que es aplicada, conductual, analítica, conceptual, tecnológica, efectiva y es capaz de generalizar sus resultados (Ayala, 1991).

Por lo cual el objetivo de las Asambleas Escolares es identificar el sentir de los alumnos en el aula, así como quienes integran el círculo de Bullying (bully, secuaz, seguidor pasivo, víctima, víctima/acosador y espectadores), y el papel que desempeña el profesorado como víctima, acosador o espectador del acoso que viven sus alumnos.

Dichas asambleas parten de principios de la psicología experimental que se basan en leyes de aprendizaje y motivación; ya que describen relaciones entre condiciones ambientales y conductas. Estas técnicas representan casos en los cuales un individuo (agente de cambio conductual) maneja las contingencias para modificar la conducta de otro individuo (el niño).

Los principios de la modificación de conducta utilizados en Asambleas Escolares fueron:

Aprendizaje vicario (al observar determinadas conductas prosociales de sus compañeros otros las imitaban), reforzamiento positivo (elogios), castigo y costo de respuesta (consecuencias aplicadas por un comportamiento disruptivo, agresivo o antisocial), sobrecorrección y respuesta alternativa (solicitar, hablar y hacer las cosas de manera adecuada), comunicación asertiva (hablar en primera persona, solicitar ayuda, mirar a los ojos, hablar de lo que le consta, congruencia de gestos y discurso, hablar sin enojo, escuchar), solución de problemas (ofrecer disculpas, compromisos), autocontrol y automonitoreo (levantar la mano, respetar turnos, hablar sin interrumpir, compromisos semanales, permanecer en silencio, no ponerse de pie sin autorización, prestar atención, escuchar) y control de estímulos (sentarse en círculo sin objetos en la banca, puerta cerrada).

Es por ello la intención de implementar una estrategia que permita disminuir el comportamiento agresivo y antisocial, y a su vez aumentar el comportamiento prosocial; el cual favorezca una adecuada convivencia tanto alumno-alumno, como alumno-profesor dentro de las aulas de clase. Así mismo, se pretende que estas conductas se puedan generalizar en distintos escenarios de interacción social.

Método

Sujetos

Participaron tres maestras de primaria a cargo de 142 alumnos; 62 niñas y 80 niños de entre 9 y 11 años de edad, inscritos en tres grupos de 4° Grado de dos escuelas de educación básica pública, pertenecientes a zonas urbanas.

Para fines de la investigación los participantes se dividen en grupos A, B y C.

Criterios de inclusión

El director de grupo en colaboración con docentes identificó a grupos escolares que exhibían comportamientos disruptivos, agresivos y antisociales.

Contexto

Las escuelas a las que asisten los participantes se encuentran en una zona urbana, de sector económico medio-bajo, donde la actividad laboral de los padres es principalmente el comercio, obreros y amas de casa; cuya escolaridad es nivel básico.

Instrumentos

Auto-informe. Se empleó un auto-reporte denominado Buzón de Quejas, el cual permite identificar la frecuencia con la que cada alumno de un grupo reporta haber sido objeto de comportamiento agresivo por parte alguno o algunos de sus compañeros, se pregunta sobre el número de veces que recibió la conducta durante una semana, y se pregunta el nombre del alumno quien se las dirigió.

Formato de Registro de Asambleas Escolares. Consta de una hoja donde se reporta detalladamente los antecedentes, objetivo y preguntas guía de la asamblea; así como las peticiones y sentir del alumno, las votaciones, consecuencias y acuerdos tomados durante la sesión. Del mismo modo se registran las competencias (comportamiento prosocial), conductas disruptivas y agresivas observadas.

Diseño de investigación

Para dicha investigación se utilizaron los diseños A-B y A-B-A.

Variables

Definición operacional

Comportamiento pro social

- Levantar la mano: Se refiere a solicitar la palabra, y no hablar a menos que esta le sea dada.
- Hablar en primera persona: Consiste en hacerse responsable de aquello que se está diciendo; únicamente desde lo que el alumno vio, escucho o le consta como verídico.
- Honestidad: Cuando el alumno es capaz de aceptar que ha tenido comportamientos negativos
- Ofrecer disculpas: Se refiere a la capacidad del alumno de afrontar sus actos y entender que estos tienen una consecuencia, por lo que tendrá que enmendar el daño.

Comportamiento agresivo

- Golpes: agredir físicamente a uno o más alumnos con el fin de dañarlo; este comportamiento incluye empujones, golpes en la nuca, patadas y organización de peleas
- Apodos: No se llama al alumno por su nombre; en su lugar se utiliza alguna palabra diferente con contenido ofensivo.

Procedimiento

Se realizaron reuniones con los directivos de las escuelas primarias para solicitar las autorizaciones correspondientes e informar sobre los objetivos de la investigación.

Para seleccionar a los grupos participantes se le pregunto al director en que aulas se presentaban con mayor frecuencia comportamientos agresivos y problemas de conductas.

Una vez identificados los grupos y ser presentadas con las profesoras, se llevó a cabo una Asamblea Escolar semanalmente en cada aula, donde se dieron instrucciones a los alumnos y profesora de colocarse en círculo, seguir reglas como: levantar la mano para participar, respetar turnos para opinar, escuchar sin interrumpir, hablar en primera persona y solo de lo que les consta, establecer contacto visual.

Durante la asamblea a través de preguntas guía se solicitó a los niños mencionar conductas agresivas o que no les gustara que sus compañeros realizaran hacia ellos u otros, recordándoles que solo debían hablar de los que les constara y hubieran observado. Una vez planteadas las preguntas guías los conflictos se solucionaban dentro de la misma.

Como cierre de cada asamblea se pidió a cada alumno y profesora expresar un compromiso semanal.

Al finalizar la asamblea se utilizó una hoja de evaluación con una serie de preguntas referentes al desarrollo de esta, la cual también permitió evaluar si los niños percibían cambios tanto en ellos como en sus compañeros.

Así mismo se aplicó un Buzón de quejas que consiste en una papeleta que se aplica y se recoge en el momento una vez por semana, en ella los niños expresan si han sido agredidos o molestados en el salón de clases.

Resultados

Los instrumentos utilizados permitieron identificar la incidencia de los comportamientos prosociales, disruptivos y agresivos que se presentaron en cada una de las aulas escolares (grupo A, B y C) antes y durante el tratamiento. Las conductas que más se presentaron fueron golpes y apodos, las cuales de manera

general tuvieron un decremento significativo; en un 50% en golpes y más del 90% en apodos.

A continuación se presentan los resultados por grupo.

Tabla 1
Grupo A

Comportamiento	AE1	AE2	AE3	AE4	AE5	AE6	AE7	AE8	AE9	AE10
Agresivo										
Golpes	8	9	9	6	8	1	7	4	17	23
Apodos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

En la Tabla 1 se puede apreciar que durante las 5 primeras asambleas, los golpes se mantuvieron sin variaciones importantes, sin embargo en la asamblea 6 hubo una disminución significativa de la conducta, la cual se dispara en las asambleas posteriores.

Por otro lado, la variable apodos no se presentó en el grupo A.

Tabla 2

Grupo B

Comportamiento	AE1	AE2	AE3	AE4	AE5	AE6	AE7	AE8	AE9	AE10
Agresivo										
Golpes	18	11	5	6	3	4	1	4	5	2
Apodos	13	0	0	1	1	0	1	0	0	1

En la Tabla 2, se puede observar que los golpes disminuyeron significativamente hasta la semana 7, sin embargo hay un incremento a partir de la asamblea 8. Mientras que los apodos disminuyeron en un 90% durante todo el tratamiento.

Tabla 3
Grupo C

Comportamiento	AE1	AE2	AE3	AE4	AE5	AE6	AE7	AE8	AE9	AE10
Agresivo										
Golpes	3	2	2	1	3	1	2	1	2	1
Apodos	9	7	5	4	1	1	7	1	0	0

En la Tabla 3 se puede apreciar que en la asamblea 6 hubo una disminución significativa de la conducta. Por otro lado, la variable apodos, se encontraba disparada a partir de la primera asamblea, va disminuyendo conforme a las sesiones; sin embargo se dispara nuevamente en la sesión 7 debido a periodo vacacional y vuelve a disminuir.

Tabla 4
Conductas pro-sociales observadas en las asambleas escolares en los tres grupos

Comportamiento	AE1	AE2	AE3	AE4	AE5	AE6	AE7	AE8	AE9	AE10
Prosocial										
Levantar la mano	40	46	38	49	47	43	48	42	55	88
Hablar en 1° persona	27	37	32	47	45	43	46	44	57	86
Honestidad	15	12	12	6	19	7	10	9	20	21
Disculpase	14	10	13	3	14	6	13	8	26	17

Como se observa en la Tabla 4, las conductas de levantar la mano y hablar en primera persona aumentaron en más de un 50%.

Discusión

La presente investigación tiene el objetivo de evaluar el impacto de la estrategia Asambleas Escolares que permita mejorar la convivencia escolar en el aula. Estos se vio reflejado en los resultados que indican una disminución significativa en el comportamiento disruptivo y agresivo, favoreciendo el incremento de las conductas prosociales, así como el autocontrol y la comunicación asertiva, ya que como lo mencionan Arce, Fariña & Vázquez, los niños antisociales carecen de la habilidad para la evaluación y expresión de las emociones o sentimientos (atención); y de la capacidad para identificar las emociones y sentimientos experimentados (claridad); por lo que lo cual las asambleas escolares permitieron establecer una adecuada convivencia en el aula de clases.

En cada uno de los grupos, los resultados tuvieron una incidencia distinta, sin embargo se logró el cumplimiento del objetivo general.

En el grupo A se puede apreciar que la variable de golpes antes del tratamiento (línea base) se presentaban de manera significativa; durante el tratamiento hubo una disminución importante de esta conducta; posteriormente se retira el tratamiento, por lo que la conducta se dispara. Aunado a esto el agente de cambio a cargo del grupo (profesora), no aplica las consecuencias indicadas para la disminución de las conductas, por lo que con ello se demuestra la eficacia del programa, puesto que durante el tiempo del tratamiento se pueden notar cambios importantes.

En el grupo B antes del tratamiento (línea base) se presentaban golpes y apodos, de manera significativa, una vez aplicado el tratamiento tuvieron un descenso importante. Cabe mencionar que los apodos como parte del comportamiento

agresivo dentro del aula, disminuyó de manera significativa ya que la primera persona en modificar esta conducta fue la profesora al dejar de dirigirse a sus alumnas con sobrenombres para diferenciarlas.

Dentro de este grupo se crearon y fortalecieron redes de apoyo entre compañeros lo que favoreció la protección contra el acoso escolar.

Dentro del grupo C, el comportamiento agresivo, las conductas de golpes y apodos, se observaban significativos en la línea base, sin embargo a partir del tratamiento, dichos comportamientos se decrementan de manera importante, debido a que se realizaba monitoreo constante por parte de los agentes de cambio (guía y profesora) y se aplicaban las consecuencias establecidas durante las asambleas.

Cabe mencionar que el decremento de estas conductas está asociado al aumento de comportamientos prosociales, tal como lo constatan estudios que indican que los individuos empáticos son menos agresivos por su sensibilidad emocional y su capacidad para comprender las consecuencias negativas potenciales para el mismo y los otros que se pueden derivar de la agresión (Loudin, 2003; Mestre, 2002; Mestre, Samper, & Frías, 2004; Richardson, 1994; citado en Mestre, Samper, Cortes y Nácher, 2006). Dichos comportamientos facilitan las interacciones positivas con los otros, incluyendo la ayuda, compartir, colaborar o apoyar a otra persona, siendo un factor de protección frente a la conducta agresiva (Broidy, Cauffman, Espelage, Mazerolle, & Piquero, 2003; Eisenberg, Fabes, Guthrie, & Reiser, 2000; Loudin, Loukas, & Robinson, 2003; Mestre, Frías, Samper, & Nácher, 2003; Mestre, Samper, & Frías, 2002; Richardson, Hammock, Smith, Gardner, & Signo, 1994; Sobral, Romero, Luengo, & Marzoa, 2000; citado en Mestre, Samper, Tur, Cortés, & Nácher, 2006). Esto se puede apreciar en los grupos A y B, en donde la creación de redes sociales favoreció una adecuada convivencia entre compañeros; ya que la relación entre empatía y aprobación en el grupo de iguales muestran que los niños con alto nivel de aceptación por parte de sus iguales son más empáticos. Los niños aceptados muestran una orientación más positiva a otros, una fuerte sensibilidad por la

angustia de otros (Dekovic y Gerris, 1994; Garaigordobil y García, 2006), y los niños prosociales tienen un mayor conocimiento empático que los acosadores o los que son víctimas de estos últimos (Warden y Mackinnon, 2003; citado en Garaigordobil y García, 2006).

Dicha investigación demuestra que a través de estrategias empleadas, las cuales se basan en los principios de la psicología experimental, influyen en la disminución de comportamientos disruptivos, agresivos y antisociales promoviendo conductas prosociales que favorecen la adecuada convivencia escolar.

Cabe mencionar que para ello, se requiere la colaboración del profesor como agente de cambio, pues su intervención es necesaria para la modificación de los comportamientos negativos dentro del aula.

Finalmente, con base en lo anterior se demuestra la eficacia de las Asambleas Escolares como estrategia para la disminución del acoso escolar.

Referencias

Arce, Fariña & Vázquez. (2011). Grado de competencia social y comportamientos antisociales, delictivos y no delictivos en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 43 (3)

Ayala, H. (1991). El resurgimiento del análisis funcional en el tratamiento conductual: Procedimientos vs. Resultados. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*. 17 (1) (2).

Garaigordobil, M. y García, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18 (2). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72718203>

Gómez, A. (2013). Una perspectiva cualitativa sobre acosadores y víctimas en escuelas primarias de Colima. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 18(58). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14027703008>

Mestre, V.; Samper, P.; Cortés, M. y Nácher, M. (2006). Conducta prosocial y procesos psicológicos implicados: Un estudio longitudinal en la adolescencia. Revista Mexicana de Psicología. (23(2), Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243020649006>

Salgado, A. (2012). Revisión de las investigaciones acerca del bullying: Desafíos para su estudio. Disponible en: http://elbibliote.com/resources/bullying/libros/docentes/08_revisi%C3%B3n_de_las_investigaciones_acerca_del_bullying_desaf%C3%ADos_para_su_estudio_-_cecilia_salgado_l%C3%A9vano.pdf

Vergara, M; Calderón, R. (2013). Cultura y generación de conocimiento en américa latina. México: Ediciones de la noche

TRATA DE PERSONAS Y TRABAJO ASALARIADO E INFORMAL

Angélica García Marbella, Elías García Rosas
Universidad Autónoma del Estado de México. México

Resumen

Hablar de trata de personas engloba muchas formas de como se ha denominado a este tema; en la antigüedad se le conocía como esclavitud, prostitución, trata de blancas, etc; hoy en pleno siglo XXI, se le conoce como trata de personas en diferentes modalidades que incluyen, la servidumbre, trabajos forzosos,

matrimonio servil, tráfico de órganos, la prostitución ajena u otras formas de explotación sexual entre otros, en donde mujeres, adolescentes, niños y niñas han sido víctimas de esta pandemia.

Este fenómeno ha venido creciendo debido a la dinámica migratoria y el aumento en el intercambio de bienes y servicios como resultado de la globalización, la impunidad y la corrupción de algunas autoridades, y diversos factores psicosociales como son: la pobreza, falta de educación, el desempleo, la violencia familiar, el maltrato infantil y la delincuencia organizada que han hecho que mujeres, adolescentes y niños en el país, se conviertan en presa fácil de la trata de personas.

Sin embargo el problema es más grande de lo que parece debido a que las víctimas una vez que son sometidas a la trata, son obligadas a realizar trabajos forzosos en jornadas de trabajo en ocasiones de más de 8 horas con salarios muy por debajo del mínimo o bien sin percibir remuneración alguna. Lo que hace que esta relación laboral en la mayoría de las veces ficticia se encuentre fuera de la ley lo que implica condiciones laborales deplorables y sin prestaciones establecidas por la ley.

Palabras clave: Trata de personas, trabajo asalariado, trabajo informal, relación laboral

Introducción

La trata de personas es un problema mundial y uno de los delitos más vergonzosos que existen, ya que priva de su dignidad a millones de personas. Los tratantes engañan a mujeres, hombres y niños de todos los rincones del planeta y los someten diariamente a situaciones de explotación. Si bien la forma más conocida de trata de personas es la explotación sexual, miles de víctimas también son objeto de trata con fines de trabajo forzoso, servidumbre doméstica, mendicidad infantil o extracción de órganos, entre otras pandemias.

En México, el artículo 10 de la Ley General para Prevenir, Sancionar y Erradicar los Delitos en Materia de Trata de Personas y para la Protección y Asistencia a las Víctimas de estos Delitos, comprende a la trata de personas como *toda acción u omisión dolosa de una o varias personas para captar, enganchar, transportar, transferir, retener, entregar, recibir o alojar a una o varias personas con fines de explotación*. En la propia Ley, se entiende este último término como la esclavitud, la condición de siervo, la prostitución, la explotación laboral, el trabajo o servicios forzados, la mendicidad forzosa, la utilización de personas menores de dieciocho años en actividades delictivas, la adopción ilegal de persona menor de dieciocho años, el matrimonio forzoso o servil, tráfico de órganos, tejidos y células de seres humanos vivos y la experimentación biomédica ilícita en seres humanos.

Como se observa, a partir de la descripción anterior, la trata de personas debe considerarse como un problema social susceptible de presentarse en cualquier parte del mundo, motivado, entre otras situaciones, por factores psicosociales como la pobreza, el desempleo, la violencia intrafamiliar o el maltrato infantil, los que actúan, de una u otra manera, como elementos que impiden el desarrollo o el progreso de una comunidad o un sector de ella.

Asimismo organismos como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) identifica la trata de personas como una violación severa a los derechos de los individuos y la define como “la captación, el transporte, el traslado, la acogida o la recepción de personas recurriendo al uso de la fuerza u otras formas de coacción, el rapto, el fraude, el engaño, el abuso de poder o de una situación de vulnerabilidad o a la concesión o recepción de pagos y beneficios para obtener el consentimiento de una persona que tenga autoridad sobre otra por propósitos de explotación”. Las formas más comunes de explotación se refieren a la explotación sexual, los trabajos o servicios forzados, la esclavitud o prácticas análogas a ella, la servidumbre y la extracción de órganos. SECTUR (s.a.).

Por otro lado el Protocolo para Prevenir, Reprimir y Sancionar la Trata de Personas, Especialmente Mujeres y Niños, (2003). Por “trata de personas” se entenderá la captación, el transporte, el traslado, la acogida o la recepción de personas recurriendo al uso de la fuerza u otras formas de coacción, el rapto, el fraude, el engaño, al abuso de poder o de una situación de vulnerabilidad o a la concesión o recepción de pagos o beneficios para obtener el consentimiento de una persona que tenga autoridad sobre otra para propósitos de explotación. Esa explotación incluirá como mínimo, la explotación de la prostitución ajena u otras formas de explotación sexual, los trabajos o servicios forzados, la esclavitud o las prácticas análogas a la esclavitud, la servidumbre o la extracción de órganos.⁵

Antecedentes

Hablar de trata de personas engloba muchas formas de como se ha denominado a este tema; en la antigüedad se le conocía como esclavitud, prostitución, trata de blancas, etc; hoy en pleno siglo XXI, se le conoce como trata de personas en diferentes modalidades que incluyen, la servidumbre, trabajos forzosos, matrimonio servil, tráfico de órganos, entre otros, en donde mujeres, niños y niñas han sido víctimas de esta pandemia.

En México, la esclavitud en los indígenas comenzó desde la llegada de Cristóbal Colón a tierras americanas de allí la esclavitud de indios se extendió, teniendo en la época de la conquista más fuerza ya que a la llegada de los españoles a tierras mexicanas ellos creían que tenían el derecho a tomar a los indígenas como esclavos como si fueran mercancía se sentían con el derecho de llevárselos para

⁵ En esta definición se reconoce que las personas tratadas pueden ser víctimas a través de alguien cercano, como un padre, un esposo o un líder de la comunidad. Por otro lado, en las Notas Interpretativas al Protocolo se indica que la alusión al abuso de una situación de vulnerabilidad debe entenderse como referida a toda situación en que la persona interesada no tiene más opción verdadera ni aceptable que someterse al abuso de que se trata. Según esta definición, son los mismos familiares quienes pueden incurrir en actos de trata sobre personas con las cuáles se vinculan a través de relaciones desiguales de poder. Otros aspectos que se deben considerar, en cuanto a las definiciones del Protocolo, son las relacionadas con el ámbito de aplicación de las acciones. En este instrumento se explicita que la trata de personas es de carácter transnacional y entraña la participación de delincuencia organizada; esto significa que no cubre aquellos actos que se llevan a cabo dentro de las fronteras nacionales, ámbito que deberán cubrir las leyes estatales, como en el caso de México. SECTUR (s.a.).

que trabajaran sus tierras, en minas para servir en el hogar e incluso para cambiarlos por bestias de trabajo o mercancía.

Sin embargo a pesar de que en la Nueva España la iglesia española controlaba gran parte del país, hubo grandes personajes que lucharon por la abolición de la esclavitud como por ejemplo; el obispo electo en México llamado Fray Juan Zumárraga, fue nombrado protector de los esclavos y recibió el encargo de impedir que los indios fuera herrados por razones sin validez; mandando a imponer una ley en la cual quedaba establecido que la persona que pretendiera tener un indio esclavo con justo título lo manifestara a la justicia y quedaría por escrito en el registro del escribano.

Ya pasado el tiempo y llegando casi al final de esta época el cura Miguel Hidalgo y Costilla conspirando contra el gobierno; firmo el decreto que abolió formalmente la esclavitud y en cuya primera declaración dispuso terminantemente “Que todos los dueños de esclavos deberían darles libertad, dentro del término de diez días, o pena de muerte”. De igual forma

Don José María Morelos y Pavón, en el documento “Sentimiento de la nación”, retiro el mismo propósito: “Que la esclavitud se prohíbe para siempre, y lo mismo la distinción de castas, quedando todos iguales, distinguirá a un americano de otro, el vicio y la virtud”

Como huella imborrable del pensamiento de nuestros libertadores y que ha subsistido hasta nuestros días nuestra constitución política dispone, en su artículo 1° lo siguiente: “Está prohibida la esclavitud en Los Estados Unidos Mexicanos. Los esclavos del extranjero que entren al territorio nacional alcanzaran, por ese solo hecho, su libertad y la protección de las leyes”

Elementos de la trata de personas

En la comisión de este delito se involucran, activa o pasivamente, varios sujetos:

- A. La víctima.
- B. El tratante
- C. El tratante-explotador.⁶

⁶ Mediante esta precisión se busca hacer más patente la diferencia entre el delito de trata y el de lenocinio

D. El consumidor o cliente-explotador.

A continuación se describe a grandes rasgos cada uno de los actores en este tipo de comportamiento.

A. Víctima.

Esta es el sujeto pasivo, al ser sobre quien recae la acción delictiva. En el caso particular de la trata, cualquier persona puede resultar víctima desde el momento en que se encuentre en posibilidad de satisfacer la demanda de algún potencial cliente dispuesto a utilizar los trabajos y servicios de personas forzadas a esto, o dispuesto a conseguir, por cualquier vía, órganos, tejidos o sus componentes, o dispuesto a pagar por servicios sexuales.

De lo mencionado, se desprende que en este delito no hay distinción de raza, edad ni condición social, aunque algunos sectores de la población suelen ser más afectados, dependiendo del destino para el que se le busca, como es el caso de niños, niñas y mujeres esclavizados para servir en la industria del sexo o para matrimonios forzados.

No obstante, es necesario reconocer que la incidencia de este delito se incrementa tratándose de personas en condiciones de pobreza económica, pero también es frecuente que mujeres de posición económica desahogada sean captadas por la delincuencia para satisfacer la demanda de ciertos mercados. Del mismo modo, se capta a hombres y mujeres para obtener mano de obra barata o gratuita en los sectores de trabajo informal, particularmente en la agricultura, la industria de la construcción y textil, establecimientos mercantiles diversos, la minería, el procesamiento de alimentos, la industria de transportes y de entretenimiento, etcétera. (CNDH, 2013).

B. Tratante.

(o cualquier otro relacionado directamente con la explotación); el sujeto que explota a la víctima por lo regular es responsable de ambos delitos: del delito específico derivado de la explotación, y del de trata de personas, en virtud de haber recibido (solicitado, etc.) a una persona con una de las finalidades de explotación de las previstas en el tipo penal.

Este puede ser uno o estar incorporado a un grupo y fungen como responsables de la captación, traslado, entrega y recepción de una persona con fines de explotación; es decir, aunque el delito de trata es unipersonal desde el punto de vista jurídico, también con bastante frecuencia es cometido por un colectivo. (CNDH, 2013).

Respecto a la forma de operar del tratante, se observa que con frecuencia abusa de la relación de confianza construida con la víctima. Esto es más marcado en casos de enganche a través del enamoramiento, en los que logran conquistar a la víctima por diversos medios, que van desde una breve relación de noviazgo hasta el matrimonio o concubinato, llegando incluso a procrear hijos con la víctima, a quien luego retienen los familiares del tratante para forzar la explotación. A esto se suman los casos en que se da el enganche y la explotación por parte de miembros de la familia.

Otro mecanismo que utilizan, es el de drogar a las víctimas mermando así la resistencia que en su caso puedan presentar ante la explotación e instaurando y fortaleciendo vínculos de dependencia hacia los tratantes.

C. Tratante-explotador

Entre los personajes que intervienen para llevar a cabo este papel dentro de la trata de personas, se encuentran algunos que han sido denominados con sobrenombres como: padrote, madrina, enganchador, cobrador de cuotas, lenón, etc., de los que se exponen algunos elementos identitarios a continuación.

Padrote. Este oficio se refiere a una práctica adquirida dentro de un “campo de comercio sexual femenino con fines de explotación” construido por varones, tanto en el medio urbano como en el rural. Quienes lo ejercen requieren un sentido práctico para reclutar mujeres para la prostitución; convencerlas por medio de la seducción y el engaño para trabajar de manera informal; hacer que conciban su cuerpo como “mercancía” para explotarlas; colocarlas en lugares apropiados para vender sus servicios sexuales, y moldearlas para que piensen igual al padrote.

Enganchador. Es aquel que detecta a las personas más vulnerables de forma directa o indirecta (avisos en los diarios, concursos de belleza, internet, etc.) y generalmente por medio del engaño, como promesas laborales, matrimonio, etc. Reclutando a las víctimas para ser transportadas a lugares en los que no tengan un entorno que las pueda ayudar (familiares, amigos, conocidos), siendo explotadas sexualmente.

Vendedor de servicios. En algunos casos se ha denunciado la participación de funcionarios públicos (o de personas que se ostentan como tales) en la comisión del delito, principalmente mediante encubrimiento y cohecho, pero también en el abuso y explotación de las víctimas, quienes han sido forzadas a tener relaciones sexuales con los que brindaban protección a los establecimientos donde son explotadas.

D. El cliente

Con esta denominación, se hace referencia a quienes acuden a la compra de los servicios que se ofrecen. Y considerándolos como aquellos que propician la explotación de personas, además de que se refuerza el estereotipo de entender a la víctima como mercancía. Por ello, se considera más apropiado hablar del cliente-explotador para evidenciar la responsabilidad en que incurre y la gravedad de su conducta.

Trabajo formal e informal

La víctima dentro de la trata de personas es considerada como un trabajador asalariado con una remuneración por debajo del mínimo o bien como un trabajador informal o en el peor de los casos como un esclavo sin retribución alguna.

En base al rol que juega la víctima en la trata de personas; puede definirse como trabajador asalariado, o aquel que recibe su sueldo en un horario regular y que recibe determinada cantidad cada fecha de pago. El pago que el trabajador recibe puede ser una parte o el

monto completo acordado. Este monto no puede ser cambiado, sin importar cuántos días y horas trabaje o la calidad del trabajo desempeñado. El empleado debe recibir la porción acordada de su salario cada semana o quincenalmente. Situación que en la trata se da en poca escala, toda vez que la mayoría de las veces son promesas.

En contraste está el trabajador informal definido como aquel que desarrolla su actividad al margen de las leyes y reglamentaciones laborales y tributarias. Ejemplo de ello los burdeles en los que se desarrolla la trata.

El origen del trabajo informal es, sin duda, de orden estructural. La economía urbana de algunos países no tiene la capacidad para absorber la mano de obra en explosivo crecimiento. Esto lanza a un altísimo porcentaje de la población económicamente activa (PEA) a crear, fuera de los esquemas de la economía formal, una serie de actividades de autoempleo, con bajísima productividad, para poder subsistir. El trabajo informal se desenvuelven al margen de la ley, no sólo porque al Estado le resulta imposible controlarlo sino también porque a sus actores les saldría muy oneroso cumplir los mandatos legales — registro de su actividad, pago de impuestos, patentes, regulaciones laborales y de seguridad social, etc. — puesto que los costos de obedecer las leyes agotarían los beneficios que obtienen de su trabajo—. En tales circunstancias, estos actores económicos prefieren mantenerse fuera de la ley.

Conclusiones

La trata hoy en día es considerada la esclavitud del siglo XXI debido a las condiciones de trabajado en las que se encuentran las víctima, toda vez que se encuentra recluidas recibiendo una remuneración por debajo del mínimo (trabajo formal) o bien como un trabajador informal o en el peor de los casos como un esclavo sin retribución alguna.

Debe fomentarse en la sociedad una cultura de paz que evite que exista esta pandemia que arrasa día a día a miles de mujeres, niños y niñas que son víctimas

de uno o varios integrantes de la delincuencia organizada; siendo este delito un medio muy redituable para ellos.

Referencias

Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) (2013). Diagnóstico sobre la Situación de la Trata de Personas en México. México

Ley General para Prevenir, Sancionar y Erradicar los Delitos en Materia de Trata de Personas y para la Protección y Asistencia a las Víctimas de estos Delitos. 14 de junio de 2012

Protocolo para Prevenir, Reprimir y Sancionar la Trata de Personas, Especialmente Mujeres y Niños, (2003)

Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) (s.a.) Documento Informativo sobre el Trabajo Infantil en México
<http://www.unodc.org/toc/es/crimes/organized-crime.html>

Piña Carlos, González Alejandro, Ruesga Carolina, Arsaluz Socorro, Román Patricia, López Sofía (2010). *La violencia contra niños, niñas y adolescentes en México. Miradas regionales*. Ensayo temático La Infancia Cuenta en México .Red por los Derechos de la Infancia en México (Derechos Infancia México AC)

SECTUR-Universidad del Caribe (s.a.). *Propuesta técnica para las asesorías para identificar los factores que permiten la trata de personas en el sector turístico, e instrumentación de mecanismos de acción para los diferentes sectores: académico, empresarial, laboral e institucional; para el combate a la problemática desde la óptica de la prevención, Entregable III. Tomo I. Revisión documental, antecedentes y marco institucional sobre la trata de personas en cada destino analizado, y desarrollo metodológico de los instrumentos a aplicar*, en www.sectur.gob.mx/PDF/planeacion.../1_PRIMER_ENTREGABLE.pdf, consultado el 05 de agosto de 2014

Capítulo 3

Convivencia social y equidad en la cultura de paz

Introducción

Según la UNESCO, una cultura de paz se basa en: el respeto a la vida, el fin de la violencia y la promoción, la práctica de la no violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación; el respeto pleno de todos los derechos humanos; el compromiso con el arreglo pacífico de los conflictos; el respeto y el fomento de la igualdad de derechos y oportunidades de mujeres y hombres; el respeto y el fomento del derecho de todas las personas a la libertad de expresión, opinión e información; animados por un entorno nacional e internacional que favorezca a la paz.

Los trabajos de este capítulo hacen énfasis en dichas variables, resaltando el respeto, la igualdad y la no violencia entre los miembros de grupos familiares, la comunidad escolar, y la sociedad en general.

En los tres primeros trabajos de este capítulo se describen algunos factores como la estructura familiar, los roles de cada miembro de familia, la violencia, autotrascendencia, vínculos, apego, entre otros; que influyen en el desarrollo de una convivencia de paz entre la familia y la sociedad misma en la que se desenvuelve.

Actualmente la estructura familiar y su propia dinámica ha ido cambiando a como anteriormente se concebía (familias tradicionales, trabajo doméstico exclusivo de la mujer, etc.), mostrándose mayor equidad entre hombres y mujeres, aunque también se notan algunas representaciones familiares que predominan en la población mexicana como una valoración positiva de la familia (unión, apoyo, felicidad, etc.), pero también existe el desacuerdo que se da entre los integrantes que en casos extremos puede llevar al maltrato y la violencia; para poder manejar éstas situaciones es necesario desarrollar estrategias de manejo de conflicto basadas en la tolerancia, la comunicación, la aceptación de diferencias, etc., para de este modo contribuir a la prevención de la violencia y al fomento de una cultura de paz en la sociedad.

En un cuarto contenido se habla sobre algunas características y funciones que el Psicólogo Clínico debe cumplir para un buen desempeño, una de las más importantes es el ayudar a los problemas emocionales de las personas para solucionarlos satisfactoriamente, y esto les ayude a adaptarse a los cambios y a vivir en armonía consigo mismo.

La quinta y última propuestas de este capítulo hablan sobre violencia pero no en el ámbito familiar como en la primera de este capítulo, sino en el ámbito escolar en adolescentes. Las autoras señalan que la violencia escolar es uno de los principales problemas que afecta a la calidad de las relaciones interpersonales entre los estudiantes, mostrándose así gran vulnerabilidad en

la participación de la agresión escolar, tanto ejerciéndola, como recibéndola, especialmente en hombres.

Concluyendo los estudios del nivel medio superior, la mayoría de los jóvenes ingresan al ámbito universitario topándose con nuevos roles sociales e ideas en torno a un posible proyecto de vida; ésta es la temática que aborda la sexta ponencia, señalando que su calidad de estudiantes les otorga un sentido de pertenencia y mayores posibilidades de relacionarse con otros.

El siguiente trabajo aborda los problemas sociodemográficos y culturales de los grupos indígenas del Estado de México, planteando a la vez la necesidad de impulsar una educación intercultural para promover un desarrollo humano y de paz en los pueblos originarios que permita lograr una convivencia más pacífica de todos los sectores de la sociedad.

CARACTERÍSTICAS DE LA FAMILIA MEXICANA CONTEMPORÁNEA Y SU PAPEL EN LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA

**Hans Oudhof van Barneveld, Aída Mercado Maya, Erika Robles Estrada,
Brenda Rodríguez Aguilar**

Universidad Autónoma del Estado de México, México

Resumen

En años recientes se han presentado modificaciones importantes en la estructura y la dinámica de convivencia de los hogares en el país. El objetivo del presente trabajo es analizar las tendencias actuales de cambio y continuidad en las

características de las familias mexicanas. En cuanto a los aspectos sociodemográficos, se ha producido gradualmente una disminución del tamaño promedio de los hogares. Se ha dado un proceso de diversificación en las estructuras familiares, surgiendo arreglos distintos al modelo tradicional nuclear biparental, tales como las familias monoparentales, reconstituidas, adoptivas y homoparentales. También se ha observado un cambio en los roles que desempeñan los integrantes de las familias, destacando la creciente incorporación de la mujer al trabajo extradoméstico, el aumento de la participación activa de los hombres en el cuidado y la socialización de los hijos y un papel más activo de los hijos, debido a los patrones de crianza que tienden a ser mucho menos autoritarios y más autoritativos que en el pasado. A pesar de los cambios en la vida familiar, los valores y las creencias de los mexicanos respecto a sus familias continúan siendo altamente positivos. Se concluye que la familia mexicana se encuentra en una etapa de transición en cuanto a diversos aspectos de su estructura y organización interna, pero sigue cumpliendo funciones importantes y ha permanecido como una red de apoyo para sus integrantes y como grupo que puede favorecer la prevención de la violencia.

Palabras clave: familia, estructura, hogar, roles, violencia.

Introducción

Existe una diversidad considerable en las conceptualizaciones e ideas que existen acerca de lo que es la familia en la actualidad, de tal manera que se trata de un concepto complejo, impreciso y de difícil definición. Popenoe (1998) afirma que, como es el caso con otros conceptos complejos, no existe consenso sobre un único conjunto de atributos o rasgos que puede definir a todas las familias en todas las épocas y en todos los lugares. Gracia y Musitu (2000) señalan que una de las principales dificultades del concepto de familia estriba en que frecuentemente se asume la preeminencia de un tipo particular: la familia nuclear biparental basada en el matrimonio entre un hombre y una mujer que comparten el hogar con sus hijos biológicos, en donde el rol del padre es el de proveedor

económico mientras que la madre se dedica exclusivamente al cuidado y la crianza de los hijos y a las labores domésticas. Sin embargo, en la actualidad se observa una gran diversidad de familias que poco o nada tienen que ver con este concepto mayoritariamente compartido.

Por lo tanto, Palacios y Rodrigo (2001) proponen la de-construcción del concepto estereotipado y tradicional de la familia como agrupamiento nuclear, a partir de las transformaciones que se han dado en la vida familiar y en la forma de pensar acerca de la familia en la actualidad, reconociendo la pluralidad de estructuras familiares y sus formas de organización, así como la diversidad y el dinamismo de las relaciones intrafamiliares. En el contexto mexicano también se han presentado transformaciones importantes que han modificado considerablemente la situación de los hogares en el país, por lo que en este trabajo se llevó a cabo un análisis de los cambios y continuidades en las familias mexicanas en décadas recientes.

Cambios sociodemográficos en las familias mexicanas

Para comprender la dinámica familiar es necesario partir de las tendencias sociodemográficas que se han presentado al respecto. Las estadísticas del Instituto Nacional de Estadística y Geografía indican que la gran mayoría de las personas se encuentra viviendo en unidades domésticas de tipo familiar. El 98.7% de la población de país vivía en hogares familiares en 1990, y el 94% de los hogares en 1994 eran de tipo familiar (INEGI, 1997; 1998). Para el año 2009, el porcentaje de las personas que vivían en un hogar familiar se había mantenido prácticamente constante, siendo el 97%; el 3% restante vivía sólo o en co-residencia, es decir, en la misma vivienda con personas sin relación de parentesco (INEGI, 2011b).

En lo que se refiere a la distribución de los hogares familiares de acuerdo con su composición y estructura, en 2009 el 72.9% era de tipo nuclear y el 27.1% extenso, es decir, con la presencia de otros familiares aparte de padres e hijos. En términos de la proporción de la población, el 65.8% vivía en hogares nucleares y

34.2% en unidades domésticas extensas. La distribución de las estructuras familiares en el mismo año se caracterizaba de la siguiente manera: biparental 63.8 %, monoparental: 20.1%, parejas sin hijos 12.2%, otro 3.9% (INEGI, 2011b). Se ha presentado sobre todo una tendencia de incremento en el número y la proporción de las familias monoparentales. En cuanto a la estructura familia nuclear biparental, ésta aún constituye la mayoría estadística en la organización de las familias mexicanas. Sin embargo, hay que tomar en consideración que dentro de esta categoría se produce una considerable diversidad de arreglos, formas de convivencia familiar y relaciones entre sus integrantes (Esteinou, 2008; Salles y Tuirán, 1996).

En cuanto al tamaño de las familias, se ha dado una disminución gradual del número de integrantes que las componen. Un indicador claro es el tamaño promedio de los hogares en el país, que era de 5.4 miembros en 1969 (López, 2001), pero en 2009, el promedio de integrantes de los hogares familiares había disminuido a 4.1 (3.7 en las familias nucleares, 5.1 en las extensas) (INEGI, 2011b), lo que significa un descenso considerable. La reducción del tamaño de las familias se relaciona directamente con la disminución drástica de la fecundidad que inició a partir de fines de la década de los años sesenta del siglo XX. De acuerdo con las estadísticas del INEGI (2011a) la tasa global de fecundidad, medida como el número de hijos por mujer de 15 a 49 años, se redujo de 5.7 en 1976 a 2.0 en 2011. Los datos que presenta el Consejo Nacional de Población son similares, indicando que la tasa global de fecundidad pasó de 7.2 a 2.4 hijos entre 1960 y 2000 (López, 2001). Hay que tomar en consideración que estos datos son medias nacionales, por lo que no han desaparecido por completo las familias numerosas, pero no cabe duda que sean cada vez menos comunes.

Un último indicador relevante para comprender la dinámica actual de la familia mexicana se asocia con el matrimonio, destacando que a través del tiempo la edad de la primera unión entre hombres y mujeres se ha ido postergando. Quilodrán (2003) afirma que, en comparación con la situación en 1930, el

primogénito se casó en promedio 6.3 años más tarde en 2000. La edad mediana de contrayentes de matrimonio en 2007 era de 25 años para el hombre y 23 años para la mujer (INEGI, 2009). En cuanto al divorcio, los datos estadísticos confirman que se ha incrementado gradualmente el índice durante los últimos treinta años: en 1980 se reportaba una relación de divorcios-matrimonios de 4.4, lo que significaba únicamente un divorcio por cada 23 matrimonios; sin embargo, la proporción de separaciones se ha incrementado gradualmente, llegando a 15.1 en 2009 (INEGI, 2011a), por lo que actualmente se da aproximadamente un divorcio por cada 7 matrimonios. En cuanto a la edad mediana de los divorciantes en 2007, era de 36 años para el hombre y 33 años para la mujer (INEGI, 2009). Esto se ha reflejado en el ámbito de las ideas culturales; Salles y Tuirán (1996) afirman que en las generaciones más recientes predominan actitudes más abiertas y tolerantes hacia la ruptura matrimonial, por lo que el divorcio ya no es visto como un fracaso o una desviación, sino se inscribe en lo que llaman los autores “la nueva lógica del matrimonio” (p. 126).

Los roles en la familia mexicana

La familia mexicana se caracterizaba tradicionalmente por una definición clara y rígida de las tareas y responsabilidades en la división interna del trabajo, en la cual la función principal del hombre era la del proveedor, fungiendo en este sentido como ‘jefe de familia’ en cuanto al aspecto económico, mientras que la mujer se dedicaba exclusivamente al cuidado y la crianza de los hijos y a las labores domésticas. Esta situación se ha modificado considerablemente en décadas recientes, dado que se ha producido un incremento marcado en la participación de la mujer en actividades públicas fuera del hogar, principalmente a través de su creciente inserción al mercado laboral formando parte de la población económicamente activa y del incremento de su nivel de escolaridad en el sector educativo. En cuanto a los varones, se ha dado una tendencia gradual hacia una ampliación de su papel de padre y una mayor participación en la crianza de los hijos, brindando más atención a la relación con ellos, dedicando más tiempo a la convivencia y mostrando mayor interés por involucrarse en sus necesidades

afectivas. Sin embargo, estos cambios en el ejercicio de la paternidad se presentan principalmente en las generaciones más jóvenes que residen en las zonas urbanas y con mayor nivel de escolaridad (García y De Oliveira, 2006; Rojas, 2011). De tal manera, en muchas familias se puede observar actualmente un mayor grado de responsabilidad compartida entre madres y padres y más equidad en su participación en la toma de decisiones en el ámbito familiar.

En cuanto a la situación de los hijos en el hogar, su rol ya no se limita exclusivamente a mostrar respeto y obedecer a sus padres, como era común en las familias mexicanas tradicionales (Díaz-Guerrero, 1999; Leñero, 1993). Actualmente los hijos tienden a participar más activamente en la vida familiar, como protagonistas, sobre todo cuando se encuentran en la etapa de la adolescencia y han alcanzado un mayor grado de desarrollo cognitivo a través del pensamiento abstracto y el razonamiento formal. Esto se relaciona con la modificación de las estrategias y prácticas de crianza que se emplean en las familias contemporáneas, que se caracterizan por ser menos autoritarias y más autoritativas, basadas en el diálogo, el intercambio de ideas y puntos de vista, y en la negociación entre padres e hijos. En este contexto, también se reconoce cada vez más que los hijos tienen intereses, deseos y necesidades particulares, así como una percepción y representación propia de la vida familiar, que no necesariamente corresponden con las experiencias y la visión de los padres (Oudhof y Robles, 2014).

Consideraciones finales

Los datos presentados en este trabajo representan una evidencia de la dinámica de la vida familiar mexicana, indicando claramente que se han dado cambios importantes en cuanto al tamaño y la estructura de los hogares, así como en las relaciones intrafamiliares y los roles de sus integrantes. Por otro lado, también se observan elementos de continuidad, particularmente en la proporción de la población que vive en unidades domésticas familiares, en la importancia que se le otorga a la familia y en las funciones que cumple. Por lo tanto, se afirma que la

familia mexicana se encuentra en un proceso permanente de transición, que se caracteriza precisamente por una combinación de transformaciones y continuidades.

Una característica de la vida familiar en el país que se ha mantenido a través del tiempo se asocia con las creencias y representaciones familiares que predominan en la población. Entre los mexicanos prevalece una valoración altamente positiva de la familia, que es identificada principalmente con unión, apoyo, amor, felicidad, armonía y satisfacción. Sin embargo, consideramos que esto representa una visión ideal y sesgada de la vida familiar, dado que en la realidad cotidiana de las relaciones intrafamiliares también están presentes el desacuerdo, las discrepancias y el conflicto, que en caso extremos incluso pueden llevar al maltrato y la violencia. Para poder manejar las situaciones problemáticas al interior de la familia es necesario desarrollar estrategias de manejo de conflicto basadas en la tolerancia, la comunicación bi-direccional, la aceptación de diferencias y los acuerdos negociados, evitando el uso de la fuerza, la coacción y los castigos físicos. De esta manera, no sólo se podrá generar un clima familiar armónico con relaciones satisfactorias, sino también se contribuirá a la prevención de la violencia y al fomento de una cultura de paz en la sociedad.

Referencias

Díaz-Guerrero, R. (1999). *Psicología del mexicano. Descubrimiento de la etnopsicología*. México: Trillas.

Esteinou, R. (2008). *La familia nuclear en México: Lecturas de su modernidad. Siglo XVI al XX*. México: CIESAS/Miguel Ángel Porrúa.

Gracia, E. y Musitu, G. (2000). *Psicología social de la familia*. Barcelona: Paidós.

García, B. y De Oliveira, O. (2006). *Las familias en el México metropolitano: Visiones femeninas y masculinas*. México: El Colegio de México.

Instituto Nacional de Geografía y Estadística (1997). *Los hogares en México*. Aguascalientes: INEGI.

Instituto Nacional de Geografía y Estadística (1998). *Las familias mexicanas*. Aguascalientes: INEGI.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2009). *Mujeres y hombres en México*. Aguascalientes: INEGI.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2011a). *Estadísticas familiares*. Descargado de <http://www.inegi.gob.mx>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2011b). *Estadísticas a propósito del día de la familia mexicana*. Descargado de <http://www.inegi.gob.mx>

Leñero, L. (1993). *El fenómeno familiar en México. Su estudio sociológico*. México: Instituto Mexicano de Ciencias Sociales.

López, A. (2001). *El perfil sociodemográfico de los hogares en México*. México: Consejo Nacional de Población.

Oudhof, H. y Robles, E. (2014). *Familia y crianza en México: Entre el cambio y la continuidad*. México: Fontamara.

Palacios, J. y Rodrigo M. (2001). La familia como contexto de desarrollo humano. En J. Palacios y M. Rodrigo (Eds.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 25-44). Madrid: Alianza.

Popenoe, D. (1998). *Disturbing the nest. Family change and decline in modern societies*. New Brunswick: Transaction Publishers.

Quilodrán, J. (2003). La familia, referentes en transición. *Papeles de Población*, 37, 51-82.

Rojas, O.L. (2011). Masculinidad y vida conyugal en México. Cambios y persistencias. *Géneros. Revista de Investigación y Difusión sobre los Estudios de Género*, 18(10), 79-104.

Salles, V. y Tuirán, R. (1996). Mitos y creencias sobre la vida familiar. *Revista Mexicana de Sociología*, LVIII (4), 117-144.

VISIÓN EXISTENCIAL DE LA FAMILIA, CAPACIDAD AUTOTRASCENDENTE Y ACTITUDES ESENCIALES PARA LA PAZ.

**Aída Mercado Maya, Erika Robles Estrada, Hans Oudhof van Barneveld
Universidad Autónoma del Estado de México, México**

Resumen

La familia constituye una comunidad de amor y de solidaridad, su estructura no atañe solo al orden empírico de la relación familiar, sino que radica en una

exigencia estructural del ser del hombre, que apela a recuperar los valores humanos, los cuales conllevan lo más auténtico que tiene la persona y que lo colocan como un ser que pide y puede dar amor, un ser que pide y puede dar solidaridad. Un ser que apela a su humanidad y al encuentro auténtico y pleno con sus iguales.

Así, el entorno familiar es el ámbito donde el hombre se conoce y reconoce; por tanto el ser humano que se abra al amor familiar y reconozca sus actitudes esenciales, que son requerimientos sobre los cuales se encuentra contenida la sociedad, será también capaz de construir y defender su dimensión comunitaria, conteniendo así el egoísmo, la violencia y la destrucción, propia y de sus coetáneos, ya que es el lugar en el que la paz y la fraternidad humana realmente pueden crecer como modalidades naturales de la coexistencia, las cuales representan no solo la esperanza de la sociedad y de un futuro no inhumano, sino que son además un llamado para la paz. Así, el objetivo de este estudio es documentar la visión de la familia desde la perspectiva existencial, así como, su capacidad autotrascendente y las actitudes esenciales de la persona, como condición irrenunciable para la paz.

Palabras clave: familia, autotrascendencia, actitudes esenciales.

Introducción

La mayoría de los seres humanos viven dentro de un entorno familiar, en el cual, ocupan roles diferentes ya sea como padres, o hijos, o bien abuelos, o nietos. Se debe tener en cuenta que la familia ideal no existe, que tampoco existen los padres ideales o los hijos ideales, que cada miembro de la familia, tiene virtudes y defectos. Por una parte se deben valorar y reconocer las primeras y por otro, aprender a tolerar, comprender y aceptar los segundos, dando pauta a la modificación de aquellos aspectos que pueden colocar en punto de quiebre a la familia; lo cual solo es posible en un ambiente en donde lo que se privilegia es el

amor. Así, ante los avatares y problemas, la fuerza de cada uno de sus miembros, hará que lo difícil se pueda sobrellevar mejor, que unos a otros se acompañen y que juntos aporten lo mejor de sí mismos para transitar los acontecimientos que la vida les pueda deparar.

El contexto familiar

El entorno familiar puede entenderse como el espacio en el que la persona cuando es niño o adolescente vive todas esas experiencias que le preparan para el futuro, que le dan matiz a sus emociones y configuran su postura ante la vida. Mientras que para el adulto es ese lugar seguro que lo posibilita, que le empuja a desarrollar todo su potencial humano. Por lo que sus funciones son diferentes en cada etapa de la existencia.

En palabras de Rodrigo y Palacios (1998), la familia es “ (...) la unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia ha dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia (p. 33). Por su parte López y Escudero (2003) vislumbran a la familia como:

(...) un sistema en el que sus miembros establecen relaciones de intimidad, reciprocidad, dependencia, afecto y poder, condicionados por vínculos sanguíneos, legales o de compromiso táctico de larga duración, que incluye, al menos, una generación con una residencia común la mayor parte del tiempo (...) un sistema semiabierto, que busca metas y trata de autorregularse, modelado por sus características estructurales (tamaño, composición, estudio evolutivo, etc.) las características psicobiológicas de sus miembros y su posición sociocultural e histórica en el ambiente (p. 24)

Así, la familia, al ser un factor constituyente y organizador de una persona, permite la mayor fuente de conocimiento debido a las interacciones con cada miembro. Al respecto Valdés (2007) señala que una función esencial de la familia es permitir la

aparición de cambios que permitan la expansión y el desarrollo vital de sus integrantes, los cuales son:

Cambios en los límites, reglas, alianzas y normas entre los miembros de la familia.

Cambios entre miembros de la familia, que ocurren en relación con límites, reglas, alianzas y normas.

Cambios determinados por factores sociales, que facilitan el ajuste de la familia a su contexto.

Para Lazarte (1995) la función esencial de la familia es educadora y formativa, y que colabora en la construcción de los recursos esencialmente humanos, como son, la capacidad de autotranscendencia y autodistanciamiento. Dicho autor destaca la importancia de la relación familiar para crear la confianza básica de la persona, cuando ésta vive en un ambiente armónico, con valores y con sentido de vida. Tal concepción implica que en su contexto el acercamiento y contacto con el mundo externo, con lo establecido y tipificado en la sociedad, le permite a la persona ser en el mundo, así como asumir roles y funciones para el bien común y de la sociedad.

Mientras que Vigo (1995) desde los fundamentos teóricos de la Logoterapia de Viktor Frankl, señala que todo comportamiento social tiene lugar en la familia. De tal manera que el adulto está en condiciones existenciales de amar a otro, de vivir para otro, en suma de autotranscender, cuando en su infancia vivencio el amor, en un encuentro genuino, el cual solo es posible cuando: “(...) se toma conciencia de la cualidad humana del otro (...)” (Guberman y Pérez, 2005, p. 48). Es decir, cuando a familia reconoce que el bienestar de todos, radica en la convicción de que todos poseen valor, de que cada uno es considerado valioso de manera incondicional, y que pueden brindarse unos a otros: cobijo y protección. Sin embargo, lo anterior se desdibuja hoy en día, ya que hay cierta tendencia a que los hogares se conviertan en espacios vacíos donde no hay diálogos, porque no hay tiempo de detenerse a conversar cara a cara. La convivencia con los otros ya no es un privilegio, las actividades y la tecnología han ocupado su lugar, por

ello los encuentros están cada vez más desprovistos de humanidad. Lukas (2007, p. 12) comenta al respecto que lamentablemente la familia:

Puede adolecer de fallas, disgregarse, incluso transformarse en un campo de batalla. Si es así sus miembros no solo pierden a sus parientes (...) no cambian meramente sus contactos habituales, sus actividades en común, sus espacios acostumbrados. Sucede algo mucho más trágico: el lugar que podía cobijarlos mejor que ningún otro se les vuelve inaccesible.

Lo cual conlleva la pérdida de respeto y degradación de la dignidad de sus integrantes, experimentándose con ello soledad, desencuentro y caos, los cuales se harán manifiestos en el reproche y la anulación del otro; dejando de lado lo auténtico, lo fundante y lo sustantivo, para dar paso a relaciones falsas y carentes de una genuina afectividad. Dando pie al conflicto, que de no frenarse puede derivar en actos violentos y con ello en la desunión familiar.

Se debe por tanto, enfatizar que el mayor amparo que una persona puede hallar en el mundo se lo da la familia, siempre y cuando se hayan establecido fuertes vínculos familiares, se valoren y aprecien sin restricciones a todos sus miembros; no importa si estos son jóvenes o ancianos, sanos o enfermos. Para lo cual sus miembros deben dejar de lado su mismidad y egoísmo, para volcarse a la coexistencia. Lo cual implica desde la perspectiva existencial, hacer uso de las características antropológico-existenciales: responsabilidad y decisión, con la finalidad de estar radicalmente abierto al mundo. Esta apertura del ser humano hace referencia a lo que en el pensamiento frankliano se conoce como: capacidad autotrascendente de la persona.

Capacidad autotrascendente

La palabra trascendencia viene del latín: *trascendentia*, que a su vez deriva de *tras-scendere*: “Ir más allá de”; “estar más allá de” (Labaké, 2013, p. 43). Al situarse el ser humano en una forma autotrascendente, permite que éste no sólo lleve una relación de encuentro con el otro, sino también una identidad sólida,

estable y flexible, que nada tiene que ver con una exclusión narcisista y egoísta. Por ello, no hay nada mejor para controlar el egoísmo que encontrar un motivo más allá de sí mismo y acceder a vivir por motivaciones que van más allá de los propios intereses (Bretones, 1998).

Este recurso, de acuerdo con Frankl (1999) indica “(...) el hecho de que el ser humano siempre apunta y se dirige a algo o alguien distinto de sí mismo –para realizar un sentido o para lograr un encuentro amoroso en su relación con otros seres humanos–” (p. 26), lo que marca que la existencia humana apunta siempre hacia algo o alguien que no es ella misma; y en este movimiento de dentro hacia fuera por parte del hombre, revela el verdadero sentido de su vida, ya que sólo en la medida en que el hombre vive la autotranscendencia se convierte realmente en ser humano, lo que conduce a la realización de sí mismo.

Es decir, el hombre está llamado a ir más allá de sí mismo, ya que las relaciones humanas son las evidencias más claras de la vivencia de la autotranscendencia, se podría decir que es un facilitador para encontrar sentido; la vida sólo es vida cuando es servicio, ya que sólo vivo cuando siento que mi vida sirve para algo. Lo fundamental no es vivir y dejar vivir, sino ayudar a vivir.

La persona autotranscendente siempre tiene la posibilidad de ser diferente, de sanar las viejas rencillas, de reencontrarse, con quien o quienes le son significativos, con aquellos que le hacen sentirse pleno; el ámbito familiar permite en palabras de Lukas (2008) “(...) dirimir viejas querellas familiares, con sólo contar con la buena voluntad de los implicados” (p. 9); por tanto conlleva la transformación de sus integrantes, ya que estos se fortalecen, afianzan y así mismo se renuevan sus puntos de referencia y coexistencia, es en ésta en donde el hombre da cabida a su ser trascendente en seres a quienes servir o amar.

Es un camino que conduce al reencuentro, es voltear hacia el mundo de los demás. Cuando se ofrece lo mejor de sí mismo a alguien, se regala lo mejor a sí mismo, es decir, se genera un círculo virtuoso de dar amor al otro, que sale indudablemente de mí mismo con la capacidad de realizarlo consciente e intencionalmente, no por accidente (Unikel, 2007). Ante ello, el hombre no puede dejar pasar su momento existencial, su tiempo existencial, no puede

negarse a sí mismo, ni negarse a la relación con otros seres humanos, ya que el hombre se constituye en verdadero hombre cuando puede darse en el encuentro con otro ser humano, cuando es capaz de renunciar a aquello que lo ata a una existencia miserable; a sus apegos, odio e ignorancia. Cuando puede salir de lo cotidiano, de vincularse, de coexistir, de vivir conscientemente en el aquí y el ahora, libre y responsablemente, en armonía y con paz.

Actitudes esenciales de la persona

El ser humano, es social por naturaleza, por ello necesita aprender a relacionarse con los demás; para lo cual requiere de una convivencia pacífica o en paz. La cual solo es posible en la medida en que tenga plena consciencia de ello. En la consecución de la armonía consigo mismo, con los demás y con su medio ambiente. En darse cuenta y tomar distancia de los conflictos, hechos violentos, de la intolerancia, injusticia e inestabilidad, ya que estos solo traerán frecuentes y graves problemas de convivencia.

Un factor que pudiese incidir en lo anterior son las actitudes esenciales de la persona, aspectos que humanizan y vuelven virtuoso y generoso al hombre en el arte de relacionarse con los demás. Las cuales fueron elaboradas por Josef Seifert, rector de la Academia Internacional de Filosofía de Liechtenstein (cit. por Lukas, 2007) y son:

Respeto, frente a todas las cosas, y frente a toda verdad, belleza, naturaleza viva, a las personas y a lo sagrado.

Gratitud, como fuente de conocimiento del sentido de las cosas y de lo que hay de bueno en nuestras vidas.

Paciencia, como postura que debe prevalecer frente al sufrimiento y a los obstáculos en la realización de nuestras metas de sentido.

Humildad, como actitud que corresponde a toda persona finita, consciente de las limitaciones que tiene el ser humano para consumir la vivencia de sentido en su vida.

Perdón y arrepentimiento en los actos que se desea dotar de sentido, y en los que se deberá estar consciente de los errores cometidos, tanto por uno, como por los otros.

Amor y esperanza, de donde mana todo sentido profundo.

Por si solas, no son más que palabras, por lo que para vivir-vivirse en estas actitudes es conveniente que la persona sea “(...) amable en el sentido propio de la palabra, sea digno de ser amado, y comportarse en forma acorde” (Lukas, 2007, p. 14) con ello; solo así podrá establecer una resonancia afectiva, en sí mismo y con los demás, dando pauta en el ambiente familiar a un espacio de crecimiento y desarrollo, de sana convivencia, de encuentro pleno y significativo, de confianza, convivencia en armonía y con paz.

Para ejemplificar lo expuesto hasta aquí, se puede hacer alusión a la siguiente fábula de autor anónimo: “Había una vez una familia de puercoespines, cuando llegó la época del invierno, esta familia se fue a un lugar pequeño que los protegiera del frío, entonces decidieron ponerse muy juntitos, pero no tuvieron en cuenta el tamaño de sus filosas púas, y estuvieron calentitos, pero se lastimaban por sus púas Cuando el invierno pasó, todos estuvieron lastimados, y decidieron que el próximo invierno irían a un lugar más grande y se alejarían bastante, para no lastimarse. Esto dio como resultado, que al estar lejos, tuvieron mucho frío, y la pasaron mal. Entonces, cuando llegó otro invierno, y se dieron cuenta que había que modelar sus púas, y que deberían ponerse, ni tan cerca, ni tan lejos, aceptando que debían acomodarse de tal manera que nadie pasara frío o saliera lastimado”

Por ello se debe tener en cuenta que las púas siempre existirán, que estas se deben modelar, porque pueden lastimar justamente a los seres que más se aman. Así, el gran tema del ser humano, es que para ser humano, necesita ser un buen humano, solo así podrá fomentar relaciones auténticas, leales, que favorezcan la sana convivencia, y que le permitan fluir y confluir en paz, no solo en el vínculo familiar, sino en todo tipo de relaciones que la vida le presente.

Conclusiones

La relación familiar fomenta la confianza básica de la persona, cuando ésta vive en una familia armónica, con valores y con sentido de vida.

El mayor amparo que una persona puede hallar en el mundo se lo da la familia, siempre y cuando se hayan establecido fuertes vínculos familiares y se valore y aprecie sin restricciones de ninguna índole a cada uno de sus miembros.

La vida sólo es vida cuando es servicio, ya que sólo se vive cuando se experimenta que, la vida sirve para algo. Lo fundamental no es vivir y dejar vivir, sino ayudar a vivir.

El hombre se constituye en verdadero hombre cuando es capaz de salir de sí mismo, de coexistir, de ser virtuoso, de vivir con la altura de un ser humano.

Para alcanzar la dignidad de ser humano, es indispensable ser y actuar como un buen ser humano.

Las actitudes esenciales, permiten a la persona ser-siendo con los otros, lo cual es la única y excluyente forma de ser humano. Son aspectos que vuelven virtuoso y generoso al hombre en el arte de relacionarse con los demás, en una convivencia de paz.

Referencias

Bretones, F. (1998). *Logoterapia. Apelación a la vida como tarea. Reflexiones logoterapéuticas son el hombre de la calle*. Buenos Aires: San Pablo.

Frankl, V. (1999). *La idea psicológica del hombre*. (6ª ed.). Madrid: Rialp.

Guberman, M. y Pérez, E. (2005). *Diccionario de logoterapia*. México: Lumen

Labaké, J.C. (2013). *Valores y trascendencia. Una visión renovada del ser humano*. Buenos Aires: Agape.

Lazarte, O. (1995). Desarrollo de los valores de la familia. *Revista LOGO*, 20, 5, 37-38.

López, L.S y Escudero, C.V (2003) *Familia, evaluación e intervención*. Edit. CCS

Lukas, E. (2007). *La felicidad en la familia. Comprender, aceptar, amar*. Buenos Aires: San Pablo.

Lukas, E. (2008). *Psicología espiritual. Manantiales de vida plena de sentido*. Buenos Aires: San Pablo.

Palacios, J. y Rodrigo, M.J (1998) *Familia como contexto de desarrollo humano*. Madrid: Alianza

Unikel, A. (2007). *Logoterapia dentro y fuera del campo de concentración*. México: LAG.

Valdés, C.A. (2007) *Familia y desarrollo, intervenciones en terapia familiar*. Manual Moderno.

Vigo, M. (1995). La familia en la prevención de la salud mental. *Revista LOGO*, 20, 5, 50-54.

VÍNCULO PARENTAL Y CONVIVENCIA PACÍFICA EN JÓVENES DE LA CIUDAD DE TOLUCA

**Erika Robles Estrada, Aída Mercado Maya, Hans Oudhof van Barneveld,
María Magdalena del Ángel Antonio, Norma Elena Martínez Martínez
Universidad Autónoma del Estado de México, México**

Resumen

El vínculo parental es un tema que ha sido estudiado desde la teoría del apego de Bowlby (1980, 1998, 2001), centrado preferentemente en niños o mujeres como un elemento de convivencia favorable, de tal manera que el objetivo de esta investigación fue comparar el vínculo parental por estado civil y edad en varones de la ciudad de Toluca. Se utilizó el Instrumento de Vínculo Parental (Parental Bonding Instrument, PBI) de Parker, Tupling y Brown (1979). La aplicación se llevó a cabo en instituciones de educación superior de manera colectiva. La estadística que se utilizó fue media y t de Student. La media mayor fue en la subescala Cuidado. En la comparación por estado civil hubo diferencias significativas, los solteros consideraron la existencia de mayor frecuencia de las subescalas de sobreprotección y cuidado, mientras que por edad los más jóvenes son los que presentaron una media más alta en cuidado. Estos datos muestran que continuar con el estudio del vínculo en varones brinda aproximaciones a la comprensión del cómo viven el apego con sus figuras parentales y cómo éste puede incidir en la promoción de la convivencia pacífica en el núcleo familiar.

Palabras clave: apego, vínculo, convivencia, varones, jóvenes

Introducción

De acuerdo con la teoría de Bowlby (2000), existe una tendencia natural de los seres humanos a establecer relaciones íntimas y estables con personas determinadas, la cual comienza desde los primeros meses de vida y se evidencia en las diversas formas que el niño tiene para obtener y mantener la proximidad con una figura significativa, estableciéndose así la ligadura Madre-Hijo, la cual es el resultado de un conjunto de pautas de conducta características, en parte preprogramadas, que se desarrollan en el entorno corriente y que tienen el efecto de mantener al niño en una relación estrecha principalmente con la figura materna, a la cual se le denomina vínculo, que es la ligadura emocional característica del mundo mental, en el que se distinguen tres áreas: intrasubjetiva o intrapsíquica, intersubjetiva o interpersonal y transubjetiva o que trasciende a lo social (Bernstein, citado por Lartigue, 1994).

Los vínculos maternos no positivos como protección excesiva, dominancia, culpa y angustia por la maternidad, pueden ser propiciadores de diversas patologías, tal como lo señala Gómez, Gutiérrez y Morales (2013). De hecho ya Bowlby (1998), había hipotetizado antes, que diversos problemas relacionados con la personalidad e incluso problemas sociales tienen su raíz en la forma como se ha establecido el vínculo con las figuras parentales, en especial con la figura materna.

En lo que respecta a la relación entre el apego y los problemas sociales, Pinzón y Pérez (2014), encontraron en su estudio llevado a cabo con hombres y mujeres de Veracruz, México, una relación entre la violencia conyugal sufrida y un estilo de apego deteriorado. De igual manera Amar y Berdugo (2006), indagando los vínculos de apego en niños víctimas de violencia intrafamiliar en niños de Barranquilla, Colombia, encontraron que:

(...) aquellos que son víctimas de la violencia activa perciben mayor inaceptación por parte de sus cuidadores principales que los víctimas de la violencia intrafamiliar pasiva, hecho que se relaciona con una marcada búsqueda de reafirmación de su valía en otras figuras, sean estos sus amigos u otros adultos (...).

Desde esta perspectiva, se considera que un vínculo positivo favorece un adecuado desarrollo del ser humano, y por lo tanto una convivencia pacífica, no solo entre padres e hijos, tal y como lo señala Puerta de Klinkert (2002, p. 56):

Cuando los niños tienen un vínculo de apego seguro con sus padres están en capacidad de ampliar su confianza hacia las personas que los cuidan y posteriormente al resto de las personas...estos niños tienden a ser más sociables, a poseer sana autoestima, actitud de afirmatividad y empatía (...).

El estudio del vínculo entre un niño con su cuidador primario es básico no solo como un elemento de salud individual, sino también como una base para la salud de la sociedad y las implicaciones positivas que esto conlleva.

Con base en estos elementos teóricos, se plantea la presente investigación, como a continuación se detalla.

Método

Objetivo

Comparar el vínculo parental por estado civil y edad en varones de la ciudad de Toluca.

Participantes

Se trabajó con 181 participantes, el criterio de inclusión que se manejó fue que todos tuvieran el sexo masculino. En cuanto a las características de los participantes, el 59.3% tenían entre 19 y 21 años y 40.1% entre 22 y 24. En el estado civil 57.1% eran solteros y 42.3% casados. Respecto al nivel educativo 68.7% con licenciatura y 31.3 con preparatoria.

Instrumento

Se utilizó el Instrumento de Vínculo Parental (Parental Bonding Instrument, PBI) de Parker, Tupling y Brown (1979) que mide la percepción de la conducta y actitud de los padres en relación con el sujeto en su infancia y adolescencia, hasta los 16 años, es decir una especie de historia de las relaciones de apego. Contiene 25 reactivos tipo Likert distribuidos en dos escalas 1. Cuidado (12 ítems) que se refiere por un lado a la afectuosidad, contención emocional, empatía y cercanía, y por otro, la frialdad emotiva, indiferencia, negligencia, y 2. Sobreprotección (13 ítems) que apunta al control, sobreprotección, intrusión, contacto excesivo, infantilización y prevención de la conducta autónoma.

Procedimiento

La aplicación se llevó a cabo en instituciones de educación superior de manera colectiva, se les proporcionó una carta de consentimiento informado indicando el uso confidencial de los datos para fines académicos.

Procesamiento

La estadística que se utilizó fue media, desviación estándar y t de Student.

Resultados

De acuerdo con los hallazgos, los participantes de manera general, consideraron que *a veces* vivieron el Cuidado por parte de su madre desde su infancia hasta los 16 años. En cuanto a sobreprotección la media puntúo entre *nunca* y *a veces*.

Tabla 1. Media de las subescalas de Cuidado y Sobreprotección

<i>Subescala</i>	<i>M</i>	<i>DS</i>
Cuidado	2.12	.38
Sobreprotección	1.66	.49

Los hombres solteros a diferencia de los casados, refieren que entre *a veces* y *casi siempre* haber vivido Cuidado y entre *nunca* y *a veces* Sobreprotección.

Tabla 2. Comparación de Cuidado y Sobreprotección por estado civil

Solteros

Casados

Subescala	t	Sig.	Solteros		Casados	
			M	DS	M	DS
Cuidado	8.84	.00	2.31	.27	1.31	.30
Sobreprotección	6.93	.00	1.96	.37	1.19	.42

Los más jóvenes refieren que entre *a veces* y *casi siempre* se presentó el Cuidado, a diferencia de los participantes de mayor edad

Tabla 3. Comparación de Cuidado y Sobreprotección por edad

Subescala	t	Sig.	19-21		22-24	
			M	DS	M	DS
Cuidado	3.34	.001	2.20	.36	1.40	.30
Sobreprotección	1.02	.30	1.69	.48	1.62	.49

Discusión

De acuerdo con lo encontrado en esta investigación el vínculo parental es esencial para el desarrollo humano y las futuras relaciones que se establecen en la vida adulta. Al respecto Martínez y Pía (2005), señalan que el sistema comportamental del apego ha sido hipotetizado como fundamental para la sobrevivencia del niño, pues busca las condiciones de seguridad con sus cuidadores especialmente bajo las condiciones de amenaza.

Respecto a las escalas de Cuidado y Sobreprotección, la primera es la que refleja la existencia de un vínculo con connotaciones más positivas. Parker et al. (1979), enfatizan que el primero apunta en mayor medida a la cercanía y contención, mientras que el segundo a la distancia afectiva o bien contacto excesivo que el cuidado. De tal manera que esto revela en mayor medida, evidencia de vínculo favorable entre el hijo y su madre, ya que como señala García (2002), un individuo que se siente seguro puede explorar lejos de la figura de apego (conducta de exploración); en cambio cuando está ansioso, cansado o enfermo siente la necesidad de la proximidad (Conducta de apego).

Esto se reflejó también en las comparaciones, los hombres solteros, a diferencia de los casados obtuvieron una media mayor justamente en la escala Cuidado. Asimismo, hubo diferencia por edad, en los participantes más jóvenes también se observa una más alta en esta subescala. Es probable que la edad sea en ambos casos un factor determinante, considerando que el instrumento está centrado en los recuerdos que se tienen hasta los 16 años; y como puede observarse las edades de los participantes se acercan más a esta etapa del ciclo vital. Allen y Land (citados por Pardo, Pineda, Castillo y Castro, 2006, p. 290) señalan que en la adolescencia “el sistema de apego juega un papel integral en las relaciones”. No obstante, encontrar una explicación concreta sobre estos resultados, no es tarea fácil, ya que como mencionan Solomom & George (citados por Pardo, Pineda, Castillo y Castro, 2006, p. 290) “El apego es un constructo que no puede ser observado directamente, por esta razón se debe inferir a partir de los comportamientos del individuo”.

Cabe concluir que, estos hallazgos, dan cuenta de la importancia de estudiar el vínculo parental en la edad adulta, así como la búsqueda constante de nuevas explicaciones.

Referencias

- Amar J. y Berdugo, M. (2006). Vínculos de apego en niños víctimas de la violencia intrafamiliar. *Psicología desde el Caribe*, 18, 1-22.
- Bowlby, J. (1998). *El apego y la pérdida-1 El apego*. Barcelona: Paidós.
- _____ (2001) *Una base segura. Aplicaciones clínicas de una teoría del apego*. Barcelona: Paidós.
- García, P. (2002). *La angustia materna ante la separación: desde el recuerdo infantil hasta el vínculo actual*. (Tesis Doctoral inédita). Universidad Iberoamericana. México. D.F.
- Gómez, B., Gutiérrez, M. & Morales, V. (2013). Vínculo entre la madre el niño obeso. *Revista electrónica de Psicología de Iztacala*, 16 (4), 1180-1213.
- Lartigue, T. (1994). *Guía para la observación del Vínculo Materno-Infantil durante el primer año de vida*. México: Universidad Iberoamericana.
- Martínez, C. y Pía, M. (2005), La evaluación del apego en el adulto: Una revisión, *Revista Psykhe*, 14(1), 181-191.
- Pardo, M. E., Pineda, S., Carrillo, S. y Castro, J. (2006). Análisis Psicométrico del Inventario de Apego con Padres y Pares en una muestra de adolescentes Colombianos. *Revista Interamericana de Psicología*, 40 (3), 289-302.
- Parker, G. Tupling, H. & Brown, L. (1979). A parental Bonding Instrument, *British Journal of Medical Psychology*, 52, 1-10.
- Pinzón, B. K. y Pérez, M. A. (2014). Estilos de apego: mujeres que sufren violencia conyugal. *Psicología y salud*, 24 (1), 65-75.
- Puerta de Klinkert, M. (2002). *Resiliencia. La estimulación del niño para enfrentar desafíos*. Buenos Aires: Lumen Humanitas

FUNCIÓN SOCIAL DEL PSICÓLOGO CLÍNICO EN USUARIOS DE 20 A 25 AÑOS DE EDAD

**Teresa Aguayo Silva, Tania Madeleyn Torres Borrego, Patricia Lorena
Martínez Martínez
Universidad Juárez del Estado de Durango, México**

Resumen

El objetivo del estudio fue indagar cuáles son las características específicas del psicólogo en ejercicio que le dotan de una identidad profesional y en este escrito se buscó exponer los primeros acercamientos de los hallazgos en torno a la función social del psicólogo clínico en usuarios de 20 a 25 años de edad en su mayoría estudiantes. Se empleó como método la fenomenología, pues se acude a conocer lo que las personas piensan del quehacer del psicólogo y como instrumento se aplicó la entrevista en profundidad de la cual se pudo obtener datos cualitativos por medio de preguntas relacionadas con el tema, se obtuvo una aproximación de lo que piensa la gente, acerca del objetivo que tienen los psicólogos en la sociedad así como la responsabilidad que implica la profesión. La entrevista se conforma por una guía de aproximadamente 12 preguntas y fue aplicada a un total 4 adultos jóvenes todos ellos residentes de la ciudad de Durango, Dgo., México y cuyo análisis se apoyó en el programa Atlas.ti para la codificación de la información obtenida.

En los resultados se puede afirmar dos categorías que se alcanzan a descubrir: (a) motivos de consulta y (b) función del psicólogo.

Palabras clave: psicólogo, psicólogo clínico, función social

Introducción

El asunto que nos ocupa es exponer la función social del psicólogo desde la perspectiva de usuarios de 20 a 25 años, la cual se obtiene al indagar los principales motivos por las que acudieron a un proceso terapéutico y la

importancia que le dan al psicólogo en la sociedad contemplando la labor que realiza en beneficio de la misma.

Para aclarar lo antes dicho, es necesario indicar que psicología es la ciencia que estudia el comportamiento, tanto en animales humanos y no humanos. Los psicólogos estudian el funcionamiento normal y anormal, tratan a las personas con problemas mentales y emocionales. También estudian y fomentan conductas que construyen el bienestar y la capacidad de recuperación emocional (APA, 2011, p. 1).

La psicología abarca un extenso campo de aplicación, por lo que al señalar únicamente a la rama clínica nos referimos a la parte interesada en los problemas psicológicos y en la conducta anormal, es decir, se ocupa de procesos que ocurren en personas individuales o en grupos pequeños, la familia y en lugares donde transcurre la vida real, lo que la diferencia de otras ramas (Alonso, 2012, p. 15).

Por función social, se refiere al cumplimiento, por parte de la profesión, de una finalidad establecida cooperativamente por la sociedad para resolver una necesidad humana vista como vital (Martinez, Mancillas y Zalapa, 2014). Así, acorde a las diferentes situaciones que enfrenta la sociedad, cada profesión proporciona distintas funciones sociales según las diferentes necesidades humanas que vienen a legitimar (Gerring y Zimbardo, 2005 p. 574).

Por lo que al referirnos a *La función social del psicólogo clínico*, a manera de tema de investigación, entendemos aquí que se indaga las necesidades humanas que resuelve el profesional para definir su función con base en los testimonios de los usuarios ubicados en un rango de edad de 20 a 25 años.

Dentro de las conceptualizaciones realizadas sobre el constructo “Función social de la psicología clínica”, entendiendo que el objetivo de la misma es optimizar la

calidad de vida de las personas que requieren su ayuda, por otra parte, el trabajo de este profesional se considera útil y eficaz, obteniendo un incremento en su demanda dentro de la sociedad, sin embargo, es frecuente que los usuarios tengan poca información sobre cómo es o en qué consiste la práctica de la psicología clínica, por lo que resulta curioso que los consultantes opinen sobre la actuación del profesional pero que no tengan el conocimiento sobre su labor (Labrador y Crespo, 2013, p 213).

Olivares (2012) cita en su obra: "El ejercicio de la psicología aplicada" a Matarrazo (1989) quien afirma que no existen en la psicología diferentes especialidades, sino la concentración del cuerpo común de conocimiento de la materia a distintas áreas de aplicación. Por lo tanto, el trabajo del psicólogo radica en aplicar sus conocimientos a las problemáticas de las personas que acuden por su ayuda con el fin de ofrecerles soluciones satisfactorias. Esta actividad es el efecto de los procesos implicados en la investigación del comportamiento humano para comprender, explicar, evaluar, prevenir y tratar los trastornos del comportamiento y los problemas de adaptación que padece una parte de la sociedad actual (Olivares, 2012, p. 20).

Alonso (2012) habla de la función del psicólogo con base a su definición y a los motivos que llevan a los consultantes a acudir a terapia, en donde expresa que la psicología clínica es una parcela de la psicología que se encarga del sufrimiento, de su razón de ser de las personas y el principal objeto aliviarlo. Las causas por las que acuden los usuarios con el psicólogo clínico se caracteriza por ser problemas de la vida, es decir, escenas de la vida cotidiana impregnados de momentos de dificultad (Alonso, 2012, pp. 15-16).

Así concluimos que, basados en lo que reporta la literatura, la psicología clínica tiene como función teórica: 1) mejorar la calidad de vida de los usuarios; 2) solucionar los problemas por los que acuden; 3) comprender, explicar, evaluar, prevenir y tratar los trastornos del comportamiento.

Justificación

En la actualidad existe un sinnúmero de instituciones en México encargadas de formar estudiantes de psicología y por ende a los futuros psicólogos del país. Pero, ¿sabrá la sociedad la utilidad que puede dar a la psicología?, ¿tendrá una idea de lo que el psicólogo profesionalista puede hacer en cuanto al ámbito de la salud?, y ¿conocerá qué función cumple dentro de la comunidad esta profesión?

Actualmente la psicología y sus términos se usan en la sociedad como parte de las expresiones diarias, por ejemplo: test, inconsciente, bipolar, paranoico, proyección etc., lo que quiere decir que las personas están relacionadas con esta profesión. Se pueden ver psicólogos en todas partes: en escuelas, empresas, instituciones de salud entre otros lugares. La gente sabe que existe un hombre de ciencia que tiene los conocimientos para orientarlos en las problemáticas personales, pero no hay una definición unificada de lo que es la función social del psicólogo clínico, por lo que este es el principal objetivo de la investigación (Yela, 1980, p. 114).

Método

La investigación se realiza utilizando el método fenomenológico pues se acude a conocer lo que las personas piensan del psicólogo, los mitos que la comunidad tienen acerca de la profesión, las ideas que la sociedad ha creado en torno al papel que se le da al psicólogo en la vida de los individuos, lo que demanda un enfoque cualitativo para rescatar las percepciones de las personas tal cual son vividas por ellas.

Al ser un enfoque cualitativo se asumió un camino de inducción, partiendo de la realidad concreta de la que se recaban las visiones y perspectivas de los involucrados de quienes emergen los datos fenomenológicos a fin de lograr un posterior teorización centrada en lo que comprenden, experimenta e interpretan las personas sobre el psicólogo, desde la experiencia tal cual es vivida por ellas (Latorre, 2008, p. 1). La técnica empleada ha de recolectar información particular

de situaciones específicas, permitiendo una descripción exhaustiva y densa de la realidad concreta (Balcázar, González, Gurrola y Moysén, 2005, p. 27).

En este trabajo se reportan los resultados de la información obtenida de usuarios de la psicología clínica ubicados en un rango de edad de 20 a 25 años. Las personas seleccionadas debían haber acudido a consulta psicológica clínica. Se les aplicó una entrevista en profundidad con una guía de preguntas previamente definida. Las entrevistas fueron grabadas con previa autorización de los participantes, se transcribieron los audios obedeciendo a cánones propios de la lengua oral mediante una serie de símbolos que buscan respetar la oralidad del discurso de los involucrados.

Análisis de datos y resultados

El análisis de las entrevistas en profundidad se realizó en el programa Atlas Ti 7, en él se generaron categorías conformadas por citas textuales, las cuales presentaron características en común sobre un tema dentro de la narrativa que los participantes aportaron, agrupando información que permitiera comprender coincidencias en las entrevistas. La generación de las primeras categorías supuso dos grandes nodos: A. Motivo de consulta (donde aparecen las razones por las que los usuarios acuden a ayuda psicológica) y B. Función social del psicólogo (refiere a la perspectiva que tienen del psicólogo los entrevistados y las funciones que demandan)

El estudio pretende describir de manera fenomenológica al psicólogo como profesional a partir de la función social que cumple, con el objetivo de indagar qué necesidades humanas satisface la psicología. Se busca investigar sobre la identidad del psicólogo desde la percepción de la sociedad para conocer la diferencia esencial de la psicología con otras profesiones similares y caracterizar la profesión del psicólogo.

La investigación se lleva a cabo en la ciudad Victoria de Durango. En este escrito se expone el análisis de las entrevistas realizadas a 4 personas del rango de edad de 20 a 25 años, dos varones y dos mujeres, teniendo como característica el haber acudido alguna vez a consulta terapéutica con un psicólogo. Se solicitó la autorización de los participantes para grabar su testimonio y se asumió en la investigación mantener el anonimato de su identidad.

A continuación se presenta la descripción de los primeros resultados obtenidos y se resalta entre comillas las aportaciones textuales que proporcionaron los usuarios en las categorías y subcategorías descritas:

Categoría A. Motivos de consulta

Esta categoría muestra respuestas que hacen alusión a las razones que llevaron a los usuarios a buscar asistencia psicológica en: (1) problemas de pareja producto de tener “baja autoestima”, “ansiedad”, “impotencia”, “enojo”, “conflictos internos”, viendo como puerta de salida al psicólogo y lo evidencian respuestas como: “quería explotar a veces del enojo”; (2) Ayuda emocional cuando pretendían clarificar sentimientos y emociones, equilibrio mental u orientación ante problemas buscando un “estar bien (consigo) mismo”, “con el entorno” y la “familia”. Hablan de ser ayudados “mentalmente” para estar “físicamente bien” vislumbrando la necesidad de conseguir este equilibrio de mente y cuerpo; (3) adaptación al cambio a situaciones difíciles del momento, la familia, la sociedad, el trabajo y la vida escolar en el que el psicólogo tiene un papel activo en el proceso de “acostumbrarse” para enfrentar una “nueva forma de vida” que supone “entender las nuevas situaciones”, expresiones como: “yo iba porque simplemente (...me podía) desahogar y nos ayudaba a adaptarnos”; (4) problemas de conducta manifiestos en el contexto escolar, la familia, el noviazgo y en el mundo laboral en tanto variaciones de carácter o comportamientos que afectan negativamente al propio usuario cuando perciben que requerían “mejorar su carácter” porque algo no les “gustaba” de sí mismos; para enfrentar adecuadamente la demandas

escolares porque se “reprueba las materias”, se es un “desorden” académico o para “poner en orden mi..., mi enojo, mi agresión” dijo un joven varón de 22 años.

Categoría B. Función del psicólogo

Concentra las respuestas que hacen referencia a las demandas de los usuarios hacia el psicólogo, aquí se desprenden 3 subcategorías: (1) el psicólogo ayuda a ver otra perspectiva: las personas que han asistido a terapia buscan que se les “ayude a ver lo que no (ven)” y “que (les den) orientación para estar bien”, los entrevistados quieren ver la “realidad” de las situaciones y no lo que se piensa en el “momento” que se “sienten mal”; (2) ayuda a resolver problemas es la razón principal por la cual acuden a terapia, los usuarios demandan al psicólogo que “ayude resolver (el) problema” ya que en el momento difícil las personas comentan que se sienten “desesperados” y “ven las cosas negativas”, los usuarios exigen una solución a su conflicto ya que los usuarios son los principales interesados en estar bien con ellos mismos y “con otras personas”; (3) el psicólogo como orientador; agrupa las respuestas de los usuarios donde expresan que ven al psicólogo como un “guía” que entiende los problemas y situaciones personales de sus pacientes y les ayuda a entrar en “razón” y dar “orientación” de las cosas que necesitan hacer para mejorar y poder “estar bien (consigo) misma” y con “la familia”

Discusión y conclusiones

Lo encontrado en este primer acercamiento permite corroborar algunos referentes bibliográficos como el coincidir con Matarrazo (2012 en Olivares, 2012) que el trabajo del psicólogo es ayudar a los problemas de las personas para solucionarlos satisfactoriamente como lo encontrado en este estudio cuando los usuarios no pueden convivir consigo (problemas emocionales), con los otros (de pareja y familia), para que se les ayude a adaptarse cuando la vida les ofrece la necesidad de un cambio. Los motivos para ir al psicólogo referido por los usuarios confirman lo dicho por Alonso, que el psicólogo clínico se ocupa de aliviar el sufrimiento (2012) nacido del mundo mental cuando ya no se puede estar consigo

mismo, enfrentar con entereza formas de vida nuevas que estresan a las personas, comprender la realidad en las distintas situaciones que ofrece la vida o redireccionar la conducta cuando la personalidad impide tener lazos sociales o logros de la vida laboral o escolar o simplemente saber qué hacer cuando la relación de pareja se ha vuelto dispareja.

La función social del psicólogo es “ayudar a resolver problemas” siendo un “orientador” y “guía” para tener las suficientes herramientas y afrontar situaciones que se presentan en el contexto social en el que nos desarrollamos, entonces hay causas (problemas de pareja, familia etc.) por las cuales se busca la intervención de un psicólogo y de ellas se deriva la función que lo hace diferente a otros profesionistas de las ciencias sociales, Olivares expresa que el trabajo del psicólogo radica en aplicar sus conocimientos a las problemáticas de las personas que acuden por su ayuda (conflictos emocionales, de conducta, familiares, etc.), con el fin de promover soluciones satisfactorias a estos usuarios, respaldado por los procesos de investigación del comportamiento humano (2012)

Referencias

American Psychological Association. (2011). *Careers in Psychology*. Recuperado de <http://www.apa.org/careers/resources/guides/careers.aspx#>

Balcázar, P; González, N; Gurrola, G & Moysén, A. (2005). *Metodología cualitativa*. México, D.F: Universidad Autónoma del Estado de México

Fernández A, (2013). *Psicología clínica y psicoterapias. Como orientarse en la jungla clínica*. Editorial Universidad Almería.

Gerring, R. & Zimbardo, P. (2005). *Psicología y vida* (17ª Ed.). México, D.F., México: Pearson Educación.

Labrador, F & Crespo, M. (2014). *Psicología clínica basada en la evidencia*. Editor Ediciones Pirámide.

Latorre A. (2008). *Investigación fenomenológica*. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/7061201/Latorre-A-1996-Investigacion-Fenomenologica>

Olivares, J; Alcázar R, Macia, A, & Olivares, P. (2013). *El ejercicio de la psicología aplicada*. Editor Ediciones Pirámide.

Yela, M. (1980). *El psicólogo, los otros y la gente*. *Estudios de Psicología*, (1), 112-123.

VIOLENCIA Y ACOSO ESCOLAR: TIPOS DE ADOLESCENTES QUE PARTICIPAN EN CONTEXTOS EDUCATIVOS DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR.

Mercedes Atenas García Mandujano, Brenda Mendoza González
Universidad Autónoma del Estado de México. México

Resumen

La violencia escolar es uno de los principales problemas que afecta a la calidad de las relaciones interpersonales entre los estudiantes, es un fenómeno que ha sido estudiado en diversos niveles educativos, sin embargo, los estudios a nivel bachillerato en México son escasos y son pocas las investigaciones que lo abordan, por eso surge el interés por esta investigación; se llevó a cabo en uno de los nueve planteles de la escuela preparatoria de la Universidad Autónoma del Estado de México. El principal objetivo es describir la violencia y acoso escolar en nivel medio superior, a través del auto-informe: *Cuestionario de Medición de la Agresión Escolar e Intimidación en Bachillerato (Miranda, 2012)*, identificados en función de género, grado escolar, conducta pro social, disruptiva, conflicto entre profesor alumnos y efectos del acoso escolar. Participaron 1342 estudiantes de segundo, cuarto y sexto semestre. Los resultados indican que las conductas que observan más lo alumnos es cuando hablan mal de sus compañeros; con respecto a la diferencia de género, son los hombres los que refieren participar más como: testigos; como víctima y como agresores. Se identifica que los factores que protegen a los alumnos de la violencia escolar y el bullying, son que exhiban comportamiento de ayuda hacia sus compañeros. Los Factores que los sitúan en mayor riesgo para participar con el doble rol víctima/acosador son propiciar desorden en la clase, platicar durante la clase, interrumpir a sus compañeros, así como agredir a sus profesores, burlándose de ellos, poniéndoles apodos.

Palabras Clave: Violencia Escolar, Acoso Escolar, bachillerato, conducta pro social, conducta disruptiva.

Introducción

Hoy en día el bullying o el acoso escolar, es un tema de investigación que incluso se encuentra en las agendas gubernamentales del País (Mendoza, 2014), este se define como el conjunto de acciones negativas (físicas o verbales), hostiles, se repiten a lo largo del tiempo, e implican un desbalance de poder entre el individuo que agrede y el que recibe la agresión (Olweus, 1993).

Para ser considerado bullying, se debe caracterizar por ser repetitiva, constante y encaminada conseguir la intimidación de la víctima, implica un abuso de poder al ser ejercida por un agresor más fuerte (ya sea esta fortaleza real o solo percibida subjetivamente) (Mendoza, 2012).

El acoso escolar comenzó a ser estudiado en Noruega y Suecia a finales de la década de 1960 y principio de la de 1970, a partir de los primeros estudios de Olweus ha sido objeto de un estudio más sistemático y a su vez atrajo cierta atención pública en distintos países como Japón, Gran Bretaña, Holanda, Canadá, Estados Unidos y España (Olweus, 2006).

En nuestro País, las publicaciones sobre temas como la disciplina escolar y la violencia escolar, empezaron a aparecer en la década de los años ochenta artículos, tesis e investigaciones de tipo cuantitativo y en menor grado de corte cualitativo, que se han desarrollado en nuestro país, pero no a nivel preparatoria, por eso el interés sobre este trabajo, ya que no existen tantas investigaciones, pero fue hasta 2007, cuando se empezó a hablar del fenómeno, y a partir de ese año se inició la descripción de la violencia escolar y el acoso escolar (Mendoza, 2012).

Este fenómeno denominado bullying o acoso escolar ha sido estudiado en diversos niveles de las escuelas, sin embargo, los estudios a nivel bachillerato en México son escasos y son pocas las investigaciones que lo abordan (Miranda, Serrano, Morales, Montes de Oca, Reynoso, 2013), es por tal motivo que la atención de este trabajo se dirige a este sector de la población estudiantil, con el objetivo de describirlo.

Contenido

Participaron 1419 alumnos del nivel medio superior, inscritos en una preparatoria de UAEM (zona oriente del Estado de México: Texcoco), de los cuales 805 son del género femenino y 614 del género masculino.

No se desarrolló ningún tipo de muestreo debido a que participó el total de la población.

El instrumento que se utilizó fue El Cuestionario de Medición de la Agresión Escolar e Intimidación en Bachillerato (Miranda, 2012). El instrumento está integrado por diez factores (factores, tipos de agresión, respuestas de salida, factores ecológicos, factores contextuales, factores de riesgo, efectos en la víctima conducta pro social, conflictividad y personalidad de los actores) y sus diferentes sub factores que considera una visión integral del fenómeno Bullying. Se integran de 139 reactivos, con escala Likert de cinco opciones (no ha sucedido; dos o tres veces al mes; una vez a la semana; dos o tres veces a la semana; todos los días) lo que permite identificar si el episodio de agresión es violencia escolar (dos o tres veces al mes) o bullying (una vez a la semana, dos o tres veces a la semana o cotidianamente).

El instrumento se contesta en línea por lo que su captura es automática y se crea una base de datos en el programa estadístico SPSS (Versión 16). El procesamiento de la información también se llevó a cabo con el procesador SPSS (versión 16).

De esta forma el instrumento está integrado por diez factores y sus diferentes sub factores que abarcan una visión integral del acoso escolar, con un índice de Alpha de Cronbach de 0.95

Los Factores que lo componen y algunos ejemplos de los reactivos que los conforman se describen a continuación:

Tipos de agresión recibida: Factor 1 Víctima extrema y cyberbullying; (me han aventado objetos; me han golpeado; me han besado a la fuerza; me incomoda la

forma en como tocan mi cuerpo escriben sobre mí en las redes sociales dañando mi imagen; me envían mensajes por internet para molestar) Factor 2 Víctima gravedad media y exclusión (piden a otros compañeros que no se junten contigo; te dejan fuera de trabajo en equipos; han contado chismes de mí se burlan de mí me han roto mis útiles escolares; escriben comentarios ofensivos sobre mí en las paredes)

Tipos de agresión ejercida: Factor 1 Agresor extrema y cyberbullying; (He mandado mensajes de texto para molestar a mis compañeros, he besado a la fuerza, he golpeado, he enviado mensajes por redes sociales) Factor 2 Agresor exclusión y gravedad media (he contado chismes de algún compañero; dejo fuera a compañeros en equipos)

Conducta Pro-social iniciada (ayudo a mis compañeros cuando lo necesitan; guardo en secreto lo que me confían mis amigos; tengo amigos a quien invitar a mi casa; tengo amigos a quienes puedo confiar mis secretos; puedo ayudar a mejorar la relación con mis compañeros)

Efectos del Acoso Escolar a) Miedo (he sentido miedo de ir a la escuela por el bullying que vivo; ya no me siento seguro en la escuela), b) Rendimiento Escolar (prefiero no ir a la escuela para evitar ver a algunos compañeros; he bajado de calificaciones porque no me siento a gusto) c) Auto percepción (me he sentido muy triste por la situación que vivo en la escuela; me siento desesperado por algunas cuestiones que vivo en la escuela) d) Alteraciones Psicológicas (he perdido el apetito a causa del acoso que vivo; me cuesta trabajo conciliar el sueño por las situaciones que vivo en la escuela; he perdido el interés de cuidar mi imagen cuando me presento en la escuela).

Los resultados obtenidos de esta investigación se derivan los siguientes:

Con la finalidad de realizar un análisis más detallado e identificar las conductas de acoso que con mayor frecuencia el alumno observa, ejerce o recibe en situaciones de violencia en función del género, se realizó un análisis de comparación de medias a través del estadístico prueba *t de student* (con muestras independientes)

para cada uno de los reactivos que describen a los factores de testigo, víctima y agresor, para identificar las diferencias entre los grupos (hombres y mujeres).

En el factor 1 Víctima extrema y cyberbullying se rechazó la hipótesis de igualdad de medias y se asume que las varianzas son distintas ($t_{1056.795} g.l. = -3.665, p < .001$), son los hombres los que reportan, ser más victimizados en agresión Kextrema y cyberbullying (M= 8.6434; DS= 3.4860) más que las mujeres (M= 7.9961; DS= 2.7502)

En tanto que el factor 2 Víctima exclusión y gravedad media pasa lo mismo, se rechaza la hipótesis de igualdad de medias, ($t_{1152.776} g.l. = -4.181 p < .001$) los hombres reportan ser más victimizados en exclusión y gravedad media (M= 11.3549; DS= 3.9870) más que las mujeres (M= 10.4724; DS= 3.5696).

En el factor 1 Agresor extrema y cyberbullying se rechazó la hipótesis de igualdad de medias y se asume que las varianzas son distintas ($t_{1070.292} g.l. = -3.903 p < .001$), los hombres sobresalen en esta área notando que son ejercen más agresión extrema y cyberbullying. (M= 8.2850; DS=3.1723) más que las mujeres (M= 7.6539; DS= 2.5480)

En cuanto al factor 2 Agresor exclusión y gravedad media también se rechaza la hipótesis de igualdad de medias; las varianzas son distintas ($t_{1099.340} g.l. = -6.159, p < .001$), los hombres son los que reportan ser más agresores en exclusión y gravedad media (M= 10.7378; DS=3.9594) en referencia a las mujeres (M=9.4789; DS=3.3044)

Se realizó un análisis de conglomerados para identificar el rol que desempeña el adolescente en situaciones de violencia y acoso escolar, para el análisis de cluster se emplearon los factores de *agresor* y *víctima* del instrumento de *Medición de la Agresión Escolar e Intimidación en Bachillerato* (Miranda,2012).

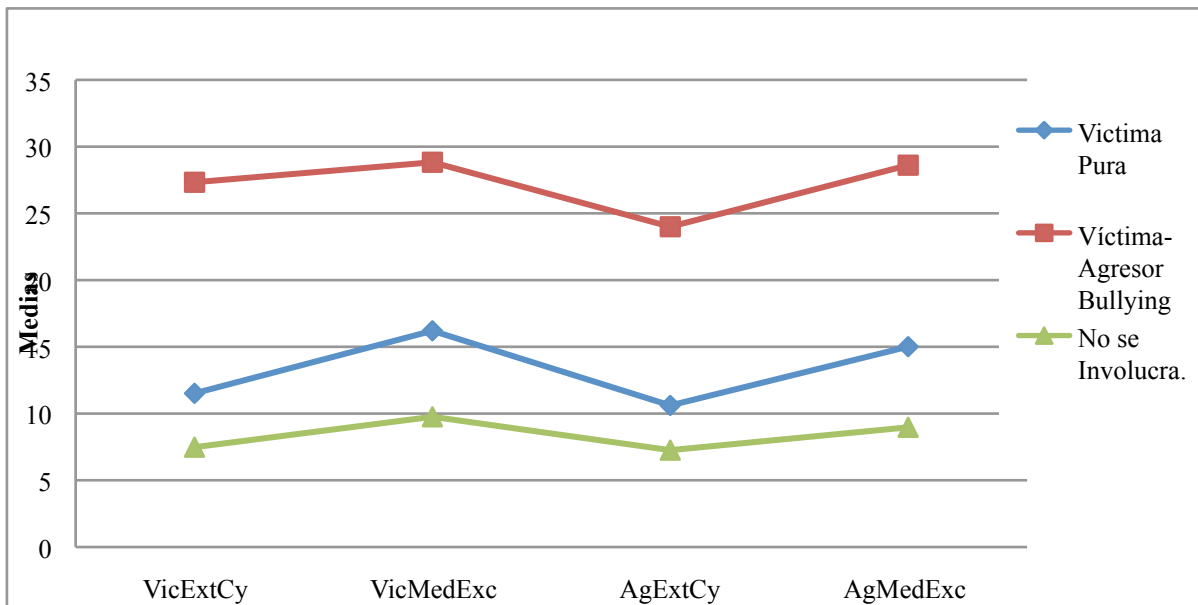
Grupo 1. *Víctima Gravedad Media y Exclusión*. Son alumnos que reciben la agresión, siendo excluidos y recibiendo gravedad media cotidianamente, este grupo está conformado por 173 alumnos, representando el 13% del total de

adolescentes participantes, de ellos 66 son mujeres, 5% del total de participantes (representan el 38.2% de este grupo y el 8.7% del total de mujeres participantes), y 107 son hombres que conforman el 8% del total de adolescentes (representan el 61.8% de este grupo y el 18.7% del total de hombres participantes).

Grupo 2. *Víctima-Agresor Acoso Escolar*. Este grupo está compuesto por víctimas y agresores, es decir quién está ejerciendo como quien recibe la agresión en casos como gravedad media y exclusión como en agresión extrema y Cyberbullying (responden que les ocurre por lo menos dos o tres veces a la semana), conformado por 18 adolescentes, representando así un 1.4% del total de la población estudiantil, de la cual, 9 son del género femenino, 0.7% del total de los participantes (representan el 50% de este grupo y el 1.2% del total de mujeres participantes), del mismo modo en el género masculino son 9 los participantes, 0.7% del total de participantes (representa el 50% de este grupo y el 1.6% del total de hombres participantes).

Grupo 3. *No involucrados*. Este grupo está conformado por 1141 alumnos que no participan en situaciones de violencia y acoso escolar, ni como víctimas ni como agresores, representando un 85.7% del total de la población estudiantil, de los cuales 685 pertenecen al género femenino, donde; pertenecen al 51.4% del total de los participantes (representando así el 60% de este grupo y 90.1% del total de mujeres participantes), y el resto, es decir, 456 pertenecen al género masculino, siendo un 34.2% de total de alumnos,(donde 40% representan este grupo y un 79.7% del total de hombres participantes).

Figura 1. Medias de los tres conglomerados.



En la variable de Conducta Pro-social Iniciada que hace referencia a poder ayudar a los compañeros y guardar secretos, se encontró que el grupo 3 “No involucrados” su media 11 (DT= 3.36) se encontraron diferencias significativas con el grupo 1 “Victima Pura” con una media de 9.77 (DT= 3.25).

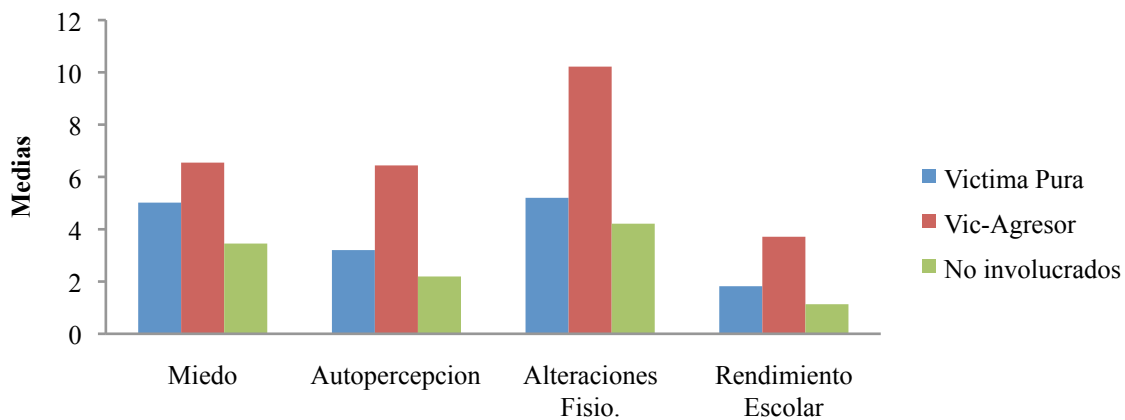
En conducta Prosocial Recibida, en el análisis estadístico indica que se aceptan igualdad de medias, es decir, las medias no son diferentes, y las varianzas son iguales $F(2 \text{ y } 1329 \text{ g.l.}) = 5.29, p=0.589$. Por lo tanto, los Alumnos del grupo 1 Victima Pura, grupo 2 Víctima-Agresor, Acoso Escolar, y el grupo 3 No Involucrados, no presentan diferencias significativas con respecto a los reactivos “77. Me prestan desinteresadamente algo que necesito” y “78. Me defienden mis compañeros cuando alguien me pega o amenaza”

Con la finalidad de conocer el tipo de efectos del acoso que se identificaron con las variables de Miedo, Rendimiento escolar, Autopercepción y Alteración fisiológica y autocuidado, se desarrolló un análisis de varianza con las variables antes mencionadas (variables dependientes) y las tres tipologías obtenidas en los

Conglomerados (factor). Las tipologías de situaciones analizadas fueron Víctima Pura, Víctima-Agresor Acoso Escolar y No Involucrados.

El análisis de varianza realizado, indica que para los factores Miedo $F(2, 1329) = 113.618, p < .000$; Rendimiento Escolar $F(2, 1329) = 232.24, p < .001$; Auto percepción $F(2, 1329) = 245.598, p < .001$; Alteración Fisiológica y Autocuidado $F(2, 1329) = 178.001, p < .001$, se rechaza la hipótesis de igualdad de medias y de varianzas; es decir, que no se asumen medias y tampoco varianzas iguales.

Figura 2. Medias mostradas en cuenta a los efectos de la violencia



Con conducta Disruptiva se hace referencia a las conductas inapropiadas que no se ajustan a las reglas socialmente aceptadas, el grupo que tiene la media más elevada es el grupo número 2 “Víctima-Agresor Acoso Escolar” con 13.61 (DT=4.75) después el grupo 1 “Víctima Pura” con una media de 7.42 (DT=2.75) seguido del grupo 3 “No Involucrado” media de 4.61 (DT= 1.28)

El análisis de varianza realizado, indicó que para la variable de Conflictividad Alumno-Maestro $F(2, 1329) = 408.37, p < .001$, y la variable Conflictividad Maestro-Alumno $F(2, 1329) = 417.85, p < .001$ se rechaza la hipótesis de igualdad de medias y de varianzas; es decir, que no se asumen varianzas iguales, en ambos casos.

La conflictividad Alumno-Maestro, indica si los alumnos han agredido, molestado o insultado a los maestros, los resultados arrojan que el grupo que tiene la media más elevada es el grupo 2, Víctima-Agresor Acoso Escolar, con un 14.50 (DT= 3.09) seguido del grupo 1 Víctima Pura con un 8.32 (DT=3.07) y al final el grupo 3 No Involucrados con una media de 5.12 (DT=1.63)

La conflictividad Maestro-Alumno que se refiere a que si algún maestro ha ofendido, o se ha burlado de algún alumno, la media más elevada resulto ser la del grupo 2 Víctima-Agresor Acoso Escolar, con un 14.44 (DT= 3.66) seguido del grupo 1 Víctima Pura con un 7.93 de media y (DT= 2.84) y al final el grupo 3 de No Involucrados con una media de 5.01 (DT= 1.55)

Conclusiones

Los resultados obtenidos en esta investigación, dan a notar que los alumnos de sexto semestre reportan observar menos agresión que alumnado de segundo y cuarto semestre, mientras que los alumnos de cuarto semestre son los que observan más agresión.

Con respecto a la participación como víctima o acosador, no se encuentran diferencias significativas entre los diferentes semestres, es decir, todos los grados escolares, son vulnerables en la participación de la agresión escolar, tanto ejerciéndola, como recibéndola.

Con respecto al género de los alumnos de nivel media superior, los resultados de la presente investigación permiten concluir que son los hombres los que refieren participar más como: testigos como víctima y como agresores, más que las mujeres, y son las mujeres quienes se encuentran en menor riesgo de participar en episodios de bullying y violencia escolar.

Se encontraron tres grupos de adolescentes: *Víctima Pura (Gravedad Media y Exclusión)*; el alumno que desempeña doble rol *Víctima-Agresor* y el alumnado que *no se involucra* en episodios agresivos.

Se identificó que el porcentaje mayor de los alumnos de la muestra no se involucran en episodios de agresión, ya que el 86% pertenecen a este grupo, el 13% son alumnos que son Víctimas pura (gravedad media y exclusión), y con menor grado de participación, pero no por ello menos importante, es el grupo que participa con el doble rol víctima/acosador que representa el 2% del total de los alumnos participantes.

Se identificó que No Involucrarse en situaciones de acoso escolar se relaciona con el comportamiento pro social:

Ayudar a sus compañeros cuando lo necesitan; guardar secretos; tener amigos a quien invitar a su casa; tener amigos en quien poder confiar sus secretos; otros compañeros lo eligen cuando se forman equipos; ser invitado a casa de sus compañeros o amigos.

Los resultados del estudio permitieron identificar que el alumnado que desempeña doble rol: Víctima/acosador, señala que tiene más efectos del acoso escolar en el que se involucra que el alumnado, víctima pura y el alumnado que no se involucra en episodios de acoso escolar en:

Tener más miedo de ir a la escuela, por el acoso que vive en ella; Expresa no sentirse seguro en el contexto escolar; se siente más triste; mas desesperación por situaciones escolares; ha perdido el apetito, le cuesta trabajo conciliar el sueño; ha perdido el interés por cuidar su imagen; bajó sus calificaciones ya que no se siente a gusto en la escuela (por la mala relación con sus compañeros).

Referencias

Mendoza, B. (2012). *Bullying: Los Múltiples Rostros del Acoso Escolar* . México: Editorial Pax.

Mendoza, B. (2014). Conferencia Magistral: Acoso Escolar en México, Reflejo de la Violencia en nuestra Sociedad. Primer Reunión Nacional de Titulares de los Sistemas Estatales DIF Nacional, Ciudad de México.

Miranda, D. Serrano, J.M., Morales, T., Montes de Oca, J. y Reynoso, B. (2013) *Agresión y acoso en el nivel medio superior: El caso de la Universidad Autónoma*

del Estado de México. En F. Pedroza, S. J. Aguilera (Ed.) *La construcción de identidades agresoras: el acoso escolar en México*. (73-98) México: CONACULTA

Olweus, D. (1993). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares* Madrid, Morata, 1998.

Olweus, D. (2006). *El acoso escolar. Una revisión general*. En A. Serrano (Ed.), *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. (pp.79-106). Barcelona: Ariel.

JÓVENES UNIVERSITARIOS EN EL CAMINO HACIA UNA CULTURA DE PAZ

**Susana Silvia Zarza Villegas, Lourdes Gabriela Villafaña Montiel, Kárilyn
Brunett Zarza.**

Universidad Autónoma del Estado de México. México

Resumen

Se aborda de manera general la condición de los jóvenes, la etapa que les toca vivir, los nuevos roles sociales, e ideas en torno a un posible proyecto de vida en el marco social actual. La alta participación de mujeres en la matrícula universitaria, es un avance importante pues es una las principales medidas que la asamblea general de las Naciones Unidas ha indicado como medida para promover una cultura de paz por medio de la educación. Temas como salud y práctica sexual son temas aún matizados por premisas de género que separan las posiciones femeninas y masculinas. La importancia del ámbito familiar es valorada por varones y mujeres, pero en lo relativo a las relaciones de pareja, matrimonio y familia se observa mayor apertura al cambio por parte de las mujeres, incluso son ellas las que vislumbran con mayor énfasis los estudios de posgrado en su proyecto de vida.

Palabras clave: Jóvenes, universidad, familia, cultura de paz, proyecto de vida.

Introducción

Los jóvenes como “una riqueza estratégica y activo real”, de acuerdo al Foro Mundial sobre los jóvenes, la paz y la seguridad organizado por la UNESCO en el 2015, son las figuras a las que hay que mirar para su estudio, y para hacer visibles las condiciones sociales y de impacto subjetivo que este grupo etario atraviesa, ya que ser joven se presenta hoy en una modalidad diferente de la que correspondía a las generaciones precedentes.

Hoy en día en el mundo existen más de 7 mil millones de personas de las cuales el 50.5% son menores de 30 años (UNESCO, 2013). Esto refleja que la población de jóvenes se ha incrementado considerablemente y muestra la importancia de poner atención a este grupo de la población.

En México, residen más de 112.3 millones de personas, cifra que lo ha colocado en el onceavo país más poblado del mundo, Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2013). El Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2013) reporta que aproximadamente 37.9 millones del total de la población están entre los 12 a 29 años de edad, de los cuales 18.8 millones son hombres y 19.1 millones son mujeres.

Las condiciones de vida de los jóvenes mexicanos y del mundo son mejores que las de sus coetáneos de generaciones anteriores, sin embargo, una parte importante de este grupo etario experimenta situaciones de rezago que es necesario revertir. Aunado a ello, la crisis social y la precariedad actual revela una dificultad de acceso para los jóvenes a las oportunidades para su desarrollo como son: la educación y el trabajo, lo que es una forma de exclusión social que provoca inestabilidad y vulnerabilidad a través de las generaciones (CONAPO, 2013).

De Garay (2008) hace notar la carencia de trabajos de investigación sistemáticos en donde se marquen pautas para el diseño de políticas que mejoren a uno de los actores fundamentales de la vida universitaria, los jóvenes. También son escasos los trabajos que muestren antecedentes, contextos y dinámicas particulares de esta población que permitan implementar programas orientados a hombres y mujeres sujetos de una comunidad, de una cultura, de una región en particular.

Los jóvenes que tienen oportunidad de realizar estudios superiores en nuestro país son una pequeña parte de la población. Estudiar en la universidad es un asunto trascendental para los jóvenes y para sus familias, contar con estudios superiores les da una oportunidad para mejorar sus condiciones sociales. Esta

idea a pesar de ser incierta, mantiene viva la promesa del progreso a través del mérito individual e implica una mayor responsabilidad como ciudadanos de quienes se espera una postura más crítica y activa ante la injusticia social e individual, con la idea de que esto promueva un ambiente de mayor desarrollo y respeto.

Contenido

Abordar el tema de la juventud implica entender un período en el que se constituyen y configuran importantes cuestiones para la vida adulta Fandiño (2011). Es una etapa que presenta problemáticas y retos, donde no sólo ocurre la socialización, sino también una construcción subjetiva del sí mismo, una regulación del comportamiento y del desarrollo de habilidades que permiten acceder a ciertos roles y campos sociales necesarios para la vida adulta.

En la esfera familiar, de acuerdo a Climent (citado en Moreno 2013), hoy se requieren estilos educativos alternativos que se adecúen a las nuevas formaciones familiares, a las nuevas maneras de desempeñar los roles de padre y madre, a los nuevos valores y códigos culturales. El desafío es experimentar estilos parentales más participativos, modelos familiares dinámicos, susceptibles de transformarse.

Claramente estamos asistiendo a un cambio social que ha tenido su base en la esfera privada de las personas, relacionada con sus actitudes, con sus hábitos y con su modo de entender la convivencia. Nos encontramos ante una realidad social, familiar y personal fruto del cambio Social (Ruiz, 2012). Se ha prolongado la duración de los roles familiares, el proceso de formación escolar se ha extendido, se retrasa la escisión del núcleo familiar. Se ha generado un mayor control de la fecundidad lo que da mayor autonomía a las mujeres sobre sus cuerpos, y acentúa la separación entre reproducción y sexualidad. En ese sentido, han aparecido nuevas acepciones sobre mujer y maternidad, de igual manera toman otros significados las nociones de masculinidad (García y Rojas 2003). Por estos y otros motivos se han diversificado las formas de relacionarse

social y personalmente lo que genera nuevas estructuras familiares resignificando la familia tradicional.

Lo anterior, permite dar cuenta de los cambios experimentados en la familia, en las identidades y en la subjetividad de cada persona. Esto se relaciona con lo mencionado por Weeks (2005): las identidades modernas se caracterizan principalmente por la fragilidad y la hibridez, lo que ha forzado a hombres y mujeres a involucrarse en experimentos de la vida cotidiana que pueden ocasionar cambios de comportamiento tales como una definición distinta de sí mismos acorde con un escenario cambiante cada día.

Las relaciones de pareja en la actualidad son más flexibles con respecto a los roles esperados culturalmente. Hoy en día los jóvenes que se encuentran casados o en unión libre tienen una visión de la familia diferente a la de otras generaciones, prefieren tener pocos hijos o no tener ninguno. En numerosos casos los integrantes de la pareja han decidido asumir los dos las responsabilidades económicas y domésticas con la finalidad de hacer más equitativa su relación.

El proyecto de vida de cada joven está directamente relacionado con su ambiente inmediato. Para estudiantes universitarios el plan es concluir sus estudios, en otros casos siempre hay ideas que se relacionan con su futuro. Además, es importante hacer notar en este aspecto que desde siempre hay expectativas de los otros y personales para ir conformando un plan de vida.

Una investigación sobre proyecto de vida realizada por Galindo (2013), reveló que en los jóvenes existe poca claridad para definir un proyecto de vida a mediano y largo plazo, lo que se puede explicar por la dificultad para acceder a una estabilidad laboral y económica. Y al hacer una comparación entre los géneros se encontró que las mujeres ahora se proyectan a sí mismas como más orientadas hacia el trabajo, mientras que en el caso de los varones algunos se describieron sin problema para hacer actividades que antes se le asignaban sólo a las mujeres;

que el mayor temor que presentan tanto hombres como mujeres, es el fracaso, no lograr un verdadero cambio, o no contar con las habilidades necesarias para enfrentar lo nuevo; lo que lleva a los jóvenes quizás a un aplazamiento en la toma de decisiones importantes como es el salir de la casa paterna, contraer matrimonio y tener hijos.

Algunas características de jóvenes participantes en una investigación en la UAEMex sobre estudiantes universitarios (Zarza, y Cols. 2014), muestran elementos de análisis que permiten vislumbrar de manera general el lugar en que están colocados algunos de los futuros adultos de nuestra sociedad. Algunos resultados son los siguientes: Los jóvenes muestran un estado de salud favorable, el 86% de los hombres y el 75% de las mujeres expresaron no padecer ningún malestar físico.

Los jóvenes muestran una baja inclinación hacia las drogas, un 67% de varones y un 79% de mujeres nunca las ha consumido. Mientras que el 23% de los hombres respondió que sólo en algunas ocasiones y las mujeres en un 12%.

Se pudo detectar que quién padece, o se permite expresar más su tristeza son las mujeres en comparación con los hombres, ellas tienen un 23% mientras que ellos sólo están en un 14%. De igual manera, los sentimientos de soledad son más expresados por mujeres con un 49%, por un 32 % de los varones.

El ambiente escolar lo perciben tranquilo. Un 85% de los varones y un 87% en las mujeres no han padecido agresiones, y las que se reportan tienen que ver con compañeros un 10 % en ambos sexos. En cuanto a internet, no reportaron ser objeto de acoso un 92% de los hombres y un 86% en las mujeres. En relación al noviazgo, se observa que los jóvenes consideran que existe dificultad para encontrar pareja, un 38% de los hombres y un 37% en las mujeres opinan esto. Un dato interesante, es que es mayor el porcentaje de mujeres que de varones a quienes no les interesa por el momento una relación de noviazgo, 30 y 20 % respectivamente.

En el rubro del cuidado personal y salud física, se está de acuerdo con Bistock y Heinnemann (2008) en que el saber cuidar la salud es importante para la vida y la productividad futura en el desarrollo de una sociedad y en que la mayoría de los jóvenes no reparan en el cuidado de su integridad física. Sin embargo, en el caso de la población estudiada, fueron pocos los casos que reportaron molestias.

Lo relativo a enfermedad, malestar y dolores en el cuerpo son las mujeres quienes más lo reportan. Esta situación puede ser interpretada en dos sentidos: existe una queja manifiesta en la mujer, lo que desde el Psicoanálisis se observa como una insatisfacción cultural de ambos sexos pero es ella la portavoz. Desde la perspectiva de género es la sociedad patriarcal que no permite al varón expresar dolencias, va en contra de la masculinidad culturalmente construida.

En el área sexual se revelan datos significativos. Hombres y mujeres muestran diferencias importantes en cuestiones como la exploración del cuerpo, inicio de vida sexual y cuidados propios del organismo. Hay mayor conocimiento del propio cuerpo en el caso de los varones, las mujeres expresaron que sólo exploran su cuerpo por salud, la mujer se cohibe más para conocerse físicamente por considerarlo malo o innecesario, o también se le dificulta externarlo. En cuanto al inicio de la vida sexual son los varones los que tienen un mayor porcentaje, situación que según su identidad de género les está justificado no así para las mujeres que deben esperar hasta el matrimonio. Sin embargo, éste es uno de los hechos que está en proceso de cambio y lo muestra el alto porcentaje de mujeres que expresa que ha iniciado su vida sexual.

En lo relativo a las conductas de riesgo como usar o no protección en la actividad sexual, las mujeres reportan un mayor descuido, quizás por desconocimiento o por no atreverse a comentarlo directamente a los varones. Este dato resulta significativo por la desventaja sexual y social del género femenino, lo cual también es confirmado con lo que Santow y Zeideinstein (citados en Rangel y García 2010)

comentan del comportamiento sexual entre hombres y mujeres, donde uno es el pasivo (mujer) y el otro el activo (hombre), en este caso quien decide es quién tiene mayor desempeño.

Respecto a las adicciones, los datos del estudio reportaron un bajo índice de consumo. Sin duda, esto es alentador, refleja que la población estudiada no está tan expuesta a este problema. Las respuestas afirmativas en este tema son en un porcentaje mayor de los varones, cuestión que puede explicarse si se considera que socializan más y conviven o pueden tener contacto con personas que los inciten a consumir droga. Aguilar (2012) confirma este hecho cuando dice que los jóvenes varones están más expuestos a consumir drogas que las mujeres.

La expresión de emociones como tristeza o sensación de soledad es en las mujeres donde más se manifiesta. Los varones también lo externaron aunque en porcentajes bajos. La existencia de problemáticas sobre este tema fue mínima y aunque matizadas por el género, los resultados muestran salud emocional en los jóvenes estudiantes. Esto permite inferir que en la mayoría de los espacios educativos donde se aplicó el instrumento las condiciones de los jóvenes así como de su entorno se presentan como favorables. Por el tono de las respuestas y la interpretación de ellas, fueron muy pocos los universitarios con una situación complicada emocionalmente.

Un análisis de género permitió observar que estudiantes mujeres están menos preocupadas que los varones por conseguir pareja. Se infiere que aquellos roles de novia, esposa y madre propias de la identidad femenina tradicional han dejado de ocupar el primer lugar en los planes de las mujeres, al menos en el pensamiento de estas jóvenes estudiantes. Situación entendible ante los avances de la causa femenina.

Las relaciones familiares en general fueron reportadas como favorables, más del 80 % de los estudiantes así lo refieren. Y aquellos que no lo perciben de esa

manera manifiestan su deseo de que así sea. Esto habla de la importancia que reviste la armonía en este núcleo primario como sostén de estabilidad en los jóvenes.

El ambiente escolar fue reportado como positivo en términos generales. Los comentarios de problemas vía las redes sociales fueron mínimos, y el acoso fue reportado por mujeres, lo que indica su vulnerabilidad, nuevamente se observa como este grupo sigue siendo más violentado.

Los estudiantes de ambos niveles coinciden en querer seguir estudiando. El promedio de calificaciones que reportaron estuvo entre 8 y 9, lo cual refleja una buena respuesta en sus estudios, que también se puede interpretar como certeza ante un cierto rol en la vida. La prioridad que se les da a los estudios representa un cambio social como lo menciona Ruíz (2012), por la transformación que provoca en mujeres y varones.

Las ideas respecto de formar una familia o tener una relación de pareja aparecen en la mayoría de los jóvenes como una meta a largo plazo. Pero se está de acuerdo con Quilodrán (2011) en que los jóvenes de estas generaciones han entrado en transformaciones en sus relaciones de pareja volviéndose más frágiles y susceptibles al cambio y como consecuencia el matrimonio se posterga o se contempla la idea de vivir solo (a), o pensar en modalidades de convivencia menos rígidas. En la muestra estudiada llama la atención que un porcentaje mayor de mujeres proyectan a largo plazo la idea de la familia o relación de pareja. Esto sugiere que la identidad genérica masculina en lo que a rol sexual se refiere es menos flexible.

La perspectiva de tener ingresos en un futuro está presente en toda la población estudiada. Varones y mujeres se visualizan en empresas de la iniciativa privada o en un negocio propio sin embargo fue claro el hecho de que más mujeres se conciben estudiando un posgrado que los varones. Esta situación permite inferir

nuevamente que a las mujeres puede resultarles más sencillo imaginarse en lugares y espacios distintos a la casa y a la familia.

Conclusiones

El presente trabajo permite vislumbrar varios aspectos de las características de los jóvenes. Su calidad de estudiantes les otorga un sentido de pertenencia y mayores posibilidades de relacionarse con otros, aunque se evidencia a veces mayor presencia de discurso progresista en las mujeres no significa que los varones estén inmovilizados, pasivos; hay quizás un movimiento más lento. Hombres y mujeres forman parte de un ejercicio de resistencia a la adversidad, pero se observa que su expectación del futuro tiene algún ingrediente de certidumbre.

Referencias

Bistock, G., Heinnemann, A. (2008). *Creceer Saludablemente. Los jóvenes de hoy: un recurso latente para el desarrollo*. Argentina: Banco Mundial.

De Garay, A. (2008). *Los jóvenes universitarios mexicanos: ¿Son todos iguales? en Jóvenes Universitarios en Latinoamérica, hoy*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Galindo, E., (2013). *Proyecto de vida, personalidad e identidad de género en un contexto globalizado. Estudio de hombres y mujeres jóvenes de 20 a 29 años de edad*. UAEMex. Tesis de maestría, Toluca, Universidad Autónoma del Estado de México.

García, B., & Rojas, O. (2003). *Las Uniones Conyugales en América Latina: transformaciones en el marco de la desigualdad social y de género. En la fecundidad en América Latina y el Caribe ¿Transición o revolución?* Santiago de Chile: ONU.

Quilodrán, J. (2011). *Parejas conyugales en transformación*. México: El Colegio de México.

Weeks, J. (2005). *Sexualidades contemporáneas: tres conferencias*, en Szass I.y Lerner S. (Comps), *Sexualidades en México, algunas aproximaciones desde la perspectiva de las ciencias sociales*. México: ColMex.

Zarza, S. Brunett, K. Villafaña, G. Arellano, E. (2015) “Jóvenes universitarios retos y dificultades en la actualidad”. *Revista electrónica de Psicología Iztacala*. Vol 18 Num 1.

Referencias electrónicas

Aguilar Bustos, O E; (2012). Algunos factores relacionados con las adicciones. *Revista de Especialidades Médico-Quirúrgicas*, 17() 69-70. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=47323278001>

CONAPO (2013). Día internacional de la Juventud. Disponible en: [http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/12 de agosto 2013 Dia Internacional d e la Juventud](http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/12_de_agosto_2013_Dia_Internacional_de_la_Juventud)

Fandiño Parra, Yamith José. Los jóvenes hoy: enfoques, problemáticas y retos. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, [S.l.], v. 2, n. 4, may. 2011. ISSN 2007-2872. Disponible en: <https://ries.universia.net/article/view/59>

INEGI 2013. Estadísticas a propósito del día mundial de la población. Disponible en: <http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/Contenidos/estadisticas/2013/poblacion0.pdf>

Moreno Carmona, N D; (2013). Familias cambiantes, paternidad en crisis. *Psicología desde el Caribe*, 30() 177-209.

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21328600009>

Rangel Flores, Yesica Yolanda, & García Rangel, Minerva. (2010). Influence of gender role on the sexual behavior of university students. *Index de Enfermería*, 19(4), 245-248. Disponible en:

http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962010000300003&lng=en&tlng=en

Ruiz Seisdedos, S; Martín Cano, M d C; (2012). Nuevas formas de familia, viejas políticas familiares. Mas familias monomarentales. *Nómadas*, () Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18123129009>

UNESCO 2013. Estadísticas sobre los jóvenes. UNESCO 2013. <http://www.unesco.org/new/es/unesco/events/prizes-and-celebrations/celebrations/international-days/world-radio-day/statistics-on-youth/>

OBSTÁCULOS Y RETOS DE UNA CULTURA DE PAZ PARA LOS GRUPOS INDÍGENAS DEL ESTADO DE MÉXICO

Francisco José Argüello Zepeda

Universidad Autónoma del Estado de México, México

Resumen

Con base en las recientes teorías de la paz que plantean la existencia de una paz imperfecta o negativa en la sociedad humana y en particular en el contexto de las comunidades indígenas dadas las condiciones estructurales de dominación e injusticia que impiden la existencia de una paz verdadera. Partiendo de estas premisas, el presente trabajo aborda los problemas sociodemográficos y culturales de los grupos indígenas del Estado de México, haciendo un balance de las políticas públicas interculturales y planteando a la vez la necesidad de impulsar una educación intercultural para impulsar un desarrollo humano en los pueblos originarios.

Palabras Clave: Cultura de la Paz, Grupos indígenas, Políticas Públicas, Exclusión Social, Educación.

Introducción

Dentro de las promesas incumplidas de la modernidad se puede mencionar a la razón, la paz y la igualdad, las cuales se manifiestan en la realidad de manera parcial o deformadas como una razón técnica o instrumental, una paz negativa o imperfecta, y predominan situaciones de desigualdad social. El mismo proyecto modernizador ha llegado a generar situaciones de etnocidio como señala Bartolomé (1997). A pesar de los esfuerzos de la ONU por fomentar una cultura de la paz, no dejan de aparecer o profundizarse un sinnúmero de conflictos de

diversa naturaleza (política, étnica, religiosa) entre diferentes grupos sociales, culturas y naciones.

En el presente trabajo se pretende reflexionar sobre los obstáculos y retos para construir una cultura de la paz en los grupos indígenas del Estado de Estado de México, considerando algunos aspectos de su problemática socioeconómica, sociodemográfica y cultural, el papel de las políticas públicas en el marco del neoliberalismo, y los retos educativos para la construcción de una cultura de la paz.

Para ello se hizo una consulta bibliohemerográfica sobre enfoques sobre la educación para la paz a nivel general y en el ámbito de los pueblos indígenas, a la vez que se consultaron fuentes de información estadística, y finalmente se hicieron algunas entrevistas a jóvenes indígenas universitarios.

Posturas Contemporáneas sobre la Paz

Uno de los pioneros en los estudios sobre la paz es Johan Galtung, quien plantea que el hombre tiene capacidad para la paz, presentando una tipología que abarca tanto la paz positiva como la paz negativa. En su teoría de los conflictos menciona los aspectos estructurales y culturales que caracterizan tanto a la violencia como a la paz (Calderón, 2009).

Por su parte, Muñoz y Molina (2010) definen la paz como acciones encaminadas a lograr un conjunto de equilibrios posibles, tomando como premisa el hecho natural de los conflictos y considerando la complejidad como parte de los seres humanos. En este sentido, la cultura de la paz en estos autores se basa en mecanismos reales y simbólicos que comprenden aspectos como la homeostásis, la autoipoiesis, el amor, la cooperación, el altruismo, la solidaridad y el diálogo, que si bien son mencionados también en las Declaraciones de Derechos Humanos de la UNESCO, aparecen -según los autores mencionados - de manera difusa y abierta, y no permiten advertir la relación de la paz con el paradigma de la complejidad, que supone otro tipo de pensamiento basado en los principios de la incertidumbre, lo dialógico, lo hologramático y la transdisciplinariedad (Morin, 1995).

Otra postura a destacar es la de Sandoval Forero (2012), quien define la paz en un primer momento como un derecho individual y colectivo, y en un segundo momento lo hace más puntualmente como

“ausencia de la violencia de estructuras sociales y económicas, es el reconocimiento y valoración de la vida, la libertad, la justicia, los derechos humanos y las convivencias pacíficas de todos los diversos” (pp. 21-22).

En el contexto de los pueblos indígenas, Sandoval Forero (2006) propone la teoría de la paz imposible considerando las limitaciones estructurales que tienen los pueblos originarios que viven en una situación de pobreza extrema y de discriminación, lo cual sólo permite la existencia de una paz imperfecta.

Cultura de la Paz, Bienestar Social y Pueblos Indígenas

México es un país multicultural donde coexisten diversos grupos sociales, dentro de los cuales están las culturas indígenas que comprenden más de 6 millones de habitantes (Milenio, 2014) teniendo una presencia significativa en el sureste y centro del país.

En el estado de México, existen 5 grupos indígenas: náhuatl, mazahua, otomí, matlazinca, y tlahuica, que suman en conjunto alrededor de 222 mil 394 personas, teniendo un mayor peso específico la región mazahua-otomí (véase el cuadro 1).

Cuadro 1. Culturas indígenas en el Estado de México

Culturas indígenas	Hablantes	Ubicación
Mazahua	116, 240	Región noroeste (13 municipios)
Otomí	97, 820	Región noroeste (23 municipios)
Nahuas	6, 706	Valle de Toluca y Sur del Estado (10 municipios)
Matlazinca	909	Región suroeste (San Francisco Oxtotilpan,

		Municipio de Temascaltepec)
Tlahuica	719	Región sur (San Juan Atzingo, Municipio de Ocuilán)

Fuente: INEGI (2010); Sandoval, 2006.

Estos pueblos indígenas se dedican fundamentalmente a la agricultura, comercio y servicio, viven con carencias económicas y falta de servicios públicos y tienen diferentes niveles de marginación (véase cuadro 2).

Cuadro 2: Niveles de marginación en comunidades indígenas del Estado de México

Municipio	Cultura indígena	Grado de marginación	Grado de analfabetismo %	Grado de carencia de agua entubada %
Almoloya de Juárez	Mazahua	medio	9.10	17.87
San Felipe del progreso	Mazahua	Alto	16.42	29.08
Temoaya	Otomí	Alto	10.86	1.80
Temascalcingo	Matlazinca	Medio	15.40	5.38

Fuente: CONAPO, 2011.

Cabe mencionar que algunos municipios que presentan un índice de marginación medio (como promedio) poseen a su interior diferencias importantes, como es el caso de Almoloya de Juárez donde 61 de 102 localidades tienen un grado de marginación alto, y sólo una minoría presenta un grado de marginación bajo.

En ocasiones las localidades se encuentran dispersas, lo cual dificulta el acceso a los servicios de salud y de educación. Otro factor que repercute negativamente en

ello es la migración que realizan las etnias desde el nivel regional hasta el internacional (CONAPO, 2011).

Pese a ello, tienen acceso a la educación básica y en menor medida a la media superior y sólo una minoría logra incorporarse al nivel de educación superior (Sandoval, 2013).

Como señala Sandoval (2010), la condición vulnerable de los grupos indígenas se manifiesta no sólo por su situación de pobreza extrema, sino también por actitudes de discriminación hacia ellos.

Estudios recientes en el contexto universitario confirman esta situación. Producto de su tesis doctoral, Castro (2015) describe algunas situaciones de exclusión social y educativa en estudiantes indígenas de la UAEM. Por otra parte, como parte de este trabajo, se hicieron algunas entrevistas a jóvenes de origen étnico, en su mayoría otomíes, estudiantes de la UAEM y de la Universidad Intercultural del Estado de México, quienes valoraron positivamente su cultura indígena y comentaron sus carencias económicas, planteando que si bien el contexto global ha cambiado y en cierta forma se ha creado una cultura de tolerancia hacia las etnias, aún existe algún grado de discriminación hacia éstas, limitando su libre expresión.

Aunado a ello, se observa la tendencia hacia la pérdida de identidad de las etnias. Como menciona Nolasco (1997:35), "lengua y cultura representan la esencia de lo étnico". Sin embargo la tendencia actual ha sido la gradual disminución de la identidad lingüística sobre todo en las nuevas generaciones, lo cual se debe en parte como un mecanismo de defensa ante la agresión de la sociedad mayor. Esto se ha visto reforzado por algunos maestros y padres de familia de la etnoregión mazahua-otomí que no los motivan para conservar su lengua materna.

Políticas Públicas Interculturales en el marco del Neoliberalismo

El cambio del estado de bienestar al estado neoliberal ha tenido un impacto negativo sobre la política social, la cual no ha dejado de existir pero se ha visto más condicionada a la existencia de coyunturas económicas y políticas que la favorezcan.

Si bien es cierto que en las políticas públicas en México está presente un discurso sobre la equidad, que en términos de Rawls conlleva los principios de libertad, igualdad de oportunidades y de diferencia (PNUD, 2005; Rawls, 1971), y que en el caso del sector educativo forma parte de la calidad educativa (cobertura, calidad, equidad), sin embargo, en la práctica se da un continuum de la equidad hasta la no-equidad (Martínez, 2010).

A partir de 1992 en pleno apogeo neoliberal surgen los programas compensatorios (SEP, 2010) y en el nuevo milenio se impulsan las universidades interculturales. Esta política social también es una forma de responder a las demandas del movimiento indígena, liderado por el EZLN en 1994. A continuación se describen algunas de estas políticas sociales, tanto del lado de la oferta como de la demanda.

-Políticas del lado de la oferta

En este ámbito sobresale la creación de las Universidades interculturales, como una forma de contrarrestar los procesos de desigualdad social, e impulsar la diversidad cultural, proyecto impulsado por la SEP, con la participación de Silvia Schmelkes, dando lugar a la creación de la Universidad Intercultural del Estado de México en 2004, impulsándose nuevas carreras, relacionadas con el desarrollo sustentable, la salud intercultural y las lenguas indígenas, así como un nuevo enfoque pedagógico de tipo intercultural.

-Políticas del lado de la demanda

Aquí se ubican los programas compensatorios que surgen en 1992 para apoyar a los estudiantes de educación básica de las zonas rurales e indígenas, a través del

CONAFE (SEP, 2001), también cabe mencionar en este rubro al otorgamiento de becas institucionales en sus diferentes modalidades (escolaridad, de apoyo a estudiantes de bajos ingresos y la beca de “Pueblos y comunidades indígenas”, las cuales son otorgadas por la UAEM y la UIEM.

Si bien es cierto que se han logrado avances en el impulso de estas políticas públicas, en términos de equidad, no basta con el aumento de la cobertura, sino que también es importante asegurar la calidad educativa, la cual no siempre se logra por las carencias que existen en el medio rural. Como señala Martínez (2009), es muy importante crear ambientes de aprendizaje para los pobres, lo cual requiere de un nuevo giro de la política educativa y social que parta de las necesidades de la población más necesitada.

Conclusión: Retos para construir una Cultura de Paz en las Etnoregiones

Ante las limitaciones y vulnerabilidad en que viven los grupos indígenas de nuestro país se hace necesario construir una cultura de paz con la participación de todos los actores sociales, que tengan alguna injerencia en la elaboración de políticas públicas que respondan a las necesidades de los sectores más afectados del medio rural y urbano y no solamente sirvan a los requerimientos del mercado laboral y con ello de la globalización.

En esta tarea, es muy importante el papel de la educación, en especial de la educación intercultural como medio para valorar la lengua indígena y sus propios valores, y lograr un diálogo cultural con la sociedad mayor (Gasché, 1997), lo cual forma parte del enfoque de la pedagogía intercultural.

Finalmente cabe mencionar la importancia de impulsar una educación intercultural paralelamente y como medio para el desarrollo de una educación para la paz que permita lograr una convivencia más pacífica de todos los sectores de la sociedad.

Referencias

Bartolomé, Miguel Angel (2008). *Procesos interculturales, antropología política del pluralismo cultural en América Latina*, Siglo veintiuno editores.

Calderón, Percy (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung, *Revista Paz y Conflictos*, Núm. 2.

Castro, Diana (2015). “Violencia simbólica en la educación: Expresiones de exclusión hacia los estudiantes indígenas de la UAEM”, en R. Medrano, A. Santos y J.J. Gutiérrez (Coords.), *Las ciencias sociales y sus abordajes en los estudios avanzados, experiencias y convergencias en la UAEM*, UAEM, pp. 231-263.

CONAPO (2011), *Indicadores de marginación, 2005-2011*.

INEGI (2010). Censo de población y vivienda.

_____, (2014). *Estadísticas históricas*, Tomo I.

Gasché, Jorge (1997). “Educación intercultural vista desde la amazonia peruana”, en María Bertely y Adriana Robles (Coords.), *Indígenas en la escuela*, COMIE, pp. 147-157.

Martinez, Bernardo (2010). *El programa escuelas de calidad en las escuelas primarias del Estado de México como política pública*. Instituto de Administración Pública del Estado de México, A.C.

Milenio (2014). “Lenguas indígenas” (21/12/2014).

Morin, Edgar (1995), *Introducción al pensamiento complejo*, Gedisa.

Muñoz, Francisco y Beatriz Molina (2010). Una cultura de paz compleja y conflictiva, La búsqueda de equilibrios dinámicos, *Revista Paz y Conflictos*, Núm. 3.

Nolasco, Margarita (1997). Educación bilingüe: la experiencia de México”, en María Bertely y Adriana Robles, *Indígenas en la escuela*, COMIE.

PNUD (2005). *Informe sobre desarrollo humano 2006, Equidad y desarrollo.*

Sandoval Forero, Eduardo (2006). *Paz y conflicto religioso: Los indígenas de México*, CONACULTA; INAH/ENAH.

Sandoval Forero, Eduardo y Jaciel Montoya (2013). “La educación indígena en el estado de México”, *Papeles de población*, Nueva Época, Año 19, No. 75, enero-marzo, pp. 213-238.

SEP (2010), *El desarrollo de la educación, Informe nacional de México.*

UAEM, *Centro de Virtual de Becas.*

UIEM, <http://www.uiem.edu.mx>

TIPOS DE ADOLESCENTES Y FACTORES DE RIESGO ASOCIADOS A EPISODIOS DE VIOLENCIA Y ACOSO ESCOLAR

**Yazmin Arriaga Gómez, Brenda Mendoza González, Mercedes Atenas García
Mandujano**

Universidad Autónoma del Estado de México. México

Resumen

En México el estudio del acoso escolar se dicta desde la agenda gubernamental, la solicitud se hace desde el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 para que investigadores, familias y educadores trabajen conjuntamente para garantizar la convivencia armónica en el contexto educativo.

Desde el punto de vista gubernamental conocer el significado de los conceptos violencia y acoso escolar es de gran importancia para poder comprender, diagnosticar e intervenir ante la presencia dentro de los centros escolares dichos fenómenos.

Se pueden encontrar infinidad de investigaciones tanto a nivel nacional como internacional acerca de la violencia y acoso escolar en educación básica (primaria y secundaria) pero son poco los autores que trabajan con ello en nivel medio superior en el presente estudio participaron 1342 alumnos de una Escuela Preparatoria de UAEM, de ellos 734 son mujeres y 608 son hombres que contestaron un auto-informe en línea (instrumento *Cuestionario de Medición de la Agresión Escolar e Intimidación en Bachillerato* (Miranda, 2012). El objetivo es identificar los factores que sitúan en mayor riesgo de participar a episodios de violencia y acoso escolar en jóvenes estudiantes de nivel medio superior. Los resultados permiten identificar que los alumnos se clasifican en tres tipos de adolescentes involucrados, víctima/acosador en violencia escolar y víctima/acosador en acoso escolar, los factores que sitúan en mayor riesgo a los estudiantes y aquellos que los protegen de participar así como los lugares en donde se presentan con mayor frecuencia dichos episodios.

Palabras clave: violencia escolar, acoso escolar, factores de riesgo, tipos de adolescentes

Introducción

Olweus el pionero en investigación del fenómeno de acoso escolar considera que “Un estudiante es acosado o victimizado cuando está expuesto de manera repetitiva a acciones negativas por parte de uno o más estudiantes”. Hablamos de acción negativa cuando alguien infringe, de manera intencionada, o intenta infligir mal o malestar a otra persona. Básicamente, es lo que está implícito en la definición de comportamiento agresivo (Olweus, 2001).

Violencia escolar son los conflictos ocasionales, poco frecuentes, los conflictos frecuentes entre personas de fuerza física o mental similar, siendo eventos aislados de violencia entre escolares. (B. Mendoza 2012).

Diferentes autores B. Mendoza (2006); Miranda, (2013) y Olweus (2006) coinciden en que existen ciertos factores que influyen para que el bullying aparezca, entre ellos, ciertas características de personalidad, patrones conductuales de afrontamiento a episodios de violencia escolar, en combinación con la fuerza física o la debilidad principalmente en niños, así como la influencia del medio ambiente. Por otro lado se habla acerca de los factores de protección que son aquellos que contrarrestan a los factores de riesgo, tienen como función hacer que la probabilidad de ocurrencia del fenómeno de acoso escolar sea baja (B. Mendoza, 2009).

Una situación importante dentro de este fenómeno son las recientes investigaciones en México por investigadores de la Autónoma de Aguascalientes Pedroza y Aguilera quienes por medio de la observación han podido detectar, e intervenir en los diferentes episodios de acoso y violencia escolar y por ello, han retirado del concepto de acoso escolar la palabra intención, ya que a través de

estudios empíricos, identificaron que la intención no se puede medir (Pedroza, F., Aguilera, 2013)

Dentro de este fenómeno se encuentran inmersos diferentes factores de riesgo que por medio de las diversas investigaciones se han detectado como parte fundamental de dicho fenómeno, autores como Amemiya, I., Oliveros, M., y Barrientos, A. 2009 y Pérez y Gázquez 2010, quienes refieren a las pandillas, el consumo de alcohol y drogas como factores que pueden favorecer la participación del alumnado en episodios de violencia o acoso escolar.

Dada la importancia que estos fenómenos han tenido en la actualidad es por ello que se debe de tener un marco referencial más amplio, así como de las consecuencias que traen consigo para que tanto docentes como padres de familia y la sociedad en general sepan cómo intervenir desde la casa y la escuela con los estudiantes que participan en episodios de violencia y acoso escolar.

Contenido

Sujetos: Participaron 1342 alumnos de los cuales 734 son mujeres y 608 son hombres

En el estudio participó el total de la población estudiantil inscrita, de una escuela preparatoria de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Instrumento de medición

El instrumento que se utilizó fue *El Cuestionario de Medición de la Agresión Escolar e Intimidación en Bachillerato* (Miranda, 2012). El instrumento se integra de 126 reactivos, con escala Likert de cinco opciones (no ha sucedido; dos o tres veces al mes; una vez a la semana; dos o tres veces a la semana; todos los días) lo que permite identificar si el episodio de agresión es violencia escolar (dos o tres veces al mes) o bullying (una vez a la semana, dos o tres veces a la semana o cotidianamente).

Tipo de agresión recibida, a) Víctima de Agresión Extrema (me han aventado objetos; me han golpeado; me han besado a la fuerza; me incomoda la forma en como tocan mi cuerpo), b) Víctima Exclusión , Gravedad media y Cyberbullying (piden a otros compañeros que no se junten contigo; te dejan fuera de trabajo en equipos; han contado chismes de mí se burlan de mí, me han roto mis útiles escolares; escriben comentarios ofensivos sobre mí en las paredes, o bancas; escriben sobre mí en las redes sociales dañando mi imagen; me envían mensajes por internet para molestar me)

Tipo de agresión ejercida, a) Agresor extrema y ciber-bullying (he golpeado a un compañero para hacer algo que no quería; he obligado con amenazas a un compañero para que haga algo que no quiere; he acariciado a otros sin que quisieran; he intentado besar a la fuerza; he roto útiles escolares; he intimidado escribiendo notas ofensivas; he atemorizado a un compañero con mensajes por celular; he atemorizado a algún compañero enviándole mensajes por internet); b) Agresor de Exclusión y de gravedad medida (he pegado; le he aventado objetos a un compañero; me burlo de mis compañeros; he contado chismes de algún compañero; dejo fuera a compañeros en equipos; convengo a mis compañeros para que no se junten con otro).

Para el análisis de los datos se realizaron diferentes estadísticos como conglomerados, t student y anovas, realizadas en el programa estadístico SPSS (versión 16)

Dentro de los resultados obtenidos en esta investigación se encontraron los siguientes:

Con el análisis de conglomerados o clúster se identificaron los tres tipos de adolescentes:

1.- No involucrados : este grupo está formado por 1201 alumnos que no participan en situaciones de violencia escolar , ni como víctimas, ni como agresores, los cuales representan un porcentaje del clúster de la siguiente manera un 56.8% son mujeres y un 43.2%.

2.- Víctima/Agresor en violencia Escolar: este grupo está conformado por 57 alumnos los cuales por una parte reciben agresión Extrema , exclusión, gravedad media y cyberbullying pero que a la vez la ejercen, con otros alumnos, aunque esta se da en violencia escolar es decir que ocurre en un periodo de tiempo de no ha sucedido en los últimos dos meses, a dos o tres veces al mes. En este grupo los porcentajes en cuanto al clúster son 19.3% mujeres, y 80.7% hombres.

3.- Víctima/Agresor en Acoso Escolar: este grupo está conformado por 5 alumnos los cuales por una parte reciben agresión Extrema , exclusión, gravedad media y cyberbullying pero que a la vez la ejercen, con otros alumnos, al referirse a Acoso escolar está dado por que las agresiones recibidas o hechas a otros compañeros van de una vez a la semana a todos los días. Los porcentajes de este grupo están representado de la siguiente manera para el porcentaje del clúster hay un 80.0% de mujeres y un 20.0% de hombres.

Se realizó el estadístico t de student para identificar las diferencias significativas entre géneros en cuanto a los diferentes factores son las siguientes:

Agresor:

Factor 1 Agresión Extrema y Cyberbullying, los hombres (M=10.52; DE= 3.72) ejercen más agresión que las mujeres (M=9.57; DE=2.72).

Factor 2 Exclusión y Gravedad Media los hombres (M=8.33; DE=2.95) ejercen más agresión que las mujeres (M=7.33; DE=2.431)

Testigo:

Factor 1 Agresión Extrema los hombres (M=9.06; DE=3.31) observan más agresión que las mujeres (M=8.21; DE=2.62).

Factor 2 Exclusión y Gravedad Media no hay diferencias significativas entre hombres (M=8.73; DE=3.88) y mujeres (M=8.79; DE=3.76)

Factor 3 Cyberbullying los hombres (M=4.01; DE=1.90) observan más agresión que las mujeres (M=3.68; DE=1.63)

Víctima:

Factor 1 Agresión Extrema los hombres (M=8.28; DE=2.76) refieren recibir más agresión que las mujeres (M=7.68, DE=2.32)

Factor 2 Exclusión, Gravedad Media y Cyberbullying los hombres (M= 11.02; DE=3.57) refieren recibir más agresión que las mujeres (M= 10.59; DE=2.32)

Se realizó el análisis de Anova que arrojo diferencias significativas en cuanto a los Factores de Riesgo:

-Conductas antisociales

El tipo de adolescentes 3: Víctima/Acosador en Acoso Escolar (M: 13, DE: 2.828) manifiestan haber visto que ofrecen, le han ofrecido o consumido algún tipo de drogas, más que los adolescentes del tipo 2 Víctima/Acosador en violencia Escolar (M: 6.89, DE: 2.540) y los de la tipología 1 No involucrados (M: 4.02, DE: 1.659)

El tipo de adolescentes 3: Víctima/Acosador en Acoso Escolar (M: 13, DE: 2.828) ha fumado; ha tomado; y expresa que bebe y fuma y eso que hará que lo acepten sus compañeros más que adolescentes del tipo los de la tipología 1 No involucrados (M: 9.38, DE1.814)

La tipología 2 Víctima/Acosador en violencia Escolar (M: 12.16, DE: 2.631) y ha fumado; ha tomado; y expresa que bebe y fuma y eso que hará que lo acepten sus compañeros más que adolescentes del tipo los de la tipología 1 No involucrados (M: 9.38, DE1.814)

Se identificó que el tipo de adolescentes 3 Víctima/Acosador en Acoso Escolar (M:13.60 DE: 1.342) manifiestan conocer a compañeros que están en una banda, He visto compañeros que toman pertenencias de otros, destruyen las cosas de los demás, grafitean en las calles o escuela, o que pertenecen a una banda dentro de la colonia donde viven, más 2 Víctima/Acosador en violencia Escolar (M: 6.74, DE:2.656) y los de la tipología 1 No involucrados (M: 3.58, DE: 1.283)

-Conducta disruptiva

El tipo de adolescentes 3: Víctima/Acosador en Acoso Escolar (M:16.60, DE: 3.050) manifiesta haber propiciado desorden durante la clase (Por ejemplo levantarte de tu lugar, aventar objetos, entre otras), platicar durante la clase, lo que distrae la actividad de aprendizaje, Interrumpir a los compañeros cuando participan, salirse constantemente del salón sin la autorización del profesor, distraendo la clase, más que los adolescentes del tipo 2 Víctima/Acosador en violencia Escolar (M: 9.47, DE:2.508) y los de la tipología 1 No involucrados (M: 6.06, DE:2.456)

-Conflictividad Profesor-Alumno y Alumno- Profesor

El tipo de adolescentes 3: Víctima/Acosador en Acoso Escolar (M:17, DE: 3.082) manifiestan haber aventado objetos a un maestro para molestarlo (Por ejemplo bolitas de papel), se han burlado de algún maestro cuando está en la clase, Han puesto apodosos vergonzosos a los maestros, y haber escuchado que compañeros han dicho rumores de un maestro(a) sólo por diversión, más que el tipo 2 Víctima/Acosador en violencia Escolar (M: 9.42, DE:2.570) y los de la tipología 1 No involucrados (M: 5.24, DE:1.830)

Se identificó que el tipo de adolescentes 3: Víctima/Acosador en Acoso Escolar (M: 17, DE: 3.742) refieren haber recibido u observado agresiones como burlas de parte de un maestro hacia ellos o hacia otro compañero, más que adolescentes del tipo 2 Víctima/Acosador en violencia Escolar (M: 9.40, DE: 2.987) y los de la tipología 1 No involucrados (M: 5.21, DE: 2.118)

-Efectos del Acoso

El tipo de adolescentes 3: Víctima/Acosador en Acoso Escolar (M: 12.80, DE: 1.643) manifiestan, que han sentido miedo de ir a la escuela y ya no se sienten seguros de ir a la escuela por la relación con sus compañeros más que los adolescentes del tipo 2 Víctima/Acosador en violencia Escolar (M: 9.11, DE: 1.676) y los de la tipología 1 No involucrados (M: 7.65, DE: 1.086)

Se identificó que el tipo de adolescentes 3: Víctima/Acosador en Acoso Escolar (M: 4.400, DE: .8944) refieren que han bajado de calificaciones, porque no se sienten a gusto en la escuela debido a la mala relación que tienen con sus compañeros más que adolescentes del tipo 2 Víctima/Acosador en violencia Escolar (M: 2.263, DE: 1.217) y los de la tipología 1 No involucrados (M: 1.194, DE: .6203)

Se identificó que el tipo de adolescentes 3 Víctima/Acosador en Acoso Escolar (M: 8.40 DE: 2.074) manifiestan, que se han sentido muy triste por la situación que viven en la escuela, se han sentido desesperado por algunas cuestiones que viven en la escuela con sus compañeros más 2 Víctima/Acosador en violencia Escolar (M: 4.04, DE: 2.070) y los de la tipología 1 No involucrados (M: 2.19, DE: .666)

Se identificó que el tipo de adolescentes 3 Víctima/Acosador en Acoso Escolar (M: 15.20 DE: 3.633) manifiestan, haber perdido el apetito, no poder conciliar el sueño, y que en los últimos 6 meses han perdido el interés por su imagen más que los de la tipología 1 No involucrados (M: 9.21, DE: 1.375)

Los adolescentes del tipo 2 Víctima/Acosador en violencia Escolar (M: 11.26, DE: 2.482), manifiestan, haber perdido el apetito; no poder conciliar el sueño; y que en los últimos 6 meses han perdido el interés por su imagen más que los de la tipología 1 No involucrados (M: 9.21, DE: 1.375)

Conclusiones

Los alumnos de bachillerato (varones) ejercen más agresión (extrema, cyberbullying, exclusión y gravedad media), la observan más (agresión extrema y cyberbullying) y la reciben más (agresión extrema, gravedad media exclusión y cyberbullying) que las alumnas de bachiller.

El alumnado de sexto semestre reporta exhibir más agresión extrema y cyberbullying que alumnos de otros semestres, y con respecto a la victimización,

todos los alumnos de bachiller se encuentran en la misma probabilidad de recibir agresiones

Se identificaron tres tipos de roles: no involucrados, víctima/acosador en violencia escolar y víctima/acosador en acoso escolar.

Factores que protegen al alumnado para “NO Involucrarse” en episodios de violencia y acoso escolar. Ser mujer, es un factor de protección para no participar en episodios de violencia y acoso escolar, tener amigos que lo ayudan cuando él se encuentra en una situación problemática, tener amigos que detienen la situación de intimidación.

Factores que sitúan en mayor riesgo al alumnado de participar en episodios de acoso escolar, los hombres se encuentran en mayor riesgo de participar en el doble rol de víctima/acosador en acoso escolar así como manifiestan más conductas disruptivas y de alto riesgo, tienen más conflictos en la interacción con el profesorado y presentan los diferentes efectos del acoso.

Referencias

Amemiya, I., Oliveros, M., y Barrientos, A. (2009). Factores de riesgo de violencia escolar (bullying) severa en colegios privados de tres zonas de la sierra del Perú. *Anales de la Facultad de Medicina*, 70, 255-258

Mendoza, B.(2006). *Las dos caras de la violencia escolar: el maltrato en la interacción profesor-alumno y entre iguales*. Madrid: s.n.

Mendoza, B. (2009). Bullying: Acoso Escolar. *Revista de Divulgación Científica de CONACyT: Ciencia y Desarrollo*, 35, 233, 36-43.

Mendoza, B. (2012). *Bullying los múltiples rostros del acoso escolar*. Mexico: Pax México.

Miranda, D. (2012). Validación del Cuestionario de Medición de la Agresión escolar y acoso en Bachillerato. Facultad de Ciencias de la Conducta-UAEMéx. Inedito.

Olweus, D. (2001) *Acoso escolar, bullying en las escuelas: Hechos e Intervenciones*, Centro de investigación para la Promoción de la Salud, Universidad de Bergen: Noruega

Olweus, D. (2006) *Conductas de acoso y amenaza entre escolares* tercera edición Ediciones Morata: Madrid

Pedroza, Aguilera., (2013). La construcción de identidades agresoras: el acoso escolar en Mexico. Mexico: CONACULTA.

Plan Nacional de Desarrollo (2013-2018). Documento que emite Gobierno Federal. Presidencia de la República.

Capítulo 4

Estrategias metodológicas y mecanismos para la promoción de la paz desde una perspectiva holística

La cultura de paz, según la UNESCO supone un esfuerzo generalizado para modificar mentalidades y actitudes con ánimo de promover la paz. Significa transformar los conflictos, prevenir los conflictos que puedan engendrar violencia y restaurar la paz y la confianza en poblaciones que emergen de la guerra. Pero su propósito trasciende los límites de los conflictos armados para hacerse extensivo también a las escuelas y los lugares de trabajo del mundo entero, los parlamentos y las salas de prensa, las familias y los lugares de recreo.

En este sentido, su fomento se hace impensable y difícil de alcanzar sin un abordaje desde la perspectiva holística, en donde desde las distintas disciplinas que integran las ciencias de la conducta se pueden implementar estudios, análisis y propuestas concretas de prevención de la violencia en todas sus formas de expresión para lograr que los niños y los adultos comprendan y respeten la libertad, la justicia, la democracia, los derechos humanos, la tolerancia, la igualdad y la solidaridad.

Este esfuerzo representa la responsabilidad de los diferentes actores sociales, como autoridades e instancias de los gobiernos, políticas públicas, estrategias y mecanismos de acción que consideren la falta de respeto por los derechos humanos, la justicia y la democracia hasta la pobreza o la ignorancia.

Este capítulo está integrado por seis trabajos que aportan justamente una visión amplia para la promoción de la cultura de paz.

Daniel H. Winger nos presenta el trabajo Civilización y ausencia de límite. Acción recíproca, sujeto-cambio climático, como signo de síntoma en la civilización. El autor plantea que en la época actual nos encontramos subversión emocional del sujeto, concepto que refleja uno de los momentos del proceso del denominado cambio climático que amenaza, como jamás antes, la vida del humano. Hay un desajuste entre el clima y la humanidad, entre el hombre y su hábitat, esto provoca que el hombre se sienta desamparado y con un desasosiego que lo desborda. Winger señala cómo abordar este síntoma desde el psicoanálisis y dice que no se

localiza ni en el campo de la enfermedad ni en el del accidente, sino en el de la estructura psíquica donde concierne a cada uno.

Lydia Guevara desarrolla el trabajo visión de los riesgos psicosociales a través de la metodología “solve”, la autora analiza diferentes riesgos “emergentes” identificados con el propósito de su integración a las políticas de seguridad y salud en el lugar de trabajo, para alcanzar la promoción de la salud y, sobre todo, la prevención para la reducción, hasta la posible eliminación de dichos riesgos en el entramado de las condiciones laborales, por el alto costo a la salud pública, a las finanzas y otros indicadores económicos de las empresas y a la salud física y mental de los trabajadores. Uno de los aportes de la autora es su mirada desde la prevención de dichos riesgos, lo cual es importante porque el trabajador también interactúa en otros ámbitos como el familiar y el social, en donde proyectará su estado de bienestar.

Luis Ángel Saúl Gutiérrez, contribuye con el trabajo conflictos cognitivos : La dificultad del bienestar y la paz interior, es resultado de un estudio con 606 sujetos, divididos en una muestra de 322 participantes no clínicos y otra de 284 participantes clínicos. Entre los instrumentos de evaluación utilizados para llevar a cabo este estudio se encuentran la Técnica de Rejilla (Kelly, 1955) para la detección de conflictos cognitivos y el test SCL-90-R (Derogatis, 1977, 1983) con su índice IGS para la valoración del malestar psicológico. Los resultados muestran la presencia de Dilemas implicativos en un tercio de la muestra no clínica y en algo más de la mitad de los participantes de la muestra clínica.

Edgar Martínez Novoa presenta el trabajo Políticas estatales para la convivencia y prevención de la violencia escolar. Caso Estado de México, plantea que en la escuela se padecen diversas formas de violencia, como la violencia física y verbal, cuya medida disciplinaria es ampliamente señalada; al igual que el acoso sexual utilizado por maestros y estudiantes varones hacia las niñas y adolescentes mujeres. La violencia entre pares y la discriminación por razones económicas o étnicas también destacan en este ámbito. Ante esta situación, se requiere diseñar políticas de prevención de este fenómeno, para ello se basa en Bardach y sus

ocho pasos para el análisis de políticas públicas que culmina con la propuesta de un programa de gobierno en el que interviene toda la comunidad escolar en colaboración con una multiplicidad de autoridades gubernamentales.

Carlos Velázquez Collado contribuye con el trabajo titulado el enfoque de coopedagogía. Aprender a cooperar en la educación básica, señala que con frecuencia es difícil que los docentes desarrollen habilidades interpersonales para la convivencia de forma paralela a la transmisión de conocimientos, para ello propone el enfoque de Coopedagogía, que es un proceso estructurado en cinco pasos que parte desde un entorno educativo y social del alumnado caracterizado por unas experiencias previas de tipo individualista o competitivo y pretende promover otro muy diferente, en el que cada estudiante asume compromisos individuales y colectivos, suma esfuerzos, comparte recursos y trabaja en equipo con sus compañeros para que todos y cada uno alcancen diferentes objetivos de aprendizaje. Con la propuesta se pretende que en el marco de una cultura de paz, los futuros ciudadanos se muestren competentes a la hora de cooperar para alcanzar sus propios objetivos en la vida y para ayudar a otras personas a lograr los suyos.

Finalmente, Eduardo Gómez Gómez, presenta el trabajo titulado Centros de iniciación deportiva: propuesta organizacional orientada a la educación para la paz desde la enseñanza deportiva, el autor señala que la educación física para la paz, representa un paradigma que responde a las necesidades sociales de convivencia basada en los valores de solidaridad, democracia, respeto, tolerancia y honestidad propone desde el enfoque organizacional, la creación de espacios concretos donde a través de la enseñanza del deporte, la población infantil y juvenil viva y adquiera los hábitos y valores de la cultura de la paz. Para que lo anterior tenga un efecto tangible, se requiere de una estructura organizacional que involucre a la escuela, los padres de familia, e intervención interdisciplinar de los profesionistas de las ciencias de la conducta.

Como se aprecia, los tres primeros trabajos se derivan de procesos de análisis e investigación y los tres restantes, son propuestas concretas para contribuir al

fomento y desarrollo de la cultura de paz, coinciden en la importancia de trabajar en el nivel básico de educación a nivel preventivo, porque es justamente cuando el individuo conforma las bases de su personalidad.

**CIVILIZACIÓN Y AUSENCIA DEL LÍMITE. ACCIÓN RECÍPROCA, SUJETO-
CAMBIO CLIMÁTICO, COMO SIGNO DE SÍNTOMA EN LA CIVILIZACIÓN**

Daniel H. Winger
Universidad Nacional de Rosario. Argentina

Resumen

En nuestra actual situación, como civilización, nos encontramos con lo que podríamos llamar *subversión emocional del sujeto*, concepto que refleja uno de los momentos del proceso del denominado *cambio climático* que amenaza, como jamás antes, la vida del humano. El desacople sintomático entre clima y humanidad, entre hombre y hábitat, es una de las manifestaciones sintomáticas principales, por las que el sujeto se siente desamparado y con un desasosiego que lo desborda

Decimos: *signo de síntoma en la civilización*, referenciándonos en la segunda formulación freudiana, donde el síntoma ya no es un accidente individual, sino un hecho inherente a la estructura misma. Y, utilizando conceptos de Lacan, se puede tomar *el síntoma* como una expresión metafórica del malestar en la cultura. Por lo tanto, el síntoma aquí tratado, no es localizable ni en el campo de la enfermedad ni en el del accidente, sino en el de la estructura psíquica donde concierne a cada uno.

Para saber hacer con este síntoma, el analista, hoy, no tiene más que una posición posible: la de analizante respecto al psicoanálisis mismo. Solo desde aquí es que podrá conversar con su partenaire: la civilización contemporánea y el cambio climático como expresión sintomática princeps. Decimos, por otra parte, que si el sujeto se llegara a adaptar a esta crisis, en un tiempo determinado dejaría de ser un individuo y nuevas formas de sociedad, seguramente anárquicas y violentas, vendrían en su reemplazo. La especie humana no es una entidad estática, la vida es un proceso.

Palabras clave: Síntoma, cambio climático, civilización, subversión emocional, función paterna.

Introducción

La idea principal está centrada en poder escuchar y transmitir el *cambio climático* de nuestro planeta en sintonía a como Freud logró dar oídos a las histéricas, de manera que seamos capaces de elevar dicha problemática a la categoría de síntoma princeps, para que se pueda captar y comprender la gravedad del problema planteado. La meta radica en ubicar el *cambio climático* como *síntoma en la civilización*.

A pesar de ser, el psicoanálisis, la disciplina científica que más parece conocer al hombre y sus determinaciones inconscientes, lamentablemente, no ha conseguido, a la fecha, un lugar destacado en las instituciones donde se debaten los grandes temas de las políticas públicas y privadas para contribuir con su saber.

Contenido

La presente exposición pretende brindar la posibilidad de pensar el *cambio climático* como parte del malestar en la cultura establecido por S. Freud. Dicho cambio, como síntoma psicoanalítico, es un claro indicador de que los seres humanos hemos excedido los límites aceptables por nuestro planeta y también quizá sea también un límite para nuestro psiquismo.

Nos encontramos inmersos en un mundo dónde el sufrimiento logró transformarse, en sentido lato, en placer, y parece advertirse que no estamos capacitados para decirle no a ese placer del exceso. De este modo, por sus proporciones, esto parece ser nuestro principal problema en los próximos años. Tal vez la mayoría de las personas no se haya percatado que, contra todo pronóstico, el presidente de la primera potencia mundial, Barack Obama, haya dejado caer estas sentenciosas palabras:

"Somos la primera generación que siente las consecuencias del cambio climático y la última que tiene la oportunidad de hacer algo para detenerlo".

(...) *“Este es uno de esos problemas que por su magnitud, si no lo hacemos bien, no podremos reaccionar ni adaptarnos. Cuando hablamos de cambio climático, existe la posibilidad de llegar tarde”* (Barack Obama, 2015).

El psicoanálisis, a partir del texto, *Más allá del principio de placer*, de Freud, parece demostrar que el aparato psíquico es una extraña máquina que, sin preocuparse por la realidad, busca, al contrario, la repetición de su yerro original, de su traumatismo original, y que, el aparato gasta su actividad en conducir al sujeto por las mismas vías, la misma tensión y el mismo fracaso en cuanto a una posible saciedad. Dicha repetición tiene lugar en torno a una situación traumática, dado que en escena existe un goce desmesurado que el sujeto no puede admitir pero sí puede repetir. De esta manera, el síntoma, se transforma en algo con lo que el sujeto necesariamente debe implicarse. En este contexto, el cambio climático encuadra en la definición psicoanalítica de síntoma. Como sociedad, nos encontramos inmersos en una realidad que se determina por: las nuevas y poderosas tecnologías, el reinado del dinero como una supuesta base ética de una sociedad sin sujeto, la pérdida de identidad, la exhibición de las apariencias, la demanda insaciable de perpetua salud plena, la desinstitucionalización de la familia, y, ávidos de todos los objetos que prometen soluciones instantáneas y mágicas, sustancias que aseguran un cuerpo puro, transparente y libre de sufrimientos. Es aquí donde invaden todas estas distracciones observando como todo se destruye aunque no se logra comprender cómo.

Es en este punto donde como psicólogos y como miembros de la civilización se debería ser capaz de sentir la necesidad de posicionarnos de forma crítica ante el cambio climático. El rol del psicólogo, en lo inmediato, debe basarse en la posibilidad de brindar las herramientas necesarias para que el sujeto pueda afrontar dicho conflicto instalado en nuestra sociedad, y del que nadie es ajeno.

Las super potencias, como el caso de China y Estados Unidos, quienes son grandes emisores de gases perjudiciales, hasta el momento, nunca antes habían admitido un cambio negativo en el cual estarían ellos implicados. El hecho de que, tanto el Papa Francisco como el presidente de los Estados Unidos de América Barack Obama, hayan hecho una fuerte referencia en relación al tema, da muestras claras de cómo se está produciendo una vuelta hacia la concientización mediante la búsqueda de un orden y un fuerte llamado a la ley. Dicho llamado al orden, en nuestra competencia, implica una interpretación, tal como Freud lo describe, un llamado a que alguien sea capaz de simbolizarlo, y, en consecuencia, como miembros de una civilización, tenemos la responsabilidad de interpretarlo generando herramientas para su abordaje.

A través de la encíclica publicada por el Papa Francisco, un hombre de indudable influencia sobre la población, más allá de sus creencias, en la que habla puntualmente del calentamiento global, observamos la imperante necesidad de que nuestra generación acepte el desafío planteando soluciones a los fines de evitar las temidas consecuencias.

Consideramos que el psicoanálisis tiene que trascender, como lo pedía Freud, el ámbito de la clínica, para arrojar luz sobre diferentes problemáticas de nuestra civilización actual. Consideramos que sus aportes no pierden vigencia ya que indaga en los caracteres estructurales del viviente humano, en el funcionamiento del aparato anímico.

Puntualmente el psicoanálisis de la orientación lacaniana permite interpretar -sin agotar la cuestión-, la falta de consideración sobre el daño que le ocasionamos a nuestro planeta, y las consecuencias irreversibles que tendrá la contaminación, como una secuela de la falta de límites, inicialmente en la relación madre-hijo, por la ausencia de un padre simbólico y real que actúe en la historia familiar. Sabemos también de la tensión estructural entre el *eros* y *thánatos*, constitutiva de la naturaleza humana y de la vida en general, tal como Freud la describe en *El*

malestar en la cultura (1930), pero no se ha advertido que el cambio climático pudiera ser un síntoma de la disolución del lazo social por la derrota del *eros eterno*.

Sin duda, después de la segunda guerra mundial, una de las principales amenazas de aniquilamiento de la humanidad la constituían las bombas atómicas con su capacidad de destrucción masiva. Pero desde fines del siglo pasado, el planeta comenzó a indicarnos que la agonía podía ser más larga.

Pensar al cambio climático como un síntoma psicoanalítico, un indicador de una crisis de valores a nivel social en la que el lugar que corresponde al Otro es ocupado por el Mercado, permite vincularlo con la pulsión de muerte y la compulsión de repetición que nos conduce a repetir incesantemente conductas destructivas. Actualmente, las relaciones entre personas están mediatizadas por mercancías (gracias a la nueva jerarquía que tiene el objeto en nuestra época como imitación del objeto plus de goce) e imágenes, debido a la mutación que el neoliberalismo introdujo en la economía psíquica, organizada en nuestros tiempos por la exhibición del goce y no por la represión, como en la época de Freud.

Es que parece desconocerse la importancia que tiene la ficción del Otro, la que permite la función simbólica, como principio unificador en torno del cual nos reunimos. En la actualidad el Mercado ocupó su lugar y en esta época en que se desvanece, parece no quedar más opción que unificarnos en el consumo, en nuestra condición de consumidores. Así también se consumen los valores, los ideales y los sentimientos sociales. La globalización desenfrenada lleva a una pérdida de diferenciaciones culturales en pos de una cultura universal, homogénea. El atomismo social, por su parte, promueve la ruptura del pacto social con la consecuente vuelta a un primitivo estado de naturaleza, en el que predominaría la violencia bruta individual de la que nos hablaba Freud.

En apretada síntesis, esto nos permite apreciar el valor que tiene el psicoanálisis de orientación lacaniana para leer, críticamente, nuestro presente, considerando múltiples dimensiones y problemáticas diversas que afectan al sujeto en la posmodernidad.

En cuanto a las posibles articulaciones entre el padre (de Freud a Lacan) y el capitalismo en la modernidad, hoy se puede observar cómo a medida que transcurrían los años el rol del padre fue desdibujándose hasta alcanzar, en la actualidad, la figura de un padre que no regula, o bien lo hace pero de una forma muy débil, provocando fuertes consecuencias tanto en la familia como en la sociedad.

En el tiempo de Freud la sociedad atravesaba momentos de profunda depresión económica. En aquél entonces, el capitalismo se basaba en una Europa caracterizada por un mundo de esplendor científico y mercantilista, momento en el que se produce un encuentro entre Freud y la histeria.

Se produce a su vez un pasaje anterior, en el Medioevo, donde dios, quien estaba representado principalmente en las bases del catolicismo, y era considerado la ley, se ve reemplazado por el surgimiento de los reformistas, adoptando el Hombre dicho lugar de liderazgo, comenzando a organizar todo en función de una felicidad que suponía un ansia de placer elevado por la proliferación de mercancías, las que eran tomadas como objeto fetiche, y las cuales estaban destinadas a compartir su lugar con lo sagrado y las religiones.

En estas encrucijadas, el sujeto que construye Freud es el sujeto de la prohibición del incesto, punto en el cual Freud acuerda con la cultura dado que el sujeto debe renunciar al goce incestuoso mediante la prohibición. El concepto de Padre en la teoría Psicoanalítica encierra tres usos, y uno de ellos se destaca principalmente considerando el Nombre Padre en relación a su función reguladora.

Por su parte, Lacan, trabaja la relación entre el padre y el capitalismo, así como la caída del padre y sus incidencias en el ámbito social. Así mismo nos habla de un pasaje del Amo Antiguo al Amo Moderno, destacando que, el Amo Antiguo contaba con un saber inscripto en la familia, mientras que el saber del Amo Moderno radica en una clase social. De esta manera, el esclavo moderno produce para el amo una gran cantidad de productos consumibles, otorgando cierta tranquilidad en cuanto a la forma de gozar pero sin límites y sin culpa. El Amo Moderno deja de estar representado en el padre, triunfando sobre la autoridad del mismo, destacando al mercado como Amo por encima de la figura del padre. Es en este punto que Lacan hará referencia a productos consumibles como imitaciones del plus de gozar.

Tanto Freud como Lacan ubican a la familia más allá de su función biológica, entiendo que ésta tiene a su cargo una función de transmisión, configurándose en el espacio donde el sujeto hace la experiencia del inconsciente, interpretando allí el deseo del Otro, encarnado en las figuras parentales. Lacan mediante sus elaboraciones afirma que la familia no queda reducida a su función biológica sino que cumple un papel fundamental de transmisión de un respeto.

En la actualidad, observamos un cambio radical en los lazos familiares, a través de los cuales se evidencia una familia que, con mayor frecuencia, pasa a ser parte del estado, intentando regular lazos cada vez más desintegrados. En tal sentido, Lacan, llamó discurso capitalista a aquel discurso que nos muestra a un sujeto que se inclina a la perversión producto del mercado de consumo. En esta instancia el sujeto se encuentra dividido en pos del alcance de un goce y no del alcance de un ideal, un ideal que no gobierna al sujeto sino que se ve opacado y reemplazado por un objeto de consumo.

El Otro social en la actualidad promueve un plus de goce cada vez más sofisticado y alejado de los lazos sociales, a través de una sociedad de consumo. La subversión emocional refleja un momento del cambio climático, comparando el

desorden emocional con dicho cambio, destacando un desacople sintomático entre clima y humanidad, llevándonos a la no comprensión de por qué el clima atraviesa tal grado de desorden. En esta instancia aparecen los psicofármacos y las nuevas religiones para intentar paliar la angustia.

El psicoanálisis, entonces, puede tomar parte en el debate democrático de la ciudad contra todas las formas del malestar y facilitar la construcción de nuevas ficciones jurídicas que minen los ideales más pesados que sostienen los delirios fundamentalistas del mercado, verdadera opresión de la era de la globalización y coadyuvante principal del cambio climático a través de las cuales se pueda transmitir un mensaje e instalarlo como tema a nivel de la población académica y de la sociedad entera.

Conclusiones

El Mercado ofrece satisfacer todos los deseos, pero, como se advierte con claridad en la denominada sociedad líquida, para dejarnos más insatisfechos y así poder rellenar nuestras carencias ficticias con productos (gadgets) siempre renovados pero siempre descartables. Justamente, el cambio climático, es el síntoma de que hemos excedido los límites aceptables para nuestro planeta. Nuestro sentimiento de omnipotencia nos ha llevado a creer que podemos consumir indefinidamente y ahora vemos las consecuencias de ese accionar desmedido.

Podríamos entonces afirmar que se ha producido un desajuste entre lo que aspiramos y lo que podemos llegar a alcanzar. Entre lo que la sociedad de consumo ofrece y lo que podemos obtener. Existe una desimplicación sobre la causa expresada en nuestra falta de consideración sobre los efectos que se están produciendo a nivel planetario. Situación, ésta, que el psicoanálisis puede contribuir a revertir.

Referencias.

Barack Obama. (04.08.2015). Discurso en la casa Blanca del 03.07.2014. Diario El País, 04.08.2015.

Freud, S. (1987). Obras Completas. Bs. As. Edit.: Amorrortu Editores

Lacan, J. (2005). El triunfo de la religión. Bs. As.: Edit. Paidós.

Lacan, J. (1995). Obra completa: El seminario. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Lacan, J. (1987). Escritos 1 y 2. Buenos Aires/México: Siglo XXI Editores.

Lacan, J. (2005). De los Nombres del Padre. Bs. As.: ED. Paidós.

Lacan, J. (2012). Otros escritos. Bs. As. Edit. Paidós.

Laurent, E. (2004). Ciudades analíticas. Bs. As. Ed.: Tres Haches.

Laurent, E. (2005). Lost in cognition. Bs. As. Ed.: Colección diva

Laurent, E. (2006) Blog-note del síntoma. Bs. As. Ed.: Tres Haches

Laurent, E. (s/f). Los objetos de la pasión. Bs. As. Ed.: Tres Haches

Melman, Ch. (1988). Nuevos estudios sobre la histeria. Bs. As.: Ediciones Nueva Visión.

Melman, CH. (2009) Para introducir al psicoanálisis hoy en día. Bs. As. Edit. Letra viva.

Melman, CH. (2011). Problemas planteados al psicoanálisis. Buenos Aires.: Ed. Paidós.

Winger, D. (2012). Psicopatología e histeria en la posmodernidad. Rosario. Edit. Homo Sapiens.

**VISIÓN DE LOS RIESGOS PSICOSOCIALES A TRAVÉS DE LA
METODOLOGÍA “SOLVE”**

Lydia Nieves Guevara Ramírez
Universidad de la Habana. Cuba

Resumen

En los últimos años, se han publicado informes y directrices por organismos internacionales, sobre todo, la Organización Internacional del Trabajo, sobre el estrés profesional, el acoso sexual, la violencia psicológica en el trabajo, el consumo de drogas y alcohol, el VIH SIDA, la salud ocupacional, los accidentes del trabajo, en su interrelación con la organización del trabajo, siendo de utilidad un análisis en este contexto de estos y otros riesgos psicosociales y organizacionales, cuyo impacto en el medio ambiente laboral compromete la salud y la vida de los trabajadores. Se trata de una mirada a los diferentes riesgos “emergentes” identificados con el propósito de su integración a las políticas de seguridad y salud en el lugar de trabajo, para alcanzar la promoción de la salud y, sobre todo, la prevención para la reducción, hasta la posible eliminación de dichos riesgos en el entramado de las condiciones laborales, por el alto costo a la salud pública, a las finanzas y otros indicadores económicos de las empresas y a la salud física y mental de los trabajadores. Se requiere una mayor y más eficaz protección de los derechos laborales de los trabajadores desde un enfoque jurídico y legislativo considerando las normas y regulaciones nacionales, regionales e internacionales de enfrentamiento a los riesgos psicosociales y organizacionales en las relaciones laborales.

Introducción

Los factores organizacionales y psicosociales en el trabajo han sido considerados en la bibliografía científica como “riesgos emergentes” en el medio ambiente laboral, que agreden las relaciones laborales y conspiran contra el buen desenvolvimiento del trabajo causando afectaciones a los derechos fundamentales

de los trabajadores, siendo estos, a la protección de la integridad y la salud física y mental, la dignidad, la igualdad de oportunidades, a un ambiente sano y seguro y a la continuidad de la relación laboral.

La definición de factores de riesgo usual entre los investigadores es la que señala que un “Factor de riesgo es el elemento o conjunto de elementos que, estando presentes en las condiciones de trabajo, pueden desencadenar una disminución en la salud del trabajador”. Por tanto, en el entorno de trabajo suelen estar presentes varios riesgos al mismo tiempo, de forma que pueden potenciarse o multiplicarse sus efectos nocivos, tanto sobre la salud del trabajador o trabajadora, como sobre la propia entidad donde estos desarrollan sus labores.

En toda actividad laboral existen una serie de elementos organizacionales como condiciones de trabajo que van a tener una influencia decisiva en la salud de los trabajadores. Tradicionalmente se ha dado un espacio mayor a la investigación en lo que concierne a los factores de riesgo físicos, químicos, contaminantes y otros y sin embargo ha sido menor o casi nula la importancia concedida a los factores psicosociales y organizativos, considerándolos poco relevantes para la salud. Sin embargo, es atinado señalar que “una buena salud en el trabajo permite mejorar la salud pública en general, así como la productividad y la competitividad de las empresas. Por otra parte, los problemas de salud y seguridad en el trabajo suponen un elevado coste para los sistemas de protección social. Por tanto, es necesario ofrecer a los trabajadores condiciones de trabajo adecuadas y contribuir a su bienestar general”⁷.

Los factores organizacionales incluyen, entre otros, las condiciones y clima de trabajo que pueden afectar a la seguridad y salud de los trabajadores. Estos factores tienen una doble importancia, ya que por un lado representan un riesgo en sí mismos, y por otro tienen una influencia decisiva en la magnitud de los

⁷Estrategia comunitaria de salud y seguridad en el trabajo (2007-2012)

efectos que el resto de los riesgos pueden representar para los trabajadores, condicionando la materialización de los daños o potenciando el nivel de peligrosidad de una determinada actividad.

Dentro de sus componentes resaltan algunos que pueden ser tanto psicosociales como organizacionales, siendo el ejemplo, la violencia laboral que es un fenómeno antiguo, aunque de reconocimiento reciente y que como el estrés, la carga de trabajo, el consumo de drogas y alcohol y tabaquismo en los lugares de trabajo, requiere un abordaje transdisciplinario desde la historia, la filosofía, la psicología, la sociología, el derecho, la medicina, la psiquiatría, la política, la antropología, la economía, por la incidencia que tienen en la seguridad y salud en el trabajo de las personas sin distinción de razas, edades, profesiones, género, cultura, procedencia social y nacional. Las empresas no están conformadas solamente por edificios, computadoras, redes y mobiliario, sino también por un activo muy importante que son los seres humanos que allí se desempeñan y le aportan el verdadero valor agregado a los productos y servicios que posteriormente se comercializan. Si el equilibrio no está presente en el medio ambiente laboral, si no se invierten recursos financieros y económicos en él, no se estará agregando valor a la gestión empresarial.

En tal sentido, nos corresponde realizar un análisis sobre estos factores, con un enfoque interdisciplinario desde el derecho para desentrañar el contenido de los “derechos fundamentales” estudiados y explicados por diferentes ramas del ordenamiento jurídico, como el derecho constitucional, el derecho civil, el derecho penal y el derecho laboral, en dependencia de los destinatarios y afectaciones que se producen por sus consecuencias. En la riqueza de su abordaje por diferentes disciplinas reside la importancia de su reconocimiento tanto por los gobiernos como por los empresarios y los representantes de los trabajadores, ya que solamente “visualizando lo aparentemente invisible”, se logra materializar su presencia en las relaciones laborales, desde el punto de vista de las personas, así como del ambiente de trabajo.

En este complejo contexto, el lugar de trabajo se ha convertido en una fuente importante de riesgos psicosociales y de un pobre equilibrio entre trabajo y vida personal, a pesar de que los trabajadores en las condiciones actuales pasan más tiempo en ellos que en sus viviendas o realizando otras actividades incluso de contenido laboral. La frontera entre la vida personal y familiar y el trabajo se traza sobre un delgado hilo que se rompe por la intervención de los medios modernos de comunicación que involucran a la persona durante su tiempo libre en las actividades laborales. Por tanto, es interés de todos que la gestión de riesgos contribuya a la solución de problemas relacionados con la salud y seguridad, para la mejora continua del trabajo y sus condiciones. Sólo haciendo que los empleadores y trabajadores estén conscientes, informados y sean competentes para hacerse cargo de estos nuevos riesgos, se creará un ambiente seguro y saludable, se construirá una cultura de prevención positiva y constructiva en la organización, se aumentará la participación y la eficacia.

En varios países, se llevan a cabo estudios e investigaciones con el fin de diseñar maneras de enfrentar el estrés laboral, la violencia y el abuso de alcohol y drogas en el lugar de trabajo. Todos estos factores son los componentes del Programa INFOCUS de la Organización Internacional del Trabajo, en su denominación de Metodología SOLVE, en su primera versión. Pero, desafortunadamente, la mayoría de estas iniciativas consideran los factores por separado y sólo desde una perspectiva individual, sin tener en cuenta su interrelación en causa y efecto, para la multicausalidad que los acompaña. Además, los programas de promoción de la salud en el trabajo están siendo diseñados para que los trabajadores puedan hacer frente con mayor eficacia con su aptitud física y la salud en general mediante la promoción de una buena nutrición, el ejercicio, el sueño reparador y otros estilos de vida saludables que contribuyan al bienestar de la gente y que forman parte de la Metodología SOLVE en su segunda edición de 2012.

Es necesario un enfoque integral que rompa con lo tradicional y esquemático y así evolucionar hacia nuevas respuestas eficaces. Es fundamental encontrar formas innovadoras para hacer frente a las consecuencias de los riesgos psicosociales en su conjunto. Los factores individuales y organizacionales que pueden estar contribuyendo a los riesgos psicosociales deben tenerse en cuenta con el fin de adaptar el trabajo a las capacidades de los trabajadores y a las necesidades de salud físicas y mentales en el entendido de la ergonomía que no es otra cosa que la adaptación del trabajo y las condiciones a los trabajadores. Además, es importante tener en cuenta tanto las relaciones laborales y sociales como factores que también tienen un impacto en el bienestar de los trabajadores y la productividad de la empresa.

Las medidas adoptadas en el lugar de trabajo deben ser administradas con un enfoque multifacético a través de:

- la evaluación de riesgos y las medidas de gestión colectiva - como se hace con otros riesgos en el trabajo - mediante la adaptación de la organización del trabajo y las condiciones laborales;
- aumentando la capacidad de afrontamiento de los trabajadores; y
- la creación de sistemas de apoyo social para los trabajadores dentro de la empresa.

El reconocimiento del problema permite proponer las medidas no sólo de enfrentamiento de las consecuencias de daño que producen estos riesgos, sino también de promoción de hábitos y conductas y de prevención en apoyo a la salud, la que como se conoce ha sido definida por la Organización Mundial de la Salud, desde su Constitución en 1948 y en época posteriores, como un estado de completo bienestar físico, mental y social y no la ausencia de afecciones y enfermedades⁸, de tal suerte que se estaría contribuyendo a la solución de los

⁸ En 1992 se tomó en cuenta en la definición "y en armonía con el medio ambiente"

conflictos laborales, tanto por la vulneración de los derechos de los afectados y los daños que se causan a su salud física, emocional y social de la persona humana, como por los costos ocasionados a la entidad laboral y a la sociedad en su conjunto. La **salud laboral** se construye en un medio ambiente de trabajo adecuado, con condiciones de trabajo justas, donde los trabajadores y trabajadoras puedan desarrollar una actividad con dignidad y donde sea posible su participación para la mejora de las condiciones de salud y seguridad.

Como estamos tratando con los riesgos psicosociales se ha considerado que el concepto de salud mental tendría que abordarse también como el bienestar psicológico, y por ende emocional del sujeto.

La corriente jurídica internacional que forma parte de la bibliografía consultada, fundamenta los riesgos psicosociales y organizativos en la existencia de un complejo de elementos, tales como el propio trabajador o trabajadora, el puesto de trabajo que ocupa y las condiciones en que se desarrolla el trabajo, las demandas del empleador, los factores ambientales internos de tipo físico, químico, organizativo, así como otros factores externos, entre los cuales encontramos a la familia, la comunidad, la salud pública, el acceso a la educación para sus hijos, la crisis económica, el desempleo, la precariedad del trabajo, la tercerización y subcontratación que influyen en la necesidad de prestar atención a la seguridad y salud en el trabajo y que deben encontrar un espacio en la legislación nacional para la debida protección de la persona humana.

Siendo fenómenos de carácter económico y social reconocidos *como problemas de salud* al nivel internacional y al interior de los países, es difícil suponer que algún país escape a su influjo. Por los medios televisivos y radiales, así como por la prensa escrita, en la web, en programaciones sobre cuestiones relacionadas con el trabajo, se comprueba el interés generalizado en promover legislación protectora al respecto, así como crear una cultura organizacional satisfactoria y un

clima de rechazo a la desprotección que sufren los trabajadores demandando según sea el caso responsabilidad penal ante los resultados de daño por equipararse a hechos delictivos, contravencionales y otras infracciones de la legislación vigente.

Es importante esclarecer que al nivel internacional hay un inventario de normas internacionales del trabajo de la OIT sobre seguridad y salud en el trabajo⁹, las OSHAS 18000 sobre gestión de la seguridad y salud en el trabajo y las normas ISO 14000 sobre gestión ambiental, legislación y normas nacionales contentivas de manuales de seguridad y salud en el trabajo y sobre prevención de riesgos laborales y los llamados Códigos de Conducta y Buenas Prácticas, que aunque no constituyen el fundamento de este trabajo estimamos que sería de gran interés realizar un estudio comparado de las disposiciones normativas para la protección de los derechos de los trabajadores ante los riesgos laborales, aunque es bueno señalar que la mayoría de ellas se refieren fundamentalmente a los “riesgos visibles” y sólo son recientes las que abordan los riesgos psicosociales y organizativos. También hay investigaciones con enfoque sistémico que abarcan las relaciones sociales en el trabajo en el medio ambiente laboral, realizadas por diferentes centros de estudio, de Brasil, México, Argentina, España, Francia, Canadá y otros, que han servido de consulta en tesis doctorales, maestrías y que se han verificado en su uso práctico en las entidades laborales. Estas abordan, tanto los riesgos laborales en su carácter integral como de forma individual¹⁰.

⁹La OIT ha adoptado más de 40 convenios y recomendaciones que tratan el tema de la seguridad y la salud en el trabajo así como más de cuarenta repertorios de recomendaciones prácticas. Consultar el sitio de la OIT <http://www.ilo.org/global/topics/safety-and-health-at-work/lang-es/index.htm>

¹⁰ Nos referimos a los componentes de la Metodología SOLVE de la OIT que en su redacción actualizada al 2012 se refiere a nueve elementos tales como el estrés, la violencia psicológica y física, factores de estrés económico, el consumo de tabaco y el humo de segunda mano, el alcohol y el consumo de drogas, la nutrición, el ejercicio o la actividad física, sueño saludable, y el VIH/SIDA. Al respecto consultar Forastieri, Valentina. ¿Por qué es importante el estrés relacionado con el trabajo? La acción de la OIT y el “enfoque SOLVE”. En Anuario internacional sobre prevención de riesgos psicosociales y calidad de vida en el trabajo, 2012. UGT. España.

Los factores de riesgo en el medio ambiente laboral

1. Conceptualización

Independientemente de la cantidad de autores que se refieran a una definición teórica de lo que se entiende como riesgos¹¹, a partir de ser una contingencia sobre la inminencia de un daño, los "factores de riesgo" se pueden definir como el elemento o conjunto de elementos que, estando presentes en las condiciones de trabajo, pueden desencadenar una disminución en la salud del trabajador¹². Por tanto, el factor de riesgo en general se puede conceptualizar como la existencia de elementos, fenómenos, ambiente y acciones humanas que encierran una capacidad potencial de producir lesiones o daños materiales y cuya probabilidad de ocurrencia depende de la eliminación o control del elemento agresivo.

El cuestionamiento está vinculado a la salud laboral que según la Organización Mundial de la Salud¹³ es "un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades", o del propio acercamiento dado por la OIT como «salud», en relación con el trabajo, que abarca no solamente la ausencia de afecciones o de enfermedad, sino también los elementos físicos y mentales que afectan a la salud y están directamente relacionados con la seguridad e higiene en el trabajo.¹⁴ No obstante ese estado de completo bienestar puede verse comprometido cuando el trabajo tenga la probabilidad de causar diferentes daños psíquicos, físicos o emocionales, según sean las condiciones sociales y materiales donde este se realice.

En consecuencia si de factores de riesgo psicosociales se trata, la OIT (1986) los ha definido como "las interacciones entre el contenido, la organización y la gestión del trabajo y las condiciones ambientales, por un lado, y las funciones y necesidades de los trabajadores, por otro. Estas interacciones podrían ejercer una

¹¹ Puede definirse como la posibilidad de que un trabajador sufra un determinado daño derivado del trabajo o cualquier elemento del trabajo con potencialidad de causar un daño. (tomado de Wikipedia www.wikipedia.org en el estudio de Salud laboral)

¹² Curso para delegados de prevención en el estudio de la Ley de Prevención de Riesgos Laborales de España. (<http://www.mtss.es>)

¹³ WHO. Constitución de 1946. Consultado en el sitio Web de la OMS y también se puede consultar en el sitio Web de la OIT.

¹⁴ O.I.T. Convenio sobre seguridad y salud en el trabajo. (No. 155) 1981. Art. 3.

influencia nociva en la salud de los trabajadores a través de sus percepciones y experiencia".

Esta definición es abarcadora, porque incorpora al hombre y su medio. Incluye todos aquellos aspectos referidos a la organización del trabajo y las condiciones ambientales por un lado y cómo las mismas pueden influir positiva o negativamente en los trabajadores. Además como aspecto más definitorio está lo relativo a que cada persona percibe el riesgo de diferente forma, a su juicio, por su desarrollo cultural y por la experiencia pasada. De esta forma, si no ha transitado por una experiencia negativa, no experimentará el factor de riesgo como tal, sino que la cotidianeidad, la costumbre de una actuación reiterada, hace que lo perciba como un problema al cual se enfrenta por primera vez y que pudiera tener o no un resultado favorable o negativo a sus intereses, incluso no se refiere a la posibilidad de que como riesgo, provoque accidentes del trabajo.

Hay varias opiniones sobre el concepto general de factores de riesgo en el ámbito laboral siendo una de ellas la que los agrupa **por su origen** como dependientes de:

- Condiciones de seguridad.
- Medio ambiente físico de trabajo.
- Contaminantes químicos y biológicos.
- Carga de trabajo.
- Organización del trabajo¹⁵.

No obstante es importante diferenciar los factores psicosociales, más dependientes de las relaciones interpersonales de los factores de riesgo de carácter organizacional, que dependen mucho más del diseño organizacional y de las condiciones del puesto de trabajo. Los factores de riesgo de la organización del trabajo y condicionantes de los daños causados a la salud de los trabajadores pueden ser:

¹⁵ Al respecto se pueden consultar diferentes autores españoles por ser la enumeración utilizada legalmente por la Inspección del Trabajo en sus normas técnicas.

- La jornada de trabajo.
- El ritmo de trabajo.
- La comunicación.
- El estilo de mando.
- La participación.
- El status social.
- La identificación con la tarea.
- La iniciativa.
- La estabilidad en el empleo.
- El nivel de automatización.
- Las relaciones profesionales.

Y como compartimos el criterio de que estos factores, los psicosociales y los organizacionales, están tan interpenetrados que a veces se dificulta su separación es por lo que decimos que hay que estar atentos a las posibles consecuencias que ambos, incluidos en la categoría de riesgos emergentes, tienen para la salud de los trabajadores, derivadas de los efectos negativos en el ambiente laboral que pueden ser, sin ser exhaustivos:

- Estrés, fatiga e insatisfacción.(burnout y boreout)
- Problemas relacionados con la percepción, el razonamiento, la atención,...
- Respuestas de carácter fisiológico y psicosomático: alteraciones cardiovasculares, gastrointestinales, respiratorias, trastornos del sueño, de la actividad sexual,...
- Problemas psíquicos: apatía, irritabilidad, ansiedad, depresión, neurosis,...
- Problemas sociales y de relación: inadaptación, falta de participación, problemas familiares, exceso en el consumo de alcohol, tabaco u otras drogas,...
- Consecuencias laborales: ausentismo, aumento de la accidentalidad, mayor conflictividad laboral, disminución de la productividad y calidad,...

Los factores de riesgo influyen en las relaciones laborales, afectando la psiquis humana, la situación del ser humano en sociedad y el contexto y ámbito de desarrollo del trabajo en términos organizacionales y provocan en última instancia accidentes del trabajo, morbilidad laboral, hasta arribar a su forma extrema que es la muerte. Podemos enunciarlos de la siguiente manera:

- 1 Acceso a las drogas y al alcohol y en general a todos los productos alucinógenos, adictivos, incluyendo el tabaco, las medicinas y otros y la adicción al trabajo o workahólico, que conducen en su forma extrema al karoshi¹⁶.
- 2 El homicidio corporativo.
- 3 Desplazamiento forzoso hacia otros territorios, incluso hacia el exterior del país, causante de migración en busca de empleo y condiciones de vida y de trabajo.
- 4 Enfermedades tan recientes, como el VIH-SIDA.
- 5 Desorganización en el ambiente laboral, mala distribución de la carga de trabajo y de la intensidad de este, en sus dos aspectos, física y mental, así como el mal manejo de los aspectos ergonómicos.
- 6 Mala o deficiente organización del trabajo y su desarrollo, con horarios extendidos, trabajo nocturno, distribución de los locales, la proxemia y otros.
- 7 Estrés laboral, burnout o síndrome del trabajador quemado y su contrario, el boreout o síndrome de aburrimiento.
- 8 Las más variadas formas de violencia laboral, tanto física como psicológica, incluyendo el acoso sexual, el acoso en razón del sexo y género, los acosos xenofóbicos y por razón de la raza, el acoso discriminatorio por otros motivos que atentan contra la dignidad y los derechos humanos del trabajador/a y que cualquiera de ellos llega incluso a causar suicidio laboral.
- 9 El desempleo, subempleo y el empleo precario e informal.
- 10 Otras formas “novedosas” de organización del trabajo, como la

¹⁶Karoshi significa autoliquidación por el trabajo o trabajar hasta morir.

subcontratación o intermediación laboral, la tercerización¹⁷, contratos basuras, precariedad en el empleo, entre otras.

- 11 Crisis económicas que afectan el entorno laboral porque introducen prácticas discriminatorias contra los grupos vulnerables de trabajadores como son los emigrantes, los trabajadores más jóvenes y los de mayor edad, así como las personas con discapacidad.
- 12 Los procesos de reducción del personal por reorganización del proceso laboral, que provocan inseguridad en el trabajo y sobrecarga del personal que se mantiene empleado.
- 13 Dificultades en la comunidad vinculadas a aspectos tales como el acceso y continuidad en la vivienda, la educación, otros servicios esenciales y el transporte.
- 14 El entorno familiar y los problemas que se confrontan en las relaciones intrafamiliares (paterno-filiales) y domésticas.
- 15 Desorganización en la comunidad e indisciplina social.
- 16 Rechazo a las personas “vulnerables”.
- 17 Estado de necesidad por la pobreza y la exclusión social.
- 18 Formas de violencia, incluyendo la institucional, delincuencia, actos de terrorismo, narcotráfico, guerra y conflictos armados.

Apoyamos a los que comparten el criterio de que estos factores se combaten con estrategias preventivas, participativas, servicios sociales, legislación protectora y para reducir las desventajas sociales, integración social, orientación profesional, mediante la responsabilidad social de los empresarios y claro está de los Estados.

Los factores **psicosociales** corresponden a acciones u omisiones humanas que implican situaciones potenciales de riesgo y de peligro, que dan lugar a la aparición de accidentes y de sus consecuencias, los factores relacionados con **la organización del trabajo**, influyen sobre la productividad, la eficiencia y el factor humano en la ergonomía.

¹⁷ Incluso ya se habla de “cuarterización y quinterización” en la simulación y fraude de relaciones laborales.

Consultado el Glosario de Salud Ocupacional de Colombia nos encontramos con la siguiente definición para riesgos psicosociales: “Los factores psicosociales en el trabajo consisten en interacciones entre el trabajo, su medio ambiente, la satisfacción en el trabajo y las condiciones de su organización, por una parte, y por otra parte, las capacidades del trabajador, sus necesidades, su cultura y su satisfacción personal fuera del trabajo, todo lo cual, a través de percepciones y experiencias, pueden influir en la salud, rendimiento y la satisfacción en el trabajo”. Concluye señalando que estos factores tienen la potencialidad de actuar sinérgicamente en la generación de los accidentes y que los determinantes de los factores psicosociales son la mentalidad, las motivaciones, las interrelaciones humanas y los factores intrínsecos.

En este caso incorpora a la definición un aspecto importante y es que todo depende de la cultura y la satisfacción personal fuera del trabajo y cómo puedan influir en el ambiente laboral posteriormente, con lo cual vincula lo macro y micro social. De tal suerte, no se puede analizar el medio ambiente laboral aislado del clima social en que se encuentra el individuo porque en sus valoraciones se interrelacionan la sociedad, la comunidad, la familia, el medio laboral y escolar. Pero, por otro lado acarrea problemas ulteriores, ya que dificultaría el esclarecimiento de hasta qué punto son los factores vinculados con el trabajo y el colectivo laboral los que han incidido en la salud ocupacional o puede ser una multiplicidad e interrelación de factores entre los cuales los domésticos y comunitarios juegan un importante papel en la predisposición del hombre ante las tareas laborales. Por tanto también hay que prestar atención a la llamada “multifactorialidad” de los riesgos laborales.

No es obvio señalar que hay una interacción reconocida entre los riesgos internos y los riesgos externos, muchas veces nombrados en la bibliografía como riesgos intrínsecos y extrínsecos, en el sentido de que se complementan e incluso pueden dificultar la valoración cierta del riesgo presente en un accidente del trabajo o enfermedad profesional en cuanto a si procede de condiciones laborales o podría originarse en la comunidad, la vivienda u otro elemento ajeno al trabajo. En este

sentido se observa la interacción entre medio ambiente laboral y medio ambiente en general y se obliga a la búsqueda del nexo causal entre el riesgo laboral y su incidencia en la salud ocupacional, donde juega un papel trascendental la prueba pericial ante los organismos y autoridades de la inspección técnica, médica y laboral.

A modo de ejemplo, el estrés y el desgaste emocional traen consecuencias en la vida de la persona, en la familia, la salud pública, la seguridad social, la comunidad y la sociedad y a la hora de valorar si es o no una enfermedad profesional, habría que tener una historia médica para definir si fue adquirido en el trabajo o hay un conjunto de causas ajenas que culminan con tal consecuencia.

Se debe entonces acudir a un estudio de multicausalidad, porque cada aspecto que influye sobre la estabilidad laboral, el medio ambiente de trabajo y las relaciones interpersonales en tales situaciones, dependen de un entramado de causas que se entrelazan y condicionan entre si.

a) Adicciones y estrés

Existe una investigación que muestra que el estrés contribuye a hábitos adictivos, pero también que las adicciones pueden tener como consecuencia un mayor estrés. Por ejemplo, los trabajadores que trabajan horarios extendidos fuman más y beben más alcohol que aquellos que trabajan menos horas. Muchas de las personas que sufren de adicciones también sufren de formas de estrés como la ansiedad y la depresión. A menudo, la adicción es un intento de hacer frente a las dificultades de la vida y el trabajo, pero en la mayoría de los casos, sólo empeora las cosas. Fumadores por ejemplo, a menudo declaran que el “humo es para enfrentarse...” como la razón de su hábito, pero no hay pruebas que evidencien que los niveles de estrés de los fumadores de cigarrillos son más altos que los de los no fumadores. Los fumadores por lo tanto tienen en el fumar el fin de alcanzar un nivel “normal” de estrés similar al experimentado por los no fumadores (OIT, 2012).

b) Violencia y estrés

Es evidente que existe una estrecha relación entre la violencia y el estrés. La violencia laboral incluye la violencia psicológica y física. Se han identificado algunas causas originarias del estrés laboral que contribuyen significativamente a la probabilidad de la violencia (en particular la violencia física) en el lugar de trabajo:

- La percepción de injusticia que infringe castigos o sanciones indebidas.
- Vigilancia electrónica, mediante cámaras colocadas en los diferentes lugares de trabajo
- El uso de dispositivos de control y seguimiento, conocidos como GPS
- La inseguridad laboral, por recortes frecuentes que generan desempleo.

De forma similar, donde la violencia laboral ocurre, es probable que se genere más estrés. Esto puede afectar a los testigos de la violencia tanto como a las víctimas.

c) Estilo de vida y estrés

La alimentación y el horario de descanso y se ven afectados por el estrés que la persona puede experimentar en el trabajo que les impide conciliar el sueño reparador. Cuando esta situación ocurre con frecuencia, puede conducir a consecuencias graves para la salud debido a que el cuerpo no es capaz de recuperarse. Los hábitos alimenticios también se ven afectados por el estrés. La presión del tiempo puede significar comer a intervalos irregulares en vez de en los horarios habituales y por tanto se consumen alimentos enlatados y procesados, que contienen mucha grasa y azúcar y poca fibra. El ejercicio es una respuesta positiva al estrés, que no sólo mejora la salud, sino también los hábitos alimentarios, estado de ánimo y la capacidad para hacer frente a situaciones difíciles, (OIT, Metodología Solve, 2012)

Los problemas dentro de la empresa influyen también en el entorno a partir del papel que juegan los medios de difusión, que pueden deteriorar la imagen, el nombre y la marca como ocurre con las denuncias del colectivo de trabajadores por incumplimiento de las normas vigentes. De esta forma se interrelacionan el

nivel individual, con el comunitario, el grupal, el organizacional, el societal provocando que los resultados de cualquier investigación puedan no ser fidedignos.

No obstante hay un conjunto de factores como la intensidad del trabajo, la dedicación e implicación, el reconocimiento a los resultados del trabajo, el techo profesional condicionado por la falta de perspectivas de promoción, nivel de autonomía, grado de responsabilidad, el llamado “techo de cristal” en un enfoque de género patriarcal y machista, donde la mujer es supeditada a un segundo plano en función de sus “restricciones personales” para incorporarse plenamente a las funciones laborales, los cuales pueden ubicarse en la denominación de factores psicosociales que sistemáticamente son ignorados y que valdría la pena reconsiderarlos en el entorno de la responsabilidad social del empresario en su dimensión interna. ¿Por qué son ignorados? Una de las causas es la ***invisibilización*** a que son sometidos, son factores ***“incorpóreos de segunda o tercera generación”*** que aunque existen, no se toman en cuenta porque el reconocimiento de su acción sobre el ambiente laboral, demandaría inversión de recursos para garantizar una relación efectiva entre estos y el colectivo.

Y se les reconoce como riesgos emergentes¹⁸ porque se trata o de un **riesgo nuevo** que no existía antes, o sea aquellos que aparecen como resultado de nuevos descubrimientos científicos, estudios e incluso percepciones sociales, o de un **riesgo en aumento**, siendo entonces cuando crece el número de situaciones de peligro, o aumenta la probabilidad de exposición o se agravan los efectos sobre la salud de los trabajadores.

De esta manera pueden estar provocados por nuevas tecnologías y procesos de producción, nuevas condiciones de trabajo, (mayores cargas de trabajo, tanto física como mental, intensificación del trabajo, malas condiciones asociadas con la migración, trabajos en la economía informal) y por nuevas formas de empleo (la tercerización, la subcontratación, la intermediación o los contratos temporales

¹⁸OIT. Riesgos emergentes y nuevos modelos de prevención en un mundo de trabajo en transformación. 2010. p.5.

entre otras). “Aunque durante un tiempo significativo – en España más de una década, en Suecia casi tres décadas y en Estados Unidos más de medio siglo – se está hablando, escribiendo del “estrés laboral” y sus diferentes modalidades, tecnoestrés, estrés de género... y la violencia en el trabajo, incluidas también sus diversas formas, como los “riesgos psicosociales” asociados al mundo del trabajo más característicos, todavía sigue primando su entendimiento como “riesgos laborales emergentes” o incluso “nuevos”.¹⁹

Entre los *riesgos emergentes* vale la pena hacer mención a las tendencias cambiantes del empleo como resultado de fenómenos derivados de la reestructuración organizacional, los recortes de plantilla, la subcontratación y la contratación externa, los cuales han tenido consecuencias en las condiciones de trabajo, haciendo más difícil un equilibrio saludable entre el trabajo y la conciliación de éste con la vida privada.

Al mismo tiempo, la economía informal se ha expandido sensiblemente y en la actualidad abarca un gran porcentaje de trabajadores en muchos países, concretamente en los países en desarrollo. También ha aumentado el número de trabajadores migrantes que, debido a la situación precaria del empleo, a menudo se ven obligados a aceptar trabajos inseguros con salarios muy bajos y condiciones de trabajo insuficientes. Y solamente basta mencionar otros elementos dentro de dichas tendencias del empleo que constituyen también *riesgos emergentes* asociados al trabajo cuales son, sin ser excluyentes:

- La economía informal
- La precariedad en el empleo
- La ausencia de protección por parte de la legislación laboral
- La migración de la fuerza de trabajo.
- El envejecimiento poblacional en su relación con la vulnerabilidad en el empleo.

¹⁹ Molina Navarrete, Cristóbal et al. Regulación de los riesgos psicosociales en los ambientes de trabajo: panorama comparado de modelos y experiencias en Europa y América. Editorial Bomarzo. España. 2011. p. 5

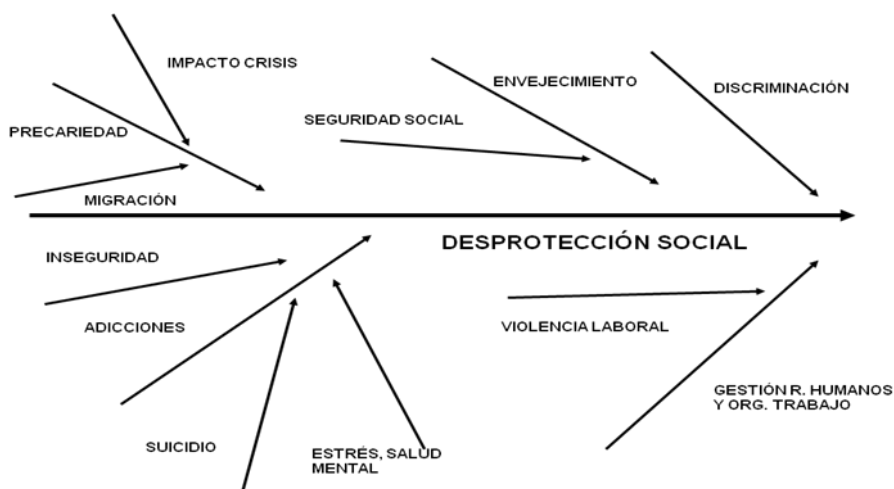
- Las condiciones de trabajo de los jóvenes y la falta de capacitación para asumir el primer empleo.
- El mayor acceso de las mujeres al empleo y el enfoque de género.
- El trabajo monótono y rutinario y su contrario, el que se realiza con grandes esfuerzos mentales.

Pero como la interacción entre causa y efecto aparece en todos los entornos laborales, los llamados países desarrollados al estar sometidos a una crisis económica y financiera, cuyos efectos continúan de manera creciente influyendo sobre su sociedad, provocan una involución en su fuerza de trabajo que cada vez retorna hacia los estratos más desprotegidos por causa de una legislación restrictiva, de medidas gubernamentales dirigidas resueltamente hacia la “salvación del sector privado, financiero y bancario” en detrimento de los presupuestos dedicados a los derechos sociales, cuales son la salud, la educación, la seguridad social, la vivienda, entre los más recurribles por la población. Por tanto, al presente, es difícil escapar a la influencia de estos riesgos emergentes.

Lo más importante a destacar es que los motivos de consulta médica en los últimos tiempos se deben a afecciones provocadas por el entorno laboral, más abierto, dinámico y competitivo, que exigen de las personas un involucramiento mayor, que provoca lo que se ha dado en llamar “**adicción al trabajo**”, que muchas veces depende de la íntima y permanente relación del trabajador con el empleo que desempeña, sin que requiera una permanencia física en el lugar de trabajo, pero a través de los medios modernos de comunicación y la informatización, el trabajador está todo el tiempo **vinculado** con su trabajo (beeper, celular, computadora, internet, correo electrónico, teléfono, skype, videoconferencias, etc.)

Por último es importante comentar el alto grado de indefinición conceptual y la confusión entre causas y efectos, o sea, entre los factores de riesgos y las consecuencias que afectan la salud del trabajador y el propio ambiente laboral.

A modo de ejemplo se podría indicar el siguiente esquema de causa y efecto:



Además no existe regulación legal suficiente, o un tratamiento acertado, ya que todos los esfuerzos se han dedicado a lo “tangible” o visible por su influencia en el ambiente, cuyas consecuencias en la salud del trabajador, en forma de enfermedades profesionales, constan en las listas internacionales y nacionales con recursos disponibles para su enfrentamiento.

II. Papel de la organización internacional del trabajo en materia de seguridad y salud del trabajo

En cuanto al papel de la OIT en materia de seguridad y salud en el trabajo, es importante comentar lo siguiente:

Se han ratificado una serie de convenios como normas internacionales del trabajo dedicadas a la seguridad y salud en el trabajo y que se inspiran en la defensa de los derechos de los trabajadores a trabajar en un ambiente seguro y sano en una agenda de trabajo decente.

En el texto del Convenio 155 de la OIT sobre Seguridad y Salud de los Trabajadores, su artículo 4 establece la obligación para los Estados de "...formular, poner en práctica y reexaminar periódicamente una política nacional

coherente en materia de seguridad y salud de los trabajadores y medio ambiente de trabajo...", y de adoptar políticas que tiendan a reducir las causas de los riesgos inherentes al medio ambiente de trabajo, reconociendo de forma expresa en su artículo 5 que la *"organización de trabajo" es un factor que puede afectar la seguridad y salud de los trabajadores y el medio ambiente de trabajo.*

El propio Convenio se refiere a la responsabilidad del empresario respecto al cuidado de la salud del trabajador, a la adopción de estrategias preventivas que pueden ser negociadas en documentos conciliados con los propios trabajadores a través de su representante sindical y que dicha prevención conlleve a la reducción de los riesgos en tanto factores causantes de las situaciones de violencia en la empresa. También alude a los factores organizacionales en el artículo 5, pero en una "lectura extensiva" podríamos inferir que el ambiente de trabajo se rodea también de riesgos psicofisiológicos y sociales por el hecho de las relaciones que se establecen entre diferentes personas.

En vista del crecimiento de la accidentalidad en los países y el surgimiento de nuevas enfermedades profesionales, así como las quejas elevadas por los representantes de los trabajadores por la poca o casi nula inversión de los empleadores en mejoramiento de las condiciones de trabajo en las empresas, la OIT dedicó un punto del orden del día de la 95ª. Conferencia Internacional del Trabajo, en el año 2006 al Marco promocional para la seguridad y salud en el trabajo, que condujo a la adopción del Convenio 187 del año 2006 (OIT) sobre el marco promocional para la seguridad y salud en el trabajo el cual declara que *todo miembro deberá adoptar medidas activas con miras a conseguir de forma progresiva un medio ambiente de trabajo seguro y saludable mediante un sistema nacional, política y programas nacionales de seguridad y salud en el trabajo, teniendo en cuenta los principios recogidos en los instrumentos de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) ...*

Se sobreentiende que cuando de instrumentos internacionales de la OIT se habla, se está refiriendo también a la famosa ***Declaración de principios y derechos fundamentales*** del año 1998 en su vinculación con el trabajo decente, aunque

para nosotros, no son estos 8 convenios los fundamentales, ni tampoco son estos solamente los principios fundamentales del derecho laboral porque se vinculen con los llamados derechos civiles y políticos en tanto se trata de **la libertad de asociación y negociación, el trabajo forzoso, el trabajo infantil y la no discriminación en el empleo.**

Según una importante resolución de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) (1975), el trabajo no sólo debe respetar la vida y la salud de los trabajadores y dejarles tiempo libre para el descanso y el ocio, sino que también ha de permitirles servir a la sociedad y conseguir su autorrealización mediante el desarrollo de sus capacidades personales²⁰.

Concluyendo con el papel de la OIT, sería también apropiado mencionar los Repertorios de recomendaciones prácticas adoptados sobre la violencia en el lugar de trabajo en el sector de los servicios y medidas para combatirla de 2003, sobre factores ambientales en el lugar de trabajo, de 2001 y sobre el tratamiento de cuestiones relacionadas con el alcohol y las drogas en el lugar de trabajo de 1996, en los cuales grupos de expertos han elaborado un inventario de medidas en forma de recomendaciones para los empresarios y los representantes de los trabajadores, con vistas al mejoramiento de la seguridad y salud en el trabajo.

En la Reunión de expertos²¹ para elaborar el “Repertorio de recomendaciones prácticas sobre la violencia y el estrés en el trabajo en el sector de los servicios: una amenaza para la productividad y el trabajo decente” celebrada en Ginebra, Suiza del 8-15 de octubre de 2003, se analizaron cuestiones de interés como son sin agotar su contenido:

²⁰ Ver artículo de Lennart Levi "Factores psicosociales, estrés y salud" publicado en la Enciclopedia de seguridad y salud en el trabajo, de la OIT, capítulo 34, Factores psicosociales y organizacionales.

²¹ En el análisis del tema respondiendo al cuestionario participaron representantes de gobiernos designados e invitados a saber: Alemania, Australia, Austria, Bulgaria, Dinamarca, Eritrea, Filipinas, Finlandia, Hungría, Indonesia, Lituania, Malasia, Mauricio, México, Nueva Zelanda, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, Rumania, Suecia, Túnez y Zimbabwe. Nótese que solamente participó un país de América Latina que no es el que tiene soluciones aplicadas en la legislación nacional sobre el combate a la violencia en el trabajo. Sin embargo ni Argentina, Brasil, Colombia, Venezuela, Uruguay o Chile que tienen algunas medidas adoptadas participaron en la elaboración del Repertorio de Recomendaciones. (Nota de la Autora).

1. La mayoría de los gobiernos consideraron que el repertorio constituiría una iniciativa positiva para abordar el **estrés y la violencia** por los altos niveles de expresión en los diferentes países.
2. La ausencia de información mundial que muestre que la incidencia de la violencia y el estrés en el lugar de trabajo es una cuestión importante o que justifica la aplicación de una reglamentación oficial.
3. La mayoría de los gobiernos considera que el repertorio es útil para elaborar políticas y estrategias con miras a la prevención y gestión del estrés y la violencia laboral.
4. El hecho de abordar el estrés y la violencia en un mismo repertorio constituye un tratamiento acertado como enfoque integrado para abordar los factores psicosociales, que no deberían tratarse aisladamente, sino que su gestión debería situarse en el contexto más amplio de un sistema de seguridad y salud en el trabajo, con un enfoque basado en un sistema de participación de los trabajadores, con herramientas de gestión de carácter general para la autofiscalización.
5. Hubo sugerencias de calificar la violencia en el lugar de trabajo como un fenómeno externo y que se agreguen varios tipos de violencia, por ejemplo, los actos terroristas, las agresiones no intencionadas relacionadas con una enfermedad mental o con el consumo de drogas, aunque consideraron que era importante distinguir entre la violencia laboral externa e interna puesto que la externa estaba relacionada con un riesgo más alto de violencia física, y la violencia interna con formas más psicológicas de violencia (por ejemplo, abusos y discriminación); estos fenómenos requerirían medidas preventivas y enfoques diferentes.

III. Algunos factores enunciados en la metodología solve

Por último y por su importancia resaltamos el Programa INFOCUS de Seguridad, Salud en el Trabajo y Medio Ambiente (safework) de la OIT, en cuyo marco se adoptó la llamada METODOLOGÍA SOLVE, **“Integración de promoción de la salud en el lugar de trabajo”** contentiva de un enfoque dirigido hacia el combate al alcohol, el tabaquismo, las drogas, la violencia, el estrés y la discriminación por padecer la persona del VIH-SIDA²². La metodología formó parte de una Resolución sobre problemas psicológicos del trabajo del año 2000 cuya pretensión era dotar a los empleadores de un marco para la formulación de políticas y obtener los conocimientos necesarios y destrezas para abordar y prevenir los problemas antes mencionados.

Este programa que se basa en la prevención, pretende dotar a los empleadores de un marco para la formulación de políticas y obtener los conocimientos necesarios y destrezas para abordar y prevenir los problemas antes mencionados. Con el paso del tiempo, la metodología y el programa SOLVE se constituyeron en paquetes formativos para los trabajadores y empresarios, pero ahora su contenido ha ido en aumento. La segunda edición se basa en la experiencia adquirida con la aplicación del programa de formación SOLVE desde 2002.

Ahora la OIT en 2012 promueve un enfoque más completo sobre todo para la gestión integral del estrés en las entidades. Los cinco temas originales mencionados²³ se han revisado y ampliado de un modo considerable a la luz de los últimos avances científicos y sobre todo de las buenas prácticas para hacer frente a los nuevos desafíos de un mundo cambiante del trabajo. Desde esta perspectiva renovadora, la nueva versión incorpora una concepción del principio de promoción de la salud mucho más extensa y heterogénea. Así, aparecen aspectos tales como la nutrición, el sueño saludable y la actividad física.

²² El proyecto se puso en marcha en Windhoek, Namibia, en noviembre de 2001. Al respecto se puede consultar y abundar en la Revista TRABAJO de la OIT. Número 42, marzo de 2002, Págs. 32 y 33. También consultar la Revista Trabajo Número 54 de 2005.

²³ Violencia, alcohol y drogas, VIH-SIDA, estrés y tabaco

“El punto de partida sigue siendo que todo cambio en la organización del trabajo, incluso en la “cultura del trabajo”, de especial actualidad a raíz de la crisis y las reformas laborales que se han realizado para intentar resolverla, requiere una evaluación de los factores psicosociales, que deben ser gestionados de forma cuidadosa para reducir el estrés. Pero ahora se pone un énfasis especial en las nuevas situaciones difíciles en estos tiempos de crisis-cambio y que están contribuyendo a un notable incremento del que llama “estrés económico”.

De ahí que el curso sobre la nueva política de gestión de estos riesgos cubra de una manera muy interactiva nueve temas relacionados con la promoción de salud en el trabajo:

1. el estrés,
2. la violencia psicológica y física,
3. factores de estrés económico,
4. el consumo de tabaco y el humo de segunda mano,
5. el alcohol y el consumo de drogas,
6. la nutrición,
7. el ejercicio o la actividad física,
8. sueño saludable, y
9. el VIH-SIDA.

También proporciona una introducción al método y se dirige a la promoción de la gestión de la salud laboral y la forma del concepto a la acción”²⁴.

Pero la Metodología citada no abarca otros factores relacionados con el estado y el diseño de la organización del trabajo que están vinculados estrechamente con el clima laboral entre los cuales pueden enumerarse, la jornada de trabajo, el ritmo de trabajo, la comunicación, el estilo de mando, la participación, el status social, la identificación con la tarea, la iniciativa, la estabilidad en el empleo y las

²⁴ Vallecillo Gámez, María Rosa. Los recursos educativos como ineludible y productiva clave preventiva: El “Nuevo Programa SOLVE” de la OIT. En el Anuario internacional 2012 sobre prevención de riesgos psicosociales y calidad de vida en el trabajo en Europa. UGT 2012.

relaciones profesionales con posibles consecuencias para la salud de los trabajadores, derivadas de los efectos negativos de los mismos y que se interrelacionan con el estrés, la fatiga e insatisfacción, la apatía, la irritabilidad, la ansiedad, la depresión y la neurosis, así como el bajo nivel de adaptación, la falta de participación, el exceso en el consumo de alcohol, tabaco u otras drogas con drásticas consecuencias laborales por crecimiento del ausentismo, de la accidentalidad, de la conflictividad laboral, disminución de la productividad y calidad.

Algunas estrategias internacionales y nacionales en la valoración de los riesgos psicosociales y organizacionales

La Comunicación de la Comisión Europea de 11 de marzo de 2002 sobre "cómo adaptarse a los cambios en la sociedad y en el mundo del trabajo: una nueva estrategia comunitaria de salud y seguridad (2002-2006)" llevaba implícita una referencia a este tipo de riesgos laborales, como son:

- 1 "promover un verdadero bienestar en el trabajo -físico, moral y social-, que no se mida únicamente por la ausencia de accidentes o enfermedades profesionales".
- 2 "prevenir los riesgos sociales: el estrés, el acoso en el trabajo, la depresión, la ansiedad y los riesgos asociados a la dependencia del alcohol, las drogas o los medicamentos".
- 3 los servicios de prevención de las empresas serán auténticamente multidisciplinares para incluir los riesgos sociales y psicológicos.
- 4 adaptar el actual marco normativo para la integración en el mismo de algunos factores de riesgo psicosocial como la violencia en el trabajo.

Como continuación a dicha estrategia por los resultados que se alcanzaron en la región, se elaboró y está en vigor la Estrategia para 2007 – 2012 que tiene como

divisa “mejorar la calidad y la productividad del trabajo”.

Los objetivos de esta nueva estrategia son los siguientes:

- Crear un marco legislativo moderno y eficaz, para lo cual habrá que simplificar la legislación sin reducir la protección, o en caso de ser inexistente, promover la adopción de normas o la modificación del texto de las actuales para impulsar una mayor garantía de seguridad en el empleo de los trabajadores.
- Favorecer el desarrollo y la puesta en práctica de las estrategias nacionales relativas entre otras a la prevención y vigilancia de la salud; la rehabilitación y reintegración de los trabajadores; dar respuesta a los cambios sociales y demográficos (envejecimiento de la población, trabajo de los jóvenes); alcanzar la coordinación entre las políticas de salud y seguridad en el trabajo y las políticas de salud pública, desarrollo regional y cohesión social, contratos públicos, así como las políticas en materia de empleo y reestructuraciones.
- Promover los cambios de comportamiento. (sensibilizar las empresas con incentivos económicos directos o indirectos, reducción de las cotizaciones sociales y otras ayudas económicas)
- Hacer frente a nuevos riesgos cada vez más importantes (mediante programa de investigaciones promover la salud mental en el trabajo, la prevención de la violencia y el acoso laboral, tomar medidas contra el estrés.)
- Promover la seguridad y la salud a nivel internacional (OIT, OMS, Estrategia global de SST de OIT de 2003, ratificación del Convenio marco promocional Seguridad y Salud en el Trabajo de OIT 2006, prohibición del amianto, reconocido internacionalmente como “la fibra que mata”).

Por su parte, Iberoamérica también concibió una Estrategia de Seguridad y Salud en el Trabajo para 2009 a 2013, inspirada en la Declaración de Previa, 2009 que dice: *“El derecho a la vida, el derecho a la integridad física y el derecho a la*

salud son derechos consustanciales a la prevención de riesgos laborales, y su protección y promoción determinan un objetivo de primer orden para los Gobiernos, los interlocutores sociales y la sociedad en su conjunto”.

Como antecedentes de esta Estrategia se puede mencionar que la Organización Iberoamericana de Seguridad Social inició en 2006 una línea de trabajo estable dedicada al impulso de las Políticas de Seguridad y Salud en el trabajo, fruto de la cual se logró la celebración de foros periódicos de análisis, reflexión y debate en torno a los principales problemas que registra la región en términos de seguridad y salud en el trabajo, dando como resultado la celebración de dos ediciones del Congreso de Prevención de Riesgos Laborales en América Latina, conocido como Prevencia, siendo el primero en Argentina, en 2006 y que tuvo como colofón la **“Declaración Iberoamericana sobre Seguridad y Salud en el Trabajo”**. El siguiente se celebró en 2007, en Cádiz, España y aportó como resultados fundamentales los siguientes: una **“Estrategia Iberoamericana de Seguridad y Salud en el Trabajo”**, la propia Declaración de Cádiz y la creación del Observatorio de seguridad y salud en el trabajo.

¿Qué es la Estrategia en sí? Constituye un instrumento para establecer de forma consensuada el marco general de desarrollo de las políticas de Seguridad y Salud en el periodo de vigencia de la misma y además resulta ser un compromiso para que las políticas de prevención y protección correspondan al combate de los riesgos profesionales, garantizando un entorno de igualdad de oportunidades para acceder y mantener un empleo digno. La Estrategia constituye el instrumento para establecer el marco general de las políticas de prevención de riesgos laborales a corto y, sobre todo, medio y largo plazo.

A partir del diagnóstico sobre la situación actual de la prevención de riesgos laborales, la Estrategia identifica los objetivos que deben alcanzarse a lo largo de este periodo que ahora se inicia. Para ello, se apuntan las líneas de actuación que habrán de desarrollarse en los próximos años por todas las partes implicadas. Con

ello, la Estrategia pretende dotar de coherencia y racionalidad las actuaciones en materia de seguridad y salud en el trabajo, desarrolladas por todos los actores relevantes en la prevención de riesgos laborales.

¿Cuáles serían los objetivos específicos de la estrategia iberoamericana comentada?

- Conocer la situación nacional a partir de la realización de encuestas de condiciones de trabajo. Para ello también se utilizaría el Observatorio de Siniestralidad Laboral.
- Reforzar el marco normativo, tanto por la modificación de las normas actuales como por la adopción de aquéllas que aún faltan en el esquema legislativo de protección a los trabajadores.
- Garantizar el funcionamiento de los Órganos Técnicos de Seguridad y Salud en el trabajo, e instituciones nacionales de Inspección y Control.
- Avanzar en la investigación y el estudio de la multicausalidad.
- Promover programas de apoyo a la microempresa.
- Mejorar la capacitación de agentes implicados.
- Promover políticas públicas de responsabilidad social.

En el marco de un estudio realizado en el año 1999 en España, un grupo de expertos de diversas organizaciones dedicadas a la prevención (organizaciones públicas, privadas, sindicales y universitarias) identificaron, entre otros, los siguientes factores que explican la falta de una estrategia preventiva en interés de reducir el impacto hasta eliminar la incidencia de los riesgos psicosociales en el ambiente laboral:

- 1 falta de información respecto a la nocividad de los factores de riesgo psicosocial sobre la salud de los trabajadores
- 2 concepción de que los problemas derivados del estrés son de carácter individual, y sólo afectan a personas "predispuestas"

- 3 percepción del tópico cultural que sigue viendo el estrés como un problema de ejecutivos, y más relacionado con el trabajo intelectual que con el manual, lo que lleva a considerarlo como algo inherente a ciertos trabajos y a contemplar la prevención como un asunto de técnicas individuales de autocontrol.
- 4 dificultades de evaluación por la falta de instrumentos objetivos
- 5 actitud de incredulidad ante la imposibilidad de controlar o eliminar los factores psicosociales

Últimamente se han realizado estudios sobre la exposición a los llamados **riesgos multifactoriales**, que son aquellos que se producen por exposición a múltiples factores de peligro como son los centros de llamadas “*call centers*” donde el trabajador está expuesto a diferentes factores ambientales dependientes de la organización del propio trabajo como son estar mucho tiempo sentado, la existencia de ruido de fondo, el uso de auriculares inadecuados, o el uso durante muchas horas de dichos equipos, mal diseño ergonómico del puesto de trabajo, control a distancia de las tareas, la presión que sufren los trabajadores debido al cumplimiento de los plazos, alta exigencia mental y emocional.

Las personas que trabajan en los centros telefónicos de llamadas presentan trastornos músculo-esqueléticos, venas varicosas, enfermedades de la nariz y la garganta, trastornos de la voz, *estrés y síndrome de estar quemado*, además de estar sometidos a la constante violencia “sorda” de la posibilidad del desempleo y en el caso de las mujeres, al despido por causas derivadas de su entorno familiar (horarios nocturnos, hijos pequeños, enfermedad de familiares).

Otro texto importante es el Acuerdo Marco Europeo sobre Acoso y Violencia en el trabajo. El mismo fue firmado el 26.04.07, por organizaciones empresariales y sindicales de la Unión Europea con el fin de prevenir y gestionar problemas de intimidación, acoso sexual y violencia física en el lugar de trabajo, condenando toda forma de acoso y de violencia y estableciendo la obligación de los

empresarios de proteger a los trabajadores. Este Acuerdo basa su aplicabilidad en el art. 139.2 del Tratado Constitutivo de la UE.

Se destaca que AMEVA incorpora una política de **tolerancia cero** y un conjunto de procedimientos para hacerla efectiva. Establece que deben respetarse los principios de **dignidad, confidencialidad, imparcialidad y trato equitativo**, por lo que se tomarán medidas apropiadas contra los autores de actos de acoso y violencia, que irán de la sanción disciplinaria al despido. Por su parte, las víctimas recibirán apoyo para su reintegración, en caso necesario.

En su texto incorpora el análisis de diversas formas de acoso y violencia en los lugares de trabajo, con las siguientes características para su identificación:

- Debe ser de carácter físico, psicológico o sexual,
- Pueden ser incidentes aislados o comportamientos más sistemáticos,
- Se debe configurar entre colegas, entre superiores y subordinados o provenir de terceros como clientes, usuarios, pacientes, alumnos, etc.
- Las figuras pueden ir desde casos poco importantes de falta de respeto hasta actos más graves, como infracciones penales que requieren la intervención de las autoridades públicas.

Los interlocutores sociales europeos reconocen que el acoso y la violencia pueden aparecer en cualquier lugar de trabajo y afectar a cualquier trabajador, con independencia del tamaño de la empresa, el campo de la actividad y el tipo de contrato o de relación de trabajo.

AMEVA persigue los siguientes objetivos:

- Aumentar la sensibilización y el entendimiento de los patronos, los trabajadores y sus representantes sobre el acoso y la violencia en el lugar de trabajo,
- Proporcionar a los patronos, los trabajadores y sus representantes a todos los niveles un marco pragmático para identificar, prevenir y hacer frente a los problemas de acoso y violencia en el trabajo.

Se consideró inicialmente elaborar un documento como Directiva comunitaria que tuviese eficacia directa vinculante, pero como los destinatarios son las organizaciones empresariales y sindicales adheridas y no los Estados miembros, su contenido puede materializarse a través de los sistemas nacionales de negociación colectiva. No obstante AMEVA carece de eficacia directa igual que los otros 6 Acuerdos Marcos.

I. Los riesgos psicosociales y organizacionales en América Latina

En un grupo importante de países iberoamericanos, el mercado laboral adolece de desigualdad y déficit de trabajo decente. Aunque es un mercado generador de empleo, el trabajo que se crea es frecuentemente precario, informal, de bajo nivel tecnológico y con bajo nivel de protección social, seguridad, productividad y salario, factores contrarios a la construcción de sociedades más justas.

Ejemplo del fenómeno globalizador excluyente y del dumping social, es la actividad desarrollada en algunas maquiladoras del sector textil. El 80% del personal empleado en ellas son mujeres, que están sometidas en muchos casos a situaciones de explotación laboral, discriminación racial, jornadas de trabajo a destajo, despidos a trabajadoras embarazadas o contacto de la piel con sustancias químicas peligrosas (detergentes, lejías, cloro, desincrustantes, etc).

La actual situación en que se encuentra la economía mundial, donde América Latina no es excepción, está provocando la disminución del tejido empresarial, con el previsible incremento del sector informal, que surge fundamentalmente en la pequeña y mediana empresa como respuesta a las elevadas tasas de desempleo, lo que provoca inevitablemente una mayor desprotección frente al accidente laboral, sin protección social y en situación precaria en la atención de su salud.

Y quienes más sufren los efectos son los jóvenes, las mujeres, los migrantes, las poblaciones indígenas o afrodescendientes, colectivos especialmente afectados

por la pobreza, la desigualdad, la dificultad de acceder a programas de capacitación, y la falta de protección social.

En América Latina se estiman en 23 millones los trabajadores desempleados y en **103 millones** los **trabajadores** que desarrollan su actividad laboral en la economía informal, es decir **sin protección social** alguna, y donde se intensifican factores como la baja calificación, las largas jornadas de trabajo, la incorporación prematura al mundo laboral y, en resumen, la precariedad de las condiciones de trabajo. Entre las causas que originan esta situación se encuentran la falta de regulación y aplicación de normas estatales, y las políticas económicas derivadas de la globalización económica excluyente, que según la OIT provocarán que en el año 2015 el déficit de trabajo formal sea de 158 millones de personas.

Otros fenómenos que es necesario tener en cuenta son el envejecimiento que sufrirá la población en edad de trabajar que, sumado al descenso de la mortalidad infantil y la caída de la fecundidad, provocará que la edad media de la población trabajadora ascienda significativamente, por encima de los cuarenta años. Además, se ha producido un notable incremento del empleo femenino, que supone prácticamente el 40% de la población activa, cambiando el paradigma anterior de “hombre proveedor y mujer cuidadora”.

Otro aspecto importante es el aumento de los flujos migratorios, pues más de 20 millones de latinoamericanos viven fuera de su país de nacimiento (Panorama Social de América Latina 2004, CEPAL). Consecuencias de este proceso migratorio son la emigración del capital humano más cualificado, la importancia de los retornos de divisas para las economías nacionales o el aumento de los riesgos profesionales para los trabajadores, unido a la exclusión y desprotección que sufren aquellos que se encuentran indocumentados.

Por su parte, los últimos datos de la OIT ponen de manifiesto que 17,5 millones de niños latinoamericanos, comprendidos entre 5 y 14 años, trabajan y, de ellos, 22.000 mueren cada año a consecuencia de accidentes y enfermedades profesionales sin contraprestación alguna. A este respecto no se toman en cuenta

los Convenios de la OIT sobre edad mínima y prohibición de las peores formas de trabajo infantil (Nos. 138 y 182).

Los riesgos psicosociales y organizacionales existen en todas las sociedades y en todos los continentes. Basta que se encuentren personas en un mismo entorno laboral, con conductas, actuaciones, entendimiento de la realidad diferentes, comportamiento y ética individuales, para que puedan apreciarse estos factores que como bien dice la definición, junto con la conducta humana tienen la capacidad potencial de producir daños y lesiones de todo tipo, estando la gravedad y frecuencia de su ocurrencia en la probabilidad de que se produzcan las condiciones que detonen los mismos, muchas veces provocadas por ambientes permisivos o por la mala organización del trabajo o del diseño organizacional.

Sin embargo, no se manifiestan de igual forma en todos los países y mucho menos en los diferentes continentes, porque la idiosincrasia, la cultura, la educación, el nivel de desarrollo, las situaciones sociales y económicas, tienden a amplificar los resultados de cualquiera de estos riesgos.

En América Latina hay tipicidades dignas de estudio desde el punto de vista económico, jurídico, psicológico, social, porque los factores existentes inciden en la idiosincrasia de la región, en su desarrollo y ante el fenómeno del capital privado y la inversión extranjera, estos riesgos están presentes con un fuerte sello, en el sector privado²⁵, que trata de evadir las indemnizaciones a que tienen derecho los trabajadores cuando acuden a una reclamación por despido ilegal o a una violación de sus derechos en las relaciones jurídico –laborales. También es probable que estén presentes fallas en la organización del trabajo, que comienzan con estrés, que deviene violencia cuando se une la propia acción humana a las causas psicológicas y emocionales.

²⁵ Hacemos notar esta situación, ya que en los países desarrollados la violencia laboral tiene un impacto mayor en la administración pública y aún en América Latina la mayor cantidad de legislación protectora contra la violencia laboral que se puede consultar, es la que protege a los servidores públicos, siendo de carácter municipal, provincial y muy poca de nivel nacional y para todos los sectores.

En muchas empresas de la región se presiona a los trabajadores con amenazas de externalizar sus actividades con lo que quedarían fuera de la empresa y tendrían que recurrir a contratos determinados, períodos de prueba prolongados, intermediarios entre la oferta y la demanda, una cadena interminable de subcontratas, hasta terminar con entidades empleadoras y tercerizadoras, para incluso volver a su entidad de origen pero con una naturaleza jurídica diferente en su relación laboral.

También se les presiona con una mayor intensidad en el trabajo a través de la aplicación de los conceptos de polivalencia y multioficio, o cuando se reducen los horarios mediante el trabajo a tiempo parcial, o se utiliza la llamada disponibilidad permanente del trabajador a su empleador, o el teletrabajo que aleja supuestamente al trabajador de su jefe y del control estricto. Cuando tales elementos se materializan, los trabajadores pugnan por mantenerse listos en este mercado y son utilizados para reducir la rebeldía de aquellos que entienden como injustas esas relaciones autoritarias sin ningún grado de responsabilidad del empresario por el bienestar del personal en su ambiente de trabajo, tal como propugna el Libro Verde de la Responsabilidad Social de las Empresas²⁶.

En muchas empresas privadas, de capital foráneo, que no permiten la presencia de sindicatos, no hay negociación colectiva y como tampoco hay regulaciones estatales protectoras, el empresario llega hasta las últimas consecuencias, **el abuso colectivo**. Pero a primera vista se produce un espejismo como resultado de los Códigos de Ética que aprueba la dirección empresarial y que pone de manifiesto **la irrestricta prohibición** de conductas contrarias al mejor desempeño de los trabajadores y de incentivo a aquellas que promuevan relaciones laborales satisfactorias.

En las industrias fronterizas, las zonas francas y las maquilas, se produce la máxima situación de desprotección de los trabajadores y trabajadoras, llegando incluso al conocido “trabajo esclavo”, trabajo por deudas y servidumbre forzada,

²⁶ Este Libro Verde aunque tiene vigencia para la Unión Europea, al referirse a la Responsabilidad social de las empresas, llega a manifestarse en otros continentes, producto del movimiento transnacional del capital

que ha sido descubierto en industrias y actividades agrícolas de muchos países.

Como se puede apreciar, en estas entidades, así como en muchas pequeñas y medianas empresas, y sobre todo en entidades del sector privado de la economía, no existen compromisos de responsabilidad social, ni negociación colectiva que culmine en el convenio colectivo de trabajo y por tanto bajo la influencia de la desregulación y sin ley que los proteja, o con leyes reformadas y flexibilizadas, el trabajador queda indefenso. Sin embargo, esta situación puede transformarse, si se toman en cuenta los principios generales del derecho, la legislación nacional aún vigente y las declaraciones y normas internacionales, de conjunto con los sistemas de gestión empresarial y las regulaciones contenidas en las normas del sistema de gestión de seguridad y salud y los códigos de ética, donde se refieren a los principios y valores éticos y se emprenden acciones ante los riesgos en el trabajo. Tampoco podemos pasar por alto las leyes penales que tipifican como delitos la discriminación, la coacción, el chantaje, el ultraje o acoso, el abuso sexual, el abuso de autoridad y los tratos degradantes.

En cuanto a la situación actual en materia de normación y prevención de los riesgos emergentes en la región, vale la pena mencionar como paradigma, la LOPCYMAT y la LOTTT venezolanas²⁷ en las cuales se da una debida protección a los trabajadores y se nominalizan los riesgos psicosociales e incluso aparece por primera vez regulaciones referidas a la violencia laboral. A modo de ejemplo se menciona el artículo 56 de la LOPCYMAT sobre las obligaciones y derechos de los empleadores, en cuyo inciso 5to se dispone lo siguiente: “Abstenerse de realizar, por sí o por sus representantes, toda conducta ofensiva, maliciosa, intimidatoria y de cualquier acto que perjudique psicológica o moralmente a los trabajadores y trabajadoras, *prevenir toda situación de acoso* por medio de la degradación de las condiciones y ambiente de trabajo, *violencia física o psicológica*, aislamiento o por no proveer una ocupación razonable al trabajador o

²⁷ Ley orgánica de prevención, condiciones y medio ambiente de trabajo del 2005 y ley orgánica de trabajo de los trabajadores y trabajadoras, de 2012.

la trabajadora de acuerdo a sus capacidades y antecedentes y evitar la aplicación de sanciones no claramente justificadas o desproporcionadas y una sistemática e injustificada crítica contra el trabajador o la trabajadora, o su labor”.

Conclusiones

Es un fin de este trabajo impulsar el estudio aún incipiente en la región, de los factores ambientales que inciden en la productividad del trabajo, de gran importancia para la empresa, pero sobre todo, en la salud ocupacional y en la seguridad del trabajo de cada trabajador y trabajadora, que constituyen un bienpreciado de la sociedad.

En el trabajo las personas desarrollan una actividad física y mental que garantiza el despliegue de sus facultades de todo tipo y su organismo recibe el beneficio al mantenerlo activo y despierto. Mediante el trabajo también se desarrollan y activan las relaciones sociales con otras personas a través del trabajo en equipo, ya que en la actualidad pocas actividades laborales se realizan en solitario, casi siempre se utiliza el método del equipo que asegura la cooperación necesaria para realizar las tareas y el trabajo permite a las personas sentirse útiles a la sociedad.

Cuando una persona está sometida a trabajar en un ambiente de trabajo con riesgos físicos, químicos, contaminantes, pestilencias, sobrecarga física y otros, es proclive a sufrir accidentes del trabajo o a contraer enfermedades profesionales, pero lo que todavía no es totalmente visible para muchos empresarios es que la persona sometida a un ambiente de trabajo en que la carga no corresponda con la capacidad de hacer y producir, en que el clima laboral esté enrarecido por deficientes relaciones interpersonales, sobre todo las jerárquicas entre jefes y subordinados y que en general sea hostil por la presencia de presiones económicas, de los sistemas de gestión implantados que no hayan sido consultados con los destinatarios (el propio colectivo), presiones psicológicas, en condiciones desagradables, difícilmente va a ser productivo o dar su mejor esfuerzo en sus labores. Para que una persona pueda trabajar bien debe sentirse

bien consigo mismo y con todo lo que gira alrededor de ella y entender el ambiente donde se desenvuelve todo el personal.

El clima organizacional constituye un tema de investigación priorizado hoy en día en casi todos los países de alto desarrollo y en casi todas las organizaciones productivas y de prestación de servicios, las cuales disponen cuantiosos recursos financieros en la contratación de consultores especializados con el fin de encontrar el continuo mejoramiento del ambiente de su organización, para así alcanzar un aumento de la productividad, sin perder de vista el capital humano en el cual ha invertido para su capacitación y fidelización en los puestos claves.

A través de una bibliografía reciente y amplia que abarca no solamente la teoría y la doctrina, sino también las estrategias y las normas legales, se llega a la conclusión que queda aún mucho por hacer al nivel internacional por los espacios aún sin regulación legal para la protección de los trabajadores.

Hay un largo camino por andar para que lo dicho se reúna con lo hecho.

Referencias

Acuerdo sobre acoso y violencia en el trabajo entre empleadores y representantes de los trabajadores de 26 de marzo de 2010. Francia.

Acuerdo marco europeo sobre acoso y violencia en el trabajo. Bruselas. 8.11.2007.

Acuerdo marco europeo sobre estrés laboral. 8 de octubre de 2004,

Arroyo Laura, Amparo Merino, María José Romero, Elvira S. Llopis. Los efectos de la crisis sobre las mujeres: empleo, segregación ocupacional y modelo productivo. Informe de la Fundación Primero de Mayo. Marzo 17, 2010.

Barragán Cisneros, Velia Patricia, Carlos Sergio Quiñones Tioco et al. Del Acoso Moral en el Trabajo. Perspectiva constitucional, legal, organizacional y política. UJED. Editor Flores y Distribuidor. México. 2011.

Barreto Silveira, Margarida. Violencia, Saúde e Trabalho (uma jornada de humilhações. Editora de PUC-SP y FAPESP. Sao Paulo. Brasil, 2003 (en portugués)

Baylos Grau Antonio, Joaquín Pérez Rey. *El despido o la violencia del poder privado*. Editorial Trotta. Madrid. España. 2009.

Castro Ruz, Fidel. Reflexiones publicadas en el sitio de CUBADEBATE y en www.granma.cubaweb.cu

CEPAL-OIT. Boletín Conjunto. Crisis económica mundial golpea a los mercados laborales de América Latina y el Caribe. 12 de junio 2009.

Colectivo de autores. Enciclopedia de Seguridad y Salud en el Trabajo, de OIT. Consultada en el sitio Web del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales de España, <http://www.mtas.es>

Comisión Europea. Comisión de las Comunidades Europeas. Mejorar la calidad y la productividad en el trabajo: estrategia comunitaria de salud y seguridad en el trabajo (2007-2012) Bruselas. 21.02.2007. COM (2007)

Declaración Iberoamericana sobre seguridad y salud en el trabajo. Cádiz, 2007.

Declaración de OIT relativa a los principios y derechos fundamentales en el trabajo. Aprobada en la 86ª. Reunión de la Conferencia Internacional del Trabajo en Ginebra, 1988. En CD y en www.ilo.org

Diego Daza. Los riesgos profesionales en América Latina. Retos y perspectivas de la OPS. (en pdf)

Di Martino, Vittorio y Duncan Chapell. Violence at work. OIT, Ginebra. Primera publicación en 1998. (en inglés)(Capítulo I, actualizado, 2006, solamente en inglés).

-----, David Gold, Annette Schasp. Addressing Psychosocial Problems at Work (SOLVE), In Focus Safework. OIT (En inglés)

Ermida Uriarte, Oscar. Caracteres y tendencias del derecho del trabajo en América Latina y en Europa. Revista de Derecho Social Latinoamericana. No. 1, 2006. Argentina. Pág. 7 -29

-----, Protección, igualdad, dignidad, libertad y no discriminación. Versión publicada en Revista Derecho Laboral t. LIV núm. 241, Montevideo 2011.

Estrategia española de seguridad y salud en el trabajo 2007-2012. 27 de junio de 2007.(formato pdf)

Forastieri, Valentina. ¿Por qué es importante el estrés relacionado con el trabajo? La acción de la OIT y el “enfoque SOLVE”. En Anuario internacional sobre prevención de riesgos psicosociales y calidad de vida en el trabajo, 2012. UGT. España.

González Ernesto. Manual sobre prevención de adicciones laborales. CAPLA. Argentina.

Guevara Ramírez Lydia. Una mirada al mundo del trabajo. Toluca, México 2010

-----, Tratamiento del acoso moral, el estrés y el burnout como accidentes del trabajo. 2003. En www.mobbing.nu , www.eft.com.ar , www.acosomoral.org

-----, Factores psicosociales y organizacionales y su influencia en la salud ocupacional. En Revista “Trabajo y Derecho”. Pág. 169 – 215. No. 43. Colombia. Noviembre 2007.

-----, Exigencia de responsabilidad social corporativa y estatal en América Latina ante la crisis económica: garantía de una sociedad más justa de inclusión social. En Crisis y Derecho del Trabajo. Organización Nacional de Bufetes Colectivos. Cuba. 2010.

Martín Daza, Félix. NTP 318: El estrés: proceso de generación en el ámbito laboral, INSHT, 1993. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, España.

Molina Navarrete, Cristóbal et al. Regulación de los riesgos psicosociales en los ambientes de trabajo: panorama comparado de modelos y experiencias en Europa y América. Editorial Bomarzo. España. 2011. p 23-194.

Mora Cabello de Alba, Laura. La salud de las mujeres en un mundo laboral declinado en masculino: el acoso por razón de sexo. Separatas. Revista Derecho Sindical No. 42. Bomarzo. 2008.

Muñoz Astudillo Manuel. Mobbing en Chile. Concepto, tratamiento legal y juicio. Chile. 2006.

-----, Prevención de riesgos: una nueva cultura. Chile. 2006.

OIT. 98ª. Reunión de la Conferencia internacional del trabajo. Memoria del Director General. Enfrentando la crisis mundial del empleo. La recuperación mediante políticas de trabajo decente.

OIT.Programa Daphne (2000-2003) sobre medidas preventivas destinadas a combatir la violencia contra los niños, los adolescentes y las mujeres. Comisión Europea. Dirección General de Justicia e Interior. Guía práctica 2002, para solicitantes.

OIT. Programa Infocus de Seguridad, Salud en el Trabajo y Medio Ambiente (safework) de la OIT. SOLVE.Oficina Internacional del Trabajo. 2004.En www.ilo.org.safework

----- Repertorio de recomendaciones prácticas sobre la violencia en el lugar de trabajo en el sector de los servicios y medidas para combatirla. Reunión de expertos para elaborar un repertorio de recomendaciones prácticas sobre la violencia y el estrés en el trabajo en el sector de los servicios: una amenaza para la productividad y el trabajo decente (8-15 de octubre de 2003). Ginebra.

-----Repertorio de recomendaciones prácticas sobre el tratamiento de cuestiones relacionadas con el alcohol y las drogas en el lugar de trabajo. Ginebra. 1996.

-----Repertorio de recomendaciones prácticas sobre factores ambientales en el lugar de trabajo. Oficina Internacional del Trabajo, 2001.

----- Desagradable, no deseado y cada vez más ilegal: el acoso sexual en el lugar de trabajo. Revista de la OIT. Trabajo No. 19. Marzo de 1997

----- Lanzamiento de una armada antisustancias. Progreso en la lucha contra drogas y alcohol en el trabajo. Revista de la OIT. Trabajo No. 23. octubre 1997

----- La violencia en el trabajo: un problema mundial, Revista de la OIT. Trabajo No. 30. 1998 (OIT/98/30).

-----. Estudio sobre salud mental en el trabajo en Alemania, Estados Unidos, Finlandia, Polonia y Reino Unido. Revista de la OIT. Trabajo No. 37. 10 de octubre de 2000. OIT/00/37.

-----. S.O.S. estrés en el trabajo: aumentan los costes del estrés en el trabajo y la incidencia de la depresión es cada vez mayor. Revista de la OIT. Trabajo No. 37, diciembre de 2000

-----. Acoso Moral. ¿Nuevo azote a la actividad laboral de los sindicalistas?. Revista de la OIT. Trabajo No. 43. Junio de 2002

-----. Plan de Acción (2010-2016) para alcanzar un amplio grado de ratificación y de aplicación efectiva de los instrumentos sobre seguridad y salud en el trabajo (Convenio núm. 155, su Protocolo de 2002, y Convenio núm. 187). Adoptado por el Consejo de Administración de la Organización Internacional del Trabajo en su 307ª sesión (marzo de 2010).

-----Plan de acción de la OIT sobre igualdad de género 2010-2015. Oficina internacional del trabajo. 2010.

O.I.S.S. Estrategia iberoamericana de seguridad y salud en el trabajo 2007-2013

Ramírez Luis Enrique. Riesgos del trabajo. Manual Práctico. 4ta. Edición corregida, aumentada y actualizada. Editora BdeF. República Oriental del Uruguay. Editora Euros de República de Argentina. 2007.

-----, Nueva ley de aseguradoras de riesgos del trabajo. Bs. As. 2012.

-----, Riesgos del trabajo. Un nueva ley, una nueva frustración. Bs. As. Argentina. 2012.

República Bolivariana de Venezuela, Ley Orgánica de Prevención, Condiciones y Medio Ambiente de Trabajo, Gaceta Oficial N° 38.236, 26, Julio, 2005, Caracas.

Scialpi Diana Violencias en la Administración Pública. Casos y miradas para pensar la administración pública como ámbito laboral. Catálogos. 2004. Buenos Aires.

Stiglitz Joseph E. Los países en desarrollo y la crisis mundial. El País - 26-04-2009.

Unión General de Trabajadores. Anuario internacional sobre prevención de riesgos psicosociales y calidad de vida en el trabajo. 2012.

Vallecillo Gámez, María Rosa. Los recursos educativos como ineludible y productiva clave preventiva: El "Nuevo Programa SOLVE" de la OIT. En Anuario internacional sobre prevención de riesgos psicosociales y calidad de vida en el trabajo, 2012. UGT. España.

Velázquez Fernández, Manuel. El tratamiento legal de los riesgos psicosociales. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. España. 2012.

Anexo 1.

Instrumentos de la organización internacional del trabajo pertinentes para el marco promocional para la seguridad y salud en el trabajo²⁸

I. Convenios

- Inspección del trabajo, 1947 (núm. 81)
- Discriminación en el empleo y la ocupación, 1958 (núm. 111)
- Protección contra las radiaciones, 1960 (núm. 115)
- Higiene (comercio y oficinas), 1964 (núm. 120)
- Prestaciones en caso de accidentes del trabajo y enfermedades profesionales, 1964 (núm. 121)
- Inspección del trabajo (agricultura), 1969 (núm. 129)
- Cáncer profesional, 1974 (núm. 139)
- Medio ambiente de trabajo (contaminación del aire, ruido y vibraciones), 1977 (núm. 148)
- Seguridad e higiene (trabajos portuarios), 1979 (núm. 152)
- Seguridad y salud de los trabajadores, 1981 (núm. 155)
- Trabajadores con responsabilidad familiar, 1981 (núm. 156)
- Servicios de salud en el trabajo, 1985 (núm. 161)
- Asbesto, 1986 (núm. 162)
- Seguridad y salud en la construcción, 1988 (núm. 167)
- Productos químicos, 1990 (núm. 170)
- Prevención de accidentes industriales mayores, 1993 (núm. 174)
- Trabajo a tiempo parcial, 1994 (núm. 175)
- Seguridad y salud en las minas, 1995 (núm. 176)

²⁸O.I.T. Plan de Acción (2010-2016) para alcanzar un amplio grado de ratificación y de aplicación efectiva de los instrumentos sobre seguridad y salud en el trabajo (Convenio núm. 155, su Protocolo de 2002, y Convenio núm. 187). Adoptado por el Consejo de Administración de la Organización Internacional del Trabajo en su 307ª sesión (marzo de 2010).

- Protocolo de 1995 relativo al Convenio sobre la inspección del trabajo, 1947 (núm. 81)
- Seguridad y la salud en la agricultura, 2001 (núm. 184)
- Protocolo de 2002 del Convenio sobre seguridad y salud de los trabajadores, 1981 (núm. 155)
- Marco promocional para la seguridad y salud en el trabajo, 2006 (núm. 187)

II. Recomendaciones

- Inspección del trabajo, 1947 (núm. 81)
- Inspección del trabajo (minas y transporte), 1947 (núm. 82)
- Protección de la salud de los trabajadores, 1953 (núm. 97)
- Servicios sociales, 1956 (núm. 102)
- Protección contra las radiaciones, 1960 (núm. 114)
- Vivienda de los trabajadores, 1961 (núm. 115)
- Higiene (comercio y oficinas), 1964 (núm. 120)
- Prestaciones en caso de accidentes del trabajo y enfermedades profesionales, 1964 (núm. 121)
- Inspección del trabajo (agricultura), 1969 (núm. 133)
- Cáncer profesional, 1974 (núm. 147)
- Medio ambiente de trabajo (contaminación del aire, ruido y vibraciones), 1977 (núm. 156)
- Seguridad e higiene (trabajos portuarios), 1979 (núm. 160)
- Seguridad y salud de los trabajadores, 1981 (núm. 164)
- Servicios de salud en el trabajo, 1985 (núm. 171)
- Asbesto, 1986 (núm. 172)
- Seguridad y salud en la construcción, 1988 (núm. 175)
- Productos químicos, 1990 (núm. 177)
- Prevención de accidentes industriales mayores, 1993 (núm. 181)
- Seguridad y salud en las minas, 1995 (núm. 183)
- Seguridad y la salud en la agricultura, 2001 (núm. 192)

- Lista de enfermedades profesionales, 2002 (núm. 194)
- **Anexo 2. Plan de acción mundial sobre la salud de los trabajadores 2008-2017.**²⁹

...INSTA a los Estados Miembros:

- 1) a que elaboren, en colaboración con los trabajadores, los empleadores y sus respectivas organizaciones, políticas y planes nacionales para aplicar el plan de acción mundial sobre la salud de los trabajadores, según proceda, y establezcan los mecanismos y el marco jurídico adecuados para su aplicación, seguimiento y evaluación;
- 2) a que hagan lo posible por garantizar la plena cobertura de todos los trabajadores, incluidos los del sector no estructurado, los de las empresas pequeñas y medianas, los trabajadores agrícolas y los trabajadores migrantes y por contrata, mediante intervenciones esenciales y servicios básicos de salud ocupacional destinados a la prevención primaria de las enfermedades y lesiones relacionadas con el trabajo;
- 3) a que tomen medidas orientadas a establecer y fortalecer las capacidades institucionales fundamentales y la capacidad en materia de recursos humanos para atender las necesidades sanitarias especiales de las poblaciones activas y obtengan datos fehacientes relativos a la salud de los trabajadores y los traduzcan en políticas y acciones;
- 4) a que elaboren y pongan a disposición de los Estados Miembros directrices específicas orientadas al establecimiento de servicios de salud y

²⁹ O.M.S. Salud de los trabajadores. Plan de Acción Mundial 2008-2017. Aprobado el 23 de mayo 2007 en la 60ª. Asamblea Mundial de la Salud. p. 1-3

mecanismos de vigilancia apropiados para abordar los riesgos y enfermedades que puedan afectar a las personas y el medio ambiente en las comunidades locales en las que existan actividades mineras, industriales y agrícolas establecidas para satisfacer las necesidades de esas comunidades;

- 5) a que aseguren la colaboración y la acción concertada entre todos los programas nacionales de salud de los trabajadores, por ejemplo, los relativos a la prevención de enfermedades y traumatismos ocupacionales, enfermedades transmisibles y crónicas, promoción sanitaria, salud mental, salud ambiental y desarrollo de los sistemas de salud;
- 6) a que alienten la incorporación de la salud de los trabajadores en las políticas nacionales y sectoriales de desarrollo sostenible, reducción de la pobreza, empleo, comercio, protección ambiental y educación;
- 7) a que alienten, asimismo, el desarrollo de mecanismos eficaces de colaboración y cooperación en los planos regional, subregional y nacional, entre países desarrollados y países en desarrollo en lo concerniente a la aplicación del plan de acción mundial para la salud de los trabajadores;
- 8) a que alienten el desarrollo de estrategias amplias sanitarias y de otra índole destinadas a asegurar la reinserción de los trabajadores enfermos y lesionados en la corriente principal de la sociedad, en coordinación con diferentes gobiernos y organizaciones no gubernamentales.

CONFLICTOS COGNITIVOS: LA DIFICULTAD DEL BIENESTAR Y LA PAZ

INTERIOR

Luis Ángel Saúl Gutiérrez

Resumen

La paz interior suele asociarse con un estado de bienestar y felicidad. No obstante, el ser humano, a menudo, se encuentra interiormente, consciente o inconscientemente, enfrentado a conflictos internos. En el presente trabajo presentamos un tipo de conflicto cognitivo, denominado dilema implicativo, en el que el deseo de cambio en aspectos en los que no se encuentra a gusto el sujeto, se ven dificultados por una inconsistencia con su definición como persona. Se presenta un estudio con 606 sujetos, divididos en una muestra de 322 participantes *no clínicos* y otra de 284 participantes *clínicos*. Entre los instrumentos de evaluación utilizados para llevar a cabo este estudio se encuentran la Técnica de Rejilla (Kelly, 1955) para la detección de conflictos cognitivos y el test SCL-90-R (Derogatis, 1977, 1983) con su índice IGS para la valoración del malestar psicológico. Los resultados muestran la presencia de Dilemas implicativos en un tercio de la muestra no clínica y en algo más de la mitad de los participantes de la muestra clínica. La presencia de este tipo de conflicto cognitivo se encuentra relacionada con un mayor malestar psicológico. Se concluye que la paz interior no es un estado común en el que viva el ser humano. Somos seres complejos y en muchos casos inconsistentes en nuestras construcciones, lo que se relaciona con un estado opuesto a la sensación de bienestar o paz interior.

Palabras clave: conflictos cognitivos, dilemas implicativos, malestar psicológico.

Introducción

Estar “en paz con uno mismo” se considera altamente saludable y suele asociarse con un estado de bienestar y felicidad. Supuestamente a través de esa paz interior, se puede conseguir la paz exterior, desde la expansión de dicho estado a nuestras familias, amigos, comunidad, etc. No obstante, el ser humano, a menudo, se encuentra interiormente, consciente o inconscientemente, enfrentado a conflictos internos. En muchos casos esa tensión surgida por creencias disonantes o incongruentes se ha visto en las teorías, que los han contemplado, como un aspecto central de la motivación humana y el crecimiento. Aun así, es indudable que a través del papel que desempeña el individuo en dar sentido a sus experiencias (Kelly, 1955/2001) se produce una influencia en su estado de bienestar y en su salud mental.

A pesar de su relevancia en multitud de problemas relacionados con la toma de decisiones y/o su incidencia en la salud mental, la noción de conflicto cognitivo apenas se ha investigado (Feixas y Saúl, 2004). Desde diferentes enfoques psicológicos se recoge la cuestión del conflicto, que atrapa a los sujetos en duras y, a veces, dolorosas luchas internas.

Por ejemplo, las teorías psicoanalíticas emplean la noción de conflicto, para dar cuenta de estados psíquicos en los que en el sujeto se oponen exigencias (o fuerzas) internas contrarias (Laplanche y Pontalis, 1979). En este sentido, Ávila y García de la Hoz (2004) mencionan la coincidencia entre los autores que han revisado los orígenes de la psicoterapia científica (Alexander y Selesnick, 1970; Assoun, 1984; Foucault, 1972; Prévost, 1973; Ramzy, 1956; Roudinesco, 1989) en señalar a Sigmund Freud como el iniciador, catalizador y renovador de las teorías y procedimientos de análisis, de los síntomas físicos y los conflictos y procesos psicológicos asociados. Freud, concluyó que pensamientos y acciones están fuertemente influenciados por el carácter ambivalente de nuestras experiencias. La oposición de fuerzas sociales y biológicas, de instintos y normas sociales, conscientes e inconscientes, era en su opinión, la base de la ambivalencia de estas experiencias, y esta oposición servía como motivación para la conducta humana.

Otro importante autor en psicología, Jean Piaget (p. ej., 1978), utiliza el término "conflicto cognitivo" para referirse a las contradicciones con las que el niño se encuentra cuando intenta explicar acontecimientos. En este caso, estos conflictos causan un desequilibrio cognitivo y el niño se ve obligado a reorganizar sus procesos intelectuales para deshacerse de él; de ahí el subsiguiente cambio intelectual.

Así mismo, teóricos cognitivo-sociales como Heider (1946) y Festinger (1957), con sus teorías del "equilibrio" y la "disonancia cognitiva" respectivamente, abordaron el tema de la escasa consistencia interna. Estas teorías postulaban una tendencia a eludir cogniciones contradictorias sobre la realidad social. Festinger (1957) postuló que las contradicciones, o grandes discrepancias entre actitudes, incrementan la tensión y que esta tensión motiva a los individuos a reducirla. Uno puede reducir la tensión ya sea modificando la cognición original o alterando la conducta.

Sin embargo, la experiencia de la disonancia cognitiva puede ser afectada por la cultura (Huffman y Piggrem, 2003), por lo que es importante estudiar los conflictos cognitivos en una variedad de ambientes culturales.

Cada una de la teorías mencionadas intentan dar solución a por qué se producen conflictos, a su naturaleza, y a cómo llega el individuo a solucionarlos o convivir con ellos. Dichos conflictos pueden ser manifiestos o latentes, y estos últimos pueden expresarse en algunos casos, como expone la teoría psicoanalítica, de un modo deformado en el conflicto manifiesto, y traducirse en la formación de síntomas, trastornos de la conducta, perturbaciones del carácter, etc. (Laplanche y Pontalis, 1979).

En resumen, desde los enfoques apuntados se puede argumentar que la noción de conflicto cognitivo es central en el funcionamiento humano, aunque su naturaleza interna lo hace difícil de identificar y medir. Uno de los principales problemas que encontramos en todas las teorías al tratar el tema de los conflictos cognitivos, es encontrar un modo de definirlos en términos operacionales. Esto es,

ciertamente, un aspecto crucial para el desarrollo de programas de investigación acerca de la naturaleza e influencia de los conflictos cognitivos en el comportamiento humano. Presumiblemente, la noción de conflicto cognitivo se debería formular en el contexto de una teoría psicológica más amplia capaz de aportar términos más específicos e instrumentos para medirla (Feixas y Saúl, 2001). Este es el objetivo del programa de investigación denominado *Proyecto Multicéntrico Dilema* (PMD) (Feixas y Saúl, 2004), basado en la Teoría de los Constructos Personales (TCP) de Kelly (1955/2001), una teoría constructivista que entiende que el significado que se atribuye a los acontecimientos es la base del funcionamiento humano (Feixas y Villegas, 2000; Botella y Feixas, 1998).

El interés de una orientación constructivista en la psicología clínica y de la salud reside en su énfasis en el significado subjetivo que una persona se da a sí misma, al mundo y a los otros, y a los acontecimientos que encuentra. De esta idea se desprende que, puesto que la gente no reacciona a los estímulos sino que los interpreta de alguna forma, encontrar métodos que conduzcan a un sistemático y cuidadoso estudio de las interpretaciones del sujeto parece claramente relevante tanto para la investigación como para la práctica clínica (Feixas, 2003).

Al igual que otras teorías constructivistas, en la TCP el individuo es visto interpretando continuamente los acontecimientos de acuerdo con su sistema cognitivo, y revisándolos como haría un científico con sus hipótesis (un científico de “andar por casa”). Este sistema, está formado por un conjunto de constructos personales bipolares con múltiples inter-relaciones, generando una red interconectada de significados. En este contexto, los conflictos cognitivos, se identifican como configuraciones particulares de constructos que conducen a acciones o disposiciones contradictorias que sitúan al sujeto frente a una situación dilemática

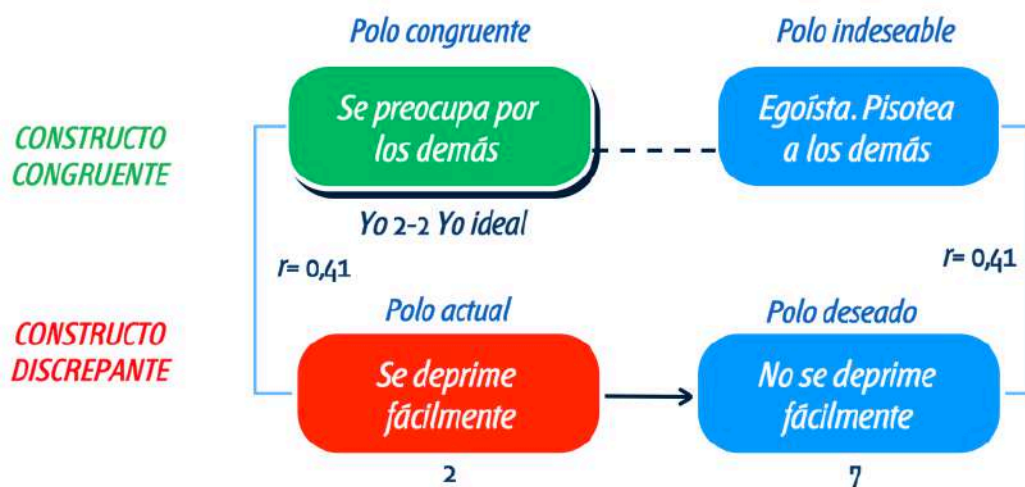
El tipo de conflicto cognitivo objeto principal del estudio que se presenta en este texto, tiene que ver con el dilema que se le presenta a un individuo cuando en su

sistema de construcción entran en contradicción un par de constructos, uno de los cuales tienen que ver con la definición de la identidad del sujeto y el otro con un deseo de cambio. Se plantea en este caso, un conflicto, ya que el cambio, aunque deseado, se relaciona con una definición opuesta a la construcción de su identidad. Este tipo de conflicto cognitivo se ha denominado dilema implicativo (Feixas, Saúl, Avila y Sánchez-Rodríguez, 2001).

Identificación de Dilemas Implicativos

Sirviéndonos de los datos obtenidos con la evaluación de un sujeto a través de la Técnica de Rejilla (TR), los pasos a seguir en la detección de posibles dilemas implicativos son los siguientes: a) extraer los constructos congruentes y discrepantes de la rejilla, b) estudiar las correlaciones entre los mismos.

La Rejilla utilizada es una rejilla de relaciones interpersonales con una escala de 7 puntos (para una revisión de la aplicación de la TR ver Feixas y Cornejo, 1996). Los constructos congruentes y discrepantes se determinan atendiendo a las diferencias entre las puntuaciones que el paciente otorga al elemento "yo actual" y al elemento "yo ideal" de la TR. Un constructo es *congruente* si la diferencia en puntuación entre ellos, en una escala tipo Likert de 7 puntos, es 1 o menor que 1 (siempre que ninguno de los dos sea un "4"). De este modo, un constructo congruente es aquel en el que el sujeto sitúa tanto a su "yo actual" como a su "yo ideal" en uno de los polos del constructo. Este polo del constructo lo denominamos "polo congruente". Podemos considerar que el sujeto se encuentra a gusto en ese polo y normalmente podemos indicar que ese constructo tiene que ver con alguna



autodefinición del propio sujeto como persona. Al polo opuesto lo denominamos "polo indeseable", y es el polo en el cual el sujeto no le gustaría situarse. El propio sujeto se define ocasionalmente a sí mismo como opuesto a este "polo indeseable". Por otro lado, estos autores, consideran que un constructo es *discrepante* cuando la diferencia en puntuaciones que el sujeto otorga al elemento "yo actual" y al elemento "yo ideal" en ese constructo es igual o mayor a 4. La discrepancia se encuentra en la posición que adopta un sujeto en relación a los dos polos de un constructo, el sujeto se encuentra en uno de los extremos y le gustaría estar en el otro. El polo en el que se encuentra el "yo actual" del sujeto lo llamamos "polo actual", y el polo en el que se encuentra su "yo ideal", lo

denominamos “polo deseable”. Los constructos discrepantes suelen reflejar aspectos en los el sujeto está descontento de sí mismo, que desea cambiar, en definitiva, síntomas en muchos casos (ver figura 1).

Figura 1. Ejemplo de Dilema Implicativo

El dilema se configura como tal en el momento en el que existe una asociación entre estos dos constructos, el congruente y el discrepante, manifestada por una correlación positiva entre el polo congruente y el actual, o entre el indeseable y el deseable. En estos casos, al paciente le gustaría pasar del polo actual al deseable, pero encuentra que de producirse este abandono de la sintomatología, se vería dentro de la definición que otorga el polo indeseable. Justamente, la definición opuesta que el sujeto tiene de sí mismo. Por lo que la postura más lógica para mantener la coherencia del sistema es permanecer en el polo actual. Éste es un polo negativo por el sufrimiento que acarrea al sujeto, pero al menos está relacionado con aspectos positivos que le definen en oposición al polo indeseable.

El punto de corte utilizado es una una correlación de 0,35 para considerar que el constructo congruente y el discrepante están asociados.

Objetivo del Estudio

El objetivo del estudio que se presenta es la de explorar la presencia de este tipo de conflicto cognitivo denominado dilema implicativo (Feixas, Saúl, Ávila y Sánchez-Rodríguez, 2001), tanto en población no clínica, como clínica, y entender que en el sistema de construcción de los seres humanos se pueden producir de manera natural inconsistencias, lo que puede estar reñido con la paz interior y bienestar del individuo. Para ello contamos con una muestra de 606 participantes. Una revisión extensa de este estudio se encuentra publicada en el *Journal of Constructivist Psychology* (Feixas, Saúl y Ávila, 2009).

Contenido

Participantes

Los participantes de este estudio son 606 sujetos, compuestos por una muestra de 322 participantes (53,1% del total) a la que denominaremos *no clínica* (voluntarios evaluados por estudiantes de psicología después de ser entrenados en administración y análisis de la TR) y otra de 284 participantes (46,9% del total) a la que llamamos muestra clínica (personas que acuden a consulta con una demanda de atención psicoterapéutica).

En la muestra *no clínica* no existe una gran diferencia en cuanto a la proporción de varones y mujeres (43,8% y 56,2% respectivamente). En cambio, en la muestra *clínica* sí encontramos diferencias notables (un 26,8% de varones frente a un 73,2% de mujeres). Efectivamente, esta desproporción en la muestra *clínica* es un reflejo de lo que encontramos en los servicios clínicos de psicoterapia, la mayoría de personas que consultan son mujeres (Caro, 2001).

En cuanto a la edad de los participantes que componen las dos muestras, la media de edad de la muestra no clínica es de 27,66 años ($dt = 8,92$) y la media de la muestra clínica de 30,89 ($dt = 9,38$). Al no ser dos muestras equiparables ni en cuanto al sexo ni a la edad controlamos el peso de estas variables en el proceso de análisis de datos.

En cuanto al tipo de diagnóstico de la muestra clínica, encontramos que los más frecuentes son los *trastornos de ansiedad* (29,1%), *trastornos de la conducta alimentaria* (28,6%) y los *trastornos del estado de ánimo* (18,7%). Entre estos tres diagnósticos tenemos más del 76% de la muestra clínica diagnosticada. Otros diagnósticos presentes en la muestra son los *trastornos adaptativos, somatomorfos, sexuales y de la identidad sexual* y un grupo de problemas denominado en el DSM-IV *otros problemas objeto de atención clínica* entre los que nos encontramos problemas laborales, conyugales, paternofiliales, académicos y problemas de identidad.

Instrumentos y medidas

Técnica de rejilla (Kelly, 1955/2001): Este instrumento pretende evaluar las dimensiones y estructura del significado personal de un sujeto dado. El objetivo de dicha evaluación es captar la forma en la que una persona da sentido a su experiencia en sus propios términos, mediante el análisis de los constructos con los que la persona organiza su mundo. La TR tiene una doble aplicación, por una parte aporta una imagen estructurada del sistema de constructos del entrevistado, y por otra, proporciona una serie de índices cognitivos que permiten la comparación entre sujetos (Para una revisión de esta técnica revisar Feixas y Cornejo, 1996; Fransella, Bell y Bannister, 2003; Jankowicz, 2003).

De todos los índices y medidas que se pueden extraer con la TR, en este estudio utilizamos sólo los relativos a la identificación de Dilemas Implicativos.

a) Dilemas Implicativos (DI)

La descripción de la identificación de los DI ha sido descrita anteriormente.

b) Índice Global de Severidad de la sintomatología (IGS)

Symptom Check List (SCL-90-R) (Derogatis, 1977, 1983), es un inventario clínico dirigido a la evaluación del nivel de sintomatología. Comprende 90 ítems que reflejan 9 dimensiones sintomáticas.

Para este estudio se utilizó el índice IGS que es una medida generalizada e indiscriminada de la intensidad del sufrimiento psíquico y psicosomático global.

Resultados

Presencia de Dilemas Implicativos

En el estudio sobre la presencia de dilemas implicativos en cada una de las muestras, encontramos que en un tercio de la muestra no clínica (33,9%) se

encuentran dilemas, en comparación con más de la mitad de la muestra clínica (52,1%). En el análisis estadístico comparativo entre las dos muestras (no clínica y clínica) obtenemos un estadístico $\chi^2_{(1)} = 20,605$ ($p = 0,000$), con el que podemos afirmar que la presencia de dilemas implicativos está relacionada con la procedencia de la muestra. La muestra clínica muestra una presencia significativamente mayor de dilemas implicativos en comparación con la muestra no clínica.

Nivel de sufrimiento psíquico y psicosomático (IGS)

Contamos con 204 casos con medidas de sintomatología, medidos a través del IGS del SCL-90-R. De ellos, 156 pertenecen a la muestra de población no clínica y 48 a la muestra de población clínica. La primera presenta una media en el IGS de 0,436 ($dt = 0,216$) y la muestra clínica de 1,101 ($dt = 0,546$). Estas diferencias resultan estadísticamente significativas ($t_{(51,571)} = 8,238$; $p = 0,000$). Es la muestra clínica la que presenta un mayor nivel de malestar psicológico.

Relación entre la severidad de la sintomatología y la presencia de dilemas implicativos

Tomando todos los participantes que presentan DIs, obtenemos una puntuación media en el IGS de 0,694 ($dt = 0,449$; $n = 84$) mientras que para el resto es de 0,522 ($dt = 0,403$; $n = 120$), diferencia que resulta ser significativa ($t_{(202)} = - 2,860$; $p = 0,005$). Así, los participantes con DIs presentan unos índices superiores de severidad de sintomatología que los participantes sin estos dilemas.

Conclusiones

En los resultados de nuestro estudio, la muestra clínica muestra una mayor presencia del tipo de conflicto cognitivos denominados Dilemas Implicativos con respecto a la muestra no clínica. Sin embargo, podemos pensar que tener DIs no

es tampoco infrecuente en la población general. La muestra no clínica los tiene hasta niveles de un tercio de la muestra, y en la muestra clínica encontramos DIs en algo más de la mitad de los participantes.

Resulta obvio que la gente tiene problemas psicológicos no sólo porque tenga DIs, y desde nuestro entender, la presencia de DIs no es un indicador de patología, aunque parece tener un papel muy relevante en la salud mental.

Como es de esperar, la muestra clínica obtiene puntuaciones significativamente más elevadas de malestar psicológico evaluadas con el IGS. Y con respecto a su relación con los DIs, nuestros datos señalan que los participantes con DIs presentan unos niveles mayores de malestar. Por ello, se sugiere una relación entre la presencia de DIs y el malestar psicológico.

Como conclusión final queremos reseñar que la paz interior no es un estado común en el que viva el ser humano. Somos seres complejos, y en muchas situaciones nuestras construcciones son incoherentes, en su relación unas con otras. Estos conflictos internos están relacionados en algunos casos con malestar psicológico, algo opuesto a un sentido de paz interior.

Referencias

- Alexander, F. G., y Selesnick, S. T. (1970). *Historia de la psiquiatría: una evaluación del pensamiento psiquiátrico desde los tiempos prehistóricos hasta nuestros*
- Assoun, P. L. (1984). Los grandes descubrimientos del psicoanálisis. En R. Jaccard (Dir.), *Historia del Psicoanálisis, Vol.1 Origen y nociones centrales* (pp. 135-194). Buenos Aires: Juan Granica. [Original de 1982; Histoire de la psychanalyse. París: Hachette]
- Ávila Espada, A., y García de la Hoz, A. (2004). Historia, núcleo conceptual y controversias epistemológicas del modelo psicodinámico. En A. Ávila Espada, B. Rojí, y L. A. Saúl (Coords.), *Introducción a los tratamientos psicodinámicos* (pp. 63-98). Madrid: UNED.

- Derogatis, L. R. (1977). *SCL-90-R: Administration, Scoring and Procedures Manual I for the Revised Version of the SCL-90*. Baltimore, MD: John Hopkins University Press.
- Derogatis, L. R. (1983). *SCL-90-R: Administration, Scoring and Procedures Manual II for the Revised Version of the SCL-90*. Baltimore, MD: John Hopkins University Press.
- Feixas, G., y Saúl, L. A. (2004). The Multi-Center Dilemma Project: An Investigation on the Role of Cognitive Conflicts in Health. *The Spanish Journal of*
- Feixas, G., Saúl, L. A. y Avila, A. (2009). Viewing cognitive conflicts as dilemmas: Implications for mental health. *Journal of Constructivist Psychology*, 22, 141-169. doi:10.1080/10720530802675755
- Feixas, G., Saúl, L. A., Ávila, A., y Sánchez, V. (2001). Implicaciones terapéuticas de los conflictos cognitivos. *Revista Argentina De Psicología Clínica*, X(1), 5-13.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Standford, CA: Standford University Press.
- Foucault, M. (1972). *Naissance de la Clinique*. París: PUF.
- Heider, F. (1946). Attitudes and cognitive organization. *Journal of Psychology*, 21, 107-112.
- Laplanche, J., y Pontalis, J. B. (1979). *Diccionario del psicoanálisis*. Barcelona: Labor. [Original de 1968]
- Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas: problema central del desarrollo*. Madrid: Siglo veintiuno. [Original de 1975]
- Prévost, C. M. (1973). *Janet, Freud et la Psychologie Clinique*. París: Petite

Bibliothèque Payot.

Ramzy, I. (1956). From Aristotle to Freud: A Few Notes on the Roots of Psychoanalysis. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 20, 112-123. [Reimpreso en Mujeeb-ur-Rahman, M. (Ed.) *The Freudian Paradigm*. Chicago: Nelson-Hall, 1977]

Roudinesco E. (1989). *La batalla de cien años. Historia del psicoanálisis en Francia*. Madrid: Fundamentos. [Original de 1982, 1986: *La Bataille de Cent Ans. Histoire de la psychanalyse en France*. 1 y 2, París: Seuil. El tomo I fue primero editado por Ramsay, en 1982]

POLÍTICAS ESTATALES PARA LA CONVIVENCIA Y PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR. CASO ESTADO DE MÉXICO

Edgar Martínez Novoa, José Gabriel Espínola Reyna.

Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México. México.

Resumen

El fenómeno de acoso escolar o *bullying* no es nuevo y afecta a estudiantes de todos los niveles, incluso puede llegar a provocar en los involucrados daños emocionales y/o físicos. En la escuela se padecen diversas formas de violencia, como la violencia física y verbal, cuya medida disciplinaria es ampliamente señalada; al igual que el acoso sexual utilizado por maestros y estudiantes

varones hacia las niñas y adolescentes mujeres. La violencia entre pares y la discriminación por razones económicas o étnicas también destacan en este ámbito.

Para el presente trabajo, dado que se trata de un planteamiento académico, nos apoyamos metodológicamente en la propuesta de Eugene Bardach y sus *ocho pasos para el análisis de políticas públicas*, mediante la cual se va desvelando el proceso de construcción de una política estatal de atención a la violencia escolar, desde que se ventila como un problema social propuesto por la ciudadanía a lo largo de una campaña política, y los cómo se fue avanzando en su proceso de análisis y resolución, con el menú de alternativas correspondientes y el conjunto de criterios para evaluarlas, hasta quedar convertido en un programa de gobierno en el que interviene toda la comunidad escolar en colaboración con una multiplicidad de autoridades gubernamentales.

Introducción

En la actualidad la violencia escolar se ha transformado y diversificado de manera alarmante, de tal forma que la encontramos en una amplia gama de tipologías, quizás aún sin límite, tales como el ciberbullying, la violencia de género y varias más. Por ello, es considerado un fenómeno complejo y multicausal que requiere ser estudiado, comprendido y explicado en toda su expresión para poder llevar a cabo acciones integrales, tanto preventivas como correctivas; aplicando estrategias que fomenten formas de convivencia y relación entre iguales y entre desiguales.

Ante esta realidad, la escuela requiere no sólo atender los problemas con soluciones emergentes, sino fortalecer una cultura de la prevención y atención a partir de la corresponsabilidad entre autoridades educativas, alumnos y sus familias.

De esta manera, en el presente trabajo se parte del hecho de que el fenómeno de la violencia ha pasado a formar parte importante de los asuntos públicos, mereciendo la atención transversal de diversas instituciones, tanto públicas como

privadas y sociales, hasta llegar a convertirse en políticas públicas diseñadas y reflejadas en los principales instrumentos de planeación, en este caso del Estado de México.

Una demanda social, compromisos de campaña política

Para todos es conocido que el factor más importante para impulsar la productividad y el desarrollo de un país es la educación. Lo mismo que ayuda a disminuir desigualdades, pobreza e impulsa la inclusión social, al generar en el individuo capacidades, habilidades y competencias que lo preparan para la vida y para su inmersión al mercado laboral.

De ahí que, consideremos como uno de los requisitos indispensables para formar parte de la categoría poblacional que recibe una instrucción escolar formal, disponer de todas las posibilidades de integrarse de manera armónica a un grupo con el que convivirá un mínimo de 5 horas diarias, durante 5 días a la semana, mientras logra concluir un ciclo escolar, y así sucesivamente, hasta que alcanza sus objetivos profesionales.

En este entorno, lo importante es que al ser la escuela uno de los principales círculos de socialización de niños y jóvenes, por medio del cual empiezan a experimentar las relaciones humanas y la manera de interactuar entre sí, la atención pública que se da a la diversidad en la problemática social que se manifiesta en el ámbito escolar representa un esfuerzo de grandes proporciones y, por consiguiente, de una gran inversión de recursos.

De ahí que, como una propuesta de atención al fenómeno, surge la alineación del quehacer gubernamental, manifestado en el gobierno actual, desde los compromisos de campaña del ahora gobernador, Eruviel Ávila Villegas quien, en su campaña política como candidato suscribió 6,000 compromisos de los que, para efectos del presente trabajo se mencionan los siguientes:

- “5,840.- Combatir frontalmente el bullying o acoso escolar que afecta

a nuestros hijos en las escuelas.

- 5,841.- Todas las escuelas de educación básica y media superior, van a contar con un especialista en prevención y atención de bullying o acoso escolar, previamente capacitado por instituciones especializadas en este fenómeno.
- 5,843.- Vamos a crear una red de jóvenes capacitados para prevenir, identificar y denunciar el ciberbullying.
- 5,854.- Fomentar la capacitación especializada al personal docente ya existente, así como a alumnos y padres de familia, para que sepan cómo enfrentar el bullying y cómo apoyar a las víctimas y orientar los agresores.
- 5,855.- Implementar una campaña de difusión permanente en las escuelas y en los medios de comunicación, para promover valores contrarios al bullying, así como para que también los niños y jóvenes aprendan sobre la responsabilidad y la consecuencia de sus actos.
- 5,859.- Fortalecer a la policía cibernética para que combata el bullying en medios electrónicos.” (<http://www.gem.gob.mx/acciones/>)

Así, en su toma de posesión como gobernador, Eruviel Ávila Villegas afirmaba creer “firmemente que la clave para solucionar los problemas es invertir en la educación, porque en la educación no se gasta, en la educación se invierte”. Y más adelante se comprometió a que “el desarrollo de la educación será piedra angular de esta nueva etapa del Estado de México: impulsaremos la mayor inversión en educación, cultura, ciencia y tecnología” (Ávila Villegas, 2011).

En base a lo cual se puede observar que la manifestación de estas líneas de voluntad política surgieron de las consultas populares que se dieron en dicha campaña, quedando definido el problema específico de atención y que, en la medida en que el tiempo y los presupuestos lo ha permitido se ha vuelto una realidad. La Secretaría de Educación del Estado de México, dando seguimiento cabal a estos compromisos se ha dado a la tarea de cumplir la instrucción

mediante el Programa de Valores por una Convivencia Escolar Armónica, mismo que comentaremos más adelante.

De la voluntad política a los hechos

El Plan de Desarrollo del Estado de México 2011-2017 (2012), se presenta con una estructura para su operación en tres pilares fundamentales: Gobierno Solidario (Pilar 1), Estado Progresista (Pilar 2) y Sociedad Protegida (pilar 3). Conforme a dicho instrumento de planeación, dado que la seguridad es una de las principales demandas sociales y uno de los temas abordados de interés específico para el sector educativo, se plantea entre otras medidas, el uso de métodos pacíficos de solución de conflictos, la participación ciudadana, la educación como coadyuvante para la prevención de la violencia, la prevención y la erradicación de la violencia.

Es por ello que, del primer pilar podemos destacar el objetivo 1, mismo que ya citábamos arriba, de “Ser reconocido como el Gobierno de la Educación”. En tanto que, del Pilar 3 nos interesa presentar el objetivo 2, consistente en “Utilizar la prevención como una herramienta para el combate a la delincuencia”.

A partir de este documento es que derivan planteamientos concretos de actuación, en virtud de que dichos pilares se encuentran ahora convertidos en sendos programas sectoriales, con indicaciones precisas de acción, actividades específicas, así como los indicadores con los que se medirán los avances de los mismos.

Por ello, y en obvio de espacio, en las Tablas 1 y 2 se ofrece de manera sucinta la presentación de lo que se delinea en el Gobierno del Estado de México desde fines de 2011 como líneas de acción de la política pública para combatir la violencia escolar y llegar a establecer en los centros escolares una convivencia escolar armónica (2012, Gobierno del Estado de México, a y b).

Tabla 1.- Programa Sectorial Gobierno Solidario 2012-2017

Tema: Prevención y Combate al *Bullying*

LÍNEA DE ACCIÓN	PRINCIPALES ACTIVIDADES
Combatir frontalmente el <i>bullying</i> o acoso escolar que afecta a nuestros hijos en las escuelas de la entidad	Desarrollar investigación sobre temas relacionados con la convivencia escolar armónica; consolidar el Programa de Valores por una Convivencia Escolar Armónica; y diseñar estrategias de asesoría, actualización y acompañamiento situado para fortalecer la función y formación de un especialista temático en cada institución de Educación Básica y Media Superior
Prevenir, identificar y denunciar el <i>ciberbullying</i>	Identificar, prevenir y denunciar el <i>ciberbullying</i>
Fomentar la capacitación especializada del personal docente, así como de alumnos y padres de familia, para que sepan cómo enfrentar el <i>bullying</i> , además de apoyar a las víctimas y orientar a los agresores (SP-0196)	<i>Ídem</i>
Implementar una campaña de difusión permanente en las escuelas y en los medios de comunicación, para promover valores positivos contrarios al <i>bullying</i> , así como para que los niños y jóvenes reflexionen sobre la responsabilidad y las consecuencias de sus actos	Realizar campañas de concientización respecto del <i>bullying</i> y sus efectos
Generar ambientes de convivencia armónica en las escuelas que favorezcan el aprendizaje y la sana convivencia entre docentes, alumnos y padres de familia, para evitar conductas indeseables como el <i>bullying</i>	Desarrollar e implementar el Programa de Valores por una Convivencia Escolar Armónica Capacitar a docentes en materia de prevención de <i>bullying</i>

Fuente: Gobierno del Estado de México. Programa Sectorial Gobierno Solidario 2012-2017. Resumen de los autores.

En este Programa Sectorial de Gobierno Solidario, en el apartado de Educación Integral, nuestro gobernador hace el compromiso de “Formar íntegramente al alumno para mejorar la calidad en la educación con énfasis en una formación a partir de valores universales, actitudes y hábitos positivos, mediante

conocimientos y competencias”; mientras que, en el apartado de Prevención y Combate del *bullying*, se trata de “combatir formalmente el *bullying* o acoso escolar que afecte a nuestros hijos en las escuelas de la entidad”.

Tabla 2.- Programa Sectorial Sociedad Protegida 2012-2017

Tema: Prevención y Combate al *Bullying*

LÍNEA DE ACCIÓN	PRINCIPALES ACTIVIDADES
<p>Participar con la Secretaría de Educación Estatal (SEEM) y demás instituciones formativas para que se implementen asignaturas que fomenten los valores y la educación contra la violencia, desarrollando campañas de difusión para que se pueda prever, actuar y denunciar un delito. Ejercitar acciones con la participación de los tres órdenes de gobierno y Organismos No Gubernamentales (ONG) para la difusión de los programas con los que cuenta el Estado de México en la prevención de las adicciones, la atención a víctimas del delito y los delitos de género, entre otros</p>	<p>Desarrollar e implementar el Programa de Valores por una Convivencia Escolar Armónica en todos los niveles educativos</p>
<p>Crear la coordinación para prevenir y atender la violencia y el acoso escolar con el fin de que reciba e investigue las denuncias de <i>bullying</i> en las escuelas</p>	<p>Realizar la gestión administrativa para la creación de la Coordinación para Prevenir y Atender la Violencia y el Acoso Escolar y operar el Programa de Valores por una Convivencia Escolar Armónica</p>

Fuente: Gobierno del Estado de México. Programa Sociedad Protegida 2012-2017. Resumen de los autores.

El programa de Valores por una Convivencia Escolar Armónica

En aras de promover la consolidación de un programa que involucrara en la medida de lo posible características de integralidad y funcionalidad, además del ejercicio eficiente y eficaz de un presupuesto, el gobernador Ávila Villegas instruyó a la Secretaría de Educación para implementar el Programa de Valores por una

Convivencia Escolar Armónica, con el objetivo de prevenir y atender el *bullying* y demás tipos de violencia escolar, para la formación de los estudiantes en un ambiente de valores, derechos humanos, diversidad cultural y cultura de paz, con el propósito de generar una convivencia escolar armónica, el cual se opera desde la Dirección General de Información, Planeación Programación y Evaluación.

En un ejercicio de planeación estratégica y análisis del problema por parte del equipo que se desempeña operativamente en el programa, se usaron una serie de herramientas administrativas con el propósito de estar en mejores condiciones de diseñar la política pública más idónea a la realidad que nos ocupa atender. Derivado de la aplicación de toda esta metodología, mediante un diagrama de árbol causa-efecto se identificó como problema principal el hecho de que los casos de violencia afectan significativamente la convivencia entre la comunidad escolar en las instituciones educativas del Estado de México y, a su vez, pueden generar una amplia gama de problemáticas, desde aquellas que se reflejan en la personalidad del individuo hasta las que afectan directamente a la sociedad en su conjunto y su entorno.

Continuando el planteamiento, la herramienta fue transformada en un árbol de objetivos, determinando a la convivencia escolar armónica como la intención fundamental de trabajar un programa gubernamental que pudiese lograr su trascendencia incorporando, en un ejercicio interinstitucional, la colaboración social en apoyo a las tareas educativas, mediante una estrecha relación entre la escuela, los padres de familia, las autoridades y la comunidad en un entorno de corresponsabilidad y compromiso social para contribuir a la calidad educativa y promoción de estilos de vida que les permitan a los alumnos resolver conflictos por medios pacíficos.

De lo anterior a su vez, derivaron tres objetivos generales que buscan resumir toda la actividad del PVCEA, aunque no son todos:

- ❖ Diseñar, coordinar y dirigir la integración y el proceso administrativo de los programas afines a la convivencia escolar, tanto federales como estatales,

que tiene a su cargo la Secretaría de Educación estatal, con el propósito de integrarlos en una sola unidad administrativa.

- ❖ Coordinar acciones de vinculación, fortalecimiento y colaboración entre organismos e instituciones públicas, privadas y sociales para el desarrollo de acciones y actividades de fomento de la convivencia armónica y cultura de paz.
- ❖ Promover en las escuelas del sistema educativo estatal la elaboración de planes de convivencia escolar acordes con su realidad y necesidades, así como dar seguimiento y evaluar su aplicación.

La política de atención a la violencia escolar en acción

Siguiendo la propuesta de Bardach (2008) para el análisis de las políticas públicas, primero se definió el problema extensa y adecuadamente partiendo desde las consultas populares recogidas en la campaña política a la gubernatura estatal; en segundo lugar, se fue estructurando el equipo de trabajo con especialistas en diversas disciplinas, quienes analizaron exhaustivamente el fenómeno de la violencia haciendo acopio de múltiples fuentes y autores, así como de experiencias en otros países para, inmediatamente después, desarrollar y diseñar las posibles alternativas en la atención del asunto. Con ello, se llegó incluso a definir acciones que, en principio, no trascendieron pues en la medida en que se realizaba el estudio del problema se tenía que ir atendiendo el mismo en la práctica, en colaboración con otras áreas de la Secretaría de Educación, con los propios niveles educativos en los centros escolares; con lo cual no pudieron ser evitadas las prácticas de prueba y error.

De tal manera, se fue pasando paulatinamente a la selección de criterios con los cuales operar el programa, iniciando la estrategia específica de operación consistente en un trabajo de 5 redes que por el momento continúan atendiendo los diferentes ámbitos de la comunidad educativa del Estado. Dicha estrategia se fue ampliando al definir el tipo de atención que requería la población mexiquense en

dos vertientes de acción, por una parte la atención inmediata o correctiva, y por la otra la atención mediata o preventiva.

Tabla 3.- Objetivos de la Redes del PVCEA

Red	Objetivo
Red Interinstitucional	Generar una política educativa para la prevención y tratamiento del <i>Bullying</i> , en los planteles de educación básica, realizando el seguimiento y evaluación correspondiente
Red Académica de Investigación	Desarrollar investigación sobre temas relacionados con la convivencia escolar armónica, para el diseño de políticas públicas
Red de Docentes Mexiquenses	Promover la capacitación docente en temas de prevención de la violencia, con el propósito de que cada escuela cuente con un especialista que desarrolle un programa para la práctica de valores
Red de Estudiantes Mexiquenses	Orientar a los estudiantes para la prevención de la violencia y el fortalecimiento de la convivencia escolar armónica
Red Familiar Mexiquense	Apoyar y acompañar a las familias mexiquenses con acciones de orientación, ofreciendo alternativas de integración

Efectivamente, el programa continúa operando en dos líneas fundamentales de acción. La primera tiene que ver con las actividades a corto plazo o de contención inmediata, las cuales se atienden mediante la Red Interinstitucional, con sus instrumentos fundamentales, como la línea 01800 01 64667 para recibir y atender cualquier situación que se presente en las escuelas, y la página web portal2.edomex.gob.mx/bullying, donde se presenta información relevante sobre el tema, así como ligas de interés para cualquier interesado en el tema. Con estas herramientas, es posible canalizar los casos hacia las diversas instituciones que conforman la red de acuerdo con el asunto y especialización que se requiera, desde lo meramente psicológico hasta aquello que pudiese resultar del ámbito jurídico legal.

En cuanto a la atención a mediano y largo plazos, ésta se lleva a cabo desde la actuación de las otras cuatro redes: la Red Académica de Investigación, la Red de Docentes Mexiquenses, la Red de Estudiantes Mexiquenses y la Red Familiar

Mexiquense. En consecuencia, la prospectiva está planteada para realizar una operación estratégica del Programa de Valores por una Convivencia Escolar Armónica, derivada de sus objetivos generales, alineando sus estrategias y líneas de acción hacia cuatro ejes con una visión de futuro:

- Capacitación y actualización permanente de la comunidad educativa en materia de convivencia escolar armónica.
- Desarrollo de investigaciones que permitan el diseño de políticas públicas para la atención de alumnos de los niveles de educación básica, media superior y superior.
- Con fundamento en el Artículo 16, párrafo tercero; y los artículos 20, 21 y 27, párrafo XII; y el Artículo 59 de la Ley de Educación del Estado de México, se formulará el reglamento por una Convivencia Escolar Armónica.
- Crear la Coordinación para Prevenir y Atender la Violencia y el Acoso Escolar.

A todo lo cual, podemos agregar que, siendo una política de estado ya plenamente reconocida, las autoridades han delineado pertinentemente al PVCEA desde sus ejes filosófico (sus para qué) y epistemológico (sus métodos teórico-prácticos) a partir de los fundamentos de la Educación para la Paz, considerada como un proceso formativo en contenidos, valores y actitudes, así como maneras de pensar y actuar conducentes a la construcción de una cultura de paz (Yudkin-Suliveres, 2014).

Cabe comentar finalmente que, sobre todo este basamento y en cumplimiento a las metas ya comentadas del Plan de Desarrollo del Estado de México, el Programa de Valores actualmente está en proceso de convertirse en un órgano desconcentrado con autonomía técnica y funciones debidamente constituidas, que administre en un solo proyecto la integración de diversos esfuerzos que la Secretaría de Educación ha diseñado y ejecuta en temáticas vinculadas con la promoción de los valores y la convivencia escolar. Proceso sin duda, que plantea enormes desafíos pero que de lograrse será el perfecto escenario desde donde,

como dice el profesor Bardach, podemos contar la mejor historia de una política pública llevada a cabo en toda la extensión de la palabra. Esperemos con entusiasmo en breve estarla presentando.

Conclusiones

Mediante el Programa de Valores por una Convivencia Escolar Armónica se operan estrategias que fortalecen los valores de los alumnos, así como se apoya y acompaña a los docentes y a las familias para brindar vínculos que ofrezcan nuevas alternativas de integración en convivencia. Todo lo anterior, evolucionando a la fecha y enmarcado desde una sólida comprensión de la Educación para la Paz, como el proceso de adquisición de valores y conocimientos, así como de actitudes, habilidades y comportamientos necesarios para conseguir la paz, entendida como vivir en armonía con uno mismo, los demás y el medio ambiente. Para el análisis y redacción de este documento nos apoyamos en la metodología de *los ocho pasos para el análisis de políticas públicas*, de Eugene Bardach, que considera la definición del problema; obtención de información; construcción de alternativas; selección de criterios; proyección de resultados; confrontación de costos, y la relatoría de toda la historia.

Así, dicho programa atiende frontalmente el problema de la violencia escolar, que en otras latitudes aún carece del interés social y del presupuesto suficiente. Sin embargo como hemos sintetizado, en el caso del Estado de México se busca dar resultados de excelencia muy a pesar de la concentración poblacional, la diversidad cultural y las grandes distancias para recorrerlo, entre otras realidades que son una verdad irrevocable; pudiendo afirmar que su actual administración ha previsto la consolidación de esta política pública cuya principal característica es ser integral para atender el fenómeno por los diferentes flancos del sector educativo, como ya se ha analizado, alumnos, docentes, directivos y padres de familia.

Referencias

Bardach, Eugene, 2008. *Los ocho pasos para el análisis de políticas públicas. Un manual para la práctica*. Centro de Investigación y Docencia Económica y Miguel Ángel Porrúa Grupo Editorial. México, D. F.

Gobierno del Estado de México, 2012. *Plan de Desarrollo 2011-2017*. Toluca, Estado de México.

2007, SEP. 10 Informe de labores, 1 de septiembre de 2007. Secretaría de Educación, Concentrados Estadísticos del Sistema Educativo Estatal 1992-1993/2006-2007. En:

<http://transparencia.edomex.gob.mx/se/informacion/informe%20de%20actividades/encifras0607/ubicacion0607.pdf> [Accesado el 02 de septiembre de 2012].

2008, Estado de México, Secretaría de Educación. Estadísticas de Educación. Febrero de 2008. En:

<http://www.edomex.gob.mx/portal/page/portal/educacion/estadisticas> [Accesado el 02 de septiembre de 2012].

Gobierno del Estado de México. 6,000 compromisos de gobierno. En <http://www.gem.gob.mx/acciones/> [Accesado el 13 de febrero de 2013].

2011, Ávila Villegas, Eruviel, Versión estenográfica del mensaje del Dr. Eruviel Ávila Villegas, en el Teatro Morelos como Gobernador Constitucional del Estado de México. En: <http://www.eruviel.com/img/temporal/15septiembnreEAV.pdf> [Accesado el 23 de diciembre de 2012].

2012, Gobierno del Estado de México. Programa Sectorial Gobierno Solidario 2012-2017. En:

<http://portal2.edomex.gob.mx/copladem/programas/sectoriales/index.htm> [Accesado el 15 de enero de 2013].

----- Programa Sociedad Protegida 2012-2017. En: <http://portal2.edomex.gob.mx/copladem/programas/sectoriales/index.htm> [Accesado el 15 de enero de 2013].

Secretaría de Educación Pública, 2014. *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional, 2013-2014*. México, D. F.

Yudkin Suliveres, Anita, 2014. "Educar para la convivencia escolar y la paz: principios y prácticas de esperanza y acción compartida". En revista *Ra Ximhai*, vol. 10, núm. 2, enero-junio, 2014, pp. 19-45. Universidad Autónoma Indígena de México. El Fuerte, México.

EL ENFOQUE DE COOPEDAGOGÍA. APRENDER A COOPERAR EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

Carlos Velázquez Callado

Universidad de Valladolid. España

Resumen

A menudo se habla de la necesidad de promover la cooperación y el trabajo en equipo en las escuelas como paso necesario para el fomento de una cultura de paz en la sociedad. El aprendizaje cooperativo se presenta como una metodología adecuada para facilitar el aprendizaje de contenidos curriculares al tiempo que se desarrollan habilidades interpersonales necesarias para la convivencia. Sin embargo, la puesta en práctica de esta metodología no es sencilla y es bastante frecuente el abandono de los docentes ante las primeras dificultades que surgen en sus clases. Con el objetivo de evitarlo, planteamos el enfoque de *Coopedagogía*, un proceso estructurado en cinco pasos que parte desde un entorno educativo y social del alumnado caracterizado por unas experiencias previas de tipo individualista o competitivo y pretende promover otro muy diferente, en el que cada estudiante asume compromisos individuales y colectivos, aúna esfuerzos, comparte recursos y trabaja en equipo con sus compañeros para que todos y cada uno de ellos alcancen diferentes objetivos de aprendizaje.

Todo este camino recorrido pretende que, en el marco de una cultura de paz, los futuros ciudadanos se muestren competentes a la hora de cooperar para alcanzar sus propios objetivos en la vida y para ayudar a otras personas a lograr los suyos.

Palabras clave: Aprendizaje cooperativo, cultura de paz, metodología, educación básica, inclusión.

Introducción

En la actualidad, las sociedades tecnológicamente desarrolladas se enfrentan a dos grandes retos educativos. El primero hace referencia al denominado éxito escolar pleno, lo que implica el máximo desarrollo de las capacidades de todos y cada uno de los alumnos y alumnas, con independencia de sus características individuales. El segundo supone dotar de recursos a cada estudiante para que sea capaz de desenvolverse en la sociedad que le ha tocado vivir, afrontando los retos que de ella se deriven (Núñez, Solano, González-Pianda & Rosário, 2006). Añadiríamos un tercer reto, quizás menos contemplado en la literatura y en los documentos legales reguladores de los sistemas educativos, que tiene que ver con la búsqueda de una transformación social desde un conjunto de principios éticos.

Todo ello debe abordarse en los contextos escolares actuales, caracterizados por su heterogeneidad y diversidad. En una misma clase interactúan niños y niñas con distintas habilidades intelectuales, lingüísticas, emocionales, sociales o motrices. Algunos de los escolares pueden manifestar algún tipo de discapacidad, otros pertenecen a grupos étnicos o culturales minoritarios, otros proceden de familias desestructuradas o viven en entornos marginales. Y, por supuesto, podemos encontrar también a alumnado que no presenta ninguna de las características anteriores. Facilitar el éxito escolar pleno en un contexto de diversidad nos lleva a apostar por un modelo de escuela inclusiva, que se basa en el principio de que todos los estudiantes deben aprender juntos, siempre que sea posible, con independencia de sus dificultades o diferencias (UNESCO, 1995).

En ese mismo contexto, promover ciudadanos que puedan desarrollar sus propios proyectos personales en una sociedad democrática como la actual, que cambia a un ritmo vertiginoso, supone no tanto generar una serie de conocimientos como facilitar que cada estudiante desarrolle un conjunto de competencias que favorezcan su aprendizaje permanente y le permitan adaptarse a las diferentes circunstancias con las que pudiera enfrentarse a lo largo de su vida. Competencias no solo cognitivas, sino también procedimentales, sociales o emocionales.

Plantear una educación basada en el principio de que las personas no solo tienen que adaptarse a los cambios sociales, sino que también deben convertirse en agentes de transformación social, de forma que promuevan sociedades cada vez más próximas a los valores que emanan de sus principios constituyentes, implica que los escolares vivan la cultura de paz en los centros educativos. En otras palabras, si buscamos ciudadanos que defiendan valores democráticos relacionados con la libertad, la dignidad humana y la justicia social, deben impregnarse de ellos y esto supone que las escuelas deben ser convertirse en centros de cultura de paz y no solo predicarla.

Todo lo anterior debe converger en la aplicación en las escuelas de modelos organizativos y pedagógicos activos, inclusivos y éticos, coherentes con los retos educativos que se nos plantean en la actualidad. El aprendizaje cooperativo es uno de los modelos pedagógicos que reúne esas características.

El aprendizaje cooperativo: concepto e investigación

Podemos definir los modelos pedagógicos como las diferentes maneras en las que un docente integra en un todo, de forma global y coherente, los diversos factores que intervienen en un proceso de enseñanza para promover un aprendizaje entre su alumnado (Velázquez, 2015). El aprendizaje cooperativo es un modelo pedagógico, basado en el trabajo en pequeños grupos, generalmente heterogéneos, en los que los estudiantes aúnan esfuerzos, intercambian

información y comparten recursos con el propósito de lograr su propio aprendizaje y el del resto de sus compañeros (Johnson & Johnson, 2009; Velázquez, 2010).

Diferentes investigaciones destacan la superioridad del aprendizaje cooperativo sobre otros modelos pedagógicos más tradicionales, basados en una estructuración competitiva o individualista del proceso de enseñanza, a la hora de promover el logro académico de los estudiantes en diferentes áreas curriculares y en distintas etapas educativas (Johnson, Johnson & Stanne, 2000; Pons, González-Herrero & Serrano, 2008; Servetti, 2010). También parece demostrada la eficacia del aprendizaje cooperativo para favorecer unas relaciones interpersonales positivas entre el alumnado y fomentar un clima positivo de clase que facilita la inclusión del alumnado con discapacidad (Dowler, 2012; Gillies & Ashman, 2000; Piercy, Wilton & Townsend, 2002), las relaciones entre estudiantes de distinto sexo (Petersen, Johnson & Johnson, 1991) o la convivencia intercultural (Díaz-Aguado y Baraja, 1993; Oortwijn, Boekaerts, Vedder & Fortún, 2008). Finalmente, otros estudios concluyen que el aprendizaje cooperativo incide positivamente sobre el autoconcepto (Denigri, Opazo & Martínez, 2007; Fernández-Río, 2003) y la motivación del alumnado hacia el área de estudio (Hänze & Berger, 2007; Marín & Blázquez, 2003; Peterson & Miller, 2004), variables que otras investigaciones han demostrado que actuarían de mediadoras sobre el logro académico (Castejón, Navas & Sampascual, 1996; Valle, González Cabanach, Núñez, Rodríguez Martínez & Piñeiro, 1999). Además, el aprendizaje cooperativo se contempla como uno de los pilares de la mayor parte de los programas de educación para la convivencia y prevención de conflictos en los centros educativos (Torrego, 2008; Trianes & Fernández-Figarés, 2001). En resumen, podemos concluir que existe evidencia empírica suficiente como para poder afirmar que el aprendizaje cooperativo se presenta como uno de los recursos metodológicos más eficaces a la hora de promover el logro social y académico de los estudiantes, así como incidir positivamente sobre variables afectivas y motivacionales, sobre todo en contextos heterogéneos, acordes con la realidad social y educativa actual.

El aprendizaje cooperativo en la práctica docente

La aplicación del aprendizaje cooperativo en las clases no es una tarea sencilla. El mero hecho de agrupar a los estudiantes y pedirles que realicen una determinada tarea no es suficiente para garantizar que estos cooperen y alcancen los objetivos propuestos (Pujolàs, 2008). Es necesario que el docente genere unas condiciones que permitan la interacción de todo tipo de estudiantes en la consecución de objetivos comunes y, al mismo tiempo, faciliten al alumnado el aprendizaje de habilidades sociales y de actitudes positivas hacia la diversidad. En caso contrario, pueden manifestarse diferentes conductas que inciden negativamente en la efectividad del trabajo grupal como el efecto polizón (Kerr & Bruun, 1983), en el que algunos miembros del grupo dejan que el resto de sus compañeros hagan la mayor parte del trabajo o la división disfuncional de la tarea (Sheingold, Hawkins & Char, 1984) por la que los estudiantes más capaces asumen los roles de liderazgo, organizando y desarrollando todo el trabajo principal, mientras que el resto asume únicamente las tareas secundarias, sin participar en la toma de decisiones, con lo que su beneficio en el desarrollo del trabajo, a nivel de aprendizaje, es mínimo. En el peor de los casos, una incorrecta aplicación del aprendizaje cooperativo en contextos educativos caracterizados por la diversidad y heterogeneidad del alumnado puede incluso provocar una mayor discriminación y acentuar las desigualdades (Cohen, 1999; Putnam, 1997), es decir, el efecto contrario al esperado por el docente.

Estas situaciones son quizás una de las causas que hacen que el aprendizaje cooperativo no sea una práctica habitual en las escuelas, a pesar de los logros destacados en las investigaciones (Gillies & Boyle, 2010). Una de las causas radica en el hecho de que el profesorado no está convenientemente formado en la aplicación del aprendizaje cooperativo, de modo que su información sobre esta metodología está sesgada y es incompleta (Abrami, Poulsen & Chambers, 2004, Velázquez, 2013) lo que le impide aplicarlo con efectividad con su alumnado. De hecho, los grupos de aprendizaje cooperativo son raros porque muchos educadores, que no están bien formados en la aplicación de esta práctica pedagógica, equivocadamente perciben el tiempo como una barrera para su

implementación, de modo que frecuentemente buscan atajos al trabajo grupal correctamente estructurado, asumiendo que los grupos tradicionales formados en sus clases serán suficiente para alcanzar los objetivos propuestos (Hennessey & Dionigi, 2013).

Entre los problemas identificados por los docentes durante la implementación del aprendizaje cooperativo en sus clases destacamos la inexperiencia del alumnado con la metodología, lo que implica un mayor tiempo para ponerla en práctica con eficacia, y las situaciones negativas emergentes en los grupos, tales como el rechazo a personas concretas, las distracciones del alumnado cuando trabaja autónomamente o los conflictos que se producen a la hora de tomar decisiones relativas al desarrollo de la tarea (Velázquez, 2013). Los propios docentes reclaman una formación específica, menos teórica y más enfocada al día a día (Putnam, 1997), que les permita dar una respuesta adecuada a estas situaciones, centrada fundamentalmente en la gestión de grupos, el entrenamiento en habilidades sociales y en los procesos de evaluación del trabajo en equipo.

Todo ello nos lleva a plantear la necesidad de generar un enfoque guiado que permita al profesorado implementar de forma progresiva el aprendizaje cooperativo, con unas garantías de éxito. Dicho enfoque debe partir, no tanto de teorías generales, sino de la concreción de dichas teorías en el contexto en el que el docente trabaja. En otras palabras, es necesario promover un proceso estructurado, que se inicie en un contexto caracterizado por la inexperiencia del alumnado a la hora de trabajar en equipo y que termine con los mismos estudiantes siendo capaces de trabajar autónomamente para promover su propio aprendizaje y el de sus compañeros.

El enfoque de *coopedagogía*: aprender a cooperar, cooperar para aprender

El enfoque de *coopedagogía* o pedagogía de la cooperación se define como el “enfoque educativo orientado a promover que el alumnado aprenda a cooperar y utilice las posibilidades que la cooperación le ofrece para alcanzar eficazmente diferentes aprendizajes curriculares” (Velázquez, 2014, p.45). Es un enfoque

estructurado en cinco fases: (1) provocar conflicto, (2) desarrollar los principios de la lógica de la cooperación, (3) aplicar la lógica de la cooperación en ambientes lúdicos, (4) aprender a través de la cooperación, y (5) generar aprendizaje autónomo.

Provocando conflicto

Si partimos de la base de que las experiencias educativas del alumnado suelen ser habitualmente de tipo competitivo o individualista, de modo que un estudiante entiende que su objetivo debe orientarse a ser mejor que los demás y que es normal que lo que uno sabe no se comparta con los compañeros, parece lógico que nuestro primer paso se oriente a poner en duda las ideas previas del alumnado. Para ello, podemos apoyarnos en actividades motrices de estructura compartida (Velázquez, 2004).

Solo cuando el alumnado contrasta sus ideas previas con una nueva forma de ver y entender la realidad de la clase, convenciéndose de que unir esfuerzos con el resto de los estudiantes es más efectivo que tratar de ser mejor que ellos o trabajar individualmente puede entender que aprender a cooperar resulta útil, aunque no sencillo.

Desarrollando la lógica de la cooperación

La lógica de la cooperación tiene que ver con la concreción de los principios de la cultura de paz en el contexto de clase. Ello nos lleva, por una parte, a identificar en las clases situaciones contrarias a los fundamentos de la cultura de paz y, por otra, a consensuar con el alumnado un conjunto de reglas razonadas que promuevan un proceso de transformación entre el clima de clase que nos encontramos y el que nos gustaría encontrarnos. Se trata, por tanto, de promover un contexto, fundamentado en la responsabilidad y no en la obediencia, que parta de dos grandes principios: todos debemos preocuparnos por todos y nadie puede sentirse mal en el grupo.

Aplicando la lógica de la cooperación en ambientes lúdicos

Desde esos principios es posible plantear en las clases cuñas en forma de propuestas de resolución cooperativa de problemas y juegos cooperativos. Se trata de que el alumnado aplique, de forma informal, la lógica de la cooperación en ambientes lúdicos, de alcanzar logros con los otros, de jugar para superar retos de estructura cooperativa. Así, el alumnado va desarrollando, de una forma divertida, las habilidades sociales y destrezas de trabajo en equipo que le harán falta en procesos de aprendizaje más complejos.

Aprender a través de la cooperación

El siguiente paso implica esas habilidades a las que acabamos de aludir para el aprendizaje de contenidos propios del área curricular en la que estemos trabajando. Y ello nos lleva al aprendizaje cooperativo. El docente puede comenzar desde un enfoque estructural (Kagan, 2000), introduciendo técnicas muy estructuradas que garanticen la interacción de los estudiantes y eviten una participación desigual en los grupos. “Lápices al centro” (Kagan, 2000) o “Think – pair – share” (Lyman, 1981) son algunos ejemplos de este tipo de técnicas. A medida que el alumnado se vaya familiarizando con las exigencias del trabajo en equipo, el docente puede avanzar progresivamente hacia un enfoque conceptual de aprendizaje cooperativo (Johnson & Johnson, 2009), caracterizado por la presencia de cinco elementos: (1) interdependencia positiva, (2) interacción promotora, (3) responsabilidad individual, (4) habilidades interpersonales de trabajo en pequeño grupo, y (5) procesamiento o autoevaluación grupal. En este sentido, el docente tiene que establecer diferentes acciones pedagógicas orientadas a garantizar la presencia de estos elementos durante el trabajo grupal. Inicialmente, estas acciones son continuas y constantemente reforzadas. A medida que el alumnado adquiere experiencia con el aprendizaje cooperativo va ganando autonomía y las intervenciones docentes van haciéndose menos necesarias. De este modo, el docente puede implementar técnicas de aprendizaje cooperativo menos estructuradas, más prolongadas en el tiempo y que conlleven un objetivo claramente definido y una mayor implicación de los estudiantes a la hora de tomar decisiones que afectan a su propio aprendizaje. Es fundamental entonces que el docente proporcione a los grupos materiales específicamente

diseñados para facilitar su aprendizaje autónomo. Equipos de aprendizaje (Johnson & Johnson, 1999) o el rompecabezas (Aronson, Blaney, Stephan, Sikes & Snapp, 1978) son algunos ejemplos.

Generando aprendizaje autónomo

El último paso en el marco de la *coopedagogía* supone que los estudiantes sean capaces de organizarse y de trabajar en equipo autónomamente para desarrollar un determinado proyecto sin la supervisión del docente. En este sentido, aconsejamos el planteamiento de tareas, voluntarias y con un cierto nivel de complejidad, que impliquen aplicar lo aprendido en las clases y conlleven un trabajo fuera de ellas. Con el fin de ir asumiendo responsabilidades puede ser conveniente que, al principio, se establezca en los grupos el compromiso individual que cada estudiante adquiere con el resto de sus compañeros. Incluso puede aconsejarse que dicho compromiso se refleje por escrito y se firme como si fuera un contrato vinculante, de modo que al finalizar la tarea no solo se valore el resultado obtenido, sino también el grado de cumplimiento de los compromisos adquiridos por cada estudiante.

A diferencia de pasos anteriores, durante esta fase del proceso, el docente no está presente, de forma que deben ser los propios grupos los que planifiquen y desarrollen la tarea, regulando los posibles conflictos que pudieran surgir, hasta alcanzar el resultado final.

A modo de conclusión

El aprendizaje cooperativo se muestra en la literatura como una práctica pedagógica eficaz para promover el rendimiento académico y social de los estudiantes, especialmente en contextos inclusivos caracterizados por la diversidad y heterogeneidad del alumnado. Sin embargo, su aplicación en los centros educativos no es percibida por el profesorado como una tarea sencilla a juzgar por los problemas que se manifiestan en los grupos. Abrami, Poulsen & Chambers (2004) asocian la efectividad del aprendizaje cooperativo al conocimiento que los docentes tienen de él y señalan que la principal causa de

estos problemas reside en el hecho de que el profesorado no está convenientemente formado en esta metodología.

El enfoque de *coopedagogía* permite al docente poner en práctica un proceso de intervención que parte de un contexto en el que las experiencias previas del alumnado derivan de una estructuración competitiva o individualista del aprendizaje. Y lo hace de forma progresiva, lo que facilita que el docente pueda ir adquiriendo experiencia mediante la implementación de diferentes acciones, adaptadas a las características del grupo con el que trabaja, con base en los cinco niveles expuestos. Así, es posible orientar a los estudiantes hasta que sean capaces de movilizar las habilidades cooperativas aprendidas para organizarse y trabajar en equipo eficazmente, sin la supervisión de un adulto.

De este modo, podremos dar respuesta a los tres grandes retos educativos de las sociedades tecnológicamente desarrolladas: el éxito escolar pleno, el desarrollo de competencias necesarias para la vida y de una concepción ética orientada a transformar la sociedad desde un conjunto de valores acordes con una cultura de paz.

Referencias

- Abrami, P., Poulsen, C. & Chambers, B. (2004). Teacher motivation to implement an educational innovation: Factors differentiating users and non-users of cooperative learning. *Educational Psychology*, 24(2), 201-216. doi: 10.1080/0144341032000160146.
- Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J. & Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: SAGE.
- Castejón, J. L., Navas, L. & Sampascual, G. (1996). Un modelo estructural del rendimiento académico en Matemáticas en la Educación Secundaria. *Revista de Psicología general y aplicada*, 49(1), 27-43.
- Cohen, E. G. (1999). *Organizzare i gruppi cooperativi. Ruoli, funzioni, attività*. Gardolo, TN: Erickson.

- Denigri, M., Opazo, C. & Martínez, G. (2007). Aprendizaje cooperativo y desarrollo del autoconcepto en estudiantes chilenos. *Revista de Pedagogía*, 28(81), 13-41.
- Díaz Aguado, M. J. & Baraja, A. (1993). *Interacción educativa y desventaja sociocultural. Un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos inter-étnicos*. Madrid: CIDE.
- Dowler, W. (2012). Cooperative Learning and interactions in inclusive secondary-school physical education classes in Australia. En B. Dyson y A. Casey (Eds.), *Cooperative learning in Physical Education. A research-based approach* (150-165). London: Routledge.
- Fernández-Río, J. (2003). *El aprendizaje cooperativo en el aula de educación física para la integración en el medio social: análisis comparativo con otros sistemas de enseñanza y aprendizaje*. Valladolid: La Peonza.
- Gillies, R. M. & Ashman, A. F. (2000). The effects of cooperative learning on students with learning difficulties in the lower elementary school. *The journal of especial education*, 34(1), 19-27. doi: 10.1177/002246690003400102.
- Gillies, R. M. & Boyle, M. (2010). Teachers' reflections on cooperative learning: Issues of implementation. *Teaching and teacher Education*, 26, 933-940. doi: 10.1016/j.tate.2009.10.034.
- Hennessey, A. & Diogini, R. A. (2013). Implementing cooperative learning in Australian primary schools: Generalist teachers' perspectives. *Issues in Educational Research*, 23(1), 52-68.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Aique.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: social interdependence theory and cooperative learning. *Educational researcher*, 38(5), 365-379. doi: 10.3102/0013189X09339057.

- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Stanne, M. B. (2000). *Cooperative Learning methods: a meta-analysis*. Recuperado el 1 de mayo de 2015 de www.tablelearning.com/uploads/File/EXHIBIT-B.pdf
- Kagan, S. (2000). *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*. Roma: Edizioni Lavoro.
- Kerr, N. L. & Bruun, S. E. (1983). Dispensability of member effort and group motivation losses: Free-rider effects. *Journal of personality and social Psychology*, 44(1), 78-94. doi: 10.1037/0022-3514.44.1.78.
- Lyman, F. T. (1981). The responsive classroom discussion: the inclusion of all students. In A. S. Anderson (Ed.), *Mainstreaming Digest* (109-113). College Park, MD: University of Maryland Press.
- Núñez, J. C., Solano, P., González-Pienda, J. & Rosário, P. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del psicólogo*, 27(3), 139-146. Recuperado de <http://www.papelesdelpsicologo.es>
- Oortwijn, M. B., Boekaerts, M., Vedder, P. & Fortuin, J. (2008). The impact of a cooperative learning experience on pupils' popularity, non-cooperativeness and interethnic bias in multiethnic elementary schools. *Educational Psychology*, 28(2), 211-221. doi: 10.1080/01443410701491916.
- Petersen, R. P., Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1991). Effects of cooperative learning on perceived status of male and female pupils. *The journal of social Psychology*, 131(5), 717-735. doi: 10.1080/00224545.1991.9924655.
- Piercy, M., Wilton, K. & Townsend, M. (2002). Promoting the social acceptance of young children with moderate-severe intellectual disabilities using cooperative-learning techniques. *American journal on mental retardation*, 107(5), 352-360. Doi: 10.1352/0895-8017(2002)107<0352:PTSAOY>2.0.CO;2.
- Pons, R. M., González Herrero, M. E. & Serrano, J. M. (2008). Aprendizaje cooperativo en matemáticas: un estudio intracontenido. *Anales de Psicología*, 24(2), 253-261.

- Pujolàs, P. (2008). *El aprendizaje cooperativo. 9 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- Putnam, J. (1997). *Cooperative learning in diverse classrooms*. Upper Saddle River, N.J. Prentice-Hall.
- Servetti, S. (2010). Cooperative learning as a correction and grammar revision technique: communicative exchanges, self-correction rates and scores. *US-China education review*, 7(4), 12-22.
- Sheingold, K., Hawkins, J. & Char, C. (1984). "I'm the thinkist, you're the typist": the interaction of technology and the social life of classrooms. *Journal of social issues*, 40(3), 49-61. doi: 10.1111/j.1540-4560.1984.tb00191.x.
- Torrego, J. C. (Coord.) (2008). *El plan de convivencia*. Madrid: Alianza.
- Trianes, M. V. & Fernández-Figueras, C. (2001). *Aprender a ser persona y a convivir: un programa para secundaria*. Bilbao: Desclée de Brower.
- UNESCO (1995). *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Salamanca, España, 7- 10 de junio 1994*. Madrid: UNESCO y Ministerio de Educación y Ciencia.
- Valle, A., González Cabanach, R., Núñez, J. C., Rodríguez Martínez, S. & Piñeiro, I. (1999). Un modelo causal sobre los determinantes cognitivo-motivacionales del rendimiento académico. *Revista de Psicología general y aplicada*, 52(4), 499-519.
- Velázquez, C. (2004). *Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación de valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- Velázquez, C. (Coord.) (2010). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas*. Barcelona: INDE.
- Velázquez, C. (2013). *Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de Educación Física* [Tesis doctoral]. Valladolid: Universidad de Valladolid.

- Velázquez, C. (2014). Coopedagogía. El enfoque de la pedagogía de la cooperación en Educación Física. En C. Velázquez, J. Roanes & F. Vaquero (Coord.). *Actas del IX Congreso internacional de actividades físicas cooperativas. Vélez Málaga – Torre del Mar, 30 de junio al 3 de julio*. Valladolid: La Peonza.
- Velázquez, C. (2015). El aprendizaje cooperativo como modelo pedagógico: enfoques y posibilidades en Educación Física. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, (en prensa)

**CENTROS DE INICIACIÓN DEPORTIVA: PROPUESTA ORGANIZACIONAL
ORIENTADA A LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ DESDE LA ENSEÑANZA
DEPORTIVA.**

Eduardo Gómez Gómez
Universidad de Colima. México

Resumen

La enseñanza deportiva ha evolucionado hacia formas más educativas a partir de los planteamientos pedagógicos globalizadores como la motricidad y la praxeología; establecer una didáctica que reconozca a la actividad física como expresión de procesos cognoscentes es el punto de partida para estructurar consideraciones didácticas que el docente deberá observar durante la enseñanza deportiva, para que el sujeto viva la convivencia a modo de lo que establecen los valores que sustentan la cultura de la paz. La implementación y activación de Centros de Iniciación Deportiva dirigidos por personal de las ciencias de la conducta (cultores físicos, psicólogos, trabajadores sociales y educadores) representa una oportunidad para aplicar las consideraciones didácticas de la educación en valores y establecer los vínculos de colaboración social que influyan

inicialmente en el niño y adolescente para avanzar hacia las familias con respecto al desarrollo de la cultura de la paz.

Palabras clave: Iniciación deportiva, praxeología motriz, modelo organizacional, cultura de la paz.

Introducción

La *iniciación deportiva* representa un nuevo modelo metodológico de enseñanza – aprendizaje de los deportes. Este modelo se fundamenta principalmente en dos planteamientos teóricos; por una parte la *praxeología motriz*, que da prioridad a la comprensión de la lógica del deporte y las estrategias de juego en lugar del aprendizaje de su técnica; y por otra parte el *enfoque global de la motricidad*, que establece una didáctica basada en el descubrimiento guiado y la solución de problemas motrices, ya que considera a los procesos mentales y emotivos completamente vinculados a la acción motriz.

La *educación física para la paz*, representan la traslación de los valores que fundamenten la *cultura de la paz* a la práctica docente de la educación física y la enseñanza deportiva. La cultura de la paz es un paradigma que trata de responder a las necesidades sociales actuales de convivencia, a partir de la solidaridad, democracia, respeto por las diferentes culturas y el medio ambiente, tolerancia, honestidad, colaboración, y creatividad. Se opone a la segregación, la violencia, el individualismo y la competitividad desmedida.

Una de muchas estrategias para impulsar el desarrollo de los valores que conforman la cultura de la paz entre los niños, jóvenes y adultos está en la estructuración de modelos de intervención educativa utilizando como medio de acción el contexto de la enseñanza deportiva. El propósito de esta ponencia es proponer al Centro de Iniciación Deportiva como un *modelo de intervención educativa*, gestionado por *profesionistas de las ciencias de la conducta*, en colaboración con padres de familia y autoridades locales; conformado por dos

dimensiones: *organizacional y pedagógico-didáctica*, para funcionar como un solo sistema de cambio y desarrollo de hábitos y valores de la cultura de la paz, que trascienda del centro hacia la escuela y la familia.

Contenido

La *iniciación deportiva* en términos generales es el proceso de enseñanza multifacético y progresivo para el aprendizaje de un deporte y el desarrollo de las habilidades necesarias para su ejecución óptima (Blazquez Sánchez, 1995); sin embargo el concepto de iniciación deportiva ha adquirido gradualmente un sentido específico alejándose de la perspectiva mecanicista de la teoría del entrenamiento deportivo, para representar un conjunto de metodologías didácticas vinculadas a la concepción global de la motricidad, la teoría de los sistemas, la lingüística y el aprendizaje (Gómez Gómez, 2006).

El *enfoque global de la motricidad* se caracteriza por considerar a la actividad motriz humana como la expresión de todo un sistema abierto, es decir el ser humano interactúa consigo mismo: cuerpo identificado; con los objetos de su entorno: cuerpo situado y se comunica con los demás: cuerpo adjetivado (Castañer i Balcells & Camerino i Foguet, 2001); en la medida de las demandas del entorno social, natural y personal, desarrollará las habilidades motrices. Este planteamiento cuestiona la estimulación de las capacidades físicas de manera seccionada a través de metodologías específicas del acondicionamiento físico como base de la didáctica para la educación física; ya que ello no reconoce las complejas interacciones funcionales, emotivas y cognoscitivas que manifiesta la motricidad consciente. Los reflejos motores que inducen la contracción o elongación muscular producto de un estímulo no son considerados parte de la motricidad. Para el enfoque global, la actividad motriz es producto del pensamiento y la emotividad.

La *praxeología motriz* es un planteamiento teórico para la comprensión y análisis de las interacciones entre los sujetos, durante el desarrollo de una actividad

deportiva o juego. El punto de partida es la estructura del deporte y su lógica interna. Como estructura, se considera a aquellos elementos que dan forma y distinción al deporte como la técnica o modelos de ejecución, el reglamento, el espacio, el tiempo, la comunicación verbal y corporal, y la estrategia motriz. Como su lógica se entiende las relaciones que se producen entre los elementos de la estructura, como por ejemplo estas relaciones pueden ser de oposición, cooperación y oposición – cooperación (Hernández Moreno, 1994). La aplicación de los hallazgos de investigaciones paxeológicas han permitido desarrollar metodologías de enseñanza de los deportes que priorizan el entendimiento del sentido del deporte y el desarrollo de estrategias colectivas e individuales, en lugar de comenzar por la enseñanza de las técnicas, las cuales en un primer momento no tienen un sentido práctico para el sujeto.

La *cultura de la paz* representa un nuevo paradigma para la convivencia social y se fundamenta en un marco axiológico orientado a la convivencia humana de forma pacífica consecuencia de la solución de situaciones de oposición mediante el acuerdo, el diálogo y la colaboración en beneficio de todas las partes. Pero para que la cultura de la paz se adquiera y trascienda es necesario que el acto educativo formal e informal sea guiado por valores como la democracia, la honestidad, la solidaridad, el respeto por las leyes y las reglas, la tolerancia, la creatividad y la confianza. Al proceso educativo que se desarrolla bajo estos valores se le conoce como educación para la paz. (Velazquez Callado, 2004)

La educación física como una disciplina pedagógica y ubicada bajo la perspectiva de la cultura de la paz presenta sus propias aportaciones didácticas para incorporarse a la perspectiva educativa de la paz. Educación física para la paz es el término del modelo didáctico orientado a que el sujeto viva los valores de la paz y la convivencia a través de los juegos motores y la enseñanza deportiva.

La educación física para la paz, requiere comprender a la actividad motriz desde una perspectiva global; el enfoque mecanicista orientado solo al rendimiento físico sería incompatible para la adquisición de nuevos valores de convivencia y relaciones humanas. El deporte es reconocido por la educación física, como uno

de sus principales medios educativos, debido a que induce al sujeto a convivir dentro de un espacio físico y temporal del que es parte, bajo un esquema de reglas, costumbres, conceptos y valores, por el sentido lúdico que posee el juego motor; base de la actividad deportiva. Lo anterior ubica a la actividad deportiva que interesa en este trabajo como aquella que mantiene el sentido lúdico de su práctica, la actividad deportiva con fines selectivos o primordialmente competitivos orientado al rendimiento pertenecería a un contexto distinto a las pretensiones de esta propuesta.

Un *Centro de Iniciación Deportiva* (CIDE) es el espacio de intervención educativa, que mediante la enseñanza y práctica de los deportes busca educar a los alumnos en los valores y actitudes que caracterizan a la cultura de la paz. Se propone como meta trascender hacia las familias de los alumnos, y para ello se propone un modelo de intervención didáctica que deberán seguir los profesionistas integrantes del CIDE; también se propone un modelo organizacional que permita la cohesión de los profesionistas integrantes del CIDE con la sociedad y las instituciones para alcanzar la formación de los niños y jóvenes.

La misión de los CIDE corresponde a contribuir al desarrollo de los valores de la cultura de la paz en la población infantil y juvenil desde la enseñanza deportiva; utilizando como medio el planteamientos pedagógico de la iniciación deportiva desde el enfoque dinámico, el cual corresponde a la recupera el sentido lúdico del juego motor, orientado a la lógica del juego y la estrategia, además del desarrollo de habilidades para la comunicación.

Su visión plantea el consolidarse como espacios reconocidos por la sociedad, que mediante la enseñanza deportiva fomentan el desarrollo eficaz de actitudes y valores en niños, adolescentes y sus correspondientes padres; y que se corresponden con las premisas de la cultura de la paz.

Modelo organizacional.

El CIDE es una subestructura creada dentro de una institución pública o social con actividades preferentemente orientadas a la educación, y que respalda el proyecto

ante instancias locales (ayuntamientos, delegaciones) u otras instituciones de desarrollo social (fundaciones, asociaciones civiles, institutos) y deportivo (clubes); para establecer acuerdos de colaboración y apoyo mutuo. El tercer elemento de asociación para el desarrollo de un CIDE, es representado por la comunidad a través de los padres de familia organizados en sociedad. (Figura 1).

Un CIDE, se sustenta en el trabajo colegiado de los licenciados en cultura física, psicología, trabajo social y educación. Cada integrante de este equipo de profesionistas interviene de forma específica desde una posición. A continuación se describen las funciones de cada una de las estructuras presentadas en la figura 1.

Funciones del director del CIDE.

Es el representante general del CIDE y el enlace entre el personal a su cargo y la institución en la que se auspicia el CIDE.

Es el responsable de la creación, organización y coordinación general de las acciones y del personal a su cargo para desarrollar y mantener en buen funcionamiento al CIDE.

Gestiona junto con la institución auspiciadora, la incorporación del personal que se requiere para el desarrollo del CIDE

Coordina la planeación de las actividades a ser desarrolladas durante cada ciclo escolar en el CIDE.

Coordina el desarrollo de estrategias de gestión para la obtención de recursos materiales, promoción y difusión de las actividades del centro entre la comunidad escolar junto con el coordinador técnico pedagógico, el coordinador de integración escolar y familiar, los representantes de la sociedad de padres de familia y el representante escolar o municipal.

Revisa, propone y valora junto con el coordinador técnico pedagógico y el coordinador de integración escolar y familiar las estrategias y actividades de

acompañamiento, seguimiento y evaluación del desarrollo de los alumnos y las actividades realizadas.

Planea y dirige las fechas para las sesiones ordinarias de seguimiento, evaluación y toma de acuerdos del CIDE regional.

Funciones del coordinador técnico pedagógico del CIDE regional.

El perfil profesional adecuado corresponde al licenciado en cultura física, educación física, entrenamiento deportivo o en ciencias de la educación.

Es el responsable directo de planear y desarrollar las estrategias de acompañamiento, seguimiento y evaluación relacionadas con la aplicación de los programas de iniciación deportiva, nivel de aprovechamiento de los alumnos conforme al logro del perfil de egreso en educación básica y el desarrollo de su competencia motriz, así como del nivel de desempeño del docente de iniciación deportiva.

Colaborará con el director del CIDE regional en el seguimiento de aspectos administrativos relacionados a los docentes y el desarrollo de las actividades efectuadas en el mismo centro.

Ser vínculo inmediato entre los docentes de iniciación deportiva y la dirección del CIDE regional.

Funciones del coordinador de integración escolar y familiar del CIDE regional.

Es designado por el Director del CIDE y el perfil profesional adecuado corresponde al licenciado en psicología, trabajo social o educación.

Es el responsable de llevar el seguimiento permanente de los alumnos con respecto a su rendimiento escolar para detectar alguna disminución del aprovechamiento escolar e implementar estrategias y acciones para subsanar en la medida de sus posibilidades tales problemáticas.

Desarrollar visitas domiciliarias cuando sea necesario y con previa autorización del Director del CIDE regional, para procurar la asistencia de los alumnos que hayan desertado y favorecer su integración a la escuela y la familia.

Coordinar y trabajar de manera conjunta con la sociedad de padres de familia y el representante escolar o municipal para diseñar estrategias y acciones que ayuden a lograr y mantener una integración del alumnado que participa en las actividades del CIDE a la escuela y a su entorno familiar.

Establecer junto con el Coordinador Técnico Pedagógico la estrategia de difusión de la convocatoria de inscripciones para las actividades del CIDE regional y designar acciones específicas a realizar por parte de los profesores de iniciación deportiva.

Funciones del docente de iniciación deportiva en el CIDE regional.

Es el responsable directo del desarrollo de actividades propias de iniciación deportiva y de aplicarlas a los alumnos, así como de llevar un seguimiento y evaluación de los avances y aprendizajes; lo anterior lo hará con base en el programa de iniciación deportiva vigente.

Llevar el registro de asistencias de cada uno de sus alumnos y comunicar de inmediato al coordinador de integración escolar y familiar la ausencia de cualquiera de sus alumnos por un período de una semana, para que éste proceda a realizar las acciones que permitan averiguar las razones de su inasistencia y su posible reincorporación.

Estar en comunicación con el Coordinador Técnico Pedagógico, para valorar y ajustar su práctica docente para el logro de los aprendizajes, llevar el avance programático; así como acordar y organizar los eventos en que los alumnos participarán.

Elaborar y remitir al coordinador Técnico Pedagógico la documentación necesaria para el seguimiento y evaluación de sus actividades.

Funciones de la sociedad de padres de familia del CIDE.

Representa a los padres de familia que tengan a sus hijos inscritos en las actividades del CIDE y constituyen una organización de apoyo externo para el desarrollo de las actividades de iniciación deportiva.

Colabora junto con el coordinador de integración escolar y familiar para desarrollar e implementar acciones orientadas a lograr una integración permanente del alumno a su escuela y a su entorno familiar.

Realiza acciones para la obtención de recursos materiales y de infraestructura que apoyen las actividades del CIDE regional.

Funciones de los representantes de gobierno del CIDE regional.

Ser el vínculo entre el CIDE y autoridades gubernamentales locales.

Apoya la seguridad de los alumnos y personal del CIDE.

Colabora en la asignación de recursos material y activo fijo, para el desarrollo del CIDE.

Colabora con el coordinador de integración escolar y familiar para desarrollar e implementar acciones orientadas a lograr una integración permanente del alumno a su escuela y a su entorno familiar.

Propuesta pedagógico didáctica.

Partiendo de la posición de que los valores y las actitudes se aprenden y por tanto son educables, entonces el aprendizaje de nuevos valores, o el cambio de valores requieren ser vividos forma coherente con lo que establecen los valores que se pretenden adquirir. Las orientaciones didácticas que se proponen para este apartado deberán ser meticulosamente observadas por el docente; ya que tiene el reto de ser él, quien primero adopte los valores que fundamentan la cultura de la paz.

Orientaciones para el desarrollo de la libertad y la responsabilidad:

- Alumnos y maestros deben procurar cumplir con los compromisos de enseñanza y aprendizaje acordados al inicio del curso.
- Utilice una didáctica que promueva la toma de decisiones para vincular los procesos cognoscentes con la actividad motriz.

Orientaciones para el desarrollo de la honestidad y el respeto.

- Con la participación de los alumnos, establezca los compromisos de enseñanza y aprendizaje al iniciar el curso.
- Procurar reestablecer el ambiente de paz y diálogo cuando surjan diferencias o dificultades entre los alumnos, oriente a que se retomen las reglas y compromisos de conducta acordados.

Orientaciones para el desarrollo de la solidaridad, el sentido de pertenencia y la lealtad

- Evite hacer equipos conforme al sexo, constitución corporal o preferencias deportivas ya que las agrupaciones pueden generar divisiones y favorecer la segregación.
- En la medida de lo posible, refiérase a sus alumnos por su nombre; nunca utilice su apodo para llamarlo.

Orientaciones para el desarrollo de la humildad.

- Induzca a los alumnos a hacer un análisis de sus propias fallas y aciertos sobre su desempeño en juegos o competencias, independientemente del resultado en la contienda.

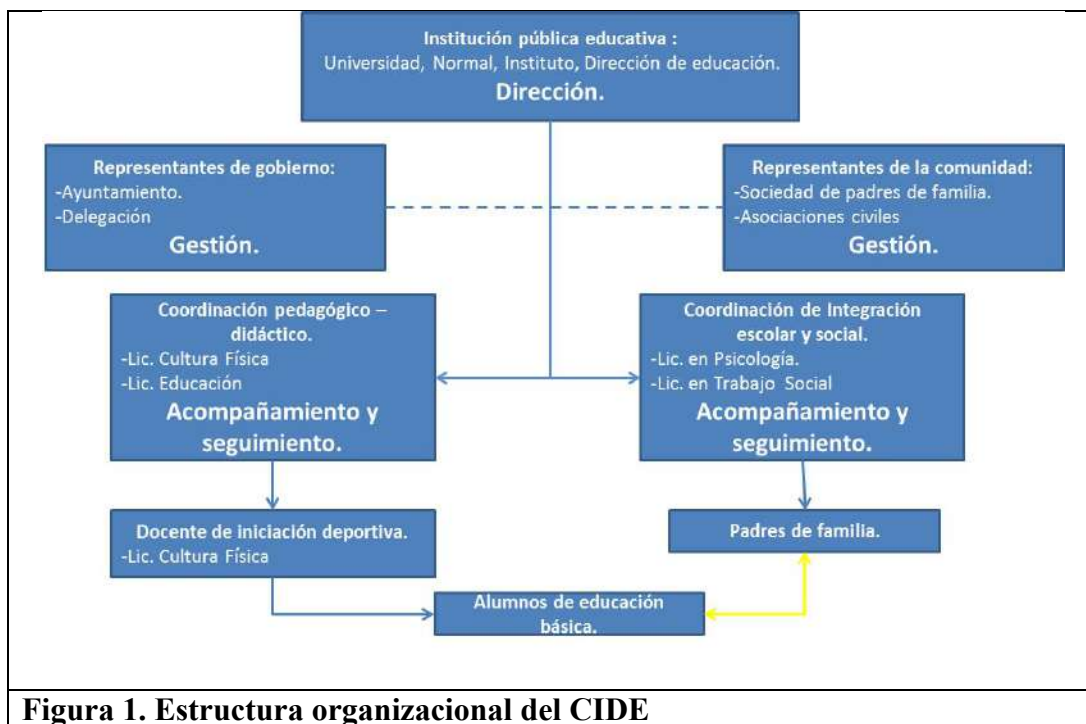
Orientaciones para el desarrollo del valor de la creatividad.

- Desarrolle su intervención docente aplicando el principio de variabilidad de la práctica que rompe los paradigmas y lógica de los juegos deportivos populares.

Conclusiones

Los CIDE buscan contribuir al desarrollo de nuevos valores enmarcados en el contexto de la cultura de la paz a través de la enseñanza deportiva. Esta enseñanza debe observar una didáctica orientada a que los niños y adolescentes vivan durante la convivencia las formas de responder y actuar a partir del diálogo, la colaboración y la solidaridad. Esta propuesta es de tipo educativo donde el rendimiento físico deportivo no es relegado, pero si pasa a un plano secundario. Desde esta propuesta, el deporte se concibe como un poderoso medio de cambio social.

TABLAS Y FIGURAS



Referencias

Blazquez Sánchez, D. (1995). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: INDE.

Castañer i Balcells, M., & Camerino i Foguet, O. (2001). *La educación física en la enseñanza primaria. Una propuesta curricular para la reforma*. Barcelona: INDE.

Gómez Gómez, E. (2006). La iniciación deportiva, ¿Un nuevo concepto dentro del área de la educación física? *Escri-viendo*, 22 - 28.

Hernández Moreno, J. (1994). *Análisis de las estructuras del juego deportivo*. Barcelona: INDE.

Velazquez Callado, C. (2004). *Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación en valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica*. México: SEP.

COMPILADORES

Adelaida Rojas García. Investigadora, Coordinadora del Centro de Estudios y Servicios Psicológicos Integrales (CESPI) y Directora Editorial de la Revista de Psicología de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México, México.

Correspondencia: rojasgarcía.adelaida@gmail.com

Guadalupe Villalobos Monroy. Investigadora de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México, México.

Correspondencia: luvimo127@hotmail.com

Kárilyn Brunett Zarza. Jefa del Departamento de Tecnologías y Desarrollo Educativo de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Correspondencia: kbrunettz@gmail.com

Jessica Paola Martínez Orozco. Jefa del Departamento de Divulgación Cultural, Científica y Editorial de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Correspondencia: pao.mto31@gmail.com

AUTORES

José Antonio Unzueta Floranes

Pasante de la Maestría en Psicología por la Universidad Autónoma del Estado de México. Docente en la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México. Instructor de cursos dirigidos a docentes y tutores académicos de nivel superior y medio superior Dirección de Desarrollo del Personal Académico, Universidad Autónoma del Estado de México. Perito en psicología. Casos civiles y penales. Correspondencia: psic.antoniounzueta@hotmail.com

Jovita Ocampo Contreras

Doctora en Ciencias de la Salud por la Universidad Autónoma del Estado de México. Maestra en Psicología Clínica y Licenciada en Psicología avalados por la misma universidad. Docente en educación superior. Publicación de productos de investigación en revistas Nacionales e Internacionales. Profesora de asignatura en la Facultad de Ciencias de la Conducta, Universidad Autónoma del Estado de México. Profesora de asignatura a nivel Licenciatura y Maestría, en el Grupo Colegio Universitario, incorporado a la SEP. Correspondencia: jovitaocampocontreras@gmail.com

Isaura Martínez Rodríguez

Estudiante de doctorado en “Educación para la Paz y la Convivencia Escolar”, en la Universidad Autónoma Indígena de México. Maestría en “Educación para la Paz y la Convivencia Escolar” por la misma Universidad. Ponente en el “XXX Congreso Latinoamericano de Sociología ALAS 2015”, celebrado en Costa Rica. Publicación

de artículo “La Convivencia Intercultural No. 0180 Josué Mirlo” en la Revista Ra Ximhai. Auxiliar Técnico en la Subdirección Regional de Educación Básica Jilotepec, Estado de México. Correspondencia: marisa.1210.mm@gmail.com

Miriam Ballesteros Camacho

Profesora Frente a grupo en el Jardín de Niños Jesús Fuentes y Muñiz, perteneciente a la zona escolar J026 de Temascalcingo, Edo. de México. Estudios de Maestría en orientación educativa y asesoría profesional. Actualmente curso el Doctorado en convivencia escolar y educación para la Paz. Correspondencia: miritas_81@hotmail.com

Jorge Gálvez Pichardo

Licenciado y Maestro en Psicología por la Facultad de Ciencias de la Conducta de la UAEM. Cursos de actualización tomados en la DIDEPA de la UAEM. Impartición de diversos cursos como capacitador de la DIDEPA de la UAEM. Jefe del Departamento de Tutoría Académica y profesor de asignatura de la Facultad de Antropología de la UAEM. Presidente del Área de Docencia Antropología Aplicada de la licenciatura en Antropología Social. Miembro del Consejo Académico de la Facultad de Antropología. Correspondencia: jorgegalvez2015@hotmail.com

Teresa Ponce Dávalos

Licenciatura en psicología, Especialidad en Recursos Humanos, Maestría en Administración de Empresas. Académica Investigadora, integrante del Cuerpo Académico: Formación e Identidad de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la UAEM. Publicaciones a nivel nacional e internacional sobre temas disciplinarios. Investigaciones de Evaluación y Transformación Curricular en Educación Superior. Directora de más de 90 tesis de nivel pregrado y 10 de nivel posgrado. Amplia experiencia como instructor, docente independiente e institucionalizado en

organizaciones laborales y educación superior pregrado y posgrado.
Correspondencia: tpd1210@hotmail.com

Sergio Luis García Iturriaga

Psicólogo, especialidad en Recursos Humanos, Epistemología, Innovaciones Educativas. Maestría en Administración de Empresas. Académico Investigador, integrante del Cuerpo Académico de Formación e Identidad de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la UAEM. Miembro fundador del Comité Académico del EGEL-Psicología de CENEVAL. Amplia experiencia impartiendo cursos académicos en nivel licenciatura y posgrado. Director de tesis de Licenciatura y Posgrado en Psicología y Educación. Consultor e instructor independiente en instituciones públicas y empresas privadas en Administración, Desarrollo Humano, Psicología Organizacional, Investigación y evaluación Educativa.
Correspondencia: jefeslgi5512@hotmail.com

Camerino Juárez Toledo

Licenciado y Maestro en Derecho por la Facultad de Derecho de la UAEM. Estudiante del Doctorado en Derecho Civil en el Centro de Estudios Superiores Jurídicos y Criminológicos; profesor de las asignaturas de Filosofía, Lógica, Ética e Historia en diversos Planteles de la UAEM, he ocupado diversos cargos administrativos entre ellos, Subdirector Administrativo del Plantel “Lic. Adolfo López Mateos” de la UAEM. Profesor Investigador, autor de diversos artículos científicos en revistas indexadas, ponencias en congresos nacionales e internacionales y múltiples conferencias en el área de Derecho, Filosofía y Educación. Correspondencia: camerinojuarez@hotmail.com

Anayansi Trujillo García

Maestría en Educación por la Universidad Interamericana para el Desarrollo. Licenciatura en Contaduría Pública en la Universidad Autónoma del Estado de México, Profesora de Tiempo Completo en el plantel “Lic. Adolfo López Mateos” de la Escuela Preparatoria, UAEM. Imparte las asignaturas: Métodos de la Investigación, Liderazgo, Desarrollo Personal, y Contabilidad. Correspondencia: anayansi_trujillo@hotmail.com

Ma. Isabel García Uribe

Doctorante en Psicología y Educación, Maestra en Psicología Educativa, ambas en la Universidad Autónoma de Querétaro. Ha colaborado con diversas publicaciones y participaciones nacionales e internacionales en temas relacionados sobre TDAH, convivencia escolar, violencia escolar, entre otros. Es docente e investigadora de la Facultad de Psicología de la UAQ, Coordinadora del Programa Estatal para la Convivencia Escolar en Educación Básica, Coordinadora Estatal del Programa Nacional de Convivencia Escolar, Entidad Querétaro. Correspondencia: migarciapsic@hotmail.com

Nadia Wendy Limas Garfias

Estudiante del Doctorado en Educación para la Paz y la Convivencia Escolar. UAIM. Maestra en Administración de la Educación por la Escuela Normal Superior del Estado de México. Profesor horas clase de Educación Secundaria Técnica. Profesor de Licenciatura Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México. Correspondencia: nw.limgar@hotmail.com

Karla Monserrat Kú Cura

Pasante de la Licenciatura en Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). Actualmente se desempeña como docente en una Institución privada en la Ciudad de Mérida, Yucatán y como becaria en el Centro de Orientación de la Facultad de Educación y forma parte del Programa de Tutorías entre Pares. Entre sus áreas de interés se encuentra la atención a poblaciones vulnerables, así como la investigación e innovación educativa. Correspondencia: karlitaku@gmail.com

Laura Patricia Balam Cetz

Estudiante del último año de la Licenciatura en Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). Actualmente se desempeña como docente en un preescolar particular en la ciudad de Mérida, Yucatán. Ha colaborado en trabajos de Orientación Educativa. Entre sus áreas de interés se encuentra la docencia a

nivel básica, la orientación educativa y estudios relacionados a las artes como el folkllore mexicano y regional. Correspondencia: l.balam@hotmail.com

Vianney Alejandrina Tzab Acosta

Estudiante de la Licenciatura en Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY). Actualmente se encuentra elaborando su tesis de grado, la cual se encuentra relacionada con mujeres en situación de pobreza urbana. Ha participado en proyectos con temáticas comunitarias, interdisciplinarios y atención a poblaciones vulnerables o minoritarias. Ha tenido algunos trabajos e investigaciones relacionado con las necesidades educativas especiales en nivel básico, responsabilidad social universitaria y el empoderamiento de las poblaciones vulnerables. Correspondencia: viatzab@gmail.com

Mauricio Arcila Arango

Estudiante del Doctorado en Filosofía en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, Maestro en Saberes sobre Subjetividad y Violencia por el Colegio de Saberes de la Ciudad de México, Licenciado en Historia por la Universidad Nacional de Colombia. Ha realizado diferentes investigaciones de recuperación histórico – cultural, patrimonio histórico y violencia. Ha participado en la publicación de los libros “De La Falda Del Cucaracho... al Cucaracho” (2007), “Barrio Belén las Mercedes: Un barrio para quedarse siempre” (2011), entre otros. Ha participado como ponente y organizador en diferentes congresos y coloquios de humanidades. Correspondencia: mauricio.arcila@observa.org.mx

David Morales González

Licenciado, Maestro y Doctor en Ciencia Política por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa. Master en Desarrollo Local en el Instituto de Economía y Geografía del Consejo Superior de Investigaciones Científicas en Madrid España. Ha ocupado diversos cargos en la administración pública entre los

que se destaca el de asesor del consejero presidente del Instituto Electoral del Distrito Federal, así como el de Director de Asuntos Internacionales en el Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal de la SEGOB. Actualmente es Director Ejecutivo en Observa A.C. donde coordina proyectos de convivencia y cultura ciudadana, así como el Observatorio sobre Prevención Social de la Violencia y Cultura de Paz. Correspondencia: david.morales@observa.org.mx

Mónica Arcila Arango

Licenciada en Administración de Empresas. Master en Desarrollo Local por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas de España -CSIC-, Maestra en Responsabilidad Social por la Universidad Anáhuac México Norte. Se desempeñó como investigadora en el Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura -IICA-, organismo descentralizado de la OEA. Se ha desempeñado en diversos cargos directivos en Organizaciones de la Sociedad Civil y en la Iniciativa Privada en Áreas de Responsabilidad Social Empresarial. Correspondencia: monica.arcila@observa.org.mx

Miguel Angel Karam Calderón

Médico Cirujano de la Universidad Autónoma del Estado de México, Doctorado en Ciencias Sociales por la Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública de la misma Universidad, Maestría en Seguridad e Higiene Ocupacional por el Instituto Nacional de Estudios del Trabajo. Miembro de la Sociedad Internacional de Epidemiología, de la Organización Mundial de la Salud. Docente en cursos de Licenciatura en Medicina y Nutrición, y en Maestría en Salud Pública de la UAEM y de la Escuela Médico Militar de Graduados en Sanidad. Ponencias en congresos nacionales e internacionales. Ha publicado artículos en revistas nacionales e internacionales, y cuenta con publicación de capítulos de libros. Correspondencia: miguelangel.karam@gmail.com

Yazmín Castillo Sánchez

Licenciada en Terapia Física, Maestría en Educación con Orientación en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas. Profesor de tiempo completo Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma del Estado de México. Docente en la Especialidad Médica en Rehabilitación Física, Facultad de Medicina UAEM-Centro de Rehabilitación y Educación Especial del DIF. Integrante de la Asociación Latinoamericana de Medicina Social (ALAMES). Correspondencia: miguelangel.karam@gmail.com

Norma Ivonne González Arratia López Fuentes.

Licenciatura y Maestría en la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México. Doctora en Investigación Psicológica por la Universidad Iberoamericana. Miembro del SNI Nivel 2, cuenta con Perfil Promep y es líder del Cuerpo Académico Consolidado Cultura y Personalidad. Ha publicado diversos artículos científicos en revistas locales, nacionales e internacionales. Autora de libros y ha participado como ponente en foros científicos nacionales e internacionales. Obtuvo Nota Laudatoria y la distinción Rogelio Díaz Guerrero a jóvenes investigadores de la Psicología Social y Etnopsicología. Actualmente es Profesor Investigador de Tiempo completo de la Facultad de Ciencias de la Conducta. Correspondencia: nigalf@yahoo.com.mx

Patricia Andrade Palos

Licenciatura en Psicología, Maestría y Doctorado en Psicología Social en la Universidad Nacional Autónoma de México, es profesora de tiempo completo de la Facultad de Psicología. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores nivel II, su línea de investigación se enfoca en los temas de socialización y familia dentro de los cuales ha desarrollado proyectos en relación a prácticas parentales, conductas de riesgo en adolescentes, conductas problema en niños, etc. Tiene publicaciones en revistas nacionales e internacionales, además, ha participado en diversos congresos y reuniones científicas tanto a nivel nacional como internacional. Correspondencia: p.andradepalos@gmail.com

Victoria Araceli Castro Cruz

Realizó la licenciatura y maestría en la Facultad de ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México. Candidata a Doctora en Ciencias de la Salud en la misma Universidad. Docente de asignatura de la Facultad de Ciencias de la Conducta y en instituciones particulares. También ha participado como ponente en múltiples foros científicos nacionales e internacionales. Sus temas de investigación son: bienestar psicológico, resiliencia, optimismo, estrategias de afrontamiento, diabetes y dolor en pacientes oncológicos. Correspondencia: v_araceli_castro@hotmail.com

Alejandra del Carmen Domínguez Espinosa

Doctora en Psicología Social por la UNAM. Se ha especializado en el área de medición, en la construcción y adaptación de pruebas culturalmente sensibles. Ha llevado a cabo algunas investigaciones con el tema de aculturación, apoyo social, axiomas sociales, representación social de la violencia entre otros. Recibió la distinción Díaz Guerrero a jóvenes investigadores en psicología social por parte de la Asociación Mexicana de Psicología Social. Actualmente es representante para México, Centro América y el Caribe ante la Asociación Internacional de Psicología Transcultural (IACCP) para el periodo 2010-2014. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1. Correspondencia: alejandra.domínguez@ibero.mx

Diana Franco Alejandre

Doctora y Maestra en Educación. Licenciada en Trabajo Social. Profesor de asignatura y Coordinadora de la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la UAEM. Presidenta del Colegio de Trabajadores Sociales del Estado de México, A.C. Correspondencia: dfco2004@yahoo.com.mx

Saúl Urcid Velarde

Maestro en Psicología de la Salud. Licenciado en Psicología. Profesor de Tiempo Completo y Subdirector Académico de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la UAEM. Correspondencia: saulurcid@yahoo.com.mx

Ramón Carlos Dacomba Sánchez

Médico Cirujano con Especialidad en Cirugía General, Maestro en Ciencias de la Educación Familiar y Candidato al Doctorado en Ciencias de la Familia. Profesor de asignatura en la Licenciatura de Trabajo Social y Titular de la Coordinación de Planeación de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la UAEM. Correspondencia: carlosdacomba@gmail.com

Ana Beatriz Carrera Aguilar

Doctora en Ciencias por el CIAD A.C./CONACYT. SNI Nivel Candidata. Profesora-Investigadora de la Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Líneas de investigación: Teoría del bienestar, pobreza y evaluación de políticas públicas. Correspondencia: ana.carreraa@uanl.mx

Luis Manuel Rodríguez Otero

Maestro y Doctor en Menores en situación de desprotección y conflicto social-Trabajo Social por la Universidad de Vigo (España). Desde 2006 hasta 2014 trabajó como trabajador social de los servicios sociales comunitarios de la Mancomunidad de Verín (Ourense-España). Desde 2015 está adscrito a la Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano de la UANL. Acreditado por la ANECA. Correspondencia: luismaotero@yahoo.es

Sandra Elizabet Mancinas Espinoza

Maestra y Doctora en Trabajo Social por la Universidad Autónoma de Nuevo León. Estudios de pos doctorado en la Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil. Desde 2007 está adscrita a la Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano de la UANL. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores del CONACyT, Nivel 1. Correspondencia: sandramancinas@hotmail.com

Anna Bussu

Phd con una tesis en psicología jurídica. Maestría en criminología y Entrenamiento Personal y de Negocios; Especialización italiana en mediación civil y Americana en “Victim offender mediation”. Ha participado como ponente en más de 50 conferencias internacionales sobre los temas de la psicología jurídica y social. Tiene más de 30 publicaciones sobre los temas en revistas internacionales indexadas; revistas nacionales; libros, capítulos de libros y reportes de investigación. Docente de psicología social y jurídica en la Universidad de Sassari (Italy) y en la Facultad de Psicología de la Universidad de Guayaquil como Becaria Ateneo. Correspondencia: abussu78@gmail.com

María del Carmen Quinde Reyes

Psicóloga clínica. Magister en Terapia Familiar y Psicología clínica. Doctorante en Ciencias sociales en la Universidad de Granada. Especialista e investigadora en adicciones y en temas de la psicología clínica y sociales. Vicerrectora General. Docente de Psicología en la Facultad de Psicología de la Universidad de Guayaquil (Ecuador). Directora del Proyecto de investigación aprobado por la DIPA de la Universidad de Guayaquil. Ha participado como ponente en conferencias nacionales e internacionales sobre los temas de la psicología clínica. Correspondencia: emecu2005@hotmail.com/ maria.quinder@ug.edu.ec

Jessenia Macías Ochoa

Estudiante en proceso de Titulación de la Facultad de Ciencias Psicológicas de la Universidad de Guayaquil. Ponente en el I Congreso Internacional de Ciencias de la Conducta “Convivencia y bienestar con sentido humanista para una cultura de paz”. Ponente en las IV Jornadas Científicas Estudiantiles de la Facultad de Ciencias Psicológicas de la Universidad de Guayaquil donde ha ganado el segundo lugar del reconocimiento al mérito científico para la ponencia sobre el modelo StudyCircle. Correspondencia: jesmaoc@gmail.com

Elisa Mulas

Estudiante del último año de Ciencia de la Comunicación de la Universidad de Sassari (Italia). Durante el segundo año de carrera académica participó al proyecto llamado StudyCircle en su Universidad. Implementación de StudyCircle en la Universidad Estatal de Guayaquil, presentación de un poster sobre este trabajo en la manifestación “La noche de los investigadores” en la ciudad de Nuoro, Italia. Correspondencia: elimulas@tiscali.it

Maria Quinde Reyes

Vicerrectora General. Docente de Psicología en la Facultad de Psicología de la Universidad de Guayaquil (Ecuador). Psicóloga clínica. Magister en Terapia Familiar y Psicología clínica. Doctorante en Ciencias sociales en la Universidad de Granada. Especialista e investigadora en adicciones y en temas de la psicología clínica y sociales. Directora del Proyecto de investigación aprobado por la DIPA de la Universidad de Guayaquil. Ha participado como ponente en conferencias nacionales e internacionales sobre los temas de la psicología clínica. Correspondencia: emecu2005@hotmail.com / maria.quinder@ug.edu.ec

Renato Salas Alfaro

Profesor investigador en el Centro de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de México (CICSyH-UAEM). Es Doctor en Ciencias en Planificación de Empresas y Desarrollo Regional, tiene una estancia posdoctoral en el CER-Colmich, es integrante del Sistema Nacional de Investigadores. Su línea de investigación contempla el análisis de la relación socio económica que guardan la migración internacional y las remesas, con las actividades productivas a nivel de comunidad. Ha escrito algunos libros que analizan estas temáticas. Correspondencia: rnt13@hotmail.com

María Dolores Bautista Cruz

Psicóloga y Maestra en Estudios para la Paz y el Desarrollo, por la Universidad Autónoma del Estado de México. Es especialista en temas de violencia, migración y otros. Actualmente se desempeña como docente en el Centro Universitario Siglo

XXI, así como encargada de la Secretaría de Fomento a la Diversidad Social en una Asociación Civil. Ha escrito artículos y ponencias sobre los temas referidos. Correspondencia: lola_avohej@yahoo.com.mx

Rubén Gutiérrez Gómez

Licenciado en Psicología con Especialidad en Investigación Educativa. Maestro en Orientación Educativa y Asesoría Profesional. Doctor en Ciencias Sociales con énfasis en la Educación. Profesor-investigador tiempo completo de la Universidad Autónoma del Estado de México, adscrito a la Dirección de Estudios de Nivel Medio Superior. Segundo lugar en el Premio de Investigación en Orientación Educativa, realizado por la SEP. Ha participado en diferentes trabajos de investigación en el campo pedagógico, educativo y de orientación y de tutoría académica. Participante como ponente en diversos eventos académicos institucionales, estatales, regionales, nacionales e internacionales. Correspondencia: rubengut@yahoo.com.mx

Ma. del Socorro Reyna Sáenz

Licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma del Estado de México, realizó estudios de Maestría en Salud Pública en la misma Universidad. Cursó el Diplomado en Educación a Distancia (UNAM) y el Diplomado Superior Universitario en Salud Integral del Adolescente (UAEM). Ha llevado a cabo investigaciones sobre aspectos educativos, Es profesor de tiempo completo de la UAEM en el plantel “Nezahualcóyotl”, realiza actividades de docencia, tutoría e investigación. Ha sido ponente en Congresos Nacionales e Internacionales, con temas de educación y salud del adolescente. Es Líder del Cuerpo Académico: “Estrategias de Aprendizaje y Desarrollo Humano para elevar el Rendimiento Académico en el Nivel Medio Superior”. Correspondencia: soco_reyna@yahoo.com.mx

Ma. de Jesús Álvarez Tostado Uribe

Ingeniera en Sistemas Computacionales por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey Campus Toluca. Maestría en Administración de Empresas con especialidad en Negocios Internacionales, Por la Universidad Chapultepec. Profesor de Tiempo Completo en el Plantel “Nezahualcóyotl” de la Escuela Preparatoria de la UAEM. Participante en congresos Nacionales Internacionales con los temas de Educación en Valores, Actitud hacia las matemáticas con relación a la reprobación, entre otros. Presidenta de la Academia de Informática del Plantel “Nezahualcóyotl”. Miembro del Comité de Currículo de Bachillerato Universitario 2015. Coordinadora de Tutoría del Plantel “Nezahualcóyotl”. Correspondencia: madejesusatu@hotmail.com

Jaime Luis Arce Trueba

Licenciado en Psicología por la Universidad Autónoma del Estado de México. Realiza estudios de Maestría en Ciencias de la Educación. Tiene 29 años de experiencia en el área de recursos humanos en la iniciativa privada. Es profesor en el plantel “Nezahualcóyotl” de la Escuela Preparatoria de la UAEM, realiza actividades de docencia, tutoría e investigación. Ha sido ponente en Congresos Nacionales e Internacionales, con temas de educación y salud del adolescente. Participó como Instructor en el “Diplomado de Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior, modalidad virtual” en 2015. Correspondencia: jlat64@yahoo.com.mx

Brenda Mendoza González

Doctora en Psicología Evolutiva y de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid, Maestra en Análisis Experimental de la Conducta por la UNAM, Master en Programas de Intervención Psicológica en contextos educativos en la Universidad Complutense de Madrid. Estancia posdoctoral en el Laboratorio de Desarrollo y Contexto del Comportamiento Social, de la Facultad de Psicología de la UNAM. Publicación de libros y de artículos en Revistas Científicas. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SIN nivel 1), con la Línea de Investigación Acoso Escolar, Violencia y Maltrato Infantil en Escenarios Escolares; adscrita

como Investigador de Tiempo Completo en la UAEM. Correspondencia: brenmx@yahoo.com.mx

Jazmin Arriaga Gómez

Licenciada en Psicología por la Facultad de Ciencias de la Conducta, Universidad Autónoma del Estado de México. Participación en Congresos Nacionales e Internacionales con temáticas de Convivencia Escolar, maltrato, agresión y bullying. Artículos publicados en Europa con las temáticas de Convivencia Escolar. Instructora en cursos de capacitación a docentes de nivel básico y medio superior en temáticas de Convivencia Escolar a nivel Estatal a través de la Facultad de Ciencias de la Conducta. Participación en proyectos de investigación en temáticas relacionadas con la Mejora de la Convivencia Escolar. Evaluador Externo a Programas de Educación del Gobierno Federal y Estatal en temáticas de Convivencia Escolar. Correo electrónico: yazminarriaga_g@hotmail.com

Alondra Suárez Gómez

Licenciada en Psicología por la Facultad de Ciencias de la Conducta, Universidad Autónoma del Estado de México. Evaluadora externa del Programa Escuela Segura. Ponente en el taller Asambleas Escolares para mejorar la convivencia Escolar y en el taller Prácticas de Crianza positiva dirigido a padres de familia del Cuerpo Académico Psicología y Educación. Participación en el diseño de material educativo en el desarrollo del Diplomado “Acoso Escolar: competencias profesionales para enseñar a las familias a prevenir y atenderlo” del DIF Nacional y la UAEM. Ponente en Congresos Nacionales organizados por la Universidad Veracruzana, UAEM y UNAM con la temática de convivencia Escolar. Correspondencia: alondra_sg_92@hotmail.com

Ana Karen de la Cruz Calderón

Licenciada en Psicología por la Facultad de Ciencias de la Conducta, Universidad Autónoma del Estado de México. Realización de Asambleas Escolares y taller para padres en escuelas Primarias del Valle de Toluca. Investigación Científica en la misma Facultad con evaluación a preescolares, primarias y telesecundarias del Estado de México en base al programa “Escuela Segura”. Actividades relacionadas a la Psicología Laboral como reclutamiento y selección del capital humano, entrevistas, aplicación de pruebas psicométricas, curso de inducción y captura de datos. Correspondencia: karenalderon2517@gmail.com

Elizabeth Rocio Valdés Carrera

Licenciada en Psicología por la Facultad de Ciencias de la Conducta, Universidad Autónoma del Estado de México. Orientadora Educativa en nivel medio superior. Ha impartido talleres de Autoestima y Valores Éticos para niños albergados en el DIF. Ponente en el taller “Prácticas de Crianza Positiva” dirigido a padres de familia del evento del Cuerpo Académico Psicología y Educación de la Facultad de Ciencias de la Conducta. Ponente en el XXV Congreso Mexicano de Análisis de la Conducta en el Simposio. Evaluador Externo del Programa Escuela Segura, de la UAEM. Correspondencia: elizabethvc21@gmail.com

Diana Áviles Ortiz

Licenciada en Psicología por la Facultad de Ciencias de la Conducta, Universidad Autónoma del Estado de México. Capacitadora en escuelas adscritas a la Secretaría de Educación Pública del Estado de México. Evaluadora externa a escuelas del Programa Escuela Segura; colaboradora en el diseño de contenido y material educativo del Diplomado “Acoso Escolar: competencias profesionales para enseñar a las familias a prevenir y atenderlo” del DIF Nacional y UAEM. Ponente en Congresos Nacionales organizados por la Universidad Veracruzana, UNAM y UAEM con la temática de Convivencia Escolar. Correspondencia: dianaaviles.o@gmail.com

Mercedes Atenas García Mandujano

Licenciada en Psicología por la Facultad de Ciencias de la Conducta, Universidad Autónoma del Estado de México. Ponente en Congresos Nacionales e Internacionales en temáticas de Convivencia Escolar, Maltrato, Agresión y Bullying. Participación en proyectos de investigación en temáticas relacionadas con la Mejora de la Convivencia Escolar. Participante en el proyecto “Diagnóstico del Programa de Valores para una Convivencia Escolar armónica a la comunidad estudiantil mexiquense”. Evaluador externo a Programas de Educación del Gobierno Federal y Estatal en temáticas de Convivencia Escolar. Experta en la operación de Asambleas Escolares. Correspondencia:ate_7991@hotmail.com

Susana Valentín Cirilo

Licenciada en Psicología por la Facultad de Ciencias de la Conducta, Universidad Autónoma del Estado de México. Experiencia como coterapeuta y terapeuta con enfoque cognitivo conductual. Evaluadora Externa al Programa Escuela Segura. Entrevistas, Observaciones, Aplicación de pruebas, análisis e interpretación. Co-autor en el XXV Congreso mexicano de análisis de la conducta”. Ponente en el Congreso Internacional de Ciencias de la Conducta con el trabajo “Asambleas escolares: impacto del modelo de intervención”. Ha impartido talleres en “Prácticas de Crianza Positiva” dirigido a padres de familia, “Asambleas Escolares para mejorar la Convivencia Escolar”. Correspondencia: susanavalentinc@gmail.com

Angélica García Marbella

Maestra y Licenciada en Derecho. Actualmente cursa el Doctorado en Ciencias con Énfasis en Educación, Psicología y Trabajo Social. Autora de artículos sobre Estilos Parentales y Marketing Electora. Coordinadora del Departamento de Difusión Cultural de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la UAEM. Correspondencia: agarciamarbella@gmail.com

Elías García Rosas

Doctor en Derecho por la Universidad Nacional Autónoma de México. Maestría y Licenciatura en Derecho, Licenciatura en Psicología por la Universidad Autónoma

del Estado de México. Ha asistido e impartido diversos cursos de corte pedagógico, didáctico y disciplinario. Ha publicado diversos libros, capítulos para libro y artículos referentes a su actividad disciplinaria y a tópicos relacionados con la pedagogía, didáctica y la metodología de la investigación. Integrante de la “Red Iberoamericana por la Dignidad en el Trabajo y en las Organizaciones”. Profesor investigador de Tiempo Completo e integrante del Cuerpo Académico “Intervención en Psicología” en la Facultad de Ciencias de la Conducta de la UAEM. Correspondencia: eliasgarcia06@gmail.com

Hans Oudhof van Barneveld

Docente-investigador de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México. Tiene el grado de Doctor en Ciencias Psicológicas, Pedagógicas y Sociológicas por la Universidad de Groningen, Holanda. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (Nivel1) y cuenta con reconocimiento de perfil deseable PRODEP. Es líder del cuerpo académico consolidado “Socialización, juventud y estilos de crianza”, y sus principales temas de investigación son: familia, crianza, adolescentes, límites sociales. Ha publicado diversos libros, capítulos de libro y artículos en revistas indexadas internacionales y nacionales. Correspondencia: hansovb@hotmail.com

Aida Mercado Maya

Doctora en Investigación Psicológica por la Universidad Iberoamericana. Tiene estudios de Maestría en Psicología Clínica y en Tanatología. Especialista en Análisis Existencial y Logoterapia. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I. Cuenta con reconocimiento de Perfil PROMEP. Docente del nivel Licenciatura y Posgrado de la Facultad de Ciencias de la Conducta, de la UAEM. Miembro del Cuerpo Académico Consolidado: Socialización, Juventud y Estilos de crianza. Coautora del libro Teorías de la Personalidad, Autora de capítulos de libros y artículos publicados en Revistas nacionales e internacionales. Correspondencia: aidamercadom@hotmail.com

Erika Robles Estrada

Doctora en Ciencias Sociales. Profesora-Investigadora de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México en nivel licenciatura y posgrado. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores nivel I. Posee el reconocimiento de perfil PROMEP. Es integrante del Cuerpo Académico consolidado “Socialización, juventud y estilos de crianza”. Sus temáticas de investigación son familia, crianza, apego, infancia y juventud. Correspondencia: erikarobles@yahoo.com

Brenda Rodríguez Aguilar

Licenciada en Psicología, Maestra en Intervención Familiar y Doctora en Ciencias de la Salud por la Universidad Autónoma del Estado de México. Ha publicado diversos artículos en temas de trastornos de la conducta alimentaria, imagen corporal y percepción de la crianza, ha participado como ponente en congresos nacionales e internacionales. Actualmente es docente investigadora en la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México y Psicoterapeuta en el Hospital Regional Toluca del Instituto de Seguridad Social del Estado de México ISSEMYM. Correspondencia: psiquebren@yahoo.com.mx

Norma Elena Martínez Martínez

Maestra en Educación, Licenciada en Trabajo Social por la Facultad de Ciencias de la Conducta de la UAEM, docente de asignatura y enlace de la Coordinación de Investigación en la misma Facultad. Correspondencia: n.fenix.02@hotmail.com

María Magdalena del Ángel Antonio

Licenciada en Trabajo Social por la Escuela Nacional de Trabajo Social de la Universidad Nacional Autónoma de México. Maestra en Intervención Familiar por la Universidad Autónoma del Estado de México, profesor de tiempo completo definitivo. Doctorada en Ciencias de la Educación por la Universidad Santander. Miembro del Comité técnico del Egel de trabajo social por parte de Ceneval. Correspondencia: delangelmag@hotmail.com

Teresa Aguayo Silva

Egresada de la Escuela de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana de la Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED). Participó como ponente en el “5to Congreso Internacional de Intervención y Praxis Comunitaria” en Chiapas. Integrante del Cuerpo Académico: Psicología, Filosofía y Educación. Tiene como línea de investigación Ética de las profesiones y ética profesional del psicólogo.

Correspondencia: teresasilva151091@gmail.com

Tania Madeleyn Torres Borrego

Egresada de la Escuela de Psicología y Terapia de la Comunicación Humana de la Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED). Participó como ponente en el “5to Congreso Internacional de Intervención y Praxis Comunitaria” en Chiapas. Integrante del Cuerpo Académico: Psicología, Filosofía y Educación. Tiene como línea de investigación Ética de las profesiones y ética profesional del psicólogo.

Correspondencia: tannia_madeleyn@hotmail.com

Patricia Lorena Martínez Martínez

Licenciada en Filosofía por la Universidad Popular Autónoma de Puebla. Maestría en Educación con Especialidad en Lingüística Aplicada por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). Está por concluir su doctorado en Investigación psicológica por la Universidad Iberoamericana.. Profesora a nivel universitario de cursos de Filosofía y Ética de diversas Instituciones de Educación Superior, maestra tutora en la maestría en Estudios Humanísticos con Especialidad en Ética Aplicada del ITESM. Miembro activo del Comité de Bioética del Hospital Psiquiátrico del Estado de Durango. Integrante del Cuerpo Académico: Psicología, Filosofía y Educación. Tiene como línea de investigación ética de las profesiones y ética profesional del psicólogo. Correspondencia: patitomar@hotmail.com

Susana Silvia Zarza Villegas

Dra. En Antropología. Psicoanalista. Docente Investigadora de la Facultad de Ciencias de la Conducta, UAEM. Líneas de investigación Familia, subjetividad, varones, mujeres, jóvenes. Enfoques que orientan su trabajo investigativo: estudios de género y psicoanálisis. Correspondencia: zavss@hotmail.com

Lourdes Gabriela Villafaña Montiel

Doctora en investigación Psicológica. Profesor investigador en la UAEM miembro fundador y representante de México por la *Federation mental health International* así como representante de México ante la OEA en países centroamericanos en trabajos comunitarios y docencia. Correspondencia: gabyclinica@hotmail.com

Kárilyn Brunett Zarza

Profesora de la Facultad de Ciencias de la Conducta UAEM. Maestra en Ciencias Ambientales con énfasis en Ingeniería Química. Impulsora del uso de las tecnologías de la información y comunicación aplicadas a la docencia en modalidad presencial y a distancia en al ámbito universitario. Apoyo en el análisis matemático de los datos en investigaciones cuantitativas. Correspondencia: kbrunettz@gmail.com

Francisco José Argüello Zepeda

Licenciado en economía (UNAM), Maestro en antropología Social (Escuela Nacional de Antropología e Historia) y Doctor en antropología (Université Laval, Canadá). Líneas de investigación: Antropología rural, Educación ambiental y Ética económica. Reconocimientos: Perfil Deseable PROMEP y miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel I. Ha publicado diversos artículos sobre temas sociales y ambientales, y los siguientes libros: Educación ambiental y globalización: Modelos interdisciplinarios en la UAEM, Cuadernos de investigación, 30, UAEM, 2004, y La privatización de la industria azucarera mexicana y su impacto social, UAT/COTACYT, 1998. Correspondencia: farguello2010@hotmail.com

Carlos Velázquez Callado

Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Valladolid. Máster en Investigación aplicada a la educación. Compatibiliza su trabajo como maestro de Educación Física en el CEIP “Miguel Hernández” con la docencia en la Facultad de Educación de Valladolid. Ha coordinado varios proyectos de innovación educativa relacionados con la Educación Física en valores, ha participado como ponente en diferentes congresos, tanto en España como en varios países de Europa y Latinoamérica. Ha publicado varios libros y materiales didácticos, así como numerosos artículos en revistas especializadas. Correspondencia: carlosvelazquezcallado@gmail.com

José Gabriel Espínola Reyna

Licenciado en economía y Maestro en Diseño por la Universidad Autónoma del Estado de México, con línea de acentuación de educación para el diseño, de la cual fue acreedor a la Presea “Ignacio Manuel Altamirano”. Es Profesor por asignatura de las Facultades de Economía y de Arquitectura y Diseño de la UAEM. Ha publicado 10 ensayos y capítulos de libros. Sus campos de investigación son la Educación para la Sustentabilidad y la Responsabilidad Social Universitaria. También colabora como asesor de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México, en el Programa de Valores por una Convivencia Escolar Armónica. Correspondencia: gabriel_espinola4@yahoo.com.mx

Daniel H. Winger

Psicoanalista, Psicólogo (Universidad Nacional de Rosario - UNR), Periodista (Instituto Superior de Ciencias de la Comunicación), Bachiller Literario (Escuela de Sociedad Argentina de Escritores - S.A.D.E.), Docente- investigador de grado y posgrado en las Facultades de Psicología y de Ciencias Económicas y Estadística (UNR); Profesor titular y director investigador en la Facultad de Psicología (UCES), y Profesor Invitado por la Facultad de Ciencias de la Conducta (Universidad Autónoma del Estado de México). Ha presentado trabajos en Universidades dentro

y fuera del país (Venezuela y México). Autor de diversos libros, artículos y textos.
Correspondencia: daniel.h.winger@gmail.com

Lydia Nieves Guevara Ramírez

Master en relaciones laborales y diálogo social de la Universidad de Castilla La Mancha, España. Master en derecho del trabajo por la Universidad de la Habana. Profesora titular adjunta de la Facultad de Derecho de la Universidad de La Habana. Secretaria General de la Asociación Latinoamericana de Abogados Laboralistas. Miembro de la Asociación Iberoamericana de Derecho del Trabajo y Seguridad Social. Integrante de la Coordinación de la Red Iberoamericana por la dignidad en el trabajo y en las organizaciones. Correspondencia: lguevara46@gmail.com

Luis Ángel Saúl Gutiérrez

Psicólogo clínico, Doctor en psicología. Profesor de la UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia) de diferentes modelos de psicoterapia. Ha publicado diversos artículos, capítulos de libros y libros. Secretario Docente del Máster en Psicología General Sanitaria de la UNED. Co-director del Postgrado en Intervención Psicoterapéutica y Coordinador docente del mismo, UNED. Psicoterapeuta acreditado por la Federación Española de Asociaciones de Psicoterapeutas (FEAP) y por la European Association for Psychotherapy (EAP) con el European Certificate for Psychotherapy (ECP). Director de la Revista de Psicoterapia. Presidente de la Asociación Española de Psicoterapias Cognitivas (ASEPCO). Supervisor y miembro didacta de la Asociación Española de Psicoterapias Cognitivas (ASEPCO). Correspondencia: lasaul@psi.uned.es

Edgar Martínez Novoa

Licenciado en Administración de Empresas, con Diplomados en Recursos Humanos, Derecho Laboral y Prospectiva Política. Ha desempeñado diversos cargos públicos a nivel directivo, tanto en el sector privado como en el público. Actualmente es Director General de Información, Planeación, Programación y

Evaluación (DGIPPE) de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México, desde donde coordina el Programa de Valores por una Convivencia Escolar Armónica. Conferencista en diversos espacios relacionados con la educación para la paz y la atención de la violencia escolar. Correspondencia: novoa041@hotmail.com

Carlos Velázquez Callado

Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Valladolid. Máster en Investigación aplicada a la educación. Compatibiliza su trabajo como maestro de Educación Física en el CEIP “Miguel Hernández” con la docencia en la Facultad de Educación de Valladolid. Ha coordinado varios proyectos de innovación educativa relacionados con la Educación Física en valores, ha impartido docencia en infinidad de actividades de formación permanente del profesorado y ha participado como ponente en diferentes congresos, tanto en España como en varios países de Europa y Latinoamérica. Ha publicado varios libros y materiales didácticos, así como numerosos artículos en revistas especializadas. Correspondencia: carlosvelazquezcallado@gmail.com

Eduardo Gómez Gómez

Licenciado en Entrenamiento Deportivo por la Escuela Normal de Educación Física del Estado de México. Maestro en Ciencias del Deporte por la Universidad Autónoma de Chihuahua. Doctor en Ciencias Fisiológicas por el Centro Universitario de Investigaciones Biomédicas de la Universidad de Colima. Su producción académica se ha centrado hacia los aspectos biológicos y pedagógicos de la enseñanza deportiva de la educación física. Actualmente es líder del cuerpo académico 101-UCOL-Cultura Física, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Colima. Correspondencia: egomez0@ucol.mx

