



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA
RESIDENCIA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

**AULA PACÍFICA PARA REDUCIR LA VIOLENCIA
EN NIÑOS CON Y SIN APTITUDES SOBRESALIENTES**

REPORTE DE EXPERIENCIA PROFESIONAL
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRO EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:
NÚÑEZ HERNÁNDEZ EDUARDO DAVID

TUTOR PRINCIPAL
MTRA. AURORA GONZÁLEZ GRANADOS
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA, UNAM

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR
DRA. FABIOLA ZACATELCO RAMÍREZ
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA, UNAM

DRA. LIZBETH VEGA PÉREZ
FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM

DRA. GUADALUPE ACLE TOMASINI
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA, UNAM

MTRA. ROSALINDA LOZADA GARCÍA
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA, UNAM

CIUDAD DE MÉXICO ENERO DEL 2018



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

A mi madre, mis hermanos y hermanas por ser mi motivación, y por darme su cariño y apoyo para continuar mis estudios.

A mi Fan♥, quien en esta ardua labor, en momentos buenos y malos siempre me brindó su amor, paciencia y apoyo.

A mí querida Universidad Nacional Autónoma de México, y particularmente a la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, por su apoyo desinteresado y por ser mi hogar de crecimiento intelectual.

A las Maestras Aurora González y Saira Bernardita, por sus enseñanzas, amabilidad y paciencia, sin los cuales este proyecto no hubiese culminado.

A todas mis profesoras de posgrado, y particularmente a las Doctoras Guadalupe Acle y Fabiola Zacatelco por compartir sus conocimientos y mostrar su calidez humana.

A los directivos, docentes y personal de la escuela primaria en la que se realizó esta investigación.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología CONACYT y al proyecto PAPIIT IN308116 por apoyarme económicamente y permitirme estudiar la maestría.

Contenido	Pág.
Resumen	10
Abstract	11
Introducción	12
El Sistema Educativo Mexicano en la Actualidad	17
Modelo Analítico de la Educación Mexicana	17
Neoliberalismo.	19
Política-Económica (P-Ec).	25
Economía-Educativa (E-E).	32
Política-Educativa (P-Ed).	35
Configuración Educativa (C-E).	41
Inclusión Educativa Mexicana como Medida Socio-Económica y sus Dificultades de Implementación	48
Fundamentos Sociales	48
Razones Económicas	50
Aterrizaje de la Inclusión y Obstáculos para su Implementación	57
Violencia y Conflicto en la Escuela	66
Teoría de la Violencia de Galtung	66
Los tipos de violencia en la escuela.	70
<i>Violencia cultural en la escuela.</i>	70
<i>Violencia estructural en la escuela.</i>	73
<i>Violencia directa en la escuela.</i>	75

La contribución de la escuela a la socialización de la violencia.	77
Teoría del Conflicto de Galtung	79
Conflictos y situaciones violentas en la escuela.	81
Alumnos con Aptitudes Sobresalientes, Conflictos y Violencia con sus Pares	88
Definición y Características del Alumno con Aptitudes Sobresalientes	88
Conflictos y Violencia de los Alumnos con Aptitudes Sobresalientes	92
Aula Pacífica como un Camino para la Cultura de Paz	96
Cultura y Educación para la Paz	96
El enfoque de aula pacífica.	98
<i>Componentes del aula pacífica.</i>	99
<i>Cooperación.</i>	99
<i>Educación en Derechos.</i>	102
<i>Educación en valores.</i>	105
<i>Comunicación.</i>	109
<i>Expresión emocional.</i>	112
<i>Resolución de conflictos.</i>	115
<i>Programas exitosos con componentes del aula pacífica.</i>	124
Planteamiento del Problema	127
Metodología	131
Objetivo General	131
Tipo de Estudio	131

Diseño de Estudio	131
Contexto	132
Escenario.	134
Estructura del Trabajo	136
Etapa I. Evaluación	137
Fase 1. Identificación y Selección	137
Objetivos.	137
Participantes.	137
Instrumentos.	137
Procedimientos.	142
Resultados.	143
Fase 2. Evaluación Complementaria	146
Objetivos.	146
Participantes.	146
Instrumentos.	147
Procedimientos.	148
Resultados.	148
Etapa II. Intervención	151
Objetivos	151
Participantes	151
Instrumentos	152
Procedimientos	154
Resultados y Discusión	156

Resultados cualitativos grupales.	156
<i>Habilidades comunicativas y emocionales.</i>	156
<i>Habilidades de resolución de conflictos.</i>	166
<i>Actos violentos entre el alumnado.</i>	172
Resultados cualitativos de los alumnos señalados como violentos.	176
Resultados cualitativos de los alumnos con aptitudes sobresalientes.	182
Resultados cuantitativos grupales.	185
Resultados cuantitativos de los alumnos señalados como violentos.	189
Resultados cuantitativos de los alumnos con aptitudes sobresalientes.	193
Conclusiones	202
Referencias	208
Apéndices	240
Apéndice A. Reporte de Conductas Violentas en el Alumnado	241
Apéndice B. Cuestionario de Resolución de Conflictos	249
Apéndice C. Programa “Aula Pacífica para Reducir la Violencia”	253

Tablas y Figuras

Tablas	Pág.
Tabla 1. <i>Alumnos identificados como violentos</i>	144
Tabla 2. <i>Alumnos identificados por sus aptitudes sobresalientes</i>	145
Tabla 3. <i>Prueba McNemar para las habilidades de resolución de conflictos de los alumnos antes y después del programa</i>	186
Tabla 4 <i>Prueba de Homogeneidad Marginal para contrastar la violencia cometida por parte de los alumnos antes y después del programa</i>	187
Figuras	
<i>Figura 1. Modelo Analítico de la Educación Mexicana</i>	18
<i>Figura 2. Triángulo de la Violencia de Galtung (1998)</i>	68
<i>Figura 3. Triángulo del conflicto (Galtung, 2000)</i>	79
<i>Figura 4. Modelo Multifactorial de superdotación (Mönks & Ypenburg, 2010)</i>	90
<i>Figura 5. Dimensiones de paz (Tuvilla, 2004)</i>	97

<i>Figura 6.</i> Relación entre el triángulo del conflicto con el triángulo de trascendencia-transformación (Galtung, 2000)	118
<i>Figura 7.</i> Ubicación de la delegación Iztapalapa en el mapa de la Ciudad de México	132
<i>Figura 8.</i> Estructura física del escenario	135
<i>Figura 9.</i> Alumnos sin ver al compañero que habla	157
<i>Figura 10.</i> Alumnos respetando turnos de habla y participación	158
<i>Figura 11.</i> Alumnos mirando a su compañera mientras participaba	159
<i>Figura 12.</i> Ejemplo de identificación emocional, sin nombrar las emociones	160
<i>Figura 13.</i> Desencadenantes emocionales escritos por los alumnos	161
<i>Figura 14.</i> Ejemplo de la utilización de un lenguaje emocional	162
<i>Figura 15.</i> Respuestas de los alumnos que indican expresión pacífica de emociones negativas	164
<i>Figura 16.</i> Ejemplo de expresión de emociones y deseos de un alumno	166
<i>Figura 17.</i> Ejemplo de respuestas de los alumnos acerca de la Identificación del conflicto y propuestas de soluciones	169
<i>Figura 18.</i> Alumnos votando por el ajedrez	172

Figura 19. Alumnas viendo como sus demás compañeros escriben los derechos y normas en un pliego 173

Figura 20. Alumnas votando para decidir quién leería una situación conflictiva 175

Figura 21. Alumnos participando en el armado de un rompecabezas 176

Resumen

Los altos índices de violencia escolar en México, son un foco de atención para la sociedad en general. Los enfoques individualistas señalan y abordan únicamente al alumno violento. En contraste, el enfoque de la cultura y educación para la paz, desenmascara los aspectos culturales y estructurales violentos, y muestra la contribución de los agentes educativos en la reproducción de la violencia. El objetivo del trabajo fue reducir la violencia en niños de educación primaria con y sin aptitudes sobresalientes. Para tal efecto, se diseñó e implementó un programa de aula pacífica en el que se trabajaron habilidades comunicativas, emocionales y de resolución de conflictos. El proyecto se realizó en una escuela ubicada en una zona con altos niveles de pobreza y violencia. El diseño de la investigación fue Pre-Test-Post-Test. Participó un grupo de 20 alumnos con un rango de edad de 10 a 12 años, 4 de ellos catalogados como violentos y 2 con aptitudes sobresalientes. Durante la intervención se observaron cambios positivos en las habilidades fomentadas y en la reducción de la violencia. Además, después de la aplicación del programa, 40% más del alumnado pudo reconocer los intereses y emociones de las personas involucradas en un conflicto ($p < 0.01$), y de acuerdo con su maestra, 45% redujo el uso de la *violencia verbal indirecta* ($p < 0.01$), 35% la *violencia social* ($p < 0.01$), 25% la *violencia verbal directa* ($p < 0.01$) y 20% dejó de utilizar la *violencia física directa* ($p < 0.05$). Se requiere continuar con estas experiencias, a fin de consolidar los resultados obtenidos.

Palabras clave: violencia, aula pacífica, aptitudes sobresalientes.

Abstract

High rates of school violence in Mexico, are a worrying issue for the whole society. Individualist approaches only point and treat the violent student. In contrast, the culture and peace education approach, exposes cultural and structural violence, and shows the advantages of educational agents in diminishing violence. The aim of this study was to reduce violence in children with and without outstanding skills. For this purpose, was designed and implemented a peaceful classroom program in order to increase communicative, emotional and conflict resolution skills. The project was carried out with students from an elementary school located in an area with high levels of poverty and violence. The research design was Pretest-Posttest. Participants were 20 teenagers aged 10 to 12 years, four of them were classified as violent, and two others showed outstanding skills. During our intervention, we observed positive changes in the skills involved and in the reduction of violence. At the end of the program, 40% more students recognized the interests and emotions of people involved in conflicts ($p<0.01$), and according to the teacher, 45% of the students reduced the use of *indirect verbal violence* ($p<0.01$), 35% reduced their *social violence* ($p<0.01$), 25% reduced their *direct verbal violence* ($p<0.01$), and 20% stopped the use *direct violence*. It is necessary to continue these experiences order to consolidate the achievements.

Keywords: Violence, peaceful classroom, outstanding skills.

De acuerdo con datos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2015b), un porcentaje mayor de alumnos mexicanos reportó ser víctima de violencia escolar (20%), en comparación con el promedio de los países miembros de dicha organización (19%). Para los mexicanos, no es un secreto que los índices de violencia entre los alumnos se han incrementado en los últimos años. De acuerdo con la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH, como se citó en Secretaría de Educación Pública, 2015a), la violencia en la escuela aumentó un 10% entre 2011 - 2013; y más del 44.47% del alumnado de educación básica reportó ser víctima de algún tipo de violencia (Román & Murillo, 2011).

Desde las perspectivas individualistas, la violencia suele ser definida como los actos premeditados tendientes a dañar a los individuos (Olweus, 2003). Desde estos enfoques, el alumno es un actor al que siempre se le señala por realizar dichos actos, y se le suele clasificar en la categoría de problemas de conducta (Secretaría de Educación Pública, 2012).

En contraste, de acuerdo con Galtung (2003b), la violencia es todo aquello que, aun cuando es evitable, obstaculiza el desarrollo y la satisfacción de necesidades de las personas. Además de los actos observables, la violencia se encuentra en los modelos organizativos y estructurales injustos que mantienen a las personas en la insatisfacción de sus necesidades, y en los aspectos culturales materializados en religión, ideología, arte o ciencias, que se utilizan para legitimarlos.

Desde el enfoque de cultura y educación para la paz, se acepta que la sociedad mexicana está plagada de aspectos culturales y estructurales violentos, mismos que contribuyen a la reproducción de la violencia y limitan el desarrollo y satisfacción de los individuos.

En la actualidad, la educación mexicana está afectada por una serie de factores económicos, políticos y educativos que impiden el desarrollo íntegro de los educandos. La insuficiente inversión educativa, la distribución de los recursos y la corrupción, dificultan que todos los niños se encuentren escolarizados y reciban una educación de calidad. Las elites del poder, a través del currículo, transmiten conocimientos y formas de comportarse, congruentes con las clases dominantes y útiles para el mantenimiento del *Status Quo* (Bourdieu & Passeron, 1996). La teoría del capital humano enaltece las competencias básicas como sumar o restar, y menosprecia las socioemocionales (Victorino & Lechuga, 2007). El énfasis en la economía, impide o limita el espacio designado para el desarrollo de las habilidades necesarias para aprender a vivir en sociedad.

En particular, las dinámicas dentro de la escuela, con sus roles, jerarquías, ideas, creencias, métodos de control y educación, enseñan a los alumnos de manera explícita e implícita las jerarquías verticales, las desigualdades, la justificación de la violencia, el autoritarismo, la utilización de la fuerza, la coacción, los castigos e insultos, la imposición, la expulsión y la sumisión.

Los entornos escolares violentos son dañinos para todo el alumnado, pero son especialmente peligrosos para las personas que se encuentran en riesgo

educativo, tales como los pobres, los indígenas o aquellos que requieren de una educación especial.

Paradójicamente, desde el colegio se pueden generar ambientes y desarrollar habilidades ligadas a la cultura de paz, o aquella que busca generar una sociedad donde las personas resuelvan sus conflictos sin utilizar la violencia, generen valores compartidos y sus relaciones se basen en la cooperación (Soriano, 2009).

Proyectos como las aulas pacíficas, buscan reducir las estructuras verticales, generar cambios culturales y proporcionar al alumnado estrategias alternas a la violencia. Este tipo de aulas tienen como principios la cooperación, la educación en derechos y valores, la comunicación, la expresión emocional y la enseñanza de estrategias de resolución de conflictos.

A través del establecimiento de un aula pacífica, se pueden mejorar las relaciones, reducir la violencia e incrementar las habilidades socio-emocionales en todo el alumnado, aspecto que puede ser especialmente benéfico para los catalogados como violentos y para quienes son considerados como alumnos sobresalientes, de quienes se sabe, necesitan interactuar en un entorno adecuado para el desarrollo de todas sus potencialidades.

Si bien los proyectos de aulas pacíficas no son nuevos, en el contexto mexicano, no se encontró alguno que se basara en dicho enfoque o que incluyera la mayoría de sus componentes.

Con base en lo anterior, el objetivo de esta investigación fue reducir la violencia en niños de educación primaria con y sin aptitudes sobresalientes, a través del diseño e implementación de un programa de aula pacífica para el desarrollo de habilidades comunicativas, emocionales y de resolución de conflictos.

Con tal propósito, este trabajo se organiza de la siguiente manera:

En el primer apartado, se propone el “Modelo Analítico de la Educación Mexicana”, el cual describe algunos factores económicos, políticos y educativos que afectan a la educación y que contribuyen a la comprensión de su configuración actual.

Después, se analizan los fundamentos sociales y fines económicos de la inclusión educativa, así como las características de la educación mexicana que impiden o limitan la eficacia de este modelo de atención.

En el tercer apartado se mencionan las teorías del conflicto y la violencia de Johan Galtung, mismas que aportan a la explicación de la violencia en las escuelas, así como a la comprensión del papel que juegan los agentes educativos en su reproducción.

En una siguiente sección, se describen las características del alumno con aptitudes sobresalientes, y se justifica por qué requieren adquirir habilidades de resolución de conflictos y necesitan entornos libres de violencia para el desarrollo de todas sus potencialidades.

En un quinto apartado se muestra el enfoque de aula pacífica, sus componentes y antecedentes, mismos que se utilizan para el diseño e implementación del programa de intervención.

Posteriormente se presenta el planteamiento del problema, y los pasos secuenciados que se utilizaron para la identificación de los alumnos violentos y sobresalientes, la selección del grupo participante, la evaluación de los tipos de violencia y las habilidades de resolución de conflictos del alumnado.

Finalmente, se muestran los resultados de la aplicación del programa titulado “Aula pacífica para reducir la violencia”, se discuten, se extraen las conclusiones de esta experiencia, y se presentan las referencias y apéndices.

El Sistema Educativo Mexicano en la Actualidad

En este apartado se describe un modelo para el análisis de la educación mexicana, cuyos componentes políticos, económicos y educativos tienen el fin de presentar una visión panorámica de su configuración actual.

Modelo Analítico de la Educación Mexicana

Si se pretende comprender a la educación, es necesario partir de una visión holística de la realidad. Para esto, se tiene que aceptar que:

La educación es un fenómeno complejo y delicado. Complejo por la cantidad y diversidad de factores, actores y funciones que la conforman; delicado por las poderosas fuerzas que lo atraviesan y por la multiplicidad de repercusiones y consecuencias que sus acciones y resultados generan en la sociedad (Amador, 2008, p. 1).

Para entender la complejidad y tratar de vincular algunos de los diferentes factores que en la actualidad afectan a la educación, a partir de la revisión de diversos autores (Caponi & Mendoza, 1997; Del Rey & Sánchez-Praga, 2001; Martínez-Boom, 2004; Martinic, 2001; Monserrat & Chávez, 2003; Ornelas, 2001; Rivas, 2004; Victorino & Lechuga, 2007; Vitarelli, 2009), en esta investigación se propone el “Modelo Analítico de la Educación Mexicana” (véase figura 1).

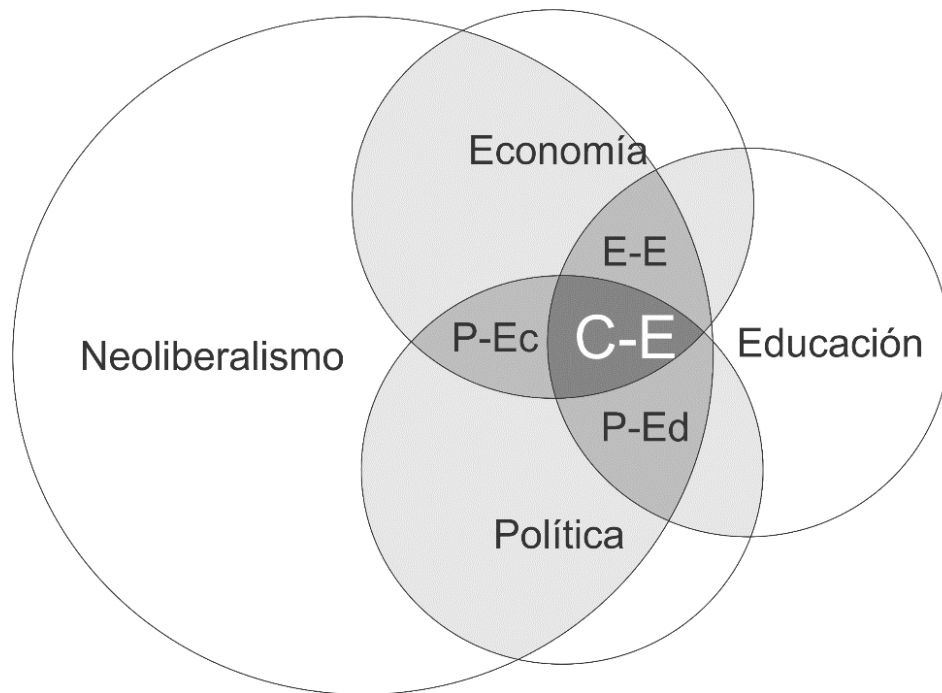


Figura 1. Modelo Analítico de la Educación Mexicana

El modelo toma en cuenta diferentes factores provenientes de tres esferas del conocimiento social: a) la economía, b) la política y c) la educación. De la interacción entre estas esferas surgen: la Política-Económica (P-Ec), la Economía-Educativa (E-E) y la Política-Educativa (P-Ed). Dichas interacciones determinan el estado actual de la educación, es decir, la Configuración Educativa (C-E). Además, se considera que estas interrelaciones se encuentran inmersas o impregnadas por el modelo económico dominante, el neoliberalismo.

En los siguientes apartados se hará un análisis de cada uno de los componentes del Modelo Analítico.

Neoliberalismo.

Se considera al neoliberalismo el primer componente del Modelo Analítico, ya que su influencia ha provocado diversos cambios en la política, economía y educación mexicana.

Primero que nada, se ha de mencionar que la propuesta neoliberal forma parte de los modelos económicos capitalistas. De acuerdo con Vargas (2007), “El capitalismo es una teoría de un sistema económico en el cual el control de la producción y distribución de recursos reales y financieros están basados en la propiedad privada de producción” (p. 7). El mismo autor agregó que este sistema económico y social, busca generar ganancias a partir de la relación entre los gastos para generar un producto, los salarios de los trabajadores y el costo en el que se pone a la venta el producto en el mercado.

La génesis del neoliberalismo puede rastrearse hasta los años cuarenta, tiempo en el que Hayek (2007), publicó su libro “Camino de Servidumbre.” En este libro, el autor criticó al socialismo al vincularlo con la pobreza y mostró al Estado como un obstáculo para la libertad y la competencia.

Sin embargo, de acuerdo con Anderson (1999), la llegada del neoliberalismo se retrasó casi treinta años, debido al relativo éxito de los modelos económicos basados en la teoría de Keynes, la cual resaltó el intervencionismo estatal, la defensa del mercado nacional y el proteccionismo. El mismo autor indicó que el neoliberalismo solo se pudo instaurar después de la situación mundial de posguerra y las crisis económicas de la década de los setenta.

El neoliberalismo, tal como el liberalismo clásico, se basa en dos ideas que van a justificar sus principios económicos: la igualdad y la libertad. De acuerdo con Cruz (2002), en este modelo económico, se concibe a la libertad como un mecanismo que garantiza el pleno disfrute de los derechos individuales sustentado en la propiedad privada y el libre mercado, mientras que la igualdad, representa el carácter igualitario de los ciudadanos para participar con las mismas oportunidades. Desde el punto de vista de Hayek (1944, como se citó en Ornelas, 2001), la propiedad privada concede libertad, ya que no hay quien tenga el control completo sobre la ciudadanía, gracias a que los medios de producción están divididos entre muchas personas y no en una sola mano que tenga el control sobre todos. El mercado es el que establece los sistemas de precios a partir de un supuesto acuerdo entre los vendedores y consumidores, guiados por las leyes de oferta y demanda.

De acuerdo con Gigli (1999), los presupuestos del neoliberalismo son:

- *La desregulación financiera y comercial.* El Estado tiene que eliminar su control del sector económico y dejar esta labor en manos del mercado.
- *La reformulación de las funciones del Estado.* Los gobiernos deberán seguir con sus funciones subsidiarias y/o económicamente no rentables para el sector privado.
- *Políticas sociales compensatorias y focalizadas.* Los Estados deben generar o seguir con los programas compensatorios para aquellas secciones de la sociedad que más lo necesiten.

Este modelo económico desde sus inicios pregonó que mediante la desregulación económica, el Estado podría protegerse de los déficits fiscales generados por empresas no rentables, además de beneficiarse del capital privado para la generación de empleos en las naciones (Anderson, 1999).

No obstante, en la realidad, los ideales que fundamentan al neoliberalismo, es decir, la libertad e igualdad de participación en el mercado, no se cumplen, debido a que no todos los individuos se encuentran en la misma posición económica para poder participar. De acuerdo con Monares (2005), las personas que tienen riqueza pueden invertir, obtener ganancias y reinvertir, contrario al pobre, el cual, al no tener dinero, lo único que puede vender es su fuerza de trabajo, ya sea física o intelectual. Así mismo, no todas las empresas pueden competir de la misma manera en el mercado. Existen unas con una gran fortuna que les permite expandirse y tener diversas sucursales en diferentes países, mientras que otras solo pueden tener una o llegar a instaurarse únicamente en su localidad. Allí donde existan estas condiciones, no se puede hablar de igualdad y libertad.

Si los ideales de este modelo económico parecen ser incongruentes con la realidad, también lo son sus presupuestos. En este sentido, en la desregulación económica, el neoliberalismo encuentra una de sus mayores paradojas, ya que mientras pide a los Estados mantenerse al margen de las actividades económicas, también les exige una fuerte legislatura para que se pongan en marcha sus propuestas. Es decir, el Estado en este modelo, no debe participar en la

economía, pero tiene que garantizar los derechos y las mismas oportunidades económicas y sociales para todos (Cruz, 2002).

Por su parte, las funciones subsidiarias del Estado, son más bien derivadas de las consecuencias sociales que el neoliberalismo trae a la sociedad. Lo anterior se debe a que, este modelo económico tiene una obsesión por la economía y no se preocupa, ni es de su interés resolver o disminuir las problemáticas sociales como la pobreza o el desempleo. Es más, de acuerdo con Anderson (1999), el neoliberalismo necesita de estas últimas para poder funcionar. Al respecto, el autor mencionó que, desde sus primeras implementaciones en Inglaterra y Estados Unidos, dicho modelo económico requirió del desempleo para quebrar a los sindicatos mediante la garantía de una mano de obra de reserva y para controlar los salarios de los trabajadores o empleados.

Debido a esta despreocupación social, a los Estados no les queda de otra más que generar programas compensatorios para subsanar un modelo que se percibe adecuado, pero que trae una serie de consecuencias que no le permiten deslindarse de sus responsabilidades económicas y sociales.

Los presupuestos neoliberales han sido aplicados por aquellos países quienes más han impulsado su expansión a lo largo del orbe. Sin embargo, tal pareciera que ni estas naciones son capaces de seguir sus propias reglas, ya que países como Inglaterra o Estados Unidos, se despreocupan por el control del gasto y presupuesto, y sus gobiernos aún son partícipes de diversas actividades económicas y sociales (Anderson, 1999).

En el caso de América Latina, puede afirmarse que la llegada del neoliberalismo se debió principalmente a la instauración de los Programas de Ajuste Estructural (P.A.E.) en la década de los ochenta (Alcántara, 2008). En teoría, estos ajustes, adecúan la estructura productiva de los países, orientándola hacia el exterior para que su economía sea capaz de enfrentar las crisis externas y logre un crecimiento estable y sostenido (Guardia, 1990).

Por aquellos años, países como México incrementaron su deuda externa y entraron en una profunda crisis económica causada por la caída del precio del petróleo y otras materias primas. Esto abrió paso para que el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM) y los gobiernos neoliberales implementaran los P.A.E., y como consecuencia, comenzaron a dismantelar el Estado, debilitar las leyes de protección laboral, permitir las privatizaciones (Cruz, 2002); abrir paso a los mercados extranjeros de manera unilateral, desregular los bienes, servicios y mercados laborales, reducir el gasto público y concentrar la administración macroeconómica (Vargas, 2007).

La implementación de estas políticas ha incrementado las desigualdades entre las naciones y dentro de las mismas. Se puede observar que los países menos desarrollados son los más perjudicados y que dentro de las naciones existe inequidad por la distribución del ingreso. Al respecto, Gigli (1999) mencionó que los P.A.E. lograron una estabilización macroeconómica, pero impactaron negativamente en la distribución del ingreso y aumentaron los índices de pobreza en Latinoamérica.

Tal pareciera que ahí donde se instala el neoliberalismo trae consecuencias graves para la población en general. De hecho, contrario a lo que se cree o lo que se quiere hacer creer, el neoliberalismo ha generado más problemas que beneficios. Si bien es cierto que en la década de los años ochenta, este modelo económico incrementó las ganancias de la industria en los países miembros de la OCDE y redujo el número de huelgas (lo que permitió contener los salarios), en contraste, también aumentó su mecanismo de desempleo en un 8% y no logró restablecer una tasa de crecimiento estable en los países (Anderson, 1999); además, ha traído pobreza y otros problemas como la desesperanza y la violencia (Therborn, 1999).

Sin embargo, pese a los pobres resultados del neoliberalismo, sus prácticas en la actualidad han alcanzado tintes mundiales. La globalización es la última hegemonía del neoliberalismo (Gigli, 1999); creada por y para las elites, quienes son las únicas que se benefician (Vargas, 2007). Ésta trae consigo no solo la mayor interacción de los mercados, sino también, la expansión de la tecnología e incluso la homogenización cultural (Samper, 2002).

En el caso de México, la influencia neoliberal puede ser fácilmente evidenciada a través de una breve revisión de sus políticas económicas, tema que se atenderá a continuación.

Política-Económica (P-Ec).

La política económica (P-Ec) es un espacio de conjunción de dos ciencias sociales, en el cual, los actores políticos desde su propia visión económica, se proponen objetivos, procedimientos e instrumentos para controlar o mejorar la economía de sus naciones (Cuadrado, 2006).

De entre los objetivos e instrumentos de la Política Económica, se pueden destacar los siguientes (Navarrete, 2002):

- *Primer objetivo: Mantener la estabilidad financiera.* Es importante para lograr el orden social y la aprobación del ejercicio de gobierno. La falta de estabilidad genera el alza de precios, aumenta la deuda pública y puede provocar insatisfacción en los ciudadanos. Para alcanzar este objetivo, el Estado utiliza como *instrumento* el *controlar el nivel de crecimiento económico*. Esto puede lograrse mediante la atracción de la inversión extranjera, aunque, se debe poner atención a las consecuencias negativas para la inversión nacional.
- *Segundo objetivo: Establecer relaciones de negocios entre diversos actores.* Lo que se busca es lograr la interacción de los agentes políticos, económicos, sociales y culturales en cuanto a mecanismos de inversión. Para alcanzar esto, el *instrumento* que se utiliza es la *integración de dichos actores*, los cuales son capaces de generar empleos tanto directos como indirectos.

- *Tercer objetivo: Aprobar y modificar acuerdos comerciales con otros países.* Para alcanzar este objetivo, se busca *el balance entre exportaciones e importaciones (instrumento)* a partir de acuerdos y tratados comerciales.
- *Cuarto objetivo: Fomentar el ahorro.* Lo que se pretende es mantener al Estado en números negros, y para ello, se pueden establecer *medidas de austeridad o limitar el gasto (instrumento)*. Esto puede lograrse mediante recortes al presupuesto o al disminuir la estructura gubernamental.

La manera en la cual se relacionan estos objetivos e instrumentos, configura la política económica de cada uno de los países. En este ámbito, se puede visualizar en un extremo el modelo neoliberal y en el otro, el proteccionista del Estado.

En México, las políticas económicas están impregnadas por el neoliberalismo. A este respecto, Monserrat y Chávez (2003) mencionaron que, con la llegada del neoliberalismo, México buscó impulsar el crecimiento económico, reducir la inflación, mejorar la competencia y la competitividad. Para ello, los instrumentos fueron 1) *la estabilización macroeconómica* y 2) *la contención del gasto público*. Se buscó entre otras cosas, contener los gastos, fomentar el ahorro interno, disminuir los subsidios, eliminar los obstáculos a las importaciones provenientes de diversos países, alentar la participación privada, reducir los controles estatales en materia económica y fijar los salarios mínimos y subsidios agrícolas.

Sin embargo, contrario a lo que se esperaba, a partir de las políticas neoliberales, México se volvió un país dependiente, aumentó su deuda externa e incrementó sus niveles de pobreza. Ciertamente, desde la llegada de este modelo económico, se redujo la aportación del campo al Producto Interno Bruto (PIB), lo que provocó un aumento de las importaciones de alimentos básicos como el maíz y una dependencia hacia el país del Norte (Ornelas, 2001). Además, con estas políticas, la deuda externa pasó de 7,097 mil millones de dólares en la década de los setenta, a 426,435 mil millones de dólares en 2015 (BM, 2016); y no solo la deuda aumentó, también lo hizo el porcentaje de ciudadanos que viven en pobreza. Efectivamente, en 1992, de la población total de nuestro país, había un 53.1% en situación de pobreza, pero ya en 2014 aumentaron a un 55.3% (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, 2014).

Aunado a lo anterior, hay autores como Samir Amín (como se citó en Ornelas, 2001) que mencionaron que la instauración del neoliberalismo también provocó un deterioro del medio ambiente, de los sistemas sanitarios y la democracia.

Por otra parte, es importante mencionar que, a las políticas económicas siempre subyacen reformas, y que estas son el vehículo por el cual los actores políticos generan cambios en la constitución (Navarrete, 2002).

En el actual sexenio, *la reforma neoliberal energética* impulsada por el Gobierno de Enrique Peña Nieto, es quizá la columna vertebral de todas aquellas llamadas estructurales, ya que el vínculo que mantiene con la economía es

directo, y ataca al sector petrolero, el cual es uno de los sectores que históricamente se ha resistido a la embestida neoliberal.

De acuerdo con la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP, 2013), la reforma energética aseguraría la posibilidad de obtener insumos más baratos para la producción de energía, crearía nuevos empleos e incrementaría la productividad a lo largo de la cadena de valor. Se manejaría con responsabilidad la exploración y extracción de petróleo y gas, se protegería el medio ambiente, y se fortalecería el ahorro de largo plazo mediante la creación del Fondo Mexicano del Petróleo para la Estabilización y el Desarrollo.

Para dar paso a ésta y a las demás reformas planteadas por la administración del presidente Peña Nieto, fue necesario generar al menos dos condiciones políticas que facilitaron su implementación:

- *La mayoría en el congreso.* Al contar con el apoyo de la mayoría en la Cámara de Diputados, las propuestas del Ejecutivo de la nación no encontraron mucha resistencia.
- *Negociaciones con los principales partidos políticos mexicanos.* El actual partido político en el poder, el Partido de la Revolución Institucional (PRI) representado por la administración de Peña Nieto, tuvo la facultad de negociar con el Partido de la Revolución Democrática (PRD) y el Partido de Acción Nacional (PAN), que en el discurso oficial son contrincantes, aunque en materia de decisiones políticas y económicas coinciden en muchos aspectos.

No obstante los “buenos deseos” de los políticos mexicanos, los resultados de esta reforma no han sido lo que se esperaba. Contrario a lo que públicamente informaron, lo que hizo la reforma energética fue abrir paso a la inversión privada y extranjera en los hidrocarburos (Pérez y González, s.f.). Justificados por la ausencia de tecnología para alcanzar las reservas petroleras profundas y ultra profundas, el gobierno de Peña, en vez de invertir en la construcción de refinerías y adquirir nueva tecnología para que las importaciones de los derivados del petróleo se redujeran, decidió abrirle paso al capital extranjero para la extracción del crudo en dichas reservas.

A partir de la aplicación de esta reforma, se ha disminuido la producción y exportación de petróleo y sus derivados, y han aumentado las importaciones. Efectivamente, de acuerdo con datos de Petróleos Mexicanos (PEMEX, 2016), antes de la reforma, en 2011, la producción diaria en millones de pies cúbicos (Mmpc) era de 6,594 y se redujo a 5,310 Mmpc en 2016. Este mismo fenómeno ocurrió con la producción de hidrocarburos líquidos y la elaboración de productos petrolíferos o petroquímicos. Pero no solo la producción disminuyó, de acuerdo con la misma fuente, también decayó el volumen de exportaciones de petróleo crudo que en 2011 eran de 1,338 miles de barriles diarios (Mbd) y cuesta abajo en 2016 solo llegan a 1,202 Mbd. En cambio, las importaciones de los derivados del petróleo aumentaron, y pasaron de 678.2 Mbd a 767.7 Mbd en 2016.

Además de estos resultados negativos en la producción, exportación e importación de los productos derivados del petróleo, no existen datos tangibles de que esta reforma haya traído consigo una mejora para la economía de la

población. De hecho, se prevé que durante este 2017, los costos de los productos derivados del petróleo que consume la población promedio, como la gasolina o el Gas LP, aumentarán hasta un 22% (González, 2016). Estos aumentos, además de perjudicar a las personas que utilizan dichos productos, afectarán negativamente a aquellas que consumen otros artículos que necesitan trasladarse o incluso incrementarán los costos del propio transporte público. En este mismo tenor, se pronostica que la Comisión Federal de Electricidad (CFE) incrementará el precio de sus servicios hasta en un 4.5% en estos inicios de año (Reyna, 2017), aspecto que también golpeará el bolsillo de los mexicanos.

Aun con todo el paquete de reformas neoliberales del actual Gobierno, el crecimiento económico del país desde el 2014 al 2016 fue de un 2.2% a un 2.6% (BM, 2017); lejos de aquel 3.8% a 4.3% que prometía el secretario general de la OCDE (El financiero, 2014).

Los resultados del neoliberalismo en nuestro país, llevan a la conclusión de que este modelo, no ha logrado frenar la deuda externa, ha generado más pobreza y está lejos de impulsar el crecimiento económico.

Sin embargo, sería injusto achacar todos los problemas en materia económica al neoliberalismo en sí mismo. Las propuestas económicas se impulsan desde el ámbito global, pero hacen simbiosis con las características de cada uno de los países. De acuerdo con Paco Taibo II (como se citó en Briseño, 2016), el neoliberalismo no sirve para desarrollar países, pero el neoliberalismo mexicano, al estar ligado a la corrupción, destruye naciones.

En esta materia, los datos de Transparencia Internacional (2016) ubicaron a México en la posición 123 de 176 en el Índice de Percepción de la Corrupción, lo que significa que es considerado como uno de los países más corruptos del mundo.

La corrupción de los servidores públicos incluye la utilización del dinero público para comprar comidas y desayunos de “reyes”, adquirir empresas a nombres de familiares, comprar casas y aviones de millones de dólares, robar descaradamente el presupuesto de los estados y municipios de la República o beneficiarse económicamente de acuerdos financieros realizados al privatizar las empresas nacionales.

De acuerdo con Amparo (2016) la corrupción implica costos directos e indirectos. Entre los primeros se encuentran los sobornos, los recursos públicos destinados a programas sociales que nunca llegan a los destinatarios o las comisiones a constructores de obras públicas. Mientras que los indirectos son aquellos como la disminución en la productividad del capital invertido, la reducción en la calidad de bienes y servicios, o los pagos para conseguir autorizaciones ilegales para empresas. En cuestión de cantidad, se calcula que la corrupción cuesta a los mexicanos 1.5 billones de pesos, lo que equivale al 10% del PIB (El Economista, 2016).

Pero no solo son consecuencias económicas las que trae el neoliberalismo “a la mexicana”, sino que es un factor que afecta a todas las esferas sociales incluida la educación. Para vislumbrar su influencia y consecuencias educativas,

es necesario revisar dos componentes más de este Modelo Analítico: la Economía- Educativa y la Política-Educativa.

Economía-Educativa (E-E).

La relación Educación-Economía abre una esfera nueva de entendimiento, la llamada Economía de la Educación (E-E). De acuerdo con Vitarelli (2009), la E-E es la parte de la economía en la que se planifica, interviene y se toman decisiones económicas que afectan a la educación en diversos niveles. El mismo autor mencionó que sus componentes son: inversión, gasto, financiamiento y rendimiento.

En el caso de México, la E-E se encuentra influenciada por el neoliberalismo y afecta a la educación al menos en tres aspectos: 1) la concibe como mercancía; 2) procura evitar una asignación superior de recursos; e 3) incrementa la desigualdad debido a la apertura al capital privado.

Desde la concepción neoliberal, la educación no puede entenderse sin su vinculación con el trabajo. Becker (2009) en su libro “Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education”, instauró la idea de que las habilidades que las personas adquieren a través de la educación, le sirven para obtener un empleo y un salario proporcional a su nivel de cualificación. Desde esta perspectiva, las personas tienen la responsabilidad de invertir en su propia educación, para incrementar el precio de venta de su fuerza de trabajo y mejorar su estilo de vida (Victorino & Lechuga, 2007).

Por su parte, la escuela se amolda a los requerimientos del mercado, y tal como una empresa, busca ser productiva, eficiente y eficaz para generar estudiantes capaces de competir en el ámbito laboral (Caponi & Mendoza, 1997).

Esta visión económica de la educación ha sido impulsada por los organismos internacionales como el BM, los cuales han fomentado la llegada de diversas reformas que llevan el enfoque por competencias entre sus paquetes político-económicos (Martínez-Boom, 2004).

Si bien no existe consenso en la definición del término “competencias”, de acuerdo con Malpica (2002), todas las definiciones comparten su interés por el desempeño y la situación en la cual es relevante. Al hablar de competencia, necesariamente se tiene que mencionar la actividad, la cual retoma conocimientos y procedimientos puestos en práctica junto con capacidades, habilidades, destrezas y actitudes (Frade, 2008).

Las competencias planteadas en los planes y programas de estudio, están seleccionadas y estructuradas a partir de las demandas económicas de la sociedad, y no muestran interés por el desarrollo del individuo en todas sus capacidades. De acuerdo con Del Rey y Sánchez-Praga (2011), al adiestrar al individuo para ser competitivo en el ámbito laboral, este enfoque lo coloca al servicio de las necesidades de la economía y del mercado, los cuales requieren principalmente de personas sustituibles y baratas, con habilidades y competencias básicas y técnicas, y en menor medida, de personas profesionales, especialistas y científicos.

Sin embargo, las exigencias del mercado no se corresponden con el incremento en las fuentes de trabajo, lo que provoca desempleo y una devaluación educativa que exige un mayor nivel académico, al tiempo que reduce los pagos salariales. En este sentido, en México, contrario a lo que la población espera, los datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, como se citó en Flores, 2015) indican que la tasa de desempleo es mayor para aquellas personas que terminan el nivel de preparatoria o la universidad, comparadas con quienes tienen la primaria o la secundaria.

Además de la concepción de la educación, otra manera en la que el modelo económico dominante afecta al sistema educativo, es por medio de la reducción o contención del gasto público. Si bien es cierto que en México, la proporción del PIB destinado a la educación se ha incrementado desde la década de los noventa (López, Morales & Silva, 2005); también es verdadero que dicha inversión es mucho menor al compararla con las potencias mundiales (OCDE, 2016); que casi todo su monto se diluye en el gasto corriente (López, Morales & Silva, 2005); y que la población a la que se atiende es cada día mayor (Ornelas, 2013).

Además, de acuerdo con Cárdenas (2012), factores como la corrupción pueden provocar que los pocos recursos que quedan no lleguen a su destino, lo que afecta el acceso y permanencia de los alumnos, y por ende, la capacidad y eficiencia del sistema. El autor describió dos maneras en que la corrupción puede presentarse en los sistemas educativos: 1) *a nivel central*, con casos como la apropiación de fondos destinados a la educación, clientelismo, plantillas fantasma, pagos injustificados, etc.; y 2) *a nivel escolar*, con situaciones como

malversaciones de fondos de las familias, retención de becas, desviación de dinero escolar, cuotas de inscripción, sobornos (por ejemplo para obtener calificaciones), favoritismos, asignación injusta de calificaciones, manipulación de materiales y su venta ilegal, trampas en exámenes nacionales o internacionales, reportes falsos de asistencia, etc.

Finalmente, otra de las maneras en las que el modelo neoliberal afecta a la educación, es por medio de la apertura al capital privado. Al delegar parte de las responsabilidades educativas del Estado al sector privado, se ha producido mayor desigualdad e inequidad, puesto que el acceso al servicio se da en función del dinero o posición social, lo que impacta a la calidad, acceso y oportunidades educativas.

El neoliberalismo, con su visión económica y propuestas acerca de la educación, llega a países como el nuestro a través de diversas políticas educativas, tema que se aborda a continuación.

Política-Educativa (P-Ed).

La Política Educativa (P-Ed) se refiere al espacio de la política que influye en la educación. En esta, desde algún pensamiento educativo, se toman decisiones que afectan las prácticas pedagógicas concretas (Rivas, 2004).

En la actualidad, este ámbito se encuentra influenciado por el modelo económico dominante, el cual, a través de instituciones internacionales como el BM, la OCDE o el FMI, ha impulsado cambios en el Sistema Educativo Mexicano.

Con respecto a lo anterior, un documento del BM (1996) que lleva por título “Prioridades y estrategias para la educación”, es especialmente revelador, ya que desde la década de los noventa, planteó los objetivos y reformas congruentes con el neoliberalismo para modificar los sistemas educativos. En cuestiones de acceso, equidad y calidad, describió una serie de desventajas educativas en los alumnos pobres, las minorías lingüísticas, las personas con discapacidad, los niños de la calle, los refugiados y nómadas. Con un énfasis excesivamente económico, invitó a resolver dichas problemáticas a través de la inversión pública en la educación básica para asegurar los conocimientos mínimos de la población, la descentralización económica y administrativa, la autonomía escolar, el incremento del financiamiento privado y/o familiar en la educación media y superior, la generación de medidas compensatorias como becas o préstamos a estudiantes capaces, la remodelación de escuelas con el apoyo de las familias y comunidad, la apertura de colegios privados, la evaluación de los profesores para el ingreso o permanencia en el servicio, su reemplazo por cursos tecnológicos en línea, el aumento del número de alumnos por profesor y la evaluación del alumnado a través de pruebas internacionales estandarizadas.

Históricamente, las propuestas económicas de las organizaciones internacionales han sido plasmadas en las reformas educativas de Latinoamérica. En referencia a esto, Martinic (2001) mencionó dos generaciones de reformas, la

primera dedicada a la descentralización de los sistemas públicos, a través de la transferencia a las regiones y provincias, y la segunda a los modos de gestión y evaluación del sistema, la pedagogía y contenidos.

La descentralización administrativa y económica de la educación pretende distribuir, obtener los recursos localmente y repartir las responsabilidades a subniveles del gobierno central (BM, 1996). Se considera una medida neoliberal debido a que, con la justificación de la eficacia y eficiencia del sistema, empieza a dar juego al capital privado y a contribuir a la autonomía escolar. Esto último es especialmente peligroso, ya que la autogestión escolar propone dejar en manos de los profesores, directivos, padres y comunidad, la resolución de las problemáticas escolares, tales como el financiamiento, la infraestructura o proyectos educativos.

En México, el trabajo de segmentar y diversificar el sistema educativo lo llevó a cabo la administración del ex presidente Salinas de Gortari. El Programa de Modernización de la Educación buscó asegurar la generación de conocimientos básicos de la población a través de la obligatoriedad de la educación secundaria, se puso como meta el trasladar parte de las responsabilidades educativas del gobierno a los estados (aunque paradójicamente el centro aún conserva el poder), además, reformuló el artículo 3o. para abrirle paso a la inversión privada incluso si no fuese laica, y promovió los programas compensatorios (Ornelas, 2013).

El federalismo educativo y los programas compensatorios, se reforzaron y consolidaron durante la administración de Zedillo. Un avance respecto a estos últimos, fue la creación de proyectos como el Programa de Educación, Salud y

Alimentación (*Progres*a), más tarde llamado *Oportunidades* (Vázquez, 2012). El problema de este tipo de programas, es que únicamente se dedican a minimizar los efectos producidos por el propio sistema económico y que, en cierta medida son condicionados, es decir, no se otorgan a toda la población que los necesita, sino a aquellas que cumplen con ciertos requisitos, tales como: tener documentación en regla, ser ciudadano de una de las zonas demográficas beneficiadas y cumplir con los criterios socioeconómicos (Diario Oficial de la Federación, 2015).

Además, durante la misma administración, el Programa de Desarrollo Educativo fomentó la actualización del magisterio y promovió la revisión de los programas para adultos y la renovación de los modelos educativos (Ornelas, 2013). Esto último, puso el foco de atención en aquellas habilidades y conocimientos que los alumnos debían aprender en el curso de su educación básica, lo cual se consolidaría en las siguientes administraciones del Partido Acción Nacional (PAN).

Influenciados fuertemente por las organizaciones internacionales como el BM y la OCDE, y por la teoría del capital humano, las administraciones de los expresidentes panistas Fox y Calderón se alinearon a la visión económica de la educación a través de las banderas de la descentralización, equidad, pero sobre todo, calidad, autogestión institucional y participación social (Ornelas, 2013).

Un claro ejemplo de este camino neoliberal, es el Programa de Escuelas de Calidad (PEC). De acuerdo con Vázquez (2012) este programa consiste en la transferencia de recursos monetarios a aquellas escuelas que se comprometan a

la mejora de la calidad educativa, evaluada a través de los exámenes internacionales estandarizados. El mismo autor comentó que dichas escuelas deben cubrir los requisitos de: tener un proyecto educativo, y contar con el apoyo educativo y financiero de los padres de familia y/o comunidad. En este sentido, no solo es uno de los primeros laboratorios de autogestión escolar, sino de diferenciación y de captación de capital privado de las familias y comunidades.

Además, durante estas dos administraciones se reforzaron las ideas del BM acerca de los conocimientos necesarios para ingresar al campo laboral, y de la calidad educativa como sinónimo de resultados de pruebas internacionales estandarizadas. Por estos motivos, en este lapso se dio impulso al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), con el fin de asegurar la evaluación de los resultados educativos y al enfoque por competencias, que como se revisó en el apartado anterior, parte de una concepción económica de la educación, y en su visión reducida, tiene la capacidad de definir desempeños medibles y observables (Vázquez, 2012).

En la actualidad, se puede decir que la administración del presidente Peña a través de su reforma educativa, sigue con la línea neoliberal de la educación. De acuerdo con los ejes reformistas propuestos por Martínez-Boom (2004), la reciente reforma buscaría la profesionalización docente con el propósito de asegurarse de que se tenga a los más preparados para fortalecer la calidad educativa.

En particular, de esta administración resaltó el autoritarismo y la fuerza con la que, con el pretexto de la calidad educativa, confrontó al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y a la Coordinadora Nacional de

Trabajadores de la Educación (CNTE), redujo o eliminó derechos laborales, impuso evaluaciones de permanencia e ingreso al servicio profesional docente y, entre otras cosas, siguió con la propuesta de autogestión escolar.

Efectivamente, en la búsqueda de la calidad de la educación, se ha tomado como eje a la evaluación educativa, y como el factor más importante, al docente. Para este fin, el Estado se propuso fortalecer al INEE y modificó el artículo 3o. de la constitución mexicana en dirección a las propuestas neoliberales de evaluación, al enfatizar que se buscaría la calidad educativa a través del concurso de plazas docentes y su evaluación de permanencia (Diario Oficial de la Federación, 2013).

Para justificar estas acciones, además de la bandera de la calidad de la educación, el Estado y/o los medios informativos argumentaron que las evaluaciones les permitirían recuperar el control de la educación en cuanto a la designación de quién entra o sale del sistema; y así reducir el poder del SNTE y la CNTE a los que, incluso el nuevo Secretario de Educación, Aurelio Nuño consideró una amenaza al control de la educación por parte del Estado (Igartúa, 2016). Esto a pesar de ser sus antiguos aliados, con los que se firmaron acuerdos para dar paso a las reformas (Vázquez, 2012).

Para lograr semejante imposición, fue necesario trastocar el ámbito laboral y administrativo de los trabajadores (Igartúa, 2016), lo cual, lejos de ayudar a la educación de los alumnos, les ha perjudicado, debido a la generación de múltiples conflictos sociales, manifestaciones del magisterio, inconformidades, ausencias a los centros de trabajo; despidos masivos (Poy, 2016; León, 2016); y hasta asesinatos (Ballinas, 2016).

Sin embargo, y aunque en el discurso oficial no se mencione, es innegable la influencia y presión que ejercen organismos Internacionales como el BM, OCDE y FMI (López-Aguilar, 2013). En este sentido, la reforma es completamente neoliberal, ya que busca hacer más rentables los órdenes de la actividad productiva, social y cultural, y se amolda al criterio de capital y estándares de evaluación.

Cabe mencionar que han transcurrido cuatro años desde que se aprobó la reforma, y las autoridades educativas apenas en este 2017 presentaron su nuevo modelo educativo, sin contar con una fecha para su implementación. Además, poco han hablado sobre cómo se va a involucrar a los sectores de la sociedad, y la ansiada mejora a la infraestructura de los centros educativos todavía está por verse.

Configuración Educativa (C-E).

El neoliberalismo, la política económica, su influencia a través de la concepción de la educación y las reformas educativas, *configuran* al Sistema Educativo Mexicano.

En lo legislativo, la Ley General de la Educación (Diario Oficial de la Federación, 2017), menciona que la educación es responsabilidad del Estado y que su objetivo es la transformación de la sociedad y el desarrollo integral de los individuos a través de la adquisición de conocimientos, valores, amor a la patria, derechos, aptitudes científicas y artísticas. Así mismo, en el artículo 3o. de la

constitución mexicana (Diario Oficial de la Federación, 2013) se indica que la educación es un derecho que el Estado debe otorgar de manera eficiente y eficaz, en busca de la tan mencionada calidad educativa.

En nuestro país, la educación llega a la población a través del Sistema Educativo Mexicano. Este sistema, en la actualidad se encuentra compuesto por la infraestructura, los educandos, educadores, padres de familia, autoridades educativas, planes, programas, métodos, materiales educativos, instituciones educativas públicas y privadas con autorización, instituciones de educación superior con autonomía, de evaluación educativa, y de información y gestión (INEE, 2015).

De acuerdo con datos de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2016), en el ciclo escolar 2015-2016 el sistema educativo atendió a 36, 392,832 alumnos en las diferentes modalidades de escolarización, de los cuales 71.2% pertenecían a educación básica, 13.7% a la media superior, 10% a la superior y el 5.1% a la capacitación para el trabajo. De igual manera, indicó que la cobertura para este ciclo alcanzó un 96.6% para los niños en edades entre 3 y 14 años, un 74.2% para adolescentes entre 15 y 17, y un 28% para adultos entre 18 y 23 años. Además, mencionó que la eficiencia terminal fue del 98.8% para el nivel primaria, de 87.4% para la secundaria y de 66.4% para el nivel medio superior.

A pesar de los avances en la cobertura o la expansión de la obligatoriedad hasta el nivel medio superior, la influencia neoliberal con sus consecuencias sociales, presupuestos y visión económica, hacen que las pretensiones de

universalidad, calidad y equidad del Sistema Educativo Mexicano, sean difíciles de cumplir.

Ciertamente, desde la llegada del neoliberalismo, México ha aumentado la dependencia externa hacia los Estados Unidos, sobre todo por las importaciones de productos de consumo básico y derivados del petróleo. Además, se ha incrementado el porcentaje de pobreza en la población, la deuda externa, y los costos de los servicios como la electricidad. Lo anterior afecta directamente a la educación, ya que el nivel socioeconómico es un factor determinante en los resultados educativos.

Adicionalmente, bajo la guía empresarial del Costo-Beneficio, la educación ha sufrido debido a la contención del gasto público y la mala distribución de los recursos. A este respecto, en 2016 el reporte de nuestro país por parte de la OCDE mencionó que se invirtió en educación 5.2% del PIB, cifra que es igual a la media de los países miembros. Sin embargo, el porcentaje mexicano asignado a la educación, una vez transformado en dólares para todos los participantes de dicha organización internacional, es mucho menor que los países considerados “desarrollados”, lo cual es un estrago proveniente de la devaluación de la moneda mexicana, y nuestra participación y posición económica en el ámbito mundial.

La misma OCDE indicó que en instituciones primarias, México invierte 2,717 dólares por estudiante, cifra muy baja comparada con el promedio de inversión los países de dicha organización (8,477 dólares). Esto mismo se observa en los niveles secundarios y terciarios, donde la inversión educativa por estudiante en nuestro país llega a 3,065 y 7,568 dólares respectivamente, y en promedio, los

demás países de la OCDE invierten 9,811 para los primeros y 15,772 dólares para los segundos.

Por si lo anterior fuera poco, la distribución de los recursos es otro de los problemas que enfrenta el sistema educativo en materia económica. De lo que se invierte en educación, casi todo es destinado para el gasto corriente que mantiene al sistema (por ejemplo, 93.6% se asigna para el pago de salarios) y no así a la mejora en otros ámbitos como la capacitación, infraestructura o material didáctico (López, Morales & Silva, 2005).

El insuficiente presupuesto y su mala distribución, sin contar todo lo que se pierde por el fenómeno de corrupción, da lugar a que en algunos centros escolares apenas se cuente con lo indispensable para estar activos (un salón de clases de concreto, sillas, mesas y un pizarrón) y otros ni siquiera gocen de eso.

Por otro lado, el presupuesto neoliberal de abrirle las puertas al sector privado, afecta al acceso, calidad y oportunidades para los educandos mexicanos. En esta temática, López, Morales y Silva (2005) mencionaron que, durante los años 1992 y 2001, el gasto privado en educación creció un 433%, lo que implica que pasó de un 0.3% a un 1.3% del PIB correspondiente a la asignación de recursos para el ámbito educativo. Lo anterior afecta a la equidad e igualdad de oportunidades educativas, debido a que no todas las familias ni todos los alumnos tienen la posibilidad de costear una educación privada. Además, perjudica a la calidad educativa, pues de acuerdo con la OCDE (como se citó en Amador, 2008) la condición económica y cultural de las familias de los estudiantes es un factor importante, dado que se ha observado que los jóvenes de escuelas privadas

obtienen mejores resultados en dichas pruebas, y que a nivel macro, los países en desarrollo como México no llegan al promedio de los países miembros de esta organización.

Sumado a lo anterior, la concepción económica de la educación, permite que la escolarización sea vista como un instrumento capaz de generar en los alumnos las competencias necesarias para su ingreso al mercado laboral. La teoría del capital humano y el enfoque por competencias están inmersos en las políticas educativas mexicanas, aspecto que puede observarse en la reducción o eliminación de asignaturas y en la obsesión por el desarrollo de competencias básicas como escribir, leer, sumar, restar, etc., o en las competencias específicas profesionales. Las primeras se han venido implementando desde 1993, mientras que las profesionales específicas poco a poco han ganado terreno en la educación superior, con lo que se pretende que los aprendizajes profesionales estén estrechamente vinculados con el trabajo (Victorino & Lechuga, 2007).

Queda claro que la influencia neoliberal sobre la educación llegó al sistema a través de las Organizaciones Internacionales como el BM, la OCDE o el FMI, quienes han impulsado diversas reformas con el fin de “optimizar” y mejorar la “calidad” de la educación en diversas partes del mundo. Todas ellas tienen una fijación por la economía y se despreocupan por los costos sociales. Un ejemplo de lo anterior es la reforma educativa actual de la administración de Peña Nieto. Esta se clasifica como neoliberal por la preocupación excesiva por aumentar los resultados de las pruebas internacionales, la persecución de la profesionalización docente a través de pruebas de ingreso y permanencia, la búsqueda de reducir los

costos de los insumos de la educación, y por el impulso al financiamiento de la educación a través de las familias y comunidad, por ejemplo, con donaciones y cuotas escolares o mediante los Programas de Escuelas de Calidad.

Los resultados de ésta y las anteriores reformas neoliberales que hace ya más de 20 años llegaron a nuestro país parecen ser claros, no han logrado resolver las problemáticas y pendientes en materia educativa. La misma SEP (2016) aceptó que la cobertura en los niveles obligatorios aun no es universal, pues cerca de 4.7 millones de niños y jóvenes se encuentran sin escolarizar. Así mismo, afirmó que durante el 2015, el 37% de los alumnos entre 5 y 7 años quedaron sin cursar el preescolar, y cerca del 27% de aquellos en edades entre 15 y 17 no asistieron al nivel medio superior. Además, estimó que 71,252 niños abandonaron la primaria, 341,762 adolescentes la secundaria, 603,194 el nivel medio superior y 248,128 adultos el superior.

Ante este panorama, la compensación ha sido la lógica neoliberal para subsanar las problemáticas. Efectivamente, en esta visión de un mundo económico se intenta “tapar el sol con un dedo”, “parchar” los defectos del sistema, pero de ninguna manera cuestionarlo o confrontarlo. Se ataca a los síntomas y no a sus causas, se concibe la equidad como brindar a todos las mismas oportunidades de asistir al colegio a través de becas y programas compensatorios condicionados, pero éstos no son suficientes, ni alcanzan a crear las condiciones necesarias para el logro de la permanencia y metas educativas.

Por lo anterior, resulta difícil aceptar que la educación de nuestro país está abocada al desarrollo del individuo en todas sus capacidades, cuando la realidad

demuestra que el interés se centra en su vinculación al mercado laboral y economía mundial. Así mismo, es imposible decir que actualmente se cumple el derecho a la educación, cuando existen embudos escolares que dictaminan hasta qué nivel llegará el grueso de la población, cuando no todos los niños asisten a la escuela o cuando no existen los mecanismos para hacer valer su acceso y/o lograr su permanencia en el colegio.

Este contexto educativo afecta a todos, pero es especialmente dañino para aquellas personas que se encuentran en una situación de riesgo educativo, tal es el caso de los pobres, los provenientes de zonas rurales, indígenas y/o los alumnos que requieren de una educación especial. En búsqueda de la supuesta equidad educativa, las mismas organizaciones internacionales que impulsaron el neoliberalismo y las reformas educativas, tratan de subsanar diversas problemáticas en la educación a través de la llamada inclusión educativa, la cual como se verá a continuación, no es otra cosa que una propuesta derivada del modelo económico dominante, cuya principal preocupación es la economía.

Inclusión Educativa Mexicana como Medida Socio-Económica y sus Dificultades de Implementación

La inclusión educativa es un modelo surgido e impulsado por los países anglosajones y las instituciones internacionales ligadas a la visión económica de la educación. Con una simbiosis entre fundamentos sociales y fines económicos, este modelo de atención llega a las escuelas nacionales a través de legislaturas, proyectos y programas educativos, mismos que, como se analizará, se enfrentan a diversos obstáculos provenientes de la cultura y las características del contexto educativo.

Fundamentos Sociales

En la sociedad mexicana, las personas pobres, los indígenas, las mujeres, los que presentan alguna discapacidad y aquellos que requieren de una educación especial, se encuentran en situación de riesgo educativo, debido a que en el sistema no existen las suficientes oportunidades que les aseguren el acceso o terminación de sus estudios, y como consecuencia de esto, ven disminuida su calidad de vida.

En búsqueda de la equidad en educación, se promueve la inclusión educativa, la cual tiene como meta generar las condiciones necesarias para que todas las personas, independientemente de sus características personales o

sociales, accedan a la escuela y al aprendizaje en las mismas condiciones de igualdad (UNESCO, 2008).

Los orígenes teóricos y metodológicos de la inclusión educativa tal y como se conocen el día de hoy, pueden rastrearse hasta inicios del presente siglo, tiempo en el cual Booth y Ainscow (2000) publicaron su libro llamado “Índice de inclusión.” En éste, reafirmaron el enfoque social para atender a la diversidad, propusieron desplazar el foco de atención, de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) hacia las Barreras de Aprendizaje y Participación (BAP), y plantearon los caminos por los cuales las escuelas pueden transformarse en centros inclusivos.

En este modelo de atención, el término inclusión hace referencia al proceso por el cual, el sistema educativo regular, ajusta sus enfoques, contenidos, estrategias y métodos, para dar respuesta a todos los niños sin importar sus singularidades e incrementar su aprendizaje y participación en la cultura y comunidad (UNESCO, 2007).

Este concepto señala la premisa principal de la inclusión educativa: es la sociedad, el sistema educativo, el que se ajusta para satisfacer las necesidades y no el individuo. Lo que busca este modelo de atención es lograr la participación de todos los alumnos, incluidos aquellos en situación de riesgo educativo (niños con diferencias culturales y lingüísticas, con discapacidad, en situación de pobreza, etc.) en el currículo escolar, en su cultura y comunidad, al tiempo en que se reduce la exclusión mediante la reestructuración de las culturas, prácticas y políticas escolares (Ainscow & Miles, 2008).

La manera en la que dicho modelo pretende dar atención, es por medio de la reducción de las Barreras que limitan el Aprendizaje y la Participación (BAP). De acuerdo con Booth y Ainscow (2000), este término se utiliza para describir las dificultades que experimentan los alumnos, “surgidas a partir de la interacción entre los estudiantes y sus contextos, las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas” (p. 19). Estos mismos autores mencionaron que las BAP se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras de los sistemas: escuelas, comunidad, políticas nacionales y locales.

El proceso de inclusión parte de una investigación-acción, en la cual como primer paso se concientiza a los actores educativos, se aplican instrumentos para identificar las circunstancias que provocan las BAP, se diseña un proyecto que involucra a todos los procesos de planeación escolar, se desarrollan acciones, se da seguimiento, se evalúan y se vuelven a aplicar instrumentos para medir los logros alcanzados (Booth & Ainscow, 2000).

Razones Económicas

Parece extraño y hasta incongruente que un modelo de atención social hubiese surgido y sea tan aceptado y promovido por los países e instituciones influidos por el neoliberalismo. Si se acepta la idea de que este modelo económico se preocupa más por la economía que por las consecuencias sociales, entonces,

¿Cuáles son las razones económicas por las que, desde los países neoliberales se impulsa la inclusión educativa? Si bien en este trabajo no se tiene la respuesta completa a esta pregunta, se vislumbran al menos las siguientes razones económicas: 1) *la inclusión educativa es congruente con las medidas compensatorias y funciones subsidiarias del Estado*; 2) *se adapta a la concepción económica de la educación*; y 3) *reduce gastos en el sistema*.

Para llegar al principio de *compensación*, se ha de mencionar que en materia socio-económica, el neoliberalismo con su preocupación por la macroeconomía y su desdén por cuestiones sociales, ha propiciado el incremento de la pobreza, el aumento de la deuda externa y el encarecimiento de los servicios.

En la búsqueda de la eficacia y eficiencia, este sistema económico con sus subsistemas laborales y educativos, excluye a las personas que carecen de capacidades suficientes para ser productivas (Vega, López & Garín, 2013); aspecto que incide negativamente en el individuo y en la sociedad. El individuo se ve afectado porque en esta realidad económica, si no se cuenta con los conocimientos mínimos, se ve disminuida la calidad de vida. En el ámbito social, las personas no productivas generan gastos al Estado, que podrían verse reducidos si logran los aprendizajes para insertarse en el mundo laboral.

Para subsanar las problemáticas de acceso a la educación, los gobiernos neoliberales recurren a *medidas compensatorias* como los programas de *Oportunidades* o actualmente *Prospera*, mismos que se hacen llamar programas

de inclusión, debido a que sus acciones están dirigidas a apoyar a las personas más vulnerables (Diario Oficial de la Federación, 2016).

A diferencia de dichos programas, el Modelo de Inclusión Educativa, intenta que los alumnos en situación de vulnerabilidad, alcancen los aprendizajes mínimos y participen de manera activa en su cultura y comunidad, todo ello mediante cambios políticos, actitudinales, administrativos y pedagógicos en las escuelas.

Esta visión paliativa del modelo de inclusión, la responsabilidad de llevarla a cabo por parte de los Estados, y su *adaptación a la visión económica*, pueden observarse en aquellas declaraciones internacionales que suelen relacionarse con dicho modelo. De entre estas, se resaltan las siguientes:

- *La Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. En este documento publicado en 1990 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), se aceptó que las dificultades de acceso a la educación, la guerra, la economía, el deterioro del ambiente o la violencia podían obstaculizar el desarrollo de las Necesidades Básicas de Aprendizaje de los niños y jóvenes, o mejor dicho, la adquisición de herramientas de aprendizaje y de los contenidos necesarios para el desarrollo personal y social. Los países que participaron en la declaración se comprometieron a dar un impulso a la educación básica, brindar un servicio de calidad, seleccionar los contenidos indispensables, mejorar las condiciones de aprendizaje, movilizar los recursos

financieros existentes o aumentarlos, desarrollar las políticas necesarias para fomentar la calidad y equidad, e involucrar a todos los agentes educativos.

- *La Declaración del Milenio.* En dicha declaración publicada en el 2000 por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), los gobiernos aceptaron que la mundialización genera grandes beneficios, pero también inequidad, ya que los recursos se distribuyen con disparidad. Además de comprometerse a cuidar al medio ambiente, mantener la paz, reducir la mortalidad, la diferencia de géneros y respetar los derechos humanos, también se propusieron incrementar el acceso a la educación y el logro de los conocimientos básicos, velar porque los jóvenes sean productivos, luchar contra la pobreza, abrir el sistema comercial, aumentar las inversiones de capital privado y apoyar económicamente a los países y personas en situación de vulnerabilidad.
- *La convención de los Derechos de los Niños con Discapacidad.* En este documento realizado por la ONU en el 2006, se concibe a la discapacidad como un concepto que evoluciona y que es resultado de la interacción entre el individuo, su entorno y las actitudes de la sociedad. Se reconoce que las personas con discapacidad, son víctimas de discriminación y que muchas veces en ellas convergen múltiples situaciones de riesgo, por ejemplo, su propia discapacidad más la pobreza, ser mujer, ser parte de alguna etnia, etc. Se delega al Estado las responsabilidades de hacer valer los derechos de las

personas con discapacidad, para lo cual tiene que invertir, administrar, promover la investigación, desarrollar servicios, equipos de accesibilidad, nuevas tecnologías y profesionalizar a los docentes, además de legislar para hacer valer los derechos de los grupos vulnerables.

En los dos primeros documentos se aceptan las dificultades económicas y sociales que excluyen a algunas personas de la educación y participación en la vida en sociedad. En materia económica y educativa, comparten la visión neoliberal de la educación, es decir, conciben a ésta como una fábrica responsable de cubrir las necesidades de aprendizaje y generar personas con los conocimientos mínimos para incrustarlos al mercado laboral. Además, se proponen medidas congruentes con el neoliberalismo, como la desregulación económica y el control del gasto público. Finalmente, en los tres documentos citados, se otorga un papel preponderante al Estado para atender a las personas en situación de riesgo educativo, por lo que se promueven sus funciones subsidiarias y compensatorias.

Las instituciones internacionales como la UNESCO, la UNICEF o la ONU, a través de los documentos mencionados y otros más, promueven una visión híbrida, que por un lado resalta los aspectos sociales de este modelo de atención educativa, pero por el otro, enfatiza la concepción económica y utilitarista de la educación.

Dichas organizaciones generan recomendaciones simbióticas con aspectos sociales y económicos, para que los países logren implementar el modelo de

inclusión educativa. Por ejemplo, la UNESCO (2009), en materia de educación inclusiva recomendó a las naciones: 1) sensibilizar a la sociedad respecto al derecho de educación; 2) consensuar los conceptos de inclusión educativa y calidad; 3) reformar la legislación con el fin de apoyar a la educación inclusiva, de conformidad con las convenciones, declaraciones y recomendaciones internacionales; 4) analizar los recursos locales disponibles para apoyar la inclusión educativa; 5) apoyar la capacidad local para promoverla; 6) generar maneras de medir el efecto de la educación; 7) crear mecanismos escolares y comunitarios para identificar a los niños no escolarizados, establecer la forma de ayudarlos a matricularse y a permanecer en la escuela; y 8) ayudar a los profesores a entender su nueva función dentro de la inclusión educativa, y enseñarles a verla como una oportunidad y no un problema.

En aspectos económicos, las recomendaciones educativas citadas son congruentes con las realizadas por el BM en 1996. Ciertamente, temas como inversión, ahorro, involucramiento de comunidades y localidades, evaluación de la funcionalidad del modelo, medidas compensatorias y profesionalización docente, concuerdan con las propuestas en materia de economía educativa realizadas por el BM.

De esta forma, no es casualidad que, además de la ONU, la UNESCO o la UNICEF, la OCDE y el BM también estén interesados en impulsar el modelo de inclusión educativa, aun cuando estas dos instituciones, son parte de aquellas que han propiciado la llegada del neoliberalismo a los países y a la educación.

En este sentido, el BM (2006) con el supuesto objetivo de mejorar la calidad educativa en los países, ha apoyado financieramente a los gobiernos para iniciar proyectos que promuevan este modelo de atención. Además, a través de diversas publicaciones ha buscado generar conocimientos y prácticas vinculadas con la educación inclusiva, así como colocarla en la agenda mundial de desarrollo.

Por su parte, la OCDE (2007), en materia educativa, comparte la visión utilitarista de la educación y concibe a ésta como la responsable de generar en todos los alumnos, incluidos aquellos en situación de riesgo, el estándar mínimo de conocimientos para trabajar y vivir en el siglo XXI.

Además, junto con la OCDE, la UNESCO (2009) mencionó que la gente que no alcanza las competencias suficientes para participar económicamente en la sociedad, genera costos más elevados para la salud, el ingreso, el bienestar en la infancia y los sistemas de seguridad social. Específicamente, la UNESCO (2009) indicó que en América Latina se pierden en promedio 6.6% del PIB como consecuencia de la discapacidad, cifra que llega a 29.1% en América del Norte y 35.8% en Europa y Asia Central. Además, esta institución se mostró convencida de que es más barato establecer y mantener escuelas en las que se enseña a todos los niños juntos, que invertir en distintos tipos de instituciones que se especialicen en diferentes grupos de alumnos.

Por su parte, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2011) fue más precavida al decir que para pasar de un modelo de atención a otro, se necesita tiempo, sensibilización y un doble financiamiento. De esta forma, recomendó a las naciones: empezar a generar enfoques y métodos educativos flexibles, formar a

los docentes para atender a la diversidad e invertir en la infraestructura escolar y en los caminos, para que estos no fueran una barrera física para las personas con discapacidad.

De este modo, desde el punto de vista *económico*, se puede decir que lo que se pretende con este modelo de atención educativa es: 1) lograr que las personas en situación de vulnerabilidad se inserten en el mercado laboral para reducir los costos estatales subsidiarios; 2) capacitar a los docentes regulares para reducir el número de especialistas; e 3) instaurar un modelo de atención único, que no genere gastos extra por mantener dos instituciones, una especial y una regular.

En el siguiente apartado se describe cómo es que, con una justificación social, las recomendaciones y directrices de las organizaciones internacionales han sido acatadas por nuestro país, a tal grado de modificar su legislatura y sus servicios educativos de apoyo. Además, se describen los obstáculos que pueden afectar su implementación.

Aterrizaje de la Inclusión y Obstáculos para su Implementación

En esta sociedad globalizada, las políticas educativas se ven influenciadas por los organismos internacionales que suelen emitir directrices generales para todos (Juárez, Comboni & Garnique, 2010). La legislatura nacional, en lo que a educación se refiere, históricamente ha tomado en cuenta las recomendaciones

de dichas organizaciones para realizar modificaciones a las leyes, generar programas y establecer nuevos modelos de educación y atención a la diversidad.

En la actualidad, es clara la influencia de las organizaciones internacionales para redirigir los sistemas de educación especial hacia la inclusión educativa. Esto puede ser evidenciado a través de la revisión de distintos documentos oficiales de nuestro país. Por ejemplo, actualmente en el artículo 41 de la Ley General de Educación (Diario Oficial de la Federación, 2017) se indica que:

La educación especial tiene como propósito identificar, prevenir y eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación plena y efectiva en la sociedad de las personas con discapacidad, con dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, así como de aquellas con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, estilos y ritmos de aprendizaje, en un contexto educativo incluyente, que se debe basar en los principios de respeto, equidad, no discriminación, igualdad sustantiva y perspectiva de género (p. 19).

Ahora bien, la manera en la que los responsables de la educación de nuestro país tratan de implementar lo que escriben en la legislatura, es a través de diversos programas y proyectos. Un ejemplo de esto es el Programa Sectorial de Educación (PSE) y el Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad (PNDIPD) los cuales, como parte de sus objetivos, buscan establecer la educación inclusiva. El primero de ellos plasmó como objetivo primordial asegurar una mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre

todos los grupos de la población, para la construcción de una sociedad más justa (SEP, 2013). Por su parte, en el PNIDPD (Diario Oficial de la Federación, 2014) se indicó que es necesario incorporar los derechos de las personas con discapacidad en los programas o acciones de la administración pública, mejorar su acceso a los servicios de salud, atención especializada y trabajo, incrementar su accesibilidad a espacios públicos y privados, lograr que participen en la educación, cultura, deporte, turismo y legislar para su acceso a la justicia y vida política.

Otro ejemplo y quizá el más tangible de los intentos que se realizan para fomentar la inclusión educativa, es la creación de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI). De acuerdo a la SEP (2015b) la UDEEI es un servicio de Educación Básica en la Ciudad de México, que contribuye a que las escuelas garanticen una educación de calidad a todos los alumnos sin importar sus condiciones físicas, psicológicas, sociales, culturales o económicas. Es decir, se fundó para dar atención a aquellos alumnos en situación de calle, enfermedad, migrantes, indígenas, con discapacidad, aptitudes sobresalientes y/o con talentos específicos.

La misma SEP mencionó que las unidades deben estar compuestas de una directora, un apoyo administrativo y siete u ocho maestras o maestros especialistas asignados a diferentes escuelas, aunque se pretende que a la larga, se tengan equipos multidisciplinarios compuestos por un psicólogo, un maestro de comunicación y lenguaje, y un trabajador social. Su proceso de atención consta de cuatro momentos: 1) *Valoración de la situación inicial*, es decir, la identificación de los alumnos en situación de riesgo y de las BAP que enfrentan en sus contextos

escolares, áulicos y socio-familiares; 2) *Planeación de la intervención*, en esta etapa, se organiza la intervención en los diferentes contextos, se toman decisiones en colectivo y se proponen objetivos que involucran a padres, maestros y directivos con el fin de reducir las BAP; 3) *Intervención*, se interviene en los tres contextos mencionados y se promueve la atención complementaria de los alumnos en contraturno; y 4) *Valoración del impacto*, en esta última etapa se realiza un seguimiento mes a mes de los objetivos de aprendizaje planteados en la planeación para los niños en situación de riesgo.

Como puede verse, nuestras autoridades educativas han acatado las directrices de las organizaciones internacionales, y a través de la legislatura, programas y proyectos, han redirigido los servicios educativos hacia la inclusión educativa.

Sin embargo, para que este modelo de atención empiece a dar resultados tangibles y significativos en beneficio de las personas que necesitan educación especial, es necesario hacer frente a diversos obstáculos propios de la cultura escolar y de los procesos de enseñanza.

Ciertamente, en la actualidad los valores del neoliberalismo como la individualidad, la competencia y la exclusión, son reforzados a través de instituciones como la escuela, las cuales intentan formar personas competitivas e individualistas, pero no les brindan las herramientas necesarias a aquellos grupos excluidos (Vega, López & Garín 2013). En las escuelas se reconoce a los alumnos que, por sus capacidades, oportunidades de culturalización, recursos económicos y sociales, destacan sobre los demás, y se evidencia a quienes presentan un nivel

de desempeño menor. No se reconoce la diversidad de capacidades y ritmos de aprendizaje, ni se fomenta el trabajo cooperativo entre pares.

Además, la estructura rígida del currículo, su exagerado énfasis en la adquisición de contenidos, competencias básicas, así como la utilización del libro de texto como principal vehículo al conocimiento (López, 2011); provoca que existan pocos espacios para la reflexión o la enseñanza de estrategias de aprendizaje, habilidades socio-emocionales o de resolución de conflictos, mismas que son necesarias para una comunidad escolar que busca ser inclusiva.

Adicionalmente, los proyectos de inclusión educativa deberán hacer frente a un contexto escolar donde los profesores, directivos y personal especializado no están acostumbrados a trabajar en equipo, a ser observados en sus labores, a recibir capacitaciones y/o recomendaciones para la atención de los alumnos que necesitan educación especial. De la misma forma, tendrán que enfrentarse a las creencias de los actores educativos acerca de que los alumnos en situación de vulnerabilidad, deben ser tratados de manera individual, y a la tendencia a delegar responsabilidades.

Esta última problemática, puede relacionarse con uno de los principales factores para alcanzar la inclusión educativa, la capacitación docente (OMS, 2011). Este factor es de vital importancia para este modelo de atención, pues por un lado, puede ayudar a lograr los objetivos de programas y proyectos, y por el otro, es útil a su visión económica, ya que el profesor, con la debida capacitación, puede fungir como especialista y maestro a la vez. Este modelo de atención, necesita de un maestro multifuncional o “todólogo”, que sea capaz de dominar su

nivel educativo o asignatura, conozca una diversidad de metodologías para la atención a la diversidad, maneje un alto nivel de inglés (SEP, 2017); y se adapte y apropie de los constantes cambios pedagógicos propuestos en los modelos educativos.

Sin embargo, las altas exigencias y responsabilidades docentes, no se relacionan con las mejoras en las oportunidades de desarrollo de los profesores. Por poner un ejemplo, los maestros de nuestro país, con sus 4,000 pesos de sueldo quincenal (aproximadamente), ganan menos que el promedio de los países miembros de la OCDE (2016).

En este contexto, es posible que los profesores presenten actitudes negativas hacia la inclusión, lo cual es otro obstáculo para su implementación. Los maestros al no estar formados hacia la educación inclusiva, difícilmente conocen sus principios y valores, por lo que, su evaluación hacia ésta puede estar basada en el desconocimiento. Además, es probable que, al no encontrar motivaciones para el aumento de responsabilidades, se presente el fenómeno de que los docentes mencionen estar de acuerdo con los principios inclusivos, aunque renuentes a ponerlos en práctica (Vaugh, et al. 1996).

Para alcanzar los objetivos sociales de la inclusión, la tarea de formación del alumnado no debe estar encargada únicamente a los docentes, en general se necesita la participación de las familias y la comunidad en los procesos educativos (López, 2011). Tristemente en la educación pública mexicana, son pocos los padres que tienen la oportunidad y motivación para involucrarse en la educación y tener una participación activa y democrática en las decisiones escolares.

Finalmente, los principios de inclusión educativa deberán enfrentarse a aulas atiborradas y plagadas de violencia hacia los distintos alumnos que requieren de educación especial. En cuanto al primer obstáculo, la OMS (2011) mencionó que una de las causas de que los modelos inclusivos sean ineficientes, es la cantidad excesiva de alumnos por aula; misma que de acuerdo con la OCDE (2015a) llega a un promedio de 30 niños por salón en nuestro país, lo que representa el doble del promedio de los países de esta organización. En relación al segundo punto, Fante (2005, como se citó en De Morais & Lima, 2013) dijo que los niños que requieren educación especial corren un mayor riesgo de sufrir acoso escolar. Este obstáculo se evidencia con datos del INEE (como se citó en Pérez-Stadelmann, 2014), los cuales indicaron que dichos alumnos son más afectados por la violencia en comparación con sus pares.

Por lo anterior, es necesario reconocer que en México existen diversos obstáculos que impiden que este modelo se desarrolle y tenga efectos benéficos en los grupos vulnerables al rezago, deserción y acceso educativo. Las características de los contextos educativos, son un obstáculo para que las propuestas externas cumplan con las expectativas, por lo que no pasan de ser simples papeles burocráticos, políticos y legislativos, mismos que han sido un “copy-paste” de las políticas globales y que al momento de ponerlos en práctica distan mucho de aquellos ideales sociales de educación para todos.

Es claro que en la actualidad, no todas las personas que requieren de una educación especial, tienen acceso a la escuela y/o al ámbito laboral. A este respecto, la SEP (2016) indicó que en el ciclo escolar 2015-2016 se atendió a un

total de 579,460 alumnos con discapacidad y/o aptitudes sobresalientes. Sin embargo, este número se encuentra lejos de representar a todas las personas con dichas características, que tienen la edad para cursar los niveles educativos obligatorios, y que de acuerdo al INEGI (2016) asciende a 866,200 personas, sin incluir a los alumnos con aptitudes sobresalientes. Además, esta misma institución indicó que en comparación con las personas sin limitaciones, aquellas que presentan alguna discapacidad tienen menor nivel de escolaridad y menor participación en actividades económicas.

Lo expuesto lleva a concluir que no basta con colocar a todos los niños que necesitan educación especial dentro del aula para poder decir que se han cumplido los ideales de inclusión, hace falta estructurar la sociedad, la comunidad escolar, cambiar las políticas excluyentes, ampliar la cobertura de los servicios de educación especial, formar y/o capacitar a los docentes en cuestiones teórico-metodológicas ligadas a la inclusión, invertir en nuevos materiales educativos y una nueva infraestructura que no limite el acceso al alumnado, revisar y proponer un currículum que esté más cercano al alumno, que tome en cuenta no solo las competencias básicas, sino también las socioemocionales y las habilidades para el aprendizaje, que sea flexible y que desarrolle valores ligados a la comprensión de la diversidad.

En definitiva, la educación inclusiva necesita una sociedad incluyente y comprometida con los derechos de las personas, lo que solo se logrará mediante una revolución de esta sociedad excluyente en la que actualmente se vive (Vega, López & Garín, 2013). De no hacerse, se corre el riesgo que las personas

encuentren obstáculos para su desarrollo y satisfacción de necesidades, aspectos que se relacionan con el tema central de este trabajo, es decir, la violencia en la escuela.

Violencia y Conflicto en la Escuela

Al abordar el tema de la violencia dentro de la escuela, a un actor al que siempre se le señala es al alumno que comete los actos violentos. Desde la perspectiva individualista, se le engloba en aquellas personas que tienen problemas de comportamiento o que presentan conductas que traen repercusiones para él mismo o para sus compañeros (SEP, 2012).

En contraste, desde el enfoque de la cultura y educación para la paz, se entiende que los actos violentos no nacen de la nada, sino que tienen como raíces modelos organizativos injustos y aspectos culturales legitimadores (Galtung, 2003b).

En este apartado se describen las teorías de Johan Galtung, las cuales desenmascaran los tipos de violencia menos visibles, y aportan al entendimiento de su reproducción a través de los agentes escolares.

Teoría de la Violencia de Johan Galtung

Galtung (1981; 2003b) mencionó que a lo largo de sus vidas, las personas buscan la satisfacción de cuatro necesidades básicas, materiales y no materiales: 1) *Supervivencia*, 2) *Bienestar*, 3) *Libertad*, e 4) *Identidad*. De acuerdo con este autor, el hombre tiene la *necesidad de sobrevivir*, requiere de seguridad para protegerse de los ataques, accidentes, homicidios o guerras; *necesita bienestar*,

demanda alimentos, agua, vestido, ropa, vivienda, medicamentos, amor, sexo, educación, etc.; *necesita libertad*, quiere y tiene derecho al transporte, a la comunicación, a la expresión, la información, a reunirse, a tener un trabajo, a participar en la vida política, a tener protección jurídica, etc.; y tiene la *necesidad de identidad*, busca conocerse, comprenderse, cultivarse intelectual y artísticamente, requiere de amigos, amistad, solidaridad, apoyo, de dar significado a su vida, a convivir con la naturaleza y a su realización plena.

Para Galtung (1998; 2003b), la violencia es todo aquello que siendo evitable, interfiere con la satisfacción de las necesidades, desarrollo y vida del ser humano. Este mismo autor propuso el *Triángulo de la violencia* (véase figura 2), en el que representa sus tres dimensiones:

- *Directa*. Son acontecimientos observables o conductas que dañan a las personas.
- *Estructural*. Son modelos organizativos y estructuras injustas que mantienen a personas en la insatisfacción de sus necesidades.
- *Cultural*. Es cualquier aspecto de la cultura, en el ámbito simbólico (materializado en religión, ideología, arte, ciencias empíricas y formales) que se utiliza para legitimar la violencia directa o estructural.



Figura 2. Triángulo de la violencia de Galtung (1998)

De acuerdo con Galtung (2003b), la manifestación de los tipos de violencia interfiere con las cuatro necesidades básicas del ser humano, de esta forma, las personas que utilizan la *violencia directa* buscan: 1) *matar* a las víctimas de manera inmediata (e. g. mediante una guerra); 2) *mutilarlas*, asesinarlas lentamente al mantenerlas en situaciones de malnutrición o sin servicios de salud; 3) *desocializarlas*, alejándolas de su cultura o imponiéndoles otra; y/o 4) *reprimirlas*, excluirlas o expulsarlas. Del mismo modo, propuso que mediante la *violencia estructural*, las elites, con tal de mantener su condición privilegiada, dejan que las personas de abajo: 1) *mueran* o se queden en la *miseria*; 2) estén en condiciones de enfermedad o *malnutrición*; 3) tengan una *pobre consciencia* o una visión parcial de la realidad; y/o 4) se mantengan *fuera de las decisiones* y *divididas* entre sí.

Galtung también dijo que los tipos de violencia son interdependientes y que pueden analizarse a partir de cualquiera de los vértices de su triángulo. Por ejemplo:

- 1) *Flujo causal: Violencia Cultural -> Estructural -> Directa.* El autor (2003b) señaló que si se parte desde el ángulo de la violencia cultural hacia los otros tipos de violencia, se comprende que los aspectos culturales como la ideología, la religión o la economía, se utilizan para justificar las estructuras injustas, las cuales pueden sufrir de ataques para ser destruidas o contraataques para ser mantenidas. A este respecto, mencionó que la actividad delictiva ordinaria, puede ser vista como una lucha en contra de las desigualdades económicas y sociales por parte de las personas excluidas, y por otro lado, los “delitos de cuello blanco” pueden ser entendidos como el intento de los individuos para continuar o escalar hacia la cima de la estructura social.
- 2) *Flujo causal: Violencia Estructural -> Directa -> Cultural.* El mismo autor (1981) dijo que las estructuras sociales injustas requieren de violencia directa y cultural para mantenerse. Las personas de arriba necesitan de cierta dosis de violencia cultural, tanto para justificar la desigualdad social como la violencia directa en contra de aquellos que se encuentren inconformes con el *Status Quo*.
- 3) *Flujo causal: Violencia Directa -> Estructural-> Cultural.* Galtung (2003b) también explicó que si partimos desde el ángulo de la violencia directa, podemos entender que los actos que dañan a las personas pueden servir

para instaurar estructuras sociales injustas e ideas culturalmente violentas.

Para ejemplificarlo, mencionó que a lo largo de la historia, han existido pueblos, castas, razas o personas que invaden, violentan y someten a otros, lo cual les sirve para instaurar estructuras sociales injustas (e. g. amos y esclavos, pobres y ricos) y que, con el tiempo se olvidan estos hechos, y lo que queda es solo discriminación y prejuicio, es decir, violencia cultural pura.

La tipología de la violencia propuesta por Galtung sirve para identificar los aspectos violentos de las sociedades. Dichas teorías pueden ser aplicables para analizar la violencia dentro del centro educativo.

Los tipos de violencia en la escuela.

La escuela es una comunidad pequeña que no se escapa de los aspectos culturales violentos, las estructuras injustas o los actos tendientes a dañar a las personas.

Violencia cultural en la escuela.

Algunos aspectos culturales como la economía, la política o la ideología, sirven para legitimar las estructuras injustas y la violencia directa que se vive en los centros educativos.

Desde las capas superiores del sistema educativo, se promueve y estructura la educación a partir de la teoría del capital humano, la cual instaaura la idea de que la escuela es un entorno en el que se prepara a los niños y jóvenes para ser productivos en el ámbito laboral (Victorino & Lechuga, 2007). De esta forma, se enaltecen las competencias básicas como sumar o leer, y se menosprecian aquellas necesarias para aprender a vivir en sociedad.

Esta misma teoría, ayuda a reforzar la instauración de una sociedad meritocrática, donde se cree que las personas pueden alcanzar el éxito económico y social a partir del merecimiento, y de este modo, se ocultan las condiciones desiguales en las que las diferentes personas inician su camino educativo hacia el bienestar económico y social.

Aunado a lo anterior, las elites del poder utilizan a la educación para reproducir una sociedad hecha a su conveniencia. La escuela no es una institución neutra ante las cuestiones económicas y políticas, sino que es utilizada para la reconstrucción de los aspectos y patrones de conducta de grupos con diversos intereses (Fernández, 1995). De acuerdo con Bourdieu y Passeron (1996), las clases dominantes intentan desde el ámbito simbólico, imponer una visión del mundo social congruente con sus intereses. Para estos autores, los sistemas educativos a través del currículum y la bandera de independencia y neutralidad, ocultan su verdadero objetivo: la trasmisión de significados, conocimientos, formas de hablar y relacionarse congruentes con las clases dominantes y el *Status Quo*.

En este mismo sentido, Althusser (2005) comentó que en las escuelas se enseña a los alumnos los saberes básicos que más tarde utilizarán en sus puestos

laborales, pero además, se les muestran las normas éticas y morales necesarias para respetar las divisiones técnico-sociales del trabajo, con lo que las elites aseguran la reproducción de la mano de obra y el sometimiento ideológico.

La escuela a través del currículum formal y oculto, transmite cierta visión del mundo, la cual enaltece las estructuras jerárquicas, la sumisión a la autoridad y la justificación de la violencia. En la escuela se fomenta el respeto a los adultos, a los docentes y directivos, pero a su vez, tras la bandera de la formación del alumnado, se justifican los actos violentos de dichos agentes educativos en contra de los niños y jóvenes.

Además, el colegio por medio de la pedagogía, los resultados académicos y las asignaturas, fomenta el individualismo y la competencia en el alumnado. El trabajo individualizado, las competencias deportivas y académicas, le enseñan a los niños a trabajar solos, a ganar sin importar pisotear a los demás.

Finalmente, la escuela análoga a una fábrica, se preocupa por el tipo de estudiantes que produce, y como supervisores de calidad, las autoridades escolares tienen la idea de que debe señalarse, alejarse, excluirse, castigarse o expulsarse, a aquellos alumnos que por sus condiciones físicas, mentales o morales, no son capaces de adquirir los conocimientos necesarios, no están de acuerdo con la educación que se les imparte, no presentan sumisión ante la autoridad o tienen problemáticas en sus interacciones sociales.

Violencia estructural en la escuela.

La injusticia social plasmada a través de estructuras económicas y sociales, provoca que no todas las personas inicien su escolaridad bajo las mismas condiciones. Algunos niños no pueden acceder a la educación porque tienen la necesidad de trabajar para aportar a la economía familiar, o en un matiz menor, a otros se les limita el acceso a la cultura (museos, materiales, etc.) por falta de recursos económicos.

Las personas pobres que tienen la “fortuna” de ir a la escuela, se enfrentan a un sistema en el cual, la educación se imparte de manera diferente a cada una de las clases sociales, y de esta forma, se les prepara para ser obreros, mientras que a los ricos para ser empleadores, patronos o dirigentes (Ornelas, 2013).

Además, el sistema educativo con una visión económica, limita el acceso del grueso de la población a los niveles superiores de escolarización. Con este fin, crea “embudos escolares” que son un obstáculo para que todas las personas lleguen a los niveles altos de profesionalización, aun cuando cuenten con las capacidades y habilidades necesarias.

A través de certificados, títulos y reconocimientos, el sistema dicta a las personas lo que pueden o no hacer, y las coloca dentro de una jerarquía laboral (Bowles & Gintis, 1981). La sociedad económica requiere de un excedente de obreros que aseguren el control de los salarios mediante la competencia por un puesto (Anderson, 1999). La mayoría de los individuos trabajarán en el campo, las

fábricas y los servicios, mientras que una minoría alcanzará los niveles de profesionalización para laborar en áreas específicas como la salud o la educación.

De acuerdo con Bowels y Gintis (1981), para que este sistema económico, con sus clases sociales y visión económica siga perpetuándose, las elites necesitan reproducir esta misma estructura dentro de los centros escolares. A este respecto, mencionaron que la escuela se corresponde con los valores, normas, capacitaciones y relaciones sociales con el trabajo, en busca de que el alumno conozca lo necesario para laborar, acepte las jerarquías y se muestre sumiso ante la autoridad.

Tal como en el mundo social y laboral, las jerarquías verticales dentro del colegio, provocan que los agentes educativos con rangos superiores sean quienes puedan imponer las normas, castigar o premiar gracias al poder que poseen.

Finalmente, la fragmentación o el mantener a las personas separadas, es otro de los métodos por el cual las personas privilegiadas buscan mantener el *Status Quo* (Galtung, 2003b). La escuela incita a que los docentes estén aislados entre sí, con su asignatura y grupo encargado, pero separado de los demás (Fernández, 1995). A su vez, la pedagogía, la organización de las actividades y pupitres, promueven el aislamiento del alumno, su individualismo y competencia.

Violencia directa en la escuela.

La violencia directa puede darse desde las esferas más altas del sistema educativo hacia las capas inferiores. Dichos actos se plasman a través de expulsiones, imposiciones y exclusiones. Desde la SEP se expulsa a aquellos agentes que se encuentran inconformes con los cambios educativos y/o administrativos (Poy, 2016; León, 2016); se impone a los docentes y alumnos una lengua extranjera (SEP, 2017); y no se brinda una atención adecuada al alumnado que posee capacidades distintas o que requiere de una educación especial.

Si la expulsión, la imposición y la exclusión se dan desde las esferas más altas del sistema, no es raro encontrar estos y otros tipos de violencia dentro del centro educativo. En este, los directivos con el fin de lograr un estándar mínimo de control, imponen sus ideas acerca de lo que debe o no hacerse en el centro, y de quién debe o no realizar diversas acciones. Un ejemplo claro de esto son los Consejos Técnicos Escolares, que más allá de cumplir con su objetivo de ser una instancia democrática, la realidad es que pocas veces se escuchan las voces de docentes, padres de familia o alumnos, mientras que los directivos y supervisores son los que imponen sus ideas con respecto a la escuela. Además, hay ocasiones en que los diversos agentes educativos van más allá de la imposición y la exclusión, y llegan hasta gritos y ofensas.

Pero quizá la violencia directa sea más clara dentro de las aulas escolares. En ellas, los docentes son los que imponen las reglas, tienen la última palabra y utilizan métodos disciplinarios basados en el castigo, los cuales van desde gritos,

tareas extra, reducción de tiempos recreativos, suspensiones, exclusiones y expulsiones; hasta insultos, golpes y abusos sexuales (Eljach, 2001; Hyman & Perore, 1998).

Pero no solo la violencia se da unidireccionalmente desde la figura de mayor jerarquía, dentro de las aulas, los alumnos también cometen actos violentos en contra de los profesores. Estas acciones son visibles mediante el uso de apodos e insultos, desafíos a la autoridad, actos disruptivos que afectan el proceso de enseñanza aprendizaje, y en casos extremos, destrucción o robo de objetos, amenazas, golpes y actos delictivos (Gómez, 2014; Lokmic´, Opic´ & Bilic´, 2013).

Por otro lado, la violencia entre pares, probablemente sea el mayor foco de atención de las personas involucradas en la educación. Esta va desde chismes, burlas, exclusiones, amenazas, hostigamientos o insultos, hasta golpes (INEE, 2007; Román & Murillo, 2011); tocamientos, violaciones (Tonantzin, 2015); y asesinatos (Excélsior, 2015). Las afectaciones de los alumnos violentos y de sus víctimas pueden ser solo educativas o sociales, o llegar a generar trastornos emocionales y conductuales (Albores-Gallo, Saucedo-García, Ruiz-Velasco & Roque-Santiago, 2011; Olweus, 2003; Vessey, Strout, DiFazio & Walker, 2014).

Desde el enfoque de Galtung (2003b), la violencia directa depende en parte de la violencia cultural y estructural, pero también de las formas de enfrentar las situaciones, adquiridas mediante la experiencia y los procesos de socialización, tema que se aborda a continuación.

La contribución de la escuela a la socialización de la violencia.

Desde la perspectiva de la violencia adoptada en este trabajo, se acepta que la sociedad tiene aspectos culturales y estructurales violentos, subyacentes o ligados a los actos tendientes a dañar a los individuos.

Una sociedad violenta tiende a reproducirse a sí misma, por medio de procesos de socialización e interiorización. Los agentes sociales como la familia y la escuela proveen a las personas de valores, creencias y conductas violentas (Rocher, 1990); pero son los individuos los que las integran a su personalidad (Vigotsky, 1979).

Los procesos de socialización-internalización son transgeneracionales, es decir, se producen socialmente de generación en generación. En un punto de su historia, los individuos integran aspectos culturales violentos, y en determinado momento, transfieren dichos elementos a otras generaciones.

La familia es el principal agente de socialización en los primeros años, pero este proceso se extiende en la medida en que los niños se relacionan con más personas en otros entornos (Moreau, 1994).

La escuela al ser parte de la sociedad, presenta los tres tipos de violencia propuestos por Galtung (2003b): cultural, estructural y directa. La socialización de la violencia desde el centro escolar, se da a partir de la interacción y la actividad social del niño con los agentes escolares, lo que permite que se inicie un proceso

de internalización en el que se incorporan aspectos culturales, estructurales y comportamientos violentos.

En el microcosmos escolar, las jerarquías verticales entre alumnos, profesores y directivos, dejan claro que los dos últimos son los que tienen el poder sobre el primero y casi siempre la última palabra, son los que pueden imponer sus ideas, intereses y necesidades. Las autoridades educativas desde su posición privilegiada, utilizan la violencia como base para el mantenimiento del orden social mínimo y para el logro de la colectividad (Ramírez, 1991). Estos actos son justificados por las ideas de respeto a las normas, a los adultos, a los docentes o acciones en pro de la educación y formación de los alumnos. Los sistemas culturales violentos, simbólicos y sus significados, son interpretados por los niños y jóvenes, y les ofrecen formas de organizar su pensamiento, actitudes y acciones.

La dinámica escolar con sus roles, jerarquías, ideas, creencias, métodos de control y educación, enseñan a los niños de manera formal (enseñanza planificada) o informal (enseñanza implícita mediante actos en la cotidianeidad), las jerarquías verticales, las desigualdades, el autoritarismo y la sumisión. Los maestros y directivos, implícita o explícitamente, muestran al alumno cómo deben resolverse los problemas: gritos, insultos, suspensiones, golpes, reportes, tareas extra, imposición, represión y exclusión. El diálogo, el uso de argumentos o la persuasión, son herramientas que no se ven con facilidad dentro de los centros educativos.

Teoría del Conflicto de Galtung

Galtung (1998) mencionó que donde quiera que haya violencia, subyace un conflicto. Estos se pueden definir como situaciones en las que dos o más personas/grupos, entran en desacuerdo debido a posiciones, intereses, necesidades, deseos o valores incompatibles (Torrego, 2000).

Para representar al conflicto, Galtung (1998), propuso otro triángulo, donde el vértice **A** representa las *actitudes* o *suposiciones*, el **B** se refiere al *comportamiento* de los involucrados ante el conflicto, y el **C** a la *contradicción* o el choque de objetivos, necesidades o deseos de las partes.

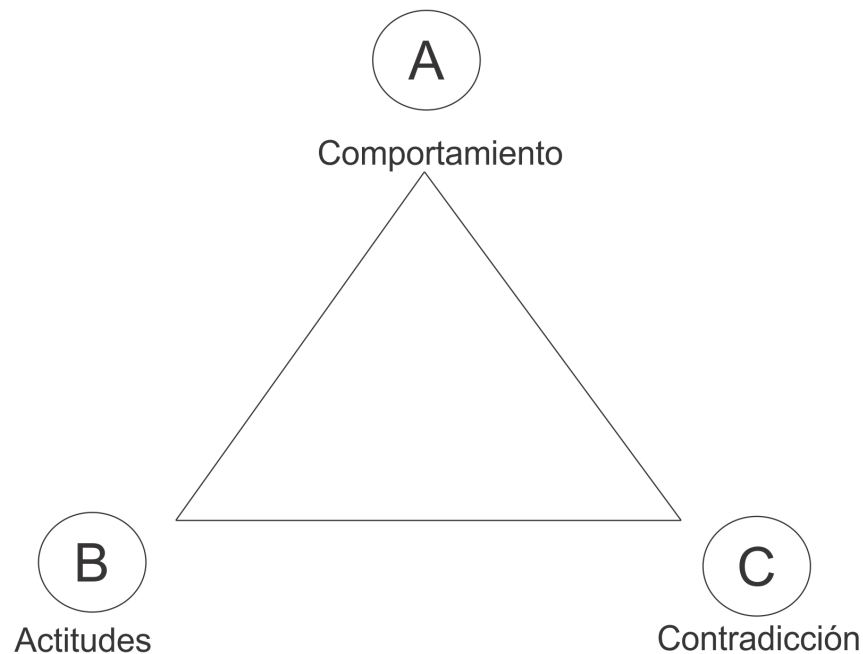


Figura 3. Triángulo del conflicto (Galtung, 2000)

Galtung (1998; 2000) indicó que, tal y como un organismo, el conflicto tiene su propio ciclo, nace, alcanza su apogeo que puede llegar a ser violento, entonces decae, muere, pero a menudo reaparece. De acuerdo con este autor si el conflicto (**C**= choque de necesidades, intereses o deseos) no se ataca desde sus primeras fases de desarrollo, puede llegar a generar odio o depresión en los involucrados (**A**= actitudes), mismos que pueden ser una motivación suficiente para utilizar la violencia física y verbal, o la apatía y el sometimiento (**B**= comportamiento). Lo anterior significa que si no se ataca o resuelve el conflicto, puede llegar a generar estados emocionales negativos en las personas/grupos y/o comportamientos tendientes a dañar al otro, o a olvidar sus propios deseos o necesidades.

Pero la energía que emana del conflicto no necesariamente tiene que ser negativa. Galtung (1998) mencionó que el conflicto moviliza recursos que pueden ser utilizados para fines constructivos, por lo que la violencia no solo es el fracaso en su transformación, sino también, la falla en la utilización de la energía del conflicto de manera constructiva. Sin embargo, para generar algo positivo a partir del conflicto, es necesario entender su formación, identificar a las personas involucradas, sus necesidades y objetivos.

Aprender a resolver conflictos es de vital importancia para evitar el uso de la violencia, y más aún cuando se entiende que las situaciones conflictivas siempre van a existir en la sociedad. El ser humano es un ser social que interactúa y convive con otras personas, y en esa convivencia es común que se presenten desacuerdos, tensiones interpersonales o enfrentamientos intra e intergrupales,

mismos que si no son resueltos, pueden llegar a desencadenar situaciones violentas (Galtung, 2000).

Conflictos y situaciones violentas en la escuela.

Los conflictos pueden presentarse a nivel macro, meso y micro, es decir entre naciones, dentro de las naciones, y entre y dentro de las personas (Galtung, 2000). Si se toma en cuenta estos niveles, los conflictos en la escuela son *microconflictos* que involucran a dos o más actores educativos con necesidades, intereses, deseos o comportamientos incompatibles.

Como cualquier conflicto, los conflictos escolares surgen de una contradicción, tienen un componente actitudinal y comportamental determinado socialmente. El contexto, la manera en la cual los alumnos perciban sus objetivos, metas y al conflicto mismo, además de las estrategias de resolución adquiridas durante sus procesos de socialización, determinarán la forma en que le harán frente (Galtung, 2003b).

Cuando el foco de atención se encuentra en el individuo y en sus actos violentos, regularmente no se percibe el conflicto, la violencia estructural o cultural, y lo que se penaliza o castiga es al individuo y al acto violento.

Para entender al conflicto y a la violencia en las escuelas, es necesario descubrir a los actores involucrados, sus necesidades o intereses, la forma en la que hacen frente al conflicto, los aspectos culturales y las jerarquías injustas que

se encuentran tras los actos violentos observables. Para ejemplificar esto, a continuación se describen 3 situaciones escolares extraídas de la experiencia del autor del presente trabajo, las cuales pueden servir para mostrar como las teorías de Galtung son útiles para analizar la violencia y los conflictos en el ámbito escolar.

Caso 1. Instauración de un régimen autoritario en la escuela. Violencia desde las autoridades educativas.

Hace aproximadamente 3 años, en uno de los Consejos Técnicos Escolares de un colegio particular, del cual el autor del presente trabajo formaba parte, los profesores se quejaban de que los alumnos de tercer grado de secundaria tenían comportamientos disruptivos y violentos hacia ellos. Específicamente mencionaban que: jugaban con la pelota dentro del salón, aventaban objetos, ponían pegamento en las paredes, utilizaban el celular sin su consentimiento, no atendían sus instrucciones y les decían apodos. Ante esta situación, entre los orientadores surgió la idea de un reglamento escolar con sanciones específicas a las conductas mencionadas y a otras que potencialmente pudieran aparecer. Por ejemplo, algunas reglas de dicho reglamento eran: 1) Alzar la mano y solicitar la palabra cuando se quiera comentar algo, de lo contrario se harán acreedores a una sanción de 5 min sin receso; y 2) No insultar al profesor ni a sus compañeros, de lo contrario se citará a sus padres, y en caso de ser reincidente puede suspendérseles hasta por 15 días. Para instaurar el reglamento, el personal de la escuela ingresaba a los salones, leía las reglas con sus sanciones y las pegaba en

la pared, además advertía que en caso de ser destruido, todo el grupo se haría acreedor a una sanción (por ejemplo dejarlos a todos sin receso). En un inicio existió resistencia de parte de algunos alumnos, quienes al no seguir el reglamento o protestar por considerarlo injusto, eran castigados casi diario. Otros más acudieron a sus padres para quejarse, pero cuando estos últimos llegaban al colegio, los profesores y directivos les hacían ver que el quitarles el receso, ponerlos a realizar actividades durante éste o suspenderlos, era por el bien de sus hijos y para que mejoraran su comportamiento. Después de aproximadamente tres meses de instaurado el reglamento, los comportamientos disruptivos y violentos disminuyeron, así como las quejas, al grado de que en la actualidad nadie o muy pocos cuestionan las reglas escolares. La mayoría de las clases se desarrollan en filas, donde el profesor, al mínimo comportamiento disruptivo o violento como aventar un papel al cesto de basura, señala al infractor y le da su “merecida sanción.”

Este caso puede servir como ejemplo de que, al no conocer los conflictos, el foco de atención pasa hacia la violencia, y que esta misma en su dimensión directa, puede ser un vehículo para la instauración de estructuras injustas. Los docentes y directivos se enfocaron en las manifestaciones violentas y disruptivas de los alumnos, y desde su posición privilegiada, justificados por la idea de mejorar su comportamiento, instauraron un reglamento injusto que violaba el derecho al descanso y recreación del alumnado.

Caso 2. Alex y las conductas disruptivas en el aula: un ejemplo de contraviolencia hacia el profesor.

Alex era un joven de secundaria que llegó al departamento de psicopedagogía, debido a que el profesor de inglés y la directora del plantel afirmaban que presentaba conductas disruptivas (hacía ruidos extraños y pronunciaba mal en la clase de inglés), las cuales hacían reír a los compañeros e imposibilitaban al docente dar la clase. El maestro de inglés mencionó que ya había utilizado varias veces la estrategia de sacar al alumno del salón, sin obtener el resultado deseado. Debido a esto, se solicitó realizar una intervención con el objetivo de mejorar su comportamiento. Cuando se platicó con Alex acerca de estas situaciones, indicó que se comportaba de esa manera (disruptiva) porque el maestro de inglés frecuentemente se burlaba de su pronunciación, y lo comparaba con los alumnos de preescolar. De acuerdo con el joven, el profesor le decía que: “no es posible que un adolescente de 14 años no pueda ni pronunciar un *what is your name?* de manera correcta.” Además, afirmó que muchas veces cuestionó al profesor acerca de cómo él si podía burlarse de todos y los alumnos no de él. Indicó que se había acercado a la directora, y al no obtener respuesta a sus inquietudes, había decidido “no dejarse.” Cuando se acudió al aula para observar la clase de inglés, se pudo corroborar que efectivamente el docente hacía comentarios irónicos a los alumnos acerca de sus capacidades.

En este caso, el conflicto subyacente a los actos violentos de ambos actores, surgió de la necesidad de “respeto” que las dos partes requerían, aunque contradictoriamente ambos atentaron contra ese derecho del otro. El alumno se

vio afectado por las burlas del docente y este último por los comportamientos disruptivos del alumno. La violencia cultural de este encuentro está expresada por la idea de que el docente tiene una jerarquía superior y que sus actos son justificables. La estructura jerárquica permitió al profesor excluir al alumno de diferentes clases y atentar contra su derecho a la educación, además de menospreciar su visión acerca del conflicto. Ambos utilizaron estrategias inadecuadas para hacer frente a la problemática, uno mediante el castigo y el otro a través de actos disruptivos.

Caso 3. La violencia contra Laura y su trato privilegiado. Violencia entre pares como respuesta a la desigualdad.

El trato privilegiado que recibía una alumna, generó diversas inconformidades entre sus compañeros de tercer grado de secundaria. Laura era hija del director de la escuela y sus compañeros se quejaban de que se le consentía y se alteraban sus calificaciones, de tal manera que siempre sacaba diez en todas las materias. Un compañero de la alumna comentó que ella había sacado seis en un examen, y sin embargo tuvo diez en la boleta del bimestre. Otra compañera dijo que Laura no se formaba para que la atendieran en la cooperativa, sino que pedía e inmediatamente recibía sus productos. Una alumna más, expresó que a Laura se le dejaba salir del salón cuando ella quería, mientras que los demás compañeros no podían hacerlo. Debido a estas circunstancias, sus pares tendían a alejarse de ella, la excluían al participar en los partidos de basquetbol o fútbol (no la elegían ni le pasaban el balón), pintaban las paredes con leyendas

obscenas contra ella, generaban chismes y a veces la insultaban. Por otro lado, gracias a una recomendación de su mamá, en los últimos días del ciclo escolar Laura empezó a responder con violencia verbal hacia las compañeras que la molestaban, llamándolas “zorras.”

En la situación descrita, la violencia cultural estaba presente en la idea de que ciertas personas “merecen” un trato preferencial, debido a circunstancias familiares, afectivas, económicas o políticas. Por otro lado, la jerarquía escolar permitió que los administradores y directivos cambiaran las calificaciones de Laura, y el profesor no podía hacer algo al respecto, pues se trataba de una escuela privada en donde una protesta habría puesto en riesgo su situación laboral. Esto generó disgustos entre los compañeros de clase, quienes resentían el trato inequitativo, y al no obtener respuesta a sus inquietudes, reaccionaban con violencia directa hacia Laura. Mientras que esta última, por recomendación de su madre también lo hacía.

En este caso existían diversos conflictos que perjudicaban a todos los actores escolares. Por un lado, los compañeros de Laura exigían el derecho a un trato igualitario. Laura no entendía qué pasaba, y respondía a la violencia de sus compañeros con más violencia para defender su derecho a la salud mental, física o de compañerismo. Finalmente, el director se interesaba por las calificaciones de Laura y hacía lo posible por beneficiarla, lo que incluía violentar a sus docentes con amenazas. Este entramado de diversos intereses y necesidades de los actores, chocaban y generaban conflictos que terminaban en situaciones violentas.

Los anteriores ejemplos describieron conflictos y actos violentos entre diversos agentes educativos. En dichas situaciones puede estar involucrado cualquier tipo de alumno, tanto aquellos que frecuentemente usan la violencia, así como quienes poseen altas habilidades. Respecto a estos últimos, en la literatura no existe un consenso acerca de si tienen una tendencia a presentar o no, comportamientos que violan las normas de convivencia y/o conductas perjudiciales para ellos mismos o para las personas que los rodean (Grossberg & Cornell, 1988; Álvarez, 1999). Debido a esto, y como se revisará en los siguientes apartados, es necesario que todos los alumnos, incluidos aquellos con altas capacidades, adquieran habilidades socioemocionales que les permitan interactuar positivamente en los entornos y potencializar su desarrollo.

Alumnos con Aptitudes Sobresalientes, Conflictos y Violencia con sus Pares

Definición y Características del Alumno con Aptitudes Sobresalientes

A través de la historia, se han ocupado diferentes términos para referirse a los alumnos sobresalientes. Coriat (1990) mencionó tres:

- *Supersobredotado*. Es un término que se asocia a lo que otros investigadores han llamado “genio”, se aplica a aquellos individuos que destacan en diversas áreas y poseen un Coeficiente Intelectual (CI) superior.
- *Sobredotado*. Se refiere a las personas cuyo coeficiente intelectual es igual o mayor a 130.
- *Talentoso*. Es aquel individuo capaz de destacar en un área en particular, pero no necesariamente en varias.

El problema de los primeros dos términos, es que se le da un peso importante al componente biológico, ya que el concepto de *dones* se asocia a las capacidades innatas o heredadas (Gagné, 2012; Monks & Katzko, 2005). Mientras que en el caso del talentoso, únicamente se menciona su alto desempeño en un área, pero no se describen sus características.

En la actualidad, existen modelos conceptuales que señalan diferentes características del alumno con aptitudes sobresalientes. De entre estos se pueden mencionar los siguientes (Betancourt & Valadez, 2012):

- *Modelos basados en rasgos.* Definen al alumno sobresaliente como aquel que obtiene un CI superior en las pruebas de inteligencia.
- *Modelos cognitivos.* Señalan que los alumnos sobresalientes utilizan diversos procesos de pensamiento para resolver problemas, tales como: búsqueda de información, selección y aplicación del conocimiento, y generación de soluciones o productos creativos.
- *Modelos orientados al logro.* Se enfocan en una serie de características intelectuales, motivacionales y creativas, las cuales consideran esenciales para alcanzar un alto desempeño o crear productos creativos en algún campo del quehacer humano.
- *Socioculturales.* Mencionan que las aptitudes sobresalientes son el resultado de la interacción entre la persona y sus entornos. Estos últimos, determinan los productos que se consideran sobresalientes, condicionan al individuo y su comportamiento.

De acuerdo con Monks y Katzko (2005) los cuatro modelos presentan cierta relación, ya que el primero hace énfasis en la capacidad intelectual, mientras que los dos siguientes agregan componentes como la creatividad y la motivación, que juntos forman el *potencial sobresaliente* para las actuaciones y el rendimiento destacado mencionado en el tercer modelo. Finalmente, indicaron que los modelos socioculturales, se enfocan al estudio de los ambientes en los que se

desarrolla el individuo y sus interacciones, los cuales pueden ser inhibidores o facilitadores del potencial sobresaliente.

Para fines de este trabajo, se retoma el *Modelo Multifactorial de Superdotación* (Mönks & Ypenburg, 2010), el cual amplía la teoría de los *Tres Anillos de la Superdotación* propuesta por Renzulli (2005). De esta forma, se entenderá que los alumnos con aptitudes sobresalientes son aquellos que poseen características intelectuales, creativas y motivacionales, que potencialmente les permitirían destacar en cualquier área de la actividad humana (Renzulli, 1979); pero que, para poder sobresalir, necesitan de ambientes escolares y familiares que respondan a sus necesidades, además de buenas interacciones que les permitan potencializar su desarrollo (Mönks & Katzko, 2005).

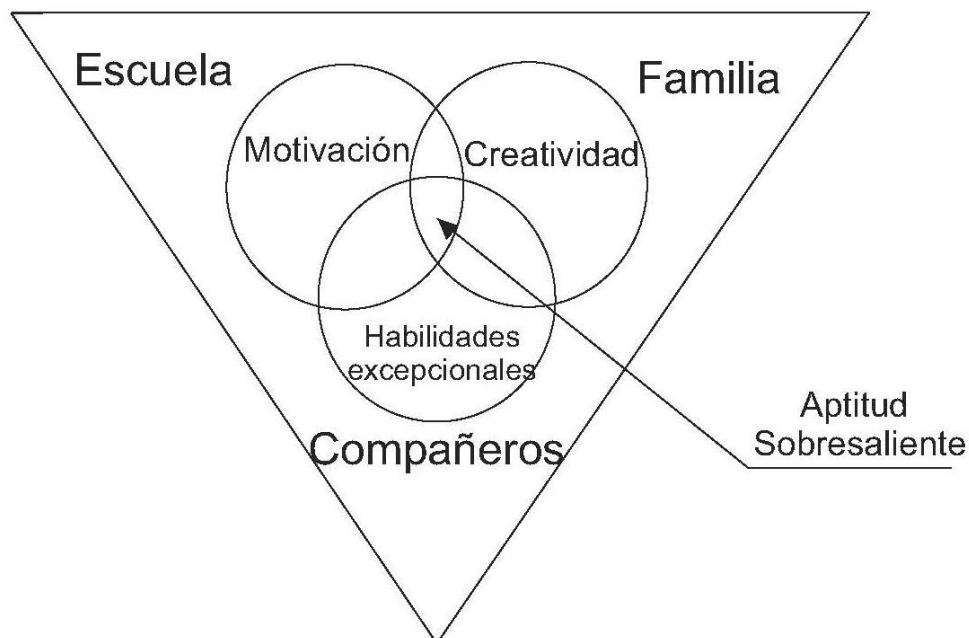


Figura 4. Modelo Multifactorial de Superdotación (Mönks & Ypenburg, 2010)

Los autores Mönks e Ypenburg (2010) describieron los factores del modelo de la siguiente manera:

- *Altas capacidades intelectuales.* Se refiere a un Coeficiente Intelectual por encima de la media.
- *Motivación.* Es la voluntad, perseverancia, interés, disfrute para realizar una determinada tarea, además de los objetivos, anticipación y planificación de la misma.
- *Creatividad.* Es la capacidad de encontrar soluciones a problemas de forma original y creativa.
- *Entorno social.* La familia, el colegio y los pares, son los principales ámbitos en los que el individuo se desarrolla, los cuales, contribuyen a inhibir o potencializar las aptitudes sobresalientes.

Desde este enfoque, el desarrollo es considerado un proceso continuo, resultado de la interacción de las características personales y los ambientes socio-relacionales (Mönks & Katzko, 2005).

Mönks & Ypenburg (2010) mencionaron que, para poder desarrollarse, el alumno sobresaliente debe encontrar en sus entornos sociales respuestas a sus necesidades, respeto por sus características y hallar un equilibrio entre sus capacidades y las exigencias sociales, pero además, debe poseer habilidades sociales que le permitan interactuar positivamente en dichos entornos. En lo que corresponde a *la familia*, estos mismos autores indicaron que este núcleo, debe procurar brindar al niño lo necesario en cuestiones académicas, satisfacer sus necesidades de conocer, estimular, fomentar el interés y motivación por el estudio,

respetar sus gustos, deseos y necesidades, además de poseer redes sociales que le permitan la vinculación con programas de apoyo.

Por su parte, *la escuela* y su personal, entre otras cosas, deben ser capaces de utilizar pedagogías que le permitan al alumno sobresaliente trabajar en equipo, conversar y jugar, además de reconocer sus motivaciones y gustos, respetar sus derechos y necesidades, y fomentar su desarrollo integral (Mönks & Katzko, 2005).

Finalmente, para hacer sentir cómodo y seguro al alumno sobresaliente y a sus *compañeros*, la escuela debe fomentar un trato digno entre pares, detener el uso de la violencia y procurar el desarrollo de habilidades socio-emocionales; ya que estas últimas, de acuerdo con Mönks e Ypenburg (2010), constituyen la base de la interacción positiva entre los entornos y el individuo.

Conflictos y Violencia de los Alumnos con Aptitudes Sobresalientes

Como se revisó, no basta con tener una alta capacidad, motivación y creatividad para que los alumnos sobresalientes muestren un alto desempeño o sean capaces de generar productos socialmente relevantes, sino que además, son necesarios factores contextuales que satisfagan sus necesidades e intereses, y procuren el fomento de habilidades sociales que les permitan tener buenas interacciones para el sano desarrollo de su personalidad.

Desde el enfoque de Galtung (2000) se ha considerado a los conflictos como situaciones normales derivadas de comportamientos, intereses, necesidades y valores incompatibles. El alumno sobresaliente presenta necesidades e intereses como cualquier otro ser humano, y no está libre de experimentar conflictos escolares que de no ser resueltos, pueden culminar en situaciones violentas por parte de alguno de los involucrados.

Al igual que sus compañeros, estos alumnos pueden no poseer las habilidades socioemocionales necesarias para resolver conflictos o estar inmersos en contextos familiares o escolares que presenten características estructurales y culturales violentas. Al respecto, la investigación en el área ha encontrado que dichos alumnos pueden llegar a asumir actitudes y/o comportamientos violentos (Alonso & Benito, 1996; Benito, 1998; Grossberg & Cornell, 1988) o ser víctimas de los mismos (Robinson, 2002).

Para ejemplificar lo anterior, se pueden mencionar dos casos hipotéticos. En el primero de ellos, bastará con imaginar un entorno escolar donde las estructuras jerárquicas verticales, impliquen que el docente se perciba a sí mismo como una persona superior al alumno, debido a un mayor nivel de conocimiento o experiencia. En este ambiente, un alumno sobresaliente puede chocar con la necesidad de control del conocimiento y búsqueda de “autoridad” por parte del docente, gracias a su pensamiento divergente, postura crítica hacia el conocimiento que recibe, su tendencia a debatir, exponer sus ideas o presentar soluciones creativas. Esto podría llevar al maestro a realizar acciones violentas, dirigidas a coartar las respuestas creativas del alumno, a reprenderlo por

considerarlo como una persona rebelde o arrogante, o incluso a ignorarlo. Y en el lado opuesto de la relación, en este entorno, el alumno sobresaliente podría hacer uso de la violencia hacia su profesor o realizar comportamientos disruptivos. Ambas situaciones, llevarían al alumno al estancamiento de sus capacidades y a ser percibido como problemático.

En un segundo caso, se puede visualizar a otro alumno sobresaliente cuyos procesos de socialización le hubiesen llevado a evitar la violencia. Se puede presumir que sus padres le enseñaron a no utilizar los golpes e insultos, pero no le ofrecieron estrategias alternativas para la resolución de conflictos. Si se ubicara a este niño con alta capacidad en un entorno escolar donde existieran frágiles estructuras de control social, no se fomentaran valores para la sana convivencia, ni habilidades de autocontrol o autorregulación emocional, y donde además, sus pares compartieran la idea de que el más fuerte puede someter al más débil. No es difícil predecir que el sobresaliente puede utilizar estrategias de enfrentamiento insatisfactorias, tal como la evitación o la sumisión ante la violencia.

Al ser los conflictos parte de la convivencia entre las personas, son infinitos aquellos en los que el alumnado puede verse involucrado. Por ello, es importante que todos los alumnos, incluidos aquellos con aptitudes sobresalientes, desarrollen habilidades relacionadas con la resolución de conflictos, aspecto que puede prevenir o reducir las problemáticas en sus interacciones sociales (Neihart, Reis, Robinson & Moon, 2002).

Para la creación de un entorno pacífico que impulse el desarrollo de todo el alumnado, es necesario que los agentes escolares, tengan una visión positiva del

conflicto, utilicen estrategias cooperativas y fomenten el desarrollo de habilidades comunicativas, emocionales y de resolución de conflictos. Una manera de hacer lo anterior, es por medio de la implementación de programas basados en la cultura y educación para la paz (Casón, 2006).

Aula Pacífica como un Camino para la Cultura de Paz

Cultura y Educación para la Paz

De acuerdo con la Real Academia Española (2014), la palabra paz, entre otros significados, implica: 1) una situación en la que no existe lucha armada en un país; o una 2) relación de armonía entre dos personas, sin enfrentamientos ni conflictos. Esto, dentro del enfoque de la cultura de paz, es conocido como *paz negativa*, ya que no se describen los medios por los cuales se llegó a la paz (incluso pueden ser violentos), y al focalizarse en la violencia directa (e. g. guerras) se deja de lado la justicia e igualdad social (Galtung, 1985).

Si la violencia desde la postura de Galtung (2003b), es todo aquello que siendo evitable obstaculiza el desarrollo y la satisfacción de necesidades del individuo; la *paz positiva* incluye no solo la ausencia de violencia directa, estructural y cultural, sino además, la adquisición de habilidades para resolver conflictos por medios pacíficos (Galtung, 2000); la justicia, la satisfacción de las cuatro necesidades básicas y la potencialización del desarrollo, en resumen, el “despliegue de la vida” (Galtung, 2003a).

Tuvilla (2004) mencionó que el camino hacia la paz positiva se logra a través de la suma de tres dimensiones: 1) *paz directa* o regulación no violenta de los conflictos); 2) *paz estructural* u organización diseñada para conseguir un nivel mínimo de violencia y máximo de justicia social; y 3) *paz cultural* o existencia de valores mínimos compartidos. Así mismo, indicó que la paz es imperfecta,

difícilmente alcanzable y acabada, por lo que, los caminos hacia ella deberán ser pequeñas empresas en contextos reducidos, procesos graduales, inacabados y llenos de errores.



Figura 5. Dimensiones de paz (Tuvilla, 2004)

La paz y sus caminos, dirigen sus esfuerzos hacia la consecución de una cultura de paz, entendida como aquella que busca el cambio de una sociedad violenta, a otra en la que los conflictos se resuelven sin violencia y se reemplaza la autoridad jerárquica en pro de la cooperación (Soriano, 2009).

Para alcanzar los cambios culturales y estructurales deseados, es necesario involucrar a los diferentes entornos en los que se desarrollan las personas. En este sentido, la familia y la escuela, al ser los principales ámbitos de

socialización, pueden llegar a convertirse en entornos indispensables para la construcción de una nueva sociedad y cultura sin violencia.

En lo referente al ámbito educativo, la educación para la paz es el instrumento más valioso para lograr una cultura pacífica. Dicha educación puede definirse como un proceso global de la sociedad, a través del cual las personas aprenden a desarrollar sus capacidades, actitudes, aptitudes y conocimientos (Tuvilla, 2004); que les permitirán configurar y guiar su potencial para convertirse en ciudadanos responsables, tolerantes, democráticos y pacíficos (Salguero, 2004).

Desde la perspectiva de la paz imperfecta y positiva, los proyectos educativos deberán valorar las acciones pedagógicas tendientes a enseñar a los alumnos a resolver los conflictos de manera no violenta y favorable para todos, y tratar de descubrir la cultura y las estructuras violentas que son las raíces de la violencia directa (Cascón, 2006). Un intento de esto, son los programas basados en el enfoque de aula pacífica.

El enfoque de aula pacífica.

Kreidler (1984) concibió un aula pacífica como aquellos salones de clases que intentan convertirse en una comunidad solidaria y que presentan cinco características:

- *Cooperación.* En un aula pacífica, los alumnos aprenden a trabajar juntos, a confiar, ayudar y compartir con los demás.
- *Comunicación.* Se comunican con precisión y escuchan sensiblemente.
- *Tolerancia.* Aprecian y respetan las diferencias entre las personas.
- *Expresión emocional.* Expresan sus sentimientos de maneras no violentas.
- *Resolución de conflictos.* Aprenden a resolver conflictos de manera pacífica.

En la actualidad, la propuesta de Kreidler ha sido trascendida por la investigación y literatura relacionada con la educación para la paz. A partir de la revisión de otros autores (Abrego, 2009; Aguilar & Ariza, 2015; Bolívar, 2007; Tuvilla, 2004), en este trabajo se sugiere la ampliación del componente de tolerancia y la integración de uno nuevo, para que de esta manera se reconozcan seis: cooperación, educación en derechos, en valores, comunicación, expresión positiva de emociones y resolución de conflictos por medios pacíficos. Cada uno de estos componentes se describe a continuación.

Componentes del aula pacífica.

Cooperación.

De acuerdo con Kreidler (2011) la cooperación es el componente más importante del aula pacífica, ya que la resolución creativa de conflictos, las

actitudes tolerantes, la buena comunicación y la forma apropiada de expresión emocional, son mucho más fáciles cuando los alumnos trabajan cooperativamente. En este sentido, Cascón (2001) mencionó que, antes de enseñar a los niños a resolver conflictos, se necesita establecer un tipo de relaciones cooperativas en las cuales aprendan a trabajar juntos, a descubrir las percepciones y a buscar objetivos comunes.

Para favorecer la cooperación entre los alumnos, se pueden utilizar herramientas educativas como el aprendizaje y el juego cooperativo. El primero se define como "... el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás" (Johnson & Johnson, 1999b, p.14). Mientras que los juegos cooperativos son aquellos en los que las personas juegan en equipo para conseguir un mismo objetivo (Herrador, 2012).

El aprendizaje y el juego cooperativo presentan características similares. En ambos, el objetivo es que los alumnos trabajen juntos y alcancen metas comunes. Sin embargo, a diferencia del juego, en el que el principal componente es el aspecto lúdico, el aprendizaje cooperativo abarca una mayor gama de actividades que los alumnos pueden realizar juntos. Estas van desde leer un cuento hasta hacer una representación teatral en conjunto.

El aprendizaje cooperativo tiene las siguientes características (Johnson & Johnson, 1999b):

- *Interdependencia positiva.* Se refiere a la realización de la tarea de forma conjunta. El docente deberá concientizar a los alumnos de que los esfuerzos de cada uno benefician a todos.
- *Responsabilidad individual y grupal.* Los alumnos del grupo deberán asumir su responsabilidad con el trabajo, lo que permitirá que se fortalezca cada uno de ellos y se alcancen los objetivos grupales.
- *Interacción estimuladora, preferentemente cara a cara.* Los alumnos son colocados juntos para realizar las tareas. En esa interacción cara a cara, se les debe motivar a compartir los recursos y a apoyar a los demás.
- *Técnicas interpersonales y de grupo.* Se enseña a los alumnos algunas prácticas interpersonales y grupales, tales como: dirigir, tomar decisiones, crear un clima de confianza, comunicarse y manejar los conflictos.
- *Evaluación grupal.* Se motiva al alumnado a evaluar sus interacciones y desempeño individual y grupal, con el fin de que analicen la consecución de las metas establecidas.

Por otro lado, los juegos cooperativos también son una excelente manera de fortalecer la cooperación. De acuerdo con Kreidler (2011) hay mínimo tres características de estos juegos:

- Todos los participantes ganan.
- Todos pueden jugar.
- El grupo trabaja junto para lograr ganar.

Tanto el juego como el aprendizaje cooperativo, son esenciales para el desarrollo de los demás componentes del aula pacífica.

Educación en derechos.

Abrego (2009) mencionó que los derechos humanos se vinculan con la educación para la paz desde la década de los sesenta, debido a que las acciones bélicas y la violencia vivida en las diferentes culturas han violentado los derechos de las personas. Además, agregó que mediante la educación en derechos humanos se pueden lograr los fines de la cultura de paz.

Los derechos humanos son aquellos que protegen a los individuos o grupos de aquellas personas o gobiernos que interfieren con su subsistencia y dañan la dignidad humana (Morales, 1996). Estos derechos cobran mayor importancia cuando se habla de personas menores de edad. De acuerdo con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2014), los derechos de los niños son especialmente importantes debido a que: 1) su estado de desarrollo los hace

vulnerables a la violación de sus derechos; 2) sus opiniones rara vez son tomadas en cuenta; 3) no tienen derecho a votar ni a participar de manera significativa en los procesos políticos; 4) tienen dificultades para recurrir al sistema judicial para que protejan sus derechos; y 5) les es difícil tener acceso a organizaciones que puedan ayudarles a hacerlos valer.

La misma UNICEF (2011) mencionó que la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) es el primer instrumento que establece que todos los niños tienen derechos y que su cumplimiento es obligación de los países. Así mismo, clasificó a los derechos en tres grandes rubros:

- *Derechos a la supervivencia y el desarrollo.* Esta categoría engloba los derechos: a recibir una alimentación adecuada, vivienda, agua potable, educación de calidad, atención primaria de la salud, tiempo libre y recreación, actividades culturales e información sobre los derechos.
- *Derechos a la protección.* Estos derechos protegen a los niños en contra de cualquier maltrato, abandono, explotación, crueldad, etc.
- *Derechos a la participación.* En este rubro se incluyen: el derecho a emitir sus juicios y opiniones y a que sean escuchadas, el derecho a la información y a la libertad de asociación.

Al hablar de derechos, el ámbito legislativo es de suma importancia, pero más relevante es generar las diversas condiciones sociales, económicas y políticas que permitan su respeto y protección.

Con respecto a la educación, esta tiene la finalidad de contribuir al desarrollo de los alumnos para que puedan ser ciudadanos que conozcan sus derechos y responsabilidades en la sociedad en la que viven (Tuvilla, 2004).

De acuerdo con la ONU (2012) la educación basada en los derechos humanos significa que estos se ponen en práctica a través de la enseñanza y en los contextos de aprendizaje. Busca generar personas con conocimiento, comprensión y aceptación a las diferencias, que sean capaces de realizar análisis críticos, participar activamente y construir diálogos, con el fin de empoderarlos para que determinen sus necesidades en derechos humanos y desarrollen estrategias que velen por su protección (Aguilar & Ariza, 2015).

En un aula pacífica, es especialmente útil trabajar con aquellos derechos que permitan una sana convivencia y que estén inmersos en aquellas situaciones conflictivas, tales como:

- *Derecho a la paz.* Este derecho engloba el derecho a no ser violentado, a vivir en un entorno seguro y sano, en un medio ambiente sostenible, a la libertad de expresión, pensamiento, opinión, conciencia, a la justicia social y a la educación para la paz (UNESCO, 2016). Se considera la piedra angular de los demás derechos que definen la cultura de paz (Tuvilla, 2004). El aula deberá ser un ambiente libre de violencia, equitativo, sano y seguro para el desarrollo de las potencialidades de todo el alumnado.
- *Derecho a ser escuchado* (UNICEF, 2014). En el aula, los niños tienen derecho a expresar su opinión libremente en todos los asuntos

que les afecten, y esta deberá ser tomada en cuenta por los diversos actores educativos.

- *Derecho a no ser discriminado.* De acuerdo a la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH, 2012) discriminar es sinónimo de excluir, de dar un trato de inferioridad a personas o grupos, debido a su origen étnico, nacional, religión, edad, género, sexo, creencias, preferencias políticas, estado civil, etc. Dentro del salón de clases, los diversos actores educativos deberán tener la responsabilidad de hacer valer el derecho a la No discriminación.

En un aula pacífica, la enseñanza de los derechos inicia con el simple hecho de conocerlos, para después pasar a su identificación en diversas situaciones en las cuales se estén violando, hasta llegar a la enseñanza de actos pacíficos que los hagan valer.

Educación en valores.

Los valores, de acuerdo con Schwartz (1992) son criterios que utilizan los individuos para seleccionar, justificar y evaluar acciones, personas y acontecimientos.

Son producto de transformaciones sociales a lo largo de la historia, surgen, cambian y desaparecen a través de diferentes épocas y sociedades. Por ejemplo, antes la escuela transmitía valores apegados a la religión, tales como la virtud,

pero en la actualidad pretende enseñar valores cívicos o ciudadanos (Carreras et al., 2006).

Los valores varían de país en país de acuerdo con la cultura, situación económica, religión, creencias e idiosincrasia, además, cambian dentro de diferentes regiones, barrios y familias (Estrada-Molina, 2012). Esta variabilidad muchas veces genera conflictos, ya que una práctica social (modo de vestir, tipo de alimento que se consume, comportamiento, etc.) puede ser valorada positivamente en un contexto y descalificada en otro.

Se dice que una personalidad moralmente desarrollada, es aquella donde el contenido de las necesidades y motivos del comportamiento se corresponde con los valores de la sociedad (Estrada-Molina, 2012).

La interacción social conlleva a la socialización, es decir, al proceso por el cual los individuos están asistidos por otros más competentes, de quienes adoptan valores, normas y comportamientos de un grupo en específico (Bugental & Goodnow, 1998, como se citó en Grusec, Chaparro, Johnston & Sherman, 2006). Cuando se logra interiorizar las normas, valores sociales y morales, el individuo es capaz de controlar su propia conducta a partir de sus motivaciones morales, surge entonces la autorregulación (Zaldivar, 2012). Esto quiere decir que, la sociedad, a través de los otros, muestra y enseña diversos valores que la persona reconstruye, elige y se apropia a partir de procesos reflexivos.

En lo que corresponde al ámbito escolar, educar en valores es educar moralmente, ya que los valores son la guía del comportamiento humano, fomentan su desarrollo personal y permiten vivir pacíficamente en colectividad.

Un antecedente de la educación en valores como componente del aula pacífica fue mostrado por el propio Kreidler (1984), quien consideró a la tolerancia un elemento primordial de este tipo de aulas. Este valor suele ser definido como la aceptación de la diversidad cultural, de los otros y de su forma de pensar y vivir (Cebedo, 2006).

Sin embargo, en la actualidad es importante considerar otros valores que refuercen la educación para la paz desde el aula, tales como:

- *La Paz.* Es la capacidad de mostrar una actitud pacífica o mínimamente distinguir los comportamientos violentos y no violentos, y evitar el uso de los primeros (Carreras et al., 2006).
- *La Cooperación.* Consiste en la búsqueda de metas comunes a través del trabajo en conjunto. Implica aprender a compartir con el otro, confiar en él, respetarlo y trabajar a su lado (Johnson & Johnson, 1999b).
- *El Respeto.* “Es la consideración, atención, deferencia o miramiento que se debe a una persona. Podemos decir también que es el sentimiento que lleva reconocer los derechos y la dignidad del otro” (Carreras et al., 2006, p. 199).

- *El Diálogo*. Es la capacidad de conversar, la cual permite entender al otro, expresarse, buscar intereses comunes y cooperación social (Carreras et al. 2006).
- *La Democracia*. Es el valor que promueve que cada una de las personas sea escuchada al expresarse y apoyada en cada una de sus demandas, además, fomenta que los individuos aprendan unos de otros (Sen, 2006).
- *Equidad*. Mediante este valor se garantiza a todas las personas las mismas oportunidades de acceso y participación activa en sociedad (García & Torrijos, 2003).
- *Conservación del planeta*. Se refiere a la sensibilidad hacia la vida, la capacidad de respetar y cuidar a todos los seres vivos del planeta (UNESCO, 2000).

La enseñanza en valores va más allá del simple aprendizaje memorístico de las definiciones, significa estructurar el aula con procesos de diálogo, debate y toma de decisiones, en donde todos los actores educativos participen activamente, resuelvan conflictos de la vida real y contribuyan a crear comportamientos y virtudes ciudadanas (Bolívar, 2007). Implica la participación guiada por la cual los niños son ayudados por personas más competentes, para alcanzar nuevos y más altos niveles de funcionamiento moral (Tappan ,1999).

Comunicación.

La comunicación es el proceso que hace posible que dos o más personas transmitan información en algún tipo de código (Martínez, 2012). De acuerdo con Girbau (2014), en la comunicación se dan una serie de alternancias, pues en el intercambio comunicativo, el emisor pasa a ser receptor y el receptor emisor de manera constante.

Una de las herramientas que sirve para comunicarse es el lenguaje. Este es entendido como un conjunto de signos de la misma naturaleza, cuya función primordial es la comunicación entre los organismos (Girbau, 2014). El lenguaje es un instrumento que sirve para mediar el comportamiento de los demás, sus creencias y percepciones, además de ser capaz de transformar al sujeto mismo (Vigotsky, 1979). Gracias a los intercambios comunicativos, al lenguaje y a las prácticas sociales, las personas son capaces de comprender y explicarse el mundo dentro de sus contextos específicos.

Los signos, su significado e interpretación son componentes de un lenguaje. Los primeros son construcciones sociales que representan objetos, cosas e ideas. El significado que se da al signo es también una convención social, sujeta a la interpretación de las demás personas. Por ejemplo, la palabra “perro”, está compuesta por signos (letras), que juntos forman una palabra a la cual, la sociedad hispano parlante ha dado un significado, pero este tiene que ser interpretado por cada persona, dependiendo del contexto y las situaciones. De esta forma, esta palabra en una clase de animales cuadrúpedos, se refiere a un

animal, en cambio, en una pelea entre dos adultos puede significar un insulto. Es así como el significado se interpreta de diferente manera de una situación a otra, de un contexto a otro.

En este sentido, el signo no es algo acabado e inamovible, sino que es un proceso definido por las personas y sus convenciones sociales, lo que les permite internalizar un significado común en un momento determinado (Gutiérrez, Ball & Márquez, 2008).

Pero la comunicación va más allá del lenguaje oral o escrito. De acuerdo con Watzlawick, Helmick y Jackson (1985), es imposible no comunicar. Estos autores indicaron que la actividad, la inactividad, las palabras y los silencios, son de hecho mensajes que son interpretados por los otros, quienes a su vez no pueden dejar de responder a estos, por lo que también comunican.

Los gestos, posturas, silencios, etc., al igual que el lenguaje, son generados e influenciados culturalmente. La cultura y la comunicación son inseparables, debido a que “las personas adquieren la cultura mediante diversos canales comunicativos y expresan su cultura a través de dichos canales” (Berko, Rosenfeld & Samovar, 1997, como se citó en Girbau 2014, p. 20). El negar con la cabeza, el guardar silencio, el irse a su cuarto cuando uno está enojado, el poner una mueca, el fruncir el ceño, el ignorar, etc., son comportamientos que se derivan de una cultura, la cual muestra a los individuos cómo comportarse en ciertas situaciones, frente a ciertas personas y con ciertas emociones y sentimientos.

La complejidad de la comunicación, genera que en un diálogo entre dos o más personas, se puedan enviar mensajes contradictorios por dos vías. Por ejemplo, en un conflicto de una pareja por decidir si irán al cine o a comer, una de las partes, puede terminar por asentir e ir al lugar que desea el otro, y además, poner un gesto de disgusto o desacuerdo.

Para evitar los problemas en la comunicación o en cierta medida reducirlos, se fomenta el desarrollo de competencias comunicativas. Estas hacen referencia a las habilidades y conocimientos que permiten que las personas de una misma comunidad lingüística puedan entenderse (Hymes, 1972).

En un aula pacífica se entiende que la comunicación es algo complejo, que implica que cada participante envíe y reciba los mensajes con efectividad, para que ambos generen significados compartidos. Para ello, se fomentan habilidades como:

- *Escucha activa.* Se refiere a la habilidad de poner atención a lo que los otros expresan para demostrarles que efectivamente son escuchados (Ruiz & Chaux, 2005). Esto permite, por una parte, comprender mejor lo que los demás dicen, y por la otra, es una forma de que el emisor perciba que lo que expresa es importante para el receptor.
- *Asertividad.* De acuerdo con Castanyer (2014), la asertividad es una capacidad comunicativa que permite relacionarse adecuadamente con los otros, sintiéndose respetado y respetando a los demás. En

un aula pacífica se debe enseñar a los alumnos a expresar sus ideas, pensamientos y sentimientos sin ofender a los otros.

La enseñanza de estas habilidades puede mejorar la comunicación, lo cual, de acuerdo con Cascón (2001) es un elemento necesario para aprender a resolver conflictos de forma no violenta. En una situación conflictiva es necesario que el alumno aprenda a expresar claramente lo que desea, sus intereses y metas, pero también aprenda a escuchar al otro, entenderlo y aceptar sus percepciones (Johnson & Johnson, 1999a).

Expresión emocional.

Las emociones se entienden como entidades sociales, las cuales presentan un componente biológico, pero son las sociedades en sus diferentes momentos, las que enseñan a los individuos cómo expresarlas (Le Breton, 2005). Las emociones no pueden ser separadas de los contextos socioculturales en los que se encuentran, éstas cambian, evolucionan o desaparecen a lo largo del tiempo y del contexto en el que se generan (Belli, 2009). Por ejemplo, emociones tales como la “acidia” o la “nostalgia”, en la actualidad parecen haber desaparecido o se encuentran pasadas de moda (Le Breton, 2012); en cambio, en otras culturas es posible encontrar conceptos emocionales tales como “*fago*”, el cual no tiene un referente emocional en la cultura occidental, y se utiliza para describir experiencias emocionales de compasión, amor y tristeza, que son experimentadas por personas con una jerarquía superior en su rol de cuidador (Lutz, 1988).

De acuerdo con Le Breton (2012), las emociones surgen a partir de la evaluación de los acontecimientos, ya que, “El individuo interpreta las situaciones a través de su sistema de conocimiento y valores...El significado conferido al evento establece la emoción experimentada...” (p. 27). El mismo autor argumentó que, para que una emoción sea sentida, percibida y expresada por una persona, debe pertenecer al repertorio cultural en el que se encuentra inmersa, en este sentido, las emociones “...son modos de afiliación a una comunidad social, una forma de reconocerse y de poder comunicar juntos, bajo un fondo emocional próximo” (p. 73).

Las emociones son comprendidas como productos socioculturales, pero éstas se resignifican por cada sujeto (Ramírez-García, 2013). Cada persona impone su toque personal, lo social es reconstruido por el individuo dependiendo de la situación, las relaciones y el tiempo en que se expresa la emoción. En este sentido, las expresiones emocionales, no pueden separarse de un contexto situacional y relacional, donde la situación es analizada y resignificada por el individuo que expresa la emoción. Es decir, las personas aprenden a expresar sus emociones de diferente manera, a partir del análisis de los diferentes entornos y relaciones. Por ejemplo, en la escuela un niño puede estar enojado porque sus compañeros le rompieron sus cosas, y únicamente fruncir el ceño y quedarse sentado en su lugar. En cambio, en su hogar, en una situación semejante con sus hermanos, puede insultarlos e incluso llegar a golpearlos. En este sentido, la emoción difiere a partir de lo que el individuo quiere mostrar, ya que la persona,

aunque a veces con algunos problemas, tiene la capacidad de regular sus emociones y sentimientos (Le Breton, 2012).

Los individuos son capaces de expresar sus emociones por vía oral, gesticular y corporal. A los miembros de un mismo grupo les es posible identificar y entender la emoción que experimentan las demás personas, porque comparten con ellas una misma sociedad, una misma comunicación emocional, es decir, hablan un mismo lenguaje emocional (Belli, 2009).

De acuerdo con Ramírez-García (2013), el contexto sociocultural provee las pautas para la regulación emocional, pues en este se establece lo que es adecuado, la duración de las emociones y las maneras de nombrarlas.

Dentro de los contextos se establecen normas sociales frente a cada experiencia emocional. Uno de los objetivos de las aulas pacíficas es generar entornos en los cuales los alumnos aprendan a valorar formas de expresión emocional basadas en la no violencia (Kreidler, 1984). Pero para aprender a expresar sus emociones pacíficamente, es necesario que los alumnos conozcan qué es lo que son, cómo identificarlas y vincularlas con las diversas situaciones en las cuales se producen.

Por lo anterior, desde el enfoque de aula pacífica, se resalta la importancia de enseñar a los niños habilidades emocionales, de entre las cuales se destacan:

- *Comprensión emocional.* “La comprensión emocional implica, entre otros procesos, reconocer emociones en sí mismos y en otros, lograr

nombrarlas e identificar los procesos que las desencadenan”

(Denham & Burton, 2003, como se citó en Chaux et al. 2008, p. 129).

- *Empatía*. Puede definirse como la posibilidad de ponerse en el lugar del otro, sentir los sentimientos de los demás como propios (Roche-Olivar, 2004).
- *Controlar las emociones destructivas*. En un aula pacífica se enseña a los niños a controlar las emociones que pueden ser potencialmente dañinas para sí mismos o para los demás, tal es el caso de la ira (Chaux, et al. 2008).
- *Asertividad*. Esta habilidad comunicativa se puede utilizar como una forma diferente y adecuada de expresión emocional, ya que implica comunicar las emociones de manera honesta, directa y sin violencia.

Las habilidades emocionales son de suma importancia para la resolución de conflictos, debido a que si se carece de empatía, es más probable que las personas tiendan a hacer daño a los otros. Así mismo, si son incapaces de controlar y expresar las emociones de maneras pacíficas, pueden caer en resoluciones de conflictos por vías violentas (Johnson & Johnson, 1999a).

Resolución de conflictos.

Hay muchas formas de responder ante la presencia de un conflicto. Algunas de ellas conducen a la solución sin violencia, en cambio otras culminan en actos

que dañan o lastiman los intereses, necesidades y objetivos de los demás. De acuerdo con Cascón (2001), son cinco las formas de hacer frente al conflicto:

- *Competición (gano/pierdes)*. En esta forma de afrontar los conflictos, la persona busca hacer valer sus objetivos y metas, conseguir lo que quiere sin importar si pisotea a los demás. La relación con el otro no es importante, lo importante es ganar, y para ello la otra parte tiene que perder.
- *Acomodación (pierdo/ganas)*. Para evitar la confrontación, la persona elimina, olvida o deja a un lado sus objetivos para permitir que el otro gane. Omite hacer valer sus derechos, aguanta hasta que ya no puede más, entonces busca destruir al otro o destruirse a sí mismo.
- *Evasión (pierdo/pierdes)*. Es una respuesta en la que ninguna de las partes se beneficia, se olvidan los objetivos de ambos, así como la relación entre ellos. Las personas no hacen frente al conflicto, lo evitan por miedo o porque piensan que se resolverá solo.
- *Cooperación (gano/ganas)*. En este modelo de afrontamiento, la persona busca la realización de sus objetivos, pero toma en cuenta la relación con el otro. Se trata de que ambas partes triunfen.
- *Negociación*. Se busca que ambas partes ganen en lo fundamental, pues difícilmente se puede llegar al 100%. Se trata de ceder, pero no en lo fundamental.

Las respuestas ante un conflicto definen las formas de resolución del mismo. Galtung (2000) mencionó que para resolver conflictos de manera pacífica se necesita:

- *Transcender*, ir más allá del conflicto, redefinir y desbloquear la situación que parecía incompatible, y
- *Transformar*, esto es, buscar objetivos comunes, construir y generar soluciones empáticas.

Para lograr lo anterior, Galtung propuso el triángulo de *Transcendencia-Transformación* (véase figura 6) e indicó que para resolver conflictos de maneras pacíficas se necesita desarrollar y poner en práctica:

- *La No violencia*. Capacidad de resistir a utilizar la violencia o de proponer soluciones violentas.
- *La empatía*. Capacidad de sentir y entender las emociones, percepciones y necesidades del otro.
- *La creatividad*. Capacidad de ir más allá del conflicto y de generar soluciones satisfactorias para todas las partes.

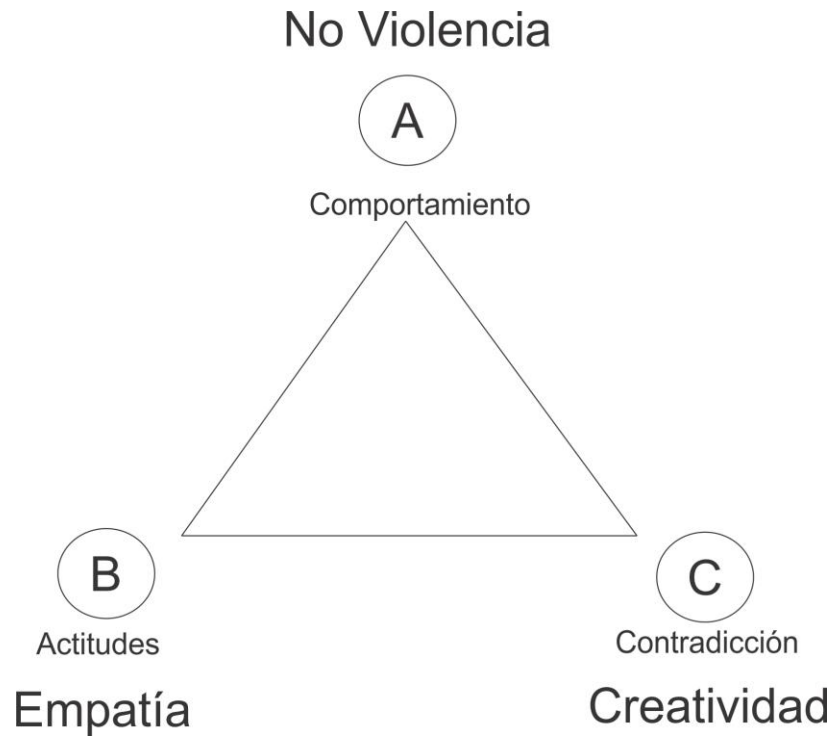


Figura 6. Relación entre el triángulo del conflicto con el triángulo de transcendencia-transformación (Galtung, 2000)

La No violencia, la empatía y la creatividad pueden desarrollarse a través de diversas estrategias de resolución de conflictos, tales como la *negociación*. En esta estrategia, ambas partes analizan los diferentes puntos de vista de manera racional y emocional, en busca de consensos que beneficien a todos (Grundmann & Stahl, 2002).

Sin embargo, para que los alumnos aprendan a negociar, es necesario que previamente se comuniquen y expresen de formas pacíficas, lo cual implica la apropiación de valores, el conocimiento de la cooperación y de sus derechos humanos.

De acuerdo con algunos autores (Cascón, 2001; Grundmann & Stahl, 2002; Johnson & Johnson, 1999a), negociar implica poner en marcha los siguientes pasos:

- *Identificar si estoy en un conflicto y a la otra parte involucrada* (Grundmann & Stahl, 2002). En este primer paso, es necesario que los alumnos reconozcan cuando sus intereses, deseos, comportamientos o necesidades chocan con los de otra persona.
- *Controlar las emociones* (Johnson & Johnson, 1999a). Para que pueda iniciar el diálogo, es indispensable que los alumnos apliquen diversas estrategias que les permitan controlar sus emociones destructivas (e. g. enojo) o en su defecto, que aprendan a buscar el momento en que sean menos intensas.
- *Hacer la petición para hablar sobre el conflicto*. Una vez que se encuentren tranquilos, lo siguiente es demostrar y/o expresar su disposición para hablar sobre la problemática, así como averiguar si el otro está en la misma postura.
- *Averiguar los deseos, necesidades e intereses de los demás* (Cascón, 2001; Grundmann & Stahl, 2002). En este paso, los alumnos aplican la escucha activa y formulan preguntas para comprender los intereses, deseos y emociones de la otra parte involucrada.
- *Expresar mis deseos, necesidades o intereses* (Johnson & Johnson, 1999a). Después de escuchar, los alumnos deberán describir claramente lo que quieren, desean y/o sienten en un conflicto.

- *Hacer la petición para resolver el conflicto* (Cascón, 2001; Grundmann & Stahl, 2002). Cuando hayan expresado sus posiciones e intereses, es importante que los alumnos reflexionen acerca de si están dispuestos a solucionar el conflicto, y pregunten a la otra persona para saber si también está dispuesta.
- *Generar soluciones que beneficien a los involucrados* (Cascón, 2001; Johnson & Johnson, 1999a). Si las partes quieren resolver la problemática, entonces pueden iniciar procesos creativos para buscar soluciones que satisfagan en lo esencial a ambos. No se ponen límites a la creatividad, cuantas más soluciones, mejor.
- *Seleccionar la mejor solución* (Johnson & Johnson, 1999a). Cuando se tengan suficientes soluciones, es importante que entre los involucrados seleccionen una y den la justificación de su elección. Además, es conveniente establecer acuerdos por escrito, donde se especifique quién hará qué, cuándo, cómo y la manera en la que se revisará y renegociará el acuerdo si no resulta viable.
- *Ensayar las soluciones* (Cascón, 2001). Una vez que se tiene lo anterior, los involucrados llevan a cabo las propuestas de solución.
- *Evaluar las soluciones propuestas*. Finalmente, los alumnos deberán proponer diversas maneras de evaluar las soluciones, toda vez que se han puesto en marcha. Para ello, pueden iniciar procesos reflexivos donde se pregunten acerca de si la solución funcionó, los cómo y porqués, así como la manera en la que ambos se sintieron.

A pesar de la utilidad de la negociación para la resolución de conflictos, se ha de mencionar que no siempre es posible negociar con las personas, ya que para llevar a cabo dicha estrategia, es indispensable que las dos partes tengan el interés y disposición para hacerlo.

Cuando es imposible negociar, se pueden utilizar otras estrategias, como el *suavizar* o la *mediación*. En la primera, las personas permiten que los demás consigan lo que quieren, debido a que luchar por sus metas sin la disposición del otro involucrado, puede romper la relación (Johnson & Johnson, 1999a). Esta estrategia solo da resultado si es recíproca, quizá hoy una persona ceda, pero mañana le toca a la otra.

En la *mediación*, se involucra a una tercera parte llamada mediador, este personaje tiene el objetivo de intentar restablecer la relación y lograr soluciones apegadas a la justicia, que satisfagan mínimamente las necesidades de las partes en el conflicto. De acuerdo con Lederach (como se citó en Cascón, 2001), las fases del proceso de mediación, son:

- *Entrada*. En esta fase se concretan tres cosas: 1) lograr la aceptación de ambas partes acerca de la mediación y de las personas que participarán en ella; 2) recopilar información sobre el conflicto y las personas involucradas; y 3) establecer y aceptar las reglas del proceso, tales como: definir el papel de cada participante, el qué se puede hacer y qué no, así como el lugar, momento y características del proceso.

- *Cuéntame.* En esta fase, cada uno de los involucrados cuenta su historia, sus percepciones, emociones y sentimientos, con el objetivo de lograr una escucha mutua, intercambiar información, exteriorizar sentimientos, buscar el común acuerdo y desacuerdo.
- *Ubicarnos.* Se pasa de la historia de cada uno, a construir “nuestra historia.” Se busca un análisis común que identifique el conflicto y sus raíces, para encontrar los puntos importantes a solucionar.
- *Arreglar.* Se busca desarrollar la creatividad y proponer soluciones que satisfagan las necesidades de los implicados. Éstas deben partir de ambas partes.
- *El acuerdo.* El objetivo principal de este momento es llegar a acuerdos realistas que satisfagan a los implicados.
- *Verificación y evaluación de acuerdos.* Es necesario construir mecanismos, instrumentos y establecer plazos para verificar los acuerdos y compromisos generados.

Para terminar este apartado, se ha de mencionar que los seis componentes del aula pacífica que aquí se presentaron, están abocados a la reducción o eliminación, no solo de la violencia directa que se da entre alumnos, sino que además, pueden ser útiles para reducir aspectos estructurales y culturales violentos. Esto concuerda con la propuesta de Cascón (2006), quien indicó que los programas que se basen en el enfoque de la cultura y educación para la paz, deberán abordar la violencia cultural, estructural y directa. Para ello propuso que:

- *Para alcanzar cambios culturales*, los desarrolladores y/o aplicadores requieren tener una visión positiva del conflicto, enseñar no solo contenidos, sino mostrar actitudes que eduquen de manera positiva, así como desenmascarar el currículo oculto y explícito.
- *Para reducir la violencia estructural*, se necesitan generar espacios donde los alumnos participen, tomen la palabra y se les escuche, y donde el docente busque alternativas eficaces y pedagógicas a la sanción y el castigo, utilice estrategias como el aprendizaje cooperativo, adaptaciones curriculares y agrupaciones flexibles.
- *Para disminuir los actos violentos*, los programas deben dar prioridad a la enseñanza de estrategias de resolución de conflictos, con el fin de que los alumnos tengan herramientas distintas al uso de la violencia.

En relación con los componentes descritos anteriormente, el aula pacífica tal y como se ha concebido, busca generar cambios culturales a través de la educación en derechos y valores. Fomenta cambios estructurales al utilizar metodologías cooperativas y al ceder el protagonismo al alumnado. Finalmente, los componentes de comunicación, expresión emocional y resolución de conflictos, son considerados para reducir los actos violentos, es decir la violencia directa.

Programas exitosos con componentes del aula pacífica.

Al hablar de programas basados en el enfoque de aula pacífica, es imposible dejar a un lado el programa de “Escuelas Pacíficas” de Kreidler. Este programa desarrollado en la década de los setenta, utilizó los principios de cooperación, comunicación, aprecio a la diversidad, expresión positiva de emociones y resolución de conflictos, sin embargo, no se han encontrado datos acerca de su eficacia (Patiño, Peña, López & Gómez, 2015).

Más cercano a nuestra época, en Colombia el Ministerio de Educación impulsó el “Programa aulas en Paz”, el cual está abocado al fomento de competencias ciudadanas: emocionales, cognitivas, comunicativas e integradoras (Chaux, Lleras & Velásquez, 2004). Las primeras se refieren a la capacidad de las personas para responder constructivamente ante las emociones propias y las de los demás; las segundas, a los procesos mentales que facilitan la interacción social; las terceras, a las capacidades para establecer diálogos constructivos; y las últimas, a aquellas que en la práctica integran a las anteriores. Este programa combina la prevención primaria con la secundaria, es decir, se aplica el programa a toda la comunidad educativa, pero también se focaliza en aquellos alumnos que presentan comportamientos violentos o antisociales. De acuerdo con Ramos, Nieto y Chaux (2007) los componentes que utiliza este programa son: a) *aula integrativa*, se busca desarrollar las competencias a través del currículum universal; b) *padres/madres de familia*, consta de talleres y visitas a los padres para que desarrollen las mismas competencias que sus hijos; y 3) *grupos*

heterogéneos, formados de alumnos con altos niveles de agresión y con altas tendencias prosociales, quienes en un espacio diferente, fortalecen las competencias que se aprenden en el aula regular. Estos mismos autores reportaron que la aplicación de este programa en cuatro niños con comportamientos agresivos y ocho con comportamientos prosociales, redujo la frecuencia de agresiones observadas en los primeros, a la vez que incrementaron sus comportamientos de cuidado, afecto y ayuda. Así mismo, indicaron que en el aula regular, los alumnos incrementaron las conductas de seguir instrucciones y disminuyeron el número de interrupciones a la clase.

En el contexto mexicano no se encontraron programas que se basaran en el enfoque de aula pacífica, sin embargo, el “Programa para la Apropriación de Habilidades para la Interacción Social” desarrollado por Ortiz (2016), toca al menos tres de los componentes propuestos: expresión emocional, comunicación y resolución de conflictos por medio de la negociación. El objetivo del programa fue desarrollar 11 habilidades para la convivencia en 14 alumnos con conductas problemáticas y/o con aptitudes sobresalientes: 1) escuchar a otros; 2) reconocer las emociones propias y las de los demás; 3) relacionar las emociones con sus manifestaciones y habilidades; 4) expresar su opinión sin violentar a otros; 5) identificar problemas, decidir en qué casos era preciso solicitar ayuda; 6) comprender la complejidad de las emociones; 7) empatía; 8) brindar ayuda; 9) disculparse; 10) negociar; y 11) regular las emociones y comportamientos propios. De acuerdo con el autor, después del programa los alumnos participantes disminuyeron el uso del lenguaje violento, incrementaron su capacidad de

reflexión en torno a su conducta y consecuencias, mejoraron sus habilidades comunicativas y aceptaron las normas con mayor facilidad.

Planteamiento del Problema

La violencia escolar es una de las principales preocupaciones de las personas involucradas en la educación mexicana. De acuerdo con el INEE (2007), el 35.5% del alumnado tiene miedo de asistir a la escuela, ser víctima de robo, burlas o daños físicos, mientras que el 34.8% dijo haber participado en peleas, dañado las instalaciones, robado e intimidado a sus compañeros.

El mismo instituto mencionó que, el 42.8% de los docentes ha observado violencia dentro de la escuela y el 60.9% dijo verla fuera de esta. En este mismo sentido, la SEP (2009) en su Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica, indicó que el 43.2% del personal docente identificó diversos tipos de violencia entre sus alumnos, y casi la quinta parte señaló que entre el alumnado existen grupos que intimidan a otros compañeros del salón.

Como se analizó en apartados anteriores, desde las perspectivas individualistas, la violencia suele ser definida como aquellas conductas tendientes a dañar a las personas (Olweus, 2003); y por ende, el foco de atención es el individuo que comete los actos violentos. En contraste, desde el enfoque de la cultura y educación para la paz, la violencia es todo aquello que, aun cuando es evitable, obstaculiza el desarrollo y la satisfacción de necesidades de las personas (Galtung, 2003b). De esta forma, además de los actos observables, la violencia se encuentra en los modelos organizativos y estructurales injustos que mantienen a las personas en la insatisfacción de sus necesidades, y en los aspectos culturales

materializados en religión, ideología, arte o ciencias que se utilizan para legitimar el comportamiento violento y las estructuras injustas (Galtung, 2003b).

La teoría de Galtung subraya la importancia de que, además de señalar los actos violentos, es necesario voltear a ver las estructuras jerárquicas injustas y los aspectos culturales dentro del centro, ya que estos contribuyen a la reproducción de la violencia por medio de procesos de socialización e internalización. La escuela, tal como la sociedad, provee de ideas, valores, creencias y conductas violentas, mismas que son asimiladas por los alumnos e integradas a su personalidad.

Las dinámicas de violencia traen consigo un entorno obstaculizador para el desarrollo íntegro de todo el alumnado, de los cuales, los niños y jóvenes que requieren de una educación especial o se encuentran en situación de riesgo, son los más perjudicados.

De entre estos, dos subgrupos son de especial interés para este trabajo. El primero de ellos está compuesto por los alumnos catalogados como violentos, de quienes se comprende que los actos que realizan en contra de sus pares, son el resultado de una cultura y estructura social plagada de violencia, así como de una falta de habilidades para resolver conflictos interpersonales. El segundo subgrupo está constituido por los alumnos con aptitudes sobresalientes. Dichos alumnos no están exentos de cometer o sufrir de actos violentos (Alonso & Benito, 1996; Benito, 1998), pero además, se sabe que requieren de entornos con interacciones adecuadas que sean capaces de potencializar todas sus capacidades (Mönks & Ypenburg, 2010).

Con base en lo expuesto, se subraya la necesidad de crear ambientes escolares pacíficos, donde los alumnos se sientan cómodos y seguros, y donde desarrollen habilidades que les permitan utilizar estrategias alternas a la violencia. Dichos entornos, pueden ser el motor de cambio de una cultura caracterizada por la violencia, y a la larga, pueden encaminar al alumno sobresaliente a la creación de productos socialmente útiles, que contribuyan al desarrollo cultural y social en sus diferentes ámbitos.

Para reducir la violencia dentro de los entornos escolares, y como parte de este trabajo, un primer paso es la identificación de aquellos alumnos que realizan actos violentos y/o que presentan aptitudes sobresalientes. Así mismo, se requiere la evaluación de los tipos de violencia y las habilidades de resolución de conflictos de todo el alumnado. Lo anterior con el propósito de implementar programas efectivos para reducir la violencia, a través del fomento de habilidades socio-emocionales. Para lograrlo, se propone el enfoque de aula pacífica, el cual retoma como principio el aprendizaje centrado en el alumnado, reduce las estructuras verticales entre el alumno y el docente, y entre los propios alumnos, fomenta cambios culturales a través del aprendizaje de derechos y la puesta en práctica de valores, y ataca los actos violentos por medio del desarrollo de habilidades como la escucha activa, asertividad, comprensión y control emocional, empatía y resolución de conflictos.

Aun cuando los programas de aulas pacíficas existen desde la década de los setenta, no se encontró ninguno en el contexto mexicano que se basara en este enfoque, o que ocupara la mayoría de sus componentes. Por estas razones,

el objetivo de esta investigación fue implementar un programa de aula pacífica para reducir la violencia en un grupo de alumnos de educación primaria.

Metodología

Objetivo General

Reducir la violencia en niños de primaria con y sin aptitudes sobresalientes, a través del diseño e implementación de un programa de aula pacífica para favorecer el desarrollo de habilidades comunicativas, emocionales y de resolución de conflictos.

Tipo de Estudio

El trabajo es considerado mixto, ya que recopila y analiza datos tanto cuantitativos como cualitativos (Creswell, 2014).

Diseño de Estudio

Se utilizó un diseño Pre-experimental Pre-Test – Post-Test de un solo grupo. Se consideró Pre-experimental debido a que no hubo control de variables extrañas, ni existió un grupo de comparación (Creswell, 2014). Se clasificó como Pre-Test – Post-Test porque se realizaron evaluaciones previas y posteriores a la participación de un grupo de niños en un programa de intervención psicoeducativo.

Contexto

Iztapalapa es una delegación que se encuentra al oriente de la Ciudad de México. Limita al norte con Iztacalco, al poniente con Benito Juárez y Coyoacán, al sur con Xochimilco y Tláhuac, además colinda al oriente y noroeste con municipios del Estado de México (véase figura 7).



Figura 7. Ubicación de la delegación Iztapalapa en el mapa de la Ciudad de México

De acuerdo con datos del INEGI (2015), Iztapalapa cuenta con 1, 827,868 habitantes, de los cuales 51.9% son mujeres y 48.1% hombres. Esta cifra representa el 20.5% de la población total de la Ciudad de México. En relación con la densidad de la población, el mismo INEGI reportó que esta demarcación tiene

16, 901.4 habitantes por kilómetro cuadrado, posee 495,665 viviendas particulares habitadas y un promedio de ocupantes por vivienda de 3.7.

Por su parte, el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2012) mencionó que Iztapalapa cuenta con 727,128 habitantes en situación de pobreza y 63,017 en pobreza extrema, cifras que representan el 37.4% y 3.2% de su población.

En cuestiones de educación, el INEGI (2015) indicó que en esta delegación, 46.9% de los habitantes mayores de 15 años tiene la educación básica, 28.7% un nivel educativo medio superior y 21.7% la universidad o una carrera técnica. Este mismo instituto (2013) reportó que la tasa de alfabetización para la población de edades entre 15 y 24 años llega a un 99.4% y entre los de 25 años o más a un 96.9%. Además, se estima que uno de cada cien habitantes habla alguna lengua indígena.

En cuanto a los niveles de violencia, en 2015, la Procuraduría General de Justicia de Distrito Federal (PGJDF) expuso que Iztapalapa presentaba el más alto porcentaje (25%) del total de delitos de alto impacto que se cometieron en la Ciudad de México. Esto significa que, de acuerdo con esta institución, en comparación con las demás delegaciones, en Iztapalapa, se cometieron más delitos como: homicidios, violaciones, secuestros, robos de automóviles, a transeúntes, a casa habitación, a transportistas o a negocios. Sin embargo, los datos reportados deben ser vistos con cautela, ya que al ponderarlos a partir de los registros poblacionales proporcionados por el INEGI (2015), se encuentra un

mayor índice de delitos por cien mil habitantes en delegaciones como Benito Juárez, Cuauhtémoc, Miguel Hidalgo, Azcapotzalco, Coyoacán e Iztacalco.

Finalmente, la Unidad para la Atención al Maltrato y Abuso Sexual Infantil (UAMASI), informó que la delegación Iztapalapa aportó el mayor porcentaje (20.79%) de quejas de violencia entre pares de toda la Ciudad de México en el lapso de 2001 a 2007 (Silva & Corona, 2010). Estos datos se corresponden con los proporcionados por el Consejo Ciudadano de Seguridad Pública y Procuración de Justicia del Distrito Federal (como se citó en Pazos, 2012) que, a través de su línea de denuncia telefónica de casos de acoso escolar, indicó que en las delegaciones Iztapalapa y Gustavo A. Madero se concentraron los mayores índices de violencia dentro de las escuelas de la Ciudad de México.

Escenario.

Las actividades se realizaron en el turno vespertino de una escuela primaria de la delegación Iztapalapa, que impartía educación básica a alumnos en grados desde primero hasta sexto. El plantel contaba con un edificio de dos niveles y aulas de concreto. En la planta alta estaban los grupos de cuarto, quinto y sexto, y en la planta baja se encontraban los grupos de primero, segundo y tercero, además de la dirección escolar, la biblioteca, el aula de medios, un patio para actividades deportivas y los sanitarios (véase figura 8).



Figura 8. Estructura física del escenario

Estructura del trabajo

De acuerdo con las actividades desarrolladas en el escenario, el presente trabajo se divide en dos etapas: *Evaluación e Intervención*.

La etapa de *Evaluación* se compone de dos fases: 1) *Identificación y selección* y 2) *Evaluación complementaria*. En la primera se evaluaron 5 grupos y de entre ellos, se identificaron a alumnos violentos y/o con aptitudes sobresalientes. Además, se seleccionó a uno de los grupos con mayor necesidad de atención. En la segunda fase, se realizó una evaluación complementaria para obtener información acerca de los tipos de violencia utilizados por el alumnado y sus habilidades de resolución de conflictos.

En la etapa de *Intervención*, se diseñó y aplicó un programa para favorecer las habilidades comunicativas, emocionales y de resolución de conflictos, con el objetivo de disminuir la violencia entre pares.

Etapa I. Evaluación

Fase 1. Identificación y Selección

Objetivos.

- Detectar a los alumnos violentos y a aquellos con aptitudes sobresalientes.
- Seleccionar al grupo con mayor necesidad de atención, de acuerdo con la cantidad de alumnos violentos.

Participantes.

106 alumnos provenientes de tres grados, 55 hombres y 51 mujeres. 25 estudiantes de cuarto grado, 40 de quinto y 41 de sexto. La edad promedio era de 10.15 años, con un rango de 8 a 12, y una desviación estándar de 0.998.

Instrumentos.

Para detectar a los alumnos violentos, se utilizó:

- *Lista de Conductas Infantiles para Cotejar*. Se trata de una versión modificada del “Cuestionario de conductas infantiles para maestros”

de Granell, Vivas, Fieldman y Gelfand (2005). Este instrumento cuenta con 53 reactivos con tres opciones de respuesta: *Nada*, *Poco* y *Mucho*. Está dirigido a docentes y sirve para conocer su percepción acerca de las conductas problema que realizan sus alumnos dentro del aula. Presenta dos dimensiones: a) *conductas externalizantes* que hacen referencia a agresividad, rabietas, desafíos a la autoridad y otras conductas que perturban las interacciones dentro del aula; y b) *conductas internalizantes* como: retraimiento, ansiedad, depresión, aislamiento, etc.

- *Cuestionario de Bullying*. Este cuestionario de Sullivan, Cleary y Sullivan (2005) evalúa las dinámicas de Bullying a través de tres dimensiones: a) si los alumnos han sido violentados (*víctima*), b) si han violentado a alguien (*agresor*) y c) si han observado conductas violentas de otras personas (*observador*). Estas dimensiones dividen al cuestionario en tres secciones, cada una de ellas está compuesta por 10 reactivos tipo Likert, con cinco opciones de respuesta que van desde *nunca* hasta *seis o más veces*. También contiene una pregunta sobre los lugares en donde se han observado estas conductas y dos sobre la percepción de los niveles de violencia que padecen hombres y mujeres.
- *Modificación de la Escala de Actitudes y Creencias Antisociales* (Butler, Parry & Fearon, 2015). En su formato original, la escala está formada por 18 reactivos tipo Likert con tres opciones de respuesta, que se refieren al grado *de acuerdo* o *desacuerdo* en que el alumno

se encuentra con respecto a cada reactivo. La modificación realizada por la tutora del autor de esta investigación, consistió en traducir el instrumento, dividir el reactivo tres del formato original en dos reactivos y agregar el siguiente ítem: “Es mejor ser violento para lograr que otros te respeten”, por lo que esta versión quedó compuesta por 20 reactivos. Además, se adaptó el lenguaje de los ítems para su aplicación en niños de entre 8 y 12 años. Tal como en su formato original, la escala presenta dos dimensiones: a) *Incumplimiento de normas* y b) *Conflictos con compañeros*.

Para la detección de alumnos con potencial sobresaliente se utilizaron:

- *Test de Matrices Progresivas de Raven Forma Coloreada* (Raven, Court & Raven, 1993). Esta prueba tiene como objetivo medir la capacidad intelectual del niño, es decir, lo que Spearman llama Factor G. Consta de 36 problemas de completamiento, distribuidos en tres series ordenadas de acuerdo con su dificultad. Su confiabilidad se ha probado en muestras similares a la del presente estudio, en las cuales se ha obtenido un alfa de Cronbach de 0.883 (Chávez, Zacatelco & Acle, 2014).
- *Prueba de Pensamiento Creativo Versión Figural A* (Torrance, 2008). Esta prueba evalúa los productos creativos mediante la realización de tres actividades: construcción de dibujos, terminación de dibujos y líneas paralelas. Está compuesta por los siguientes indicadores: a) *Resistencia al cierre prematuro*. La persona se toma el tiempo

suficiente en la realización del dibujo evitando su cierre, esto hace posible dar el salto hacia las ideas originales; b) *Abstracción de títulos*. Se refiere a la habilidad para producir buenos títulos, e involucra procesos de pensamiento como síntesis y organización; c) *Fluidez*. Se refiere al número de ideas que el individuo expresa a través de respuestas interpretables que utilizan el estímulo de manera significativa; d) *Originalidad*. Hace referencia a las respuestas inusuales e infrecuentes que la persona emite en la realización de sus dibujos; y e) *Elaboración*. Es la capacidad para expresar la mayor cantidad de detalles en sus productos creativos. Esta prueba cuenta con evidencias de validez de constructo obtenidas con niños de escuelas primarias de la delegación Iztapalapa y ha mostrado una confiabilidad de 0.90 a través del alfa de Cronbach (Chávez, Zacatelco & Acle, 2014).

- *Escala de Compromiso con la Tarea* (Zacatelco, 2005). Consta de 18 ítems con una escala tipo Likert que va desde *nunca* hasta *siempre*. Identifica niveles altos y bajos de este rasgo a partir de la motivación como dimensión general. Los factores que la integran son: a) *Interés*. Indica el gusto por la realización de una tarea o actividad en un momento determinado; b) *Persistencia*. Hace referencia al nivel de insistencia de la persona evaluada en una determinada tarea o actividad, para lograr un resultado específico cuando no se logra en los primeros ensayos; y c) *Esfuerzo*. Es la energía física o mental invertida para lograr un fin. La consistencia interna de este

instrumento ha sido comprobada por su autora con muestras de la Delegación Iztapalapa, en las que se ha obtenido un coeficiente de alfa de Cronbach de 0.79.

- *Prueba de Autoconcepto Académico* (Chávez, 2014). Está compuesta por un total de 31 ítems que se encuentran en escala tipo Likert con siete opciones de respuesta ilustradas por cuadros de diferentes tamaños, los cuales se refieren a la frecuencia con la que el alumno se considera hábil para realizar sus actividades escolares. La prueba evalúa la percepción que tiene el alumno sobre su rendimiento en las siguientes materias: Matemáticas, Español, Historia, Ciencias Naturales, Educación Física y Artística. En su realización, la autora efectuó un análisis factorial que agrupó los ítems de acuerdo con las materias consideradas, mientras que su confiabilidad fue medida mediante el alfa de Cronbach, el cual arrojó un valor de 0.848 para la escala total.
- *Lista de Nominación de Maestros para Identificar Potencial Sobresaliente* (Zacatelco, Chávez & González, 2013). Este cuestionario consta de 37 reactivos dicotómicos y tiene por objetivo conocer la percepción del profesor respecto a cada uno de sus alumnos, acerca de las características que Renzulli (2005) señaló como indicadores de aptitud sobresaliente (*creatividad, compromiso con la tarea y capacidad intelectual superior*), además de otros aspectos socioafectivos que el maestro(a) responde para nominar a los niños con dichas características. Sus autoras reportaron una

confiabilidad de 0.934, según el coeficiente de Cronbach (Chávez, Zacatelco & Acle, 2014).

Procedimientos.

Antes de iniciar la evaluación, se obtuvo el consentimiento de padres, directivos, docentes y alumnos. Se acordaron las fechas de evaluación y se entregaron a los docentes: 1) *La Lista de Nominación de Maestros para Identificar Potencial Sobresaliente* y 2) *La Lista de Conductas Infantiles para Cotejar*. Estos instrumentos se recogieron pasados 15 días a partir de su entrega.

En el caso de los alumnos, se aplicó de manera grupal y con la presencia de la docente titular: 1) *La Prueba de Pensamiento Creativo Versión Figural A*; 2) *El Test de Matrices Progresivas de Raven Forma Coloreada*; 3) *La Escala de Compromiso con la Tarea*; 4) *La Prueba de Autoconcepto Académico*; 5) *La Escala de Actitudes y Creencias Antisociales*; y 6) *El Cuestionario de Bullying*.

La evaluación ocupó 5 sesiones (una por semana) de 50 minutos, distribuidas en un lapso de dos meses.

Para la detección de los alumnos que reportaron cometer actos violentos de manera frecuente, se utilizó como criterio el que cumplieran con dos de las siguientes tres condiciones: 1) Que la docente, a través de *La Lista de Conductas Infantiles*, hubiese reportado que el alumno realizaba una o más conductas violentas de forma frecuente (*Mucho*); 2) Que el alumno, en la *Escala de*

Creencias y Actitudes Antisociales, estuviera en un nivel de acuerdo mayor (*Muy de acuerdo*) con una o más de las preguntas relacionadas con la violencia hacia sus pares; y/o 3) Que el alumno reportara, a través del *Cuestionario de Bullying*, realizar de manera frecuente (*4 o más veces en un mes*), al menos una forma de agresión en contra de sus compañeros.

En el caso de los alumnos con aptitudes sobresalientes, se utilizó como criterio el que hubieran obtenido resultados iguales o mayores al percentil 75 en tres de las cinco pruebas utilizadas para su identificación, siempre y cuando dos de ellas fueran características propuestas por Renzulli (2005): 1) *altos niveles de inteligencia*; 2) *alta capacidad creativa*; y/o 3) *altos niveles de motivación*.

Resultados.

Se encontró que nueve alumnos (8.49%) fueron reportados por sus profesores por realizar actos violentos, tales como pelear o molestar a otros compañeros, 56 (52.83%) dijeron estar “Muy de acuerdo” con una o más conductas antisociales (e. g. “es mejor pelear que alejarse” y “pelear es bueno si te molestan”) y 10 alumnos (9.43%) admitieron que habían realizado cuatro o más conductas violentas en contra de sus compañeros en el último mes (e. g. hacer señas obscenas, dar golpes o utilizar un objeto contra alguien más, hacer bromas, insultar y enviar recados o mensajes obscenos).

Con base en estos resultados, 14 alumnos fueron seleccionados como *violentos* por cumplir dos de las tres condiciones mencionadas. En cuarto y quinto grado se encontraron cinco alumnos y cuatro en sexto (véase tabla 1).

Tabla 1.

Alumnos identificados como violentos

				<i>Conductas externalizantes</i>	<i>Creencias y actitudes antisociales</i>	<i>Conductas como agresor</i>
Grado	Grupo	Alumno	Sexo	Alta frecuencia	Alto nivel de acuerdo	Alta frecuencia
4º	A	C.A.C	H	0	2	1
	A	M.A.R.T	H	1	4	3
	A	R.L.G.G	H	0	4	3
	A	R.M.L.J.	H	2	2	0
	A	T.A.C.D	H	0	3	3
Grado	Grupo	Alumno	Sexo	Alta frecuencia	Alto nivel de acuerdo	Alta frecuencia
5º	A	A.B.L.A	H	0	1	1
	B	H.R.O.O.	H	0	2	2
	B	L.M.J.N.	H	1	3	0
	B	M.M.K.S.	M	1	4	0
	B	P.L.A.D.	H	2	1	0
Grado	Grupo	Alumno	Sexo	Alta frecuencia	Alto nivel de acuerdo	Alta frecuencia
6º	A	A.J.J.R.	H	3	2	0
	A	C.T.A.U	H	3	0	1
	B	L.H.D.U	H	0	1	5
	B	R.C.J.M	H	0	1	1

En relación con las *aptitudes sobresalientes*, se identificaron 12 alumnos (11.3%) que cumplieron con el criterio de selección, cinco fueron de quinto, cuatro de sexto y tres de cuarto (véase tabla 2).

Tabla 2.

Alumnos identificados por sus aptitudes sobresalientes

Grado y grupo	Alumno	Sexo	Inteligencia	creatividad	compromiso	Autoconcepto Académico	Nominación	
			Percentil 75					
			29	39	79.75	169	106.5	
4º	A	I.E.J.M.	H	31	56	78	184	136
	A	R.M.L.J.	H	29	43	87	162	118
	A	V.L.A.S.	H	23	40	83	170	144
			30	50	93.25	171	88	
5º	A	A.H.B.I.	H	32	53	92	171	99
	A	D.M.Y.A	M	30	50	97	146	102
	A	P.N.L.A.	M	32	41	101	143	139
	B	P.V.A.G	M	35	50	93	157	152
	B	S.D.L.J.	M	31	67	92	142	129
			33	50	76.5	164.5	112	
6º	A	R.G.K.H	M	30	59	89	158	128
	B	G.G.M.J	H	23	59	77	175	121
	B	P.G.J	M	33	44	87	195	130
	B	R.L.N.M	M	34	51	70	165	58

A partir de la cantidad de alumnos que fueron reportados por cometer actos violentos y/o poseer aptitudes sobresalientes, se determinó que el grupo de 4º A era el indicado para pasar a la siguiente fase de evaluación. Sin embargo, para el ciclo escolar 2016-2017, hubo cambios de docentes, y la nueva maestra no aceptó

que su grupo participara. Por esta razón, se eligió al grupo de 5º B (que en el nuevo ciclo escolar correspondía al 6º B), el cual contaba con cuatro alumnos identificados como violentos y dos con aptitudes sobresalientes. A fin de complementar la información previa, con dicho grupo, se realizó una evaluación adicional, relacionada con los objetivos del programa de intervención.

Fase 2. Evaluación Complementaria

Objetivos.

1. Conocer la percepción del docente respecto a la frecuencia y tipos de violencia que utilizaban los alumnos del grupo seleccionado.
2. Detectar qué tipo de habilidades de resolución de conflictos conocían los alumnos.

Participantes.

Un grupo con 20 alumnos (13 hombres y siete mujeres) de edades entre 10 y 12 años, cuatro de ellos caracterizados como violentos y dos con aptitudes sobresalientes.

Instrumentos.

- *Reporte de Conductas Violentas en el alumnado* (ver Apéndice A).
Cuestionario informal elaborado para esta investigación, que cuestiona a los docentes acerca de los cinco tipos de violencia entre alumnos propuestos por Collell y Escudé (2006): 1) *Física Directa*. Pegar, empujar, dar patadas o jalones de pelo; 2) *Física Indirecta*. Robar los objetos de otro, dañarlos, romperlos o esconderlos; 3) *Verbal Directa*. Ofender, intimidar, poner apodosos o hacer señas groseras; 4) *Verbal Indirecta*. Hacer chismes o decir mentiras sobre otros; y 5) *Social*. Excluir a los demás, ignorarlos, aislarlos o no dejar que participen. Consta de 5 preguntas con tres opciones de respuesta: *nunca, 1 a 3 veces y 4 veces o más*.
- *Cuestionario de Resolución de Conflictos* (ver Apéndice B).
Construido a partir de la revisión de diversos autores (Cascón, 2001; Fernández, 1998; Grundmann & Stahl, 2002; Johnson & Johnson, 1999a), de quienes se retomaron seis habilidades para la resolución de un conflicto hipotético: 1) *reconocer la existencia de un conflicto*, 2) *identificar a los involucrados*, 3) *sus necesidades e intereses*, 4) *sus emociones*, 5) *plantear soluciones que satisfagan a ambas partes* y 6) *prever las consecuencias de las soluciones propuestas*.

Procedimientos.

Se obtuvo el consentimiento de los alumnos, la docente de grupo, las autoridades del plantel y los padres de familia.

Se entregó a la maestra del grupo el *Reporte de Conductas Violentas en el Alumnado* y se recogió pasado un lapso de 7 días.

Se aplicó el *Cuestionario de Resolución de Conflictos* de manera grupal, en el salón de clases y con la presencia de la docente titular.

A partir de las respuestas de los participantes, se obtuvieron porcentajes de cada tipo y frecuencia de violencia evaluada, así como del nivel en las habilidades de resolución de conflictos.

Resultados.

Desde la perspectiva de la docente, la proporción de alumnos que, con una frecuencia alta (4 o más veces al mes) realizaban actos en contra de sus compañeros fue mayor en tres tipos de violencia, la *Verbal Indirecta* (hablar mal o hacer chismes), la *Social* (excluir, ignorar o no dejar participar) y la *Verbal Directa* (amenazas, apodos, groserías, ofensas, señas obscenas, etc.). De esta forma:

- El 15% de los alumnos utilizaba la *Violencia Física Directa* (golpes, patadas, empujones, jalones, etc.) de manera frecuente (4 o más veces al mes), el 35% pocas veces (1 a 3 veces), y el 50% nunca la utilizaba.
- El 10% del grupo utilizaba la *Violencia Física Indirecta* (robar, esconder cosas, dañarlas, etc.) de manera frecuente, el 30% lo hacía pocas veces y el 60% no cometía este tipo de violencia.
- El 35% utilizaba la *Violencia Verbal Directa* (amenazas, apodos, groserías, ofensas, señas obscenas, etc.) de manera frecuente, el 25% la utilizaba pocas veces y el 35% nunca la utilizaba.
- El 50% del grupo utilizaba la *Violencia Verbal Indirecta* (hablar mal o hacer chismes) de manera frecuente, el 15% pocas veces y el 35% nunca.
- El 40% de los alumnos utilizaba la *Violencia Social* (excluir, ignorar, no dejar participar, etc.) de manera frecuente, el 5% pocas veces y el 55% nunca.

En lo referente a las *habilidades de resolución de conflictos* evaluadas, se encontró que los alumnos lograron reconocer la existencia de un conflicto, identificar a las personas implicadas y proponer soluciones satisfactorias, pero les resultaba difícil detectar sus intereses, necesidades y emociones. De esta forma:

- El 100 % del grupo fue capaz de reconocer la existencia del conflicto.
- El 95 % identificó a las partes involucradas.

- El 35% de los alumnos logró identificar las necesidades de uno de los involucrados y el 15% las de ambos.
- El 25% reconoció la emoción de una persona involucrada y el 30% las emociones de ambas.
- El 30% fue capaz de proponer una solución que satisfacía a un involucrado y un 65% una que satisfacía a ambos.
- Finalmente, el 80% pudo describir al menos una consecuencia relacionada con la solución que planteó.

Con base en estos resultados, se decidió diseñar e implementar un programa de intervención para reducir la violencia, a través del incremento en las habilidades comunicativas, emocionales y de resolución de conflictos.

Etapa II. Intervención

Objetivos

Aplicar un programa para reducir la violencia a través del desarrollo de habilidades comunicativas, emocionales y de resolución de conflictos en un grupo de sexto grado en el que había alumnos catalogados como violentos y con aptitudes sobresalientes.

Participantes

Un grupo de 20 alumnos de sexto año de primaria, cuatro de los cuales fueron identificados como violentos y dos por poseer aptitudes sobresalientes. Los alumnos tenían dificultades para identificar las necesidades, intereses, emociones de las partes involucradas en un conflicto y para plantear soluciones que satisficieran a ambas partes. Además, de acuerdo con la percepción de la docente titular, utilizaban la violencia verbal indirecta, social y verbal directa de forma frecuente.

Instrumentos

1) Programa “Aula Pacífica para Reducir la Violencia.”

Elaborado para este trabajo, este programa (ver Apéndice C) busca construir un entorno pacífico, donde los alumnos cooperen, propongan derechos y normas de convivencia, se comuniquen efectivamente, expresen y consideren las emociones de los demás, y aprendan a resolver conflictos. Está abocado al desarrollo de las siguientes habilidades:

1. *Escucha activa*: Es la habilidad de poner atención a lo que los otros expresan para demostrarles que efectivamente son escuchados (Ruiz & Chau, 2005).
2. *Comprensión emocional*. “La comprensión emocional implica, entre otros procesos, reconocer emociones en sí mismos y en otros, lograr nombrarlas e identificar los procesos que las desencadenan” (Denham & Burton, 2003, como se citó en Chau et al. 2008, p. 129).
3. *Asertividad*: Capacidad comunicativa que permite expresarse y relacionarse adecuadamente con los otros, sintiéndose respetado y respetando a los demás (Castanyer, 2014).
4. *Resolución de conflictos*. Requiere de habilidades como las descritas anteriormente, e incluye el conocimiento de lo que es un conflicto, la identificación de los involucrados, sus intereses o deseos, y estrategias de resolución, tales como la mediación o la negociación (Fernández, 1998).

5. *Negociación*. Es la estrategia que permite a los involucrados en un conflicto, llegar a acuerdos que consideren justos y respetables (Cornelius & Faire, 1995).

El programa consta de 19 sesiones, cada una con una duración aproximada de una hora con veinte minutos. En éstas, se abordan temas como: derechos, normas, violencia, paz, toma de turnos de habla y participación, reconocimiento de emociones, escucha activa, canales de comunicación, asertividad, conflicto, necesidades, soluciones y pasos para negociar.

Promueve que los alumnos *aprendan haciendo*, a partir de la puesta en práctica de los conceptos y no mediante la adquisición del concepto en sí mismo.

El enfoque pedagógico del programa se enmarca dentro del paradigma sociocultural, el cual fundamenta el aprendizaje cooperativo, considera que los alumnos aprenden a partir de la interacción con los demás y que el aplicador es un mediador del aprendizaje.

Cuenta con formatos de evaluación y autoevaluación del desempeño e interacciones del alumnado. Los primeros son contestados por el aplicador en cada una de las sesiones de intervención, mientras que los segundos, son respondidos por los participantes con el objetivo de promover su autorregulación.

Procedimientos

Se obtuvo el consentimiento informado de los alumnos y sus padres para participar en el programa, videograbar las sesiones y evaluar los resultados. Se entregó un resumen del programa a la supervisión escolar, la dirección y a la maestra de grupo.

Las sesiones se llevaron a cabo en el aula regular, con la presencia de la maestra de grupo y la tutora de escenario.

En cada sesión se siguió una secuencia didáctica de tres momentos:

- 1) Al *inicio* se mencionaba la temática, los objetivos de la sesión, los aspectos a evaluar, se recuperaba el aprendizaje y se buscaba que los alumnos encontraran sentido a lo que realizarían.
- 2) Para *desarrollar* las temáticas se utilizaban estrategias como: la presentación y análisis de situaciones conflictivas hipotéticas y reales, dramatizaciones con dispositivos de andamiaje, preformulaciones, reformulaciones, reconceptualizaciones, modelaje, discusiones o debates y socialización de conocimientos.
- 3) Para *cerrar* las sesiones, se resaltaban los aspectos aprendidos, se evaluaba y autoevaluaba el aprendizaje de los alumnos. Los resultados se registraban en un cuadro de acumulación de puntos (ver materiales del Apéndice C), mismos que servían para ser intercambiados por obsequios grupales (juegos de mesa y balones).

En las primeras sesiones (1-3) se presentó el programa, se establecieron los derechos y normas del aula y se formaron los equipos cooperativos.

En las sesiones subsecuentes (4-14) se fomentó de manera explícita las habilidades de escucha activa, comprensión emocional, asertividad, identificación de intereses, necesidades y emociones, y el planteamiento de soluciones pacíficas.

En las últimas sesiones (15-19) se enseñó la estrategia de negociación para solucionar conflictos interpersonales.

Las observaciones y registros anecdóticos, sirvieron para evaluar cualitativamente el desempeño del alumnado durante las sesiones. Además, una semana después de la intervención, se aplicaron nuevamente *El Cuestionario de Resolución de Conflictos*, *El Reporte de Conductas Violentas en el Alumnado*, *El Cuestionario de Bullying*, y *La Escala de Creencias y Actitudes Antisociales*. Los resultados de dichos instrumentos fueron analizados a través de frecuencias, porcentajes, medidas de tendencia central y pruebas no paramétricas, con el objetivo de comparar cuantitativamente el desempeño de los alumnos antes y después de su participación en el programa.

Resultados y Discusión

Resultados cualitativos grupales.

Durante el programa, los alumnos del grupo mostraron mejoría en sus habilidades para respetar los turnos de habla, identificar y nombrar adecuadamente las emociones propias y las de los demás, reconocer sus desencadenantes y expresarlas. Además, avanzaron en su capacidad para identificar los deseos e intereses de los involucrados en un conflicto y proponer soluciones que satisfacían a ambas partes.

Habilidades comunicativas y emocionales.

a) **Escucha activa.** (Incluye el respeto por los turnos de habla y el mirar a la persona que tiene la palabra).

En las sesiones cinco y seis, se observó que los alumnos daban sus opiniones al mismo tiempo y prescindían de mirar a sus compañeros que tenían la palabra. Por citar algunos casos:

- En la sesión cinco (26 de octubre de 2016) durante una actividad en la que se esperaba que los integrantes de los equipos compartieran las respuestas de sus cuestionarios alzando la mano y respetando los turnos de habla, se pudo observar que cada vez que el aplicador

hacia una pregunta, los alumnos se levantaban de sus asientos, y aunque alzaban la mano, gritaban “yo, yo, yo” y daban sus opiniones al mismo tiempo.

- En la sesión seis (7 de noviembre de 2016), mientras uno de los alumnos leía la tarjeta de actividad en voz alta, pocos de sus compañeros dirigían sus miradas hacia él.



Figura 9. Alumnos sin ver al compañero que habla

Hacia el final del programa (sesiones 15 y 16), se observó que los alumnos ya respetaban la toma de turnos de habla y una mayor cantidad de ellos tenía contacto visual con sus compañeros. Por ejemplo:

- En la sesión 15 (16 de enero de 2017) durante una actividad en la que los alumnos tenían que contestar un cuestionario de forma cooperativa, bajo la dirección de los encargados de organizar las

actividades y regular el volumen de voz de sus compañeros (moderadores), así como de aquellos responsables de realizar preguntas y anotarlas (secretarios), los integrantes de los equipos lograron respetar los turnos de habla y participación.



Figura 10. Alumnos respetando turnos de habla y participación

- En la sesión 16 (18 de enero de 2017), mientras una alumna representaba peticiones para resolver un conflicto, sus compañeros guardaron silencio, y más de la mitad del grupo estableció contacto visual con ella.



Figura 11. Alumnos mirando a su compañera mientras participaba

b) **Comprensión emocional.** (Incluye la utilización de un lenguaje emocional, el reconocimiento de las emociones en uno mismo y en los demás, y la descripción de las situaciones que provocan la emoción).

En las sesiones seis y siete se evidenció que los alumnos no eran capaces de nombrar aquellas emociones que son consideradas negativas.

- En la sesión seis (7 de noviembre de 2016), después que los alumnos leyeron de manera cooperativa un cuento, se les solicitó que identificaran y registraran en un cuestionario, las emociones negativas que los personajes pudieron haber experimentado, tales como enojo o tristeza. En sus respuestas, el 75% de los equipos, en lugar de nombrar las emociones, se limitaron a decir que los

personajes se sentían “mal”, o a agregar adverbios para enfatizar el mensaje, por ejemplo diciendo que se sentían “muy mal” o “espantosamente mal.”

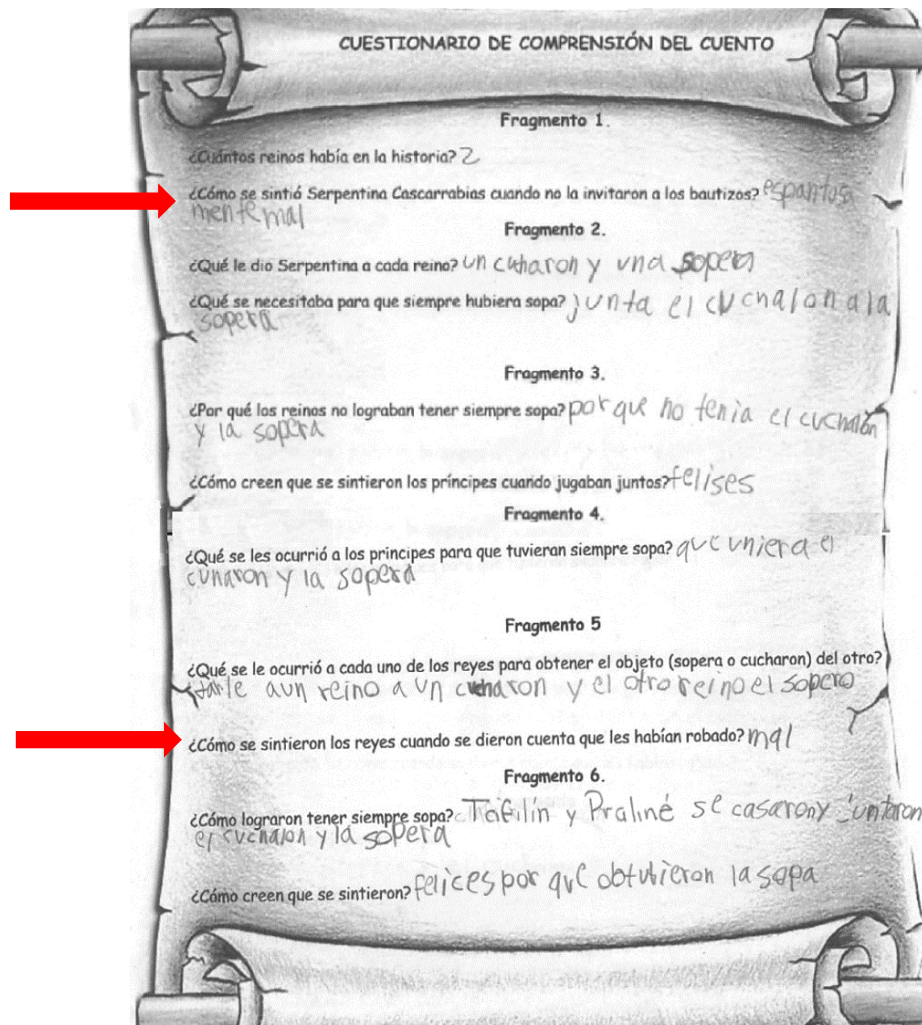


Figura 12. Ejemplo de identificación emocional, sin nombrar las emociones

Dos sesiones después (sesión ocho), los alumnos fueron capaces de reconocer emociones a partir de imágenes impresas, utilizar un lenguaje emocional y describir situaciones que las desencadenaban en su propia persona.

- En el cuestionario de la sesión ocho (14 de noviembre de 2016), todos los alumnos lograron identificar las emociones de alegría, miedo, tristeza y enojo, a partir de imágenes impresas. Además, lograron mencionar situaciones escolares que les habían hecho sentir dichas emociones.

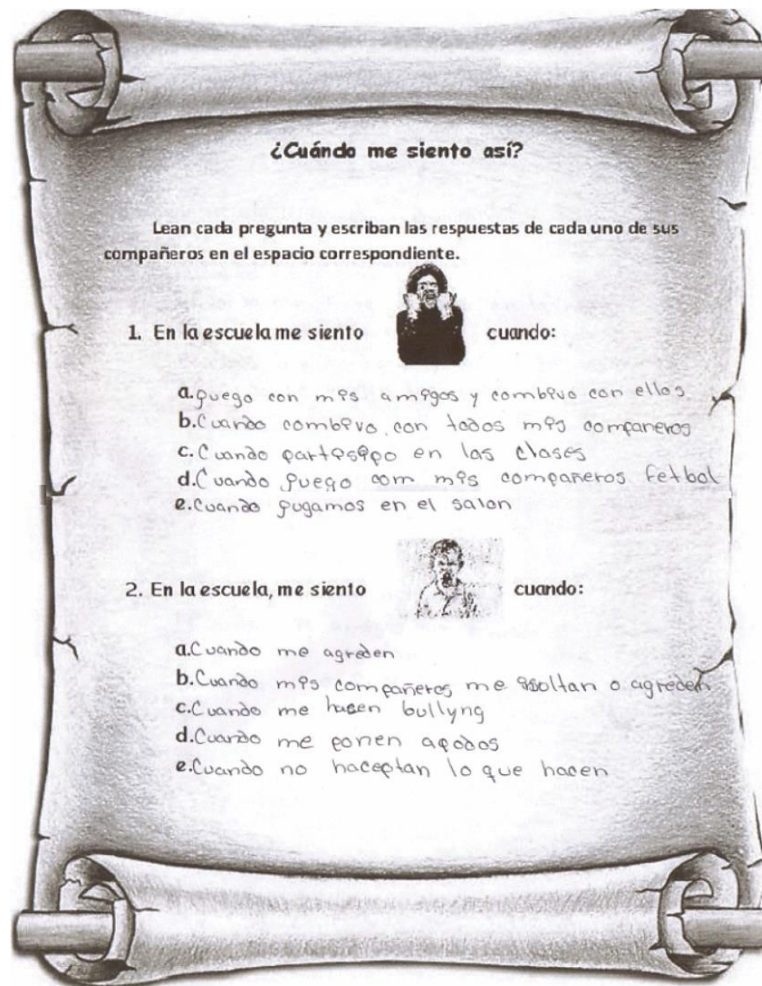


Figura 13. Desencadenantes emocionales escritos por los alumnos

Hacia el final del programa, los alumnos eran capaces de nombrar las emociones de personajes en conflictos hipotéticos y algunos describieron las situaciones que las desencadenaban. Por ejemplo:

- En la sesión 15 (16 de enero de 2017), después de leer una situación conflictiva hipotética en la que unos niños de sexto no dejaban jugar fútbol a sus compañeras y terminaban siendo castigados por sus profesores, se solicitó a los alumnos que contestaran un cuestionario en el que se les preguntó ¿Cómo creen que se sintieron los niños y las niñas en la situación conflictiva?, ante este cuestionamiento, dieron respuestas en las que nombraban emociones negativas y describían la situación que las generó.

PRIMEROS PASOS PARA NEGOCIAR

PARTE UNO.

Instrucciones: De acuerdo a la lectura de la situación conflictiva, cada uno de ustedes de una respuesta a las siguientes preguntas.

PASO 1. IDENTIFICAR SI ESTAS INMERSO EN UN CONFLICTO.

1. ¿Quiénes son los implicados en el conflicto?
los niños de 6 alumnos de sexto grado

PASO 2. IDENTIFICAR Y CONTROLAR LAS EMOCIONES.

2. ¿Cómo creen que se sintieron los niños y las niñas en la situación conflictiva? enojados (a) y las niñas tristes

3. Propongan dos estrategias para que los niños y las niñas de sexto grado pudieran controlar su enojo.

a. respiramos 3 veces o mas

b. Pensar en buenas cosas buenas

PASO 3. HACER LA PETICIÓN PARA HABLAR SOBRE EL CONFLICTO.

4. ¿Cómo podrían los niños de sexto decirle a las niñas de su grupo que quieren dialogar sobre el conflicto? Y ¿Qué tendrían que decirles?
Podemos dialogar para ponernos de acuerdo

5. ¿Cómo podrían las niñas de sexto decirle a los niños de su grupo que quieren dialogar sobre el conflicto? Y ¿Qué tendrían que decirles?
que les parece si no lo tornamos un día y un día.

Figura 14. Ejemplo de la utilización de un lenguaje emocional

- c) **Asertividad.** (Incluye la capacidad de expresar verbalmente las emociones, aquello que les disgusta y lo que desean en una situación conflictiva o violenta).

En la primera sesión en la que se intentó fomentar esta habilidad (sesión 11), los alumnos tenían dificultades para ponerse en el lugar de uno de los personajes involucrados en un conflicto hipotético, y expresar verbalmente sus emociones al otro involucrado. De esta forma:

- En la sesión 11 (28 de noviembre de 2016) los alumnos leyeron una situación hipotética, en la que una alumna de nombre Josabette le decía a otra llamada Andrea, que era una burra por no saber leer. Ante la pregunta ¿Qué tendría que decirle Andrea a Josabette, para expresar sus sentimientos, pero sin violencia?, aun cuando se les apoyó con el uso de frases incompletas, los alumnos se mostraron dudosos respecto a cómo expresar sus emociones verbalmente y no entendían cómo apoyarse en las frases. Una vez que el aplicador dio explicaciones adicionales, proporcionó ejemplos y fomentó la comprensión con preguntas como: ¿Si ustedes fueran Josabette, que le dirían a Andrea para hacerle saber su emoción? o ¿Cómo expresarían lo que sienten?, los alumnos lograron utilizar las frases incompletas para expresar las emociones negativas que atribuyeron a los personajes.

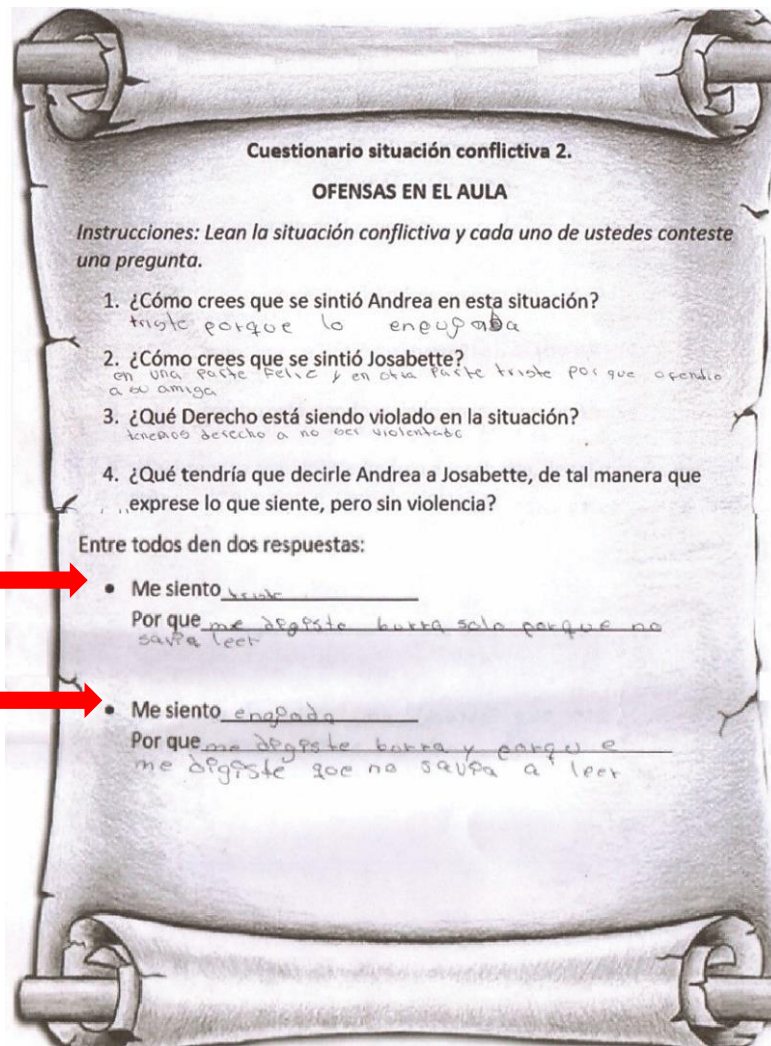


Figura 15. Respuestas de los alumnos que indican expresión pacífica de emociones negativas

En sesiones posteriores (12 y 13), fue suficiente con el apoyo de las frases incompletas para que los alumnos expresaran lo que suponían que querían los personajes de las situaciones hipotéticas, y para que lograran comunicar sus propias emociones y deseos ante situaciones semejantes, ocurridas en la realidad.


- En la sesión 12 (30 de noviembre de 2016), después de que en equipo leyeran una situación hipotética en la que unos alumnos tenían que decidir juntos qué libro leerían, pero no tomaban en cuenta las opiniones de una de sus compañeras de nombre Lesly, se preguntó a los participantes del programa, por medio de un cuestionario, ¿Qué debería decir Lesly, sin ser grosera, para comunicar lo que quiere? Con ayuda de frases incompletas, fueron capaces de ponerse en el lugar del personaje hipotético, hacer valer su derecho a ser escuchados y expresar sus intereses, con respuestas como: “Yo quiero ser escuchada y proponer un libro, También tengo derecho a que me escuchen” o “A mí me gustaría que tomen en cuenta mi opinión. Por favor tomen mi libro en cuenta.”
- En la sesión 13 (5 de diciembre de 2016) a través de un material llamado “exprésate”, en el que se pedía a los alumnos pensar en aquel compañero o compañera de su salón que los molestara, para que a través de frases incompletas, le expresaran verbalmente su sentir y lo que les disgustaba, se observó que 60% de los participantes lograron realizar la actividad, y expresar sus sentimientos y deseos ante problemáticas con sus compañeros, que se presentaban en la vida real. En la *figura 16* se muestra un ejemplo de sus respuestas.

Nadie tiene el Derecho a
VIOLERTARTE
 Tú tienes el Derecho a ser
ESCUCHADO
Y a EXPRESARTE
LIBREMENTE

Exprésate

**Si hay alguien en tu salón que haga cosas que te molesten
 y PUDIERAS DECIRLE cómo te sientes, lo que te
 DISGUSTA, lo que quieres o DESEAS, pero de manera
 pacífica ¿Qué le dirías?**

Escribe en el recuadro azul la situación que te molesta, tu emoción, el motivo y tu petición. Te ayudamos con ALGUNAS palabras para que
 logres escribir lo que te gustaría decirle a esa persona.



AQUÍ ANOTA LO QUE TE GUSTARIA DECIRLE:

YO: Jonathan

ME SIENTO Enojado y Triste

CUANDO me dicen pelon con ganas

PORQUE todo se ríen de mí

TE PIDO por favor

DEJES DE hacerlo

Figura 16. Ejemplo de expresión de emociones y deseos de un alumno

Habilidades de resolución de conflictos.

Dentro de estas habilidades, se incluye la conceptualización del conflicto, su identificación a través de las necesidades de los involucrados en situaciones reales e hipotéticas, el planteamiento de soluciones negociadas o sin el uso de la violencia, y las propuestas de cómo evaluar su eficacia.

Al inicio del programa, se observó que los alumnos tenían ideas vagas acerca de lo que era un conflicto, se les dificultaba identificar los intereses o necesidades de las partes involucradas y aceptaban soluciones insatisfactorias.

Por citar unos casos:

- En la sesión cinco (26 de octubre de 2016) se observó que a los alumnos se les dificultó definir al conflicto como un choque de deseos o necesidades. Esto se observó al momento en el que el aplicador, en plenaria, les preguntó qué entendían por un conflicto, ante lo cual, cinco alumnas comentaron: “alguna pelea entre dos compañeros o más”, “enojarse”, “expresar su ira”, “discusiones, “un problema” y “una pelea.”
- En la misma sesión, se observó que los alumnos tuvieron dificultades para identificar los intereses y necesidades de una situación conflictiva que se había presentado en la realidad. Frente al grupo, el aplicador recordó una situación que había ocurrido en la sesión previa (sesión cuatro), en la que cinco alumnos del grupo (3 niños y 2 niñas) tuvieron desacuerdos respecto a qué dibujo realizarían para identificarse como equipo. Después de recordar la situación, el coordinador les preguntó por qué era una situación conflictiva, y ellos respondieron: “Porque no tenían un acuerdo”, “porque no colaboraron en equipo” o “porque se pelearon”, pero ninguno puso atención en las necesidades e intereses contrapuestos.
- Más tarde, en una situación conflictiva hipotética presentada en la misma sesión, se observó que los alumnos aceptaban como adecuadas, soluciones que únicamente satisfacían los deseos de una de las partes. En este caso, representaron una situación en la que un alumno se encontraba tirado un objeto que pertenecía a otro compañero, y el dueño mostraba su inconformidad, pero después,

con tal de evitar el conflicto, permitía que el otro alumno se lo quedara. Cuando se les preguntó qué pensaban de esa manera de resolver el conflicto, los alumnos se mostraron vacilantes. Quienes se animaron a responder, hablaron a favor de ese tipo de solución, con respuestas como: “Esta bien, porque te evitas un conflicto”, “No tenemos roces con ellos” o “Esta bien, porque no salimos afectados.”

Hacia el final del programa (sesión 17), los alumnos mejoraron su capacidad para identificar los deseos o intereses de las partes involucradas en un conflicto, plantearon soluciones satisfactorias para ambas partes y propusieron cómo evaluarlas.

- En la sesión 17 (23 de enero de 2017) los alumnos identificaron los intereses o necesidades de los involucrados en un conflicto hipotético. Después de narrarles una situación conflictiva, donde unos alumnos de sexto no podían llegar a un acuerdo respecto a qué comer en un convivio, hamburguesas, enchiladas o pizza, en plenaria se preguntó a los participantes del programa ¿Cuál era el conflicto?, y dieron respuestas como: “Que unos querían Hamburguesas, otros pizza y los demás enchiladas” o “Que los alumnos no estaban de acuerdo en qué comida comer para su convivio.”
- Ante la situación conflictiva mencionada, los equipos cooperativos fueron capaces de generar al menos tres soluciones pacíficas, aunque algunas de ellas se apoyaban en la autoridad. Al

preguntarles qué soluciones proponían para resolver la situación conflictiva, ellos mencionaron que podían votar para que el alimento que ganara se consumiera en ese convivio y el que perdiera en el siguiente, dialogar para llegar a un acuerdo, programar los alimentos para diferentes ocasiones o delegar la decisión a otras personas (e. g. “que la maestra elija”).

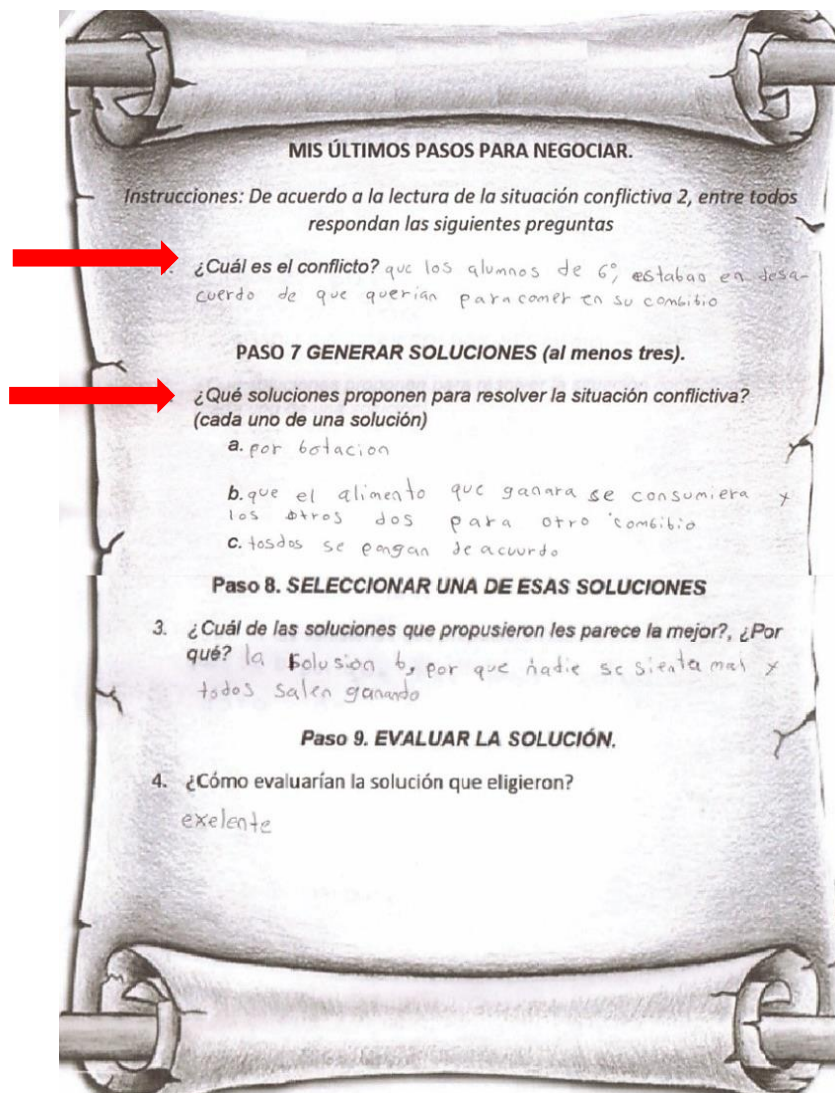


Figura 17. Ejemplo de respuestas de los alumnos acerca de la Identificación del conflicto y propuestas de soluciones

- En la misma sesión 17, los alumnos fueron capaces de seleccionar una de entre las soluciones planteadas y justificar el porqué de su elección. Ya en la fase de discusión en plenaria, cuando se les preguntó ¿Cuál de las soluciones que plantearon es la mejor para resolver el conflicto del convivio?, tres de las cuatro personas que participaron dieron respuestas como: “darnos tiempo y ponernos de acuerdo entre todos, porque así pensamos en todos”, “la comida que ganara fuera para ese convivio y la que perdiera para otro, porque está dejando que unos coman un día la comida que quieren y los otros pueden comer otro día ” o “aplicar la negociación para ponerse de acuerdo, porque así no pelearían.”
- Además, algunos alumnos propusieron que para evaluar la eficacia de las soluciones, era necesario considerar las opiniones y emociones del otro. Esto se evidenció en el cierre de la sesión 17, cuando el aplicador preguntó al grupo ¿Cómo se darían cuenta de que funcionaron las soluciones que plantearon?, y dos alumnas contestaron: “preguntarles a las personas si están de acuerdo” y “por cómo se sienten las personas.”

Finalmente, en la sesión 19 (30 de enero de 2017), los alumnos lograron resolver de manera pacífica un conflicto real, mediante la utilización de algunas habilidades aprendidas a lo largo del programa. En este caso, el aplicador les propuso que, como no habían alcanzado puntos suficientes para intercambiarlos por un balón, podían utilizar los obtenidos para seleccionar entre 1) chocolates y

bombones para todos o 2) un ajedrez con damas chinas, y les pidió que se pusieran de acuerdo para elegir un obsequio. Al inicio no había control de las participaciones, hasta que los alumnos P.L.A.D. y P.V.A.G. llamaron la atención de sus compañeros y los invitaron a realizar una votación en favor de los chocolates y bombones. En ese momento, 12 alumnos estuvieron de acuerdo en votar por ese obsequio, pero aun había personas inconformes. Después de que el aplicador invitó al grupo a escuchar otras opiniones, una alumna identificada como H.G.G.M, dijo: “sería justo que A.E.J.J. tuviera el ajedrez, porque ya los demás tuvieron el regalo que quisieron.” Ante este comentario, nuevamente la alumna P.V.A.G. se dirigió al grupo y preguntó: “A ver, ¿Quién vota por el ajedrez?”, y 10 alumnos alzaron la mano. El aplicador mencionó que estaban ante un conflicto, ya que unos querían los chocolates y bombones, y otros el ajedrez y damas chinas. El argumento de la alumna H.G.G.M. fue apoyado por cuatro niños más (L.M.J.N., P.L.A.D., M.E.A.E. y P.V.A.G.) quienes dijeron cosas como: “...es justo que A.E.J.J. tenga el ajedrez, porque nosotros ya tenemos un balón y las niñas el Twister”, “mejor el ajedrez... así algunos tendrían algo con que se entretengan”, “sería justo que escogiéramos el ajedrez, pero no sería nomas por A.E.J.J. sino porque muchos sí quieren el ajedrez, tons sería para que esas personas estuvieran contentas con lo que les toca.” Después de estos comentarios, el alumno P.L.A.D. solicitó nuevamente una votación, y esta vez todos los alumnos alzaron la mano en favor del ajedrez y damas chinas. Finalmente, el aplicador les preguntó si todos estaban de acuerdo, y contestaron que sí.



Figura 18. Alumnos votando por el ajedrez

Actos violentos entre el alumnado.

Durante la primera mitad del programa (sesiones dos a nueve), se pudo observar cómo algunos de los alumnos empujaban a sus compañeros, les jalaban el cabello, imponían sus decisiones, los insultaban y excluían. Así por ejemplo:

- En la sesión dos (5 de octubre de 2016) se realizó una actividad en la que los alumnos tenían que decidir los derechos y normas que regularían su comportamiento dentro del aula, y escribirlos en un pliego de papel colocado en el suelo. Se observó que tres alumnas se quedaron de pie, observando a sus compañeros, pero sin participar en la actividad. Cuando el coordinador les dijo que debían involucrarse, se acercaron a sus compañeros pero ninguno de ellos

les hizo espacio para escribir, y un alumno identificado como P.L.A.D empujó a una de ellas para evitar que se aproximara.



Figura 19. Alumnas viendo como sus demás compañeros escriben los derechos y normas en un pliego

- En la sesión cuatro (5 de octubre de 2016) mientras los alumnos realizaban un dibujo de manera cooperativa, se pudo observar a una alumna identificada como H.G.G.M. dando jalones de cabello a una de sus compañeras (M.E.A.E.), quien simplemente se quejaba diciendo “ay.”
- En la sesión cinco (26 de octubre de 2016), los integrantes de los equipos tenían que elegir un nombre que los identificara. En uno de los equipos cooperativos surgió un conflicto porque tres niños

querían llamarlo “TinTin,” y dos niñas “Ajax.” Sin llegar a un acuerdo, los niños impusieron el nombre que querían.

- En la séptima sesión (9 de noviembre de 2016), cuando una de las alumnas caminaba para colocarse frente al grupo y representar una emoción mediante un gesto, se escuchó que uno de sus compañeros le gritó “Gorda.” Mientras se escuchaban risas, la alumna volteó a ver a su compañero, y lo miró con el ceño fruncido.
- Al final de la sesión nueve (16 de noviembre de 2016) cuando le pedimos a una alumna (L.H.Y.Y.) que pasara a anotar el puntaje de su equipo en el cuadro de registro, una de sus compañeras (M.M.K.S.) argumentó que no le tocaba a ella, porque el equipo había votado para que otra compañera lo hiciera. La alumna en cuestión cruzó los brazos y puso un gesto de enojo. Ella era la única del equipo que no había tenido la oportunidad de registrar el puntaje, parecía que tres de las integrantes se ponían de acuerdo para evitar que participara.

Desde la sesión 11 y hasta el final del programa, la utilización de la violencia física y verbal fue imperceptible. Además, conforme los alumnos aprendieron a cooperar y a resolver conflictos, se evitó el uso de la imposición y la exclusión. Por ejemplo:

- En la sesión 11 (28 de noviembre de 2016), para decidir quién leería una situación conflictiva, tres de los cuatro equipos realizaron votaciones y/o consensuaron quien realizaría dicha actividad.



Figura 20. Alumnas votando para decidir quién leería una situación conflictiva

- En la sesión 13 (5 de diciembre de 2016), en el equipo que evitaba la participación de una alumna (L.H.Y.Y.) para anotar los puntos en el cuadro de registro, una de sus compañeras identificada como S.R.J.P. propuso que en vez de votar para decidir quién debía pasar, haría una lista con fechas para que a todas les tocara alguna vez. Desde ese momento, la alumna S.R.J.P. llevó la lista cada sesión, con lo que evitó que se excluyera a su compañera.
- En la sesión 17 (23 de enero de 2017) cuando el aplicador pidió a los alumnos que se pusieran de acuerdo para armar un rompecabezas en equipo, se observó que todos participaron, se repartieron las piezas y opinaron cual iba primero y cual después.



Figura 21. Alumnos participando en el armado de un rompecabezas

Resultados cualitativos de los alumnos señalados como violentos.

Durante la implementación del programa, los alumnos señalados como violentos (L.M.J.N., M.M.K.S., P.L.A.D. y H.R.O.O.), mostraron mejoría en sus habilidades comunicativas y emocionales, dos de ellos avanzaron en sus habilidades de resolución de conflictos y todos disminuyeron la ocurrencia de actos violentos.

- El alumno **L.M.J.N.** mejoró en sus habilidades comunicativas, emocionales y de resolución de conflictos, además redujo la frecuencia de realización de actos violentos. En cuanto a las primeras *habilidades*, al inicio del programa, el alumno no respetaba los turnos de habla y casi nunca establecía contacto visual con quien

tenía la palabra. Por ejemplo, en las sesiones cinco (26 de octubre de 2016) y seis (7 de noviembre de 2016), durante las actividades en plenaria (e. g. debates y comunicación de respuestas) y/o por equipos (e. g. al responder un cuestionario o leer un cuento), hablaba al mismo tiempo que sus compañeros, gritaba o hacía ruidos extraños. Pero, a partir de la sesión 11 (28 de noviembre de 2016) aumentó su capacidad para respetar los turnos del habla en las actividades por equipo, aunque, en las grupales (e. g. debates o comunicación de las respuestas de los equipos) aun hablaba con otros mientras alguno de sus compañeros participaba, y pocas veces establecía contacto visual con quien tenía la palabra. En referencia a las *habilidades emocionales*, en la sesión 10 (23 de noviembre de 2016) el alumno fue capaz de reconocer las emociones de los personajes en un conflicto. Además, en la sesión 13 (5 de diciembre de 2016), al utilizar el material llamado “exprésate”, comunicó su sentir y deseos ante una situación conflictiva real, al escribir: “Me siento triste cuando P.L.A.D me pega, porque no le hago nada. Te pido que dejes de pegarme y yo no te pego.” En lo referente a las *habilidades de resolución de conflictos*, que se empezaron a abordar en las sesiones cinco y seis, se encontró que el alumno, evitó participar en la identificación de las necesidades contrapuestas que tenían lugar en conflictos hipotéticos y tampoco propuso soluciones a las problemáticas. Sin embargo, en la sesión 17 (23 de enero de 2017), con algunos apoyos por parte del aplicador (e. g. preguntas

como ¿Qué quiere cada personaje?), logró enfocarse en los deseos y necesidades de los involucrados en un conflicto. Además, fue capaz de proponer soluciones pacíficas, aunque apoyadas en la autoridad (e. g. “le decimos a la maestra que decida” o “que resuelvan el conflicto las mamás”). Finalmente, en cuanto a la *realización de actos violentos*, en las primeras sesiones del programa, el alumno imponía sus ideas sin tomar en cuenta las opiniones de los demás. Por ejemplo, en la sesión cinco (26 de octubre de 2016), él y dos de sus compañeros impusieron el nombre del equipo, aun cuando dos niñas participantes estaban en desacuerdo, pero conforme aprendió a tomar decisiones en equipo, empezó a evitar el uso de la imposición de ideas, y se le veía más participativo en las actividades, sobre todo en la recta final del programa (sesiones 15-19).

- La alumna **M.M.K.S.** avanzó en sus habilidades comunicativas, emocionales y redujo sus comportamientos violentos en contra de sus compañeros. En cuanto a las *habilidades comunicativas*, al inicio del programa, la alumna presentaba dificultades para respetar los turnos del habla y mantener contacto visual con quienes tenían la palabra. Por ejemplo, en las sesiones cuatro (24 de octubre de 2016) y cinco (26 de octubre de 2016), durante las actividades en plenaria (e. g. preguntas al grupo y/o debates) daba sus opiniones mientras otros de sus compañeros hablaban y pocas veces establecía contacto visual con quienes participaban, pero ya desde la sesión 9

(16 de noviembre de 2016) empezó a alzar la mano para pedir la palabra y respetar cuando otros la tenían. En relación con las *habilidades emocionales*, se observó que en una actividad de la sesión 8 (14 de noviembre de 2016) en la que tenía que mencionar las situaciones escolares que le causaban tristeza, miedo, enojo y alegría, se le dificultó reconocer cuándo experimentaba dichas emociones, y argumentó que no las sentía dentro de la escuela. Sin embargo, ya en la sesión 13 (5 de diciembre de 2016) a través de frases incompletas, logró comunicar una emoción positiva e identificar su desencadenante, de esta manera, escribió “Me siento feliz cuando salgo bien en el examen, porque mi mamá me felicita.” Con respecto a los *actos violentos*, desde la novena sesión (16 de noviembre de 2016) y hasta la 13 (5 de diciembre de 2016), ella y dos de sus compañeras de equipo excluían, por medio de votaciones, a una alumna identificada como L.H.Y.Y. para evitar que le tocara registrar los puntos obtenidos por el equipo en el cuadro de acumulación. Pero desde la sesión 16 (18 de enero de 2017) y hasta la 19 (30 de enero de 2017) dejó de hacerlo y tampoco se le vio cometer otro tipo de violencia contra sus compañeros.

- El alumno **P.L.A.D.**, también avanzó en sus habilidades comunicativas, emocionales y de resolución de conflictos, y dejó de utilizar la violencia física en contra de los demás, aunque en un nivel menor que sus compañeros descritos anteriormente. En relación con las *habilidades comunicativas*, se observó que al inicio del programa, platicaba o reía a gritos con sus compañeros mientras una persona participaba y tampoco establecía contacto visual con quien tenía la palabra. Por ejemplo, en las sesiones cuatro (24 de octubre de 2016) y cinco (26 de octubre de 2016), mientras el aplicador y sus compañeros daban las instrucciones para realizar las actividades o compartían sus opiniones ante el grupo, él platicaba en un volumen de voz alto, no establecía contacto visual y se reía con tal fuerza, que sus risas se escuchaban por toda el aula. Ya a partir de la sesión 15 (16 de enero de 2017), durante las actividades en equipo, se esforzaba por respetar los turnos para hablar, aunque continuaba hablando durante los debates grupales y a veces se le veía realizar actividades fuera de la tarea (e. g. dibujando). En relación con las *habilidades emocionales*, se observó que en la sesión 10 (23 de noviembre de 2016) logró identificar las emociones negativas (enojo y tristeza) de los personajes involucrados en un conflicto. En lo que respecta a las *habilidades de resolución de conflictos*, durante las sesiones cinco, seis, ocho y nueve se observó que tenía una escasa participación para dar su opinión acerca de cuáles eran los conflictos y cómo se podrían solucionar. Ya durante las sesiones 10 (23 de

noviembre de 2016) y 11 (28 de noviembre de 2016) participó y propuso soluciones pacíficas ante conflictos reales e hipotéticos (e. g. hacer votaciones o decirle a la maestra). Finalmente, en relación con la *violencia*, se pudo observar que en ocasiones, durante las primeras sesiones, cometía agresiones en contra de sus compañeros. Por ejemplo, en la sesión dos (5 de octubre de 2016) empujó a una de sus compañeras (M.M.K.S.) con tal de no dejarle espacio para que participara en la decoración del cartel de normas de convivencia, pero ya en las últimas sesiones del programa (15 a 19) no se le observó realizar actos en contra de sus compañeros.

- El alumno **H.R.O.O.** mostró una reducción de la ocurrencia con la que cometía actos violentos, pero no se observaron avances en sus habilidades comunicativas, emocionales o de resolución de conflictos. En cuanto a la *violencia*, en la sesión seis (7 de noviembre de 2016) se observó que junto con su compañero G.A.L.D. simulaba golpearse en lugar de poner atención al debate grupal, y en la sesión nueve (16 de noviembre de 2016), al momento de cambiarse de lugar para sentarse con su equipo, pidió a gritos a una de sus compañeras que quitara sus cosas, y sin esperar respuesta, las colocó violentamente sobre otra silla. A partir de la sesión 10 (23 de noviembre de 2011), no se le volvió a observar que realizara actos violentos en contra de sus compañeros.

Resultados cualitativos de los alumnos con aptitudes sobresalientes.

En cuanto a las alumnas sobresalientes (S.D.L.J. y P.V.A.G.), se encontró que desde el inicio del programa mostraron más habilidades comunicativas que sus compañeros no sobresalientes, y a través de las sesiones, avanzaron en sus habilidades emocionales y de resolución de conflictos, y una de ellas, disminuyó la realización de actos violentos como gritar, excluir o imponer sus ideas.

- La alumna **S.D.L.J.** a lo largo del programa mostró sus habilidades comunicativas y emocionales, mejoró en aquellas relacionadas con la resolución de conflictos y evitó cometer actos violentos durante las sesiones del programa. Desde el inicio, respetaba los turnos de habla y observaba a quienes tenían la palabra. Aunado a esto, mostró ser capaz de reconocer emociones, utilizar un lenguaje emocional y expresar de manera verbal su sentir. Por ejemplo, en la sesión 10 (23 de noviembre de 2016), utilizó un lenguaje emocional para describir emociones negativas (e. g. “Cuando nos insultan nos sentimos enojados o tristes”), y en la sesión 13 (5 de diciembre de 2016) a través de frases incompletas, escribió “Me siento triste y mal cuando pierdo amistades, porque ya no podría convivir más.” Finalmente, en relación con sus *habilidades de resolución de conflictos*, al inicio del programa, no se enfocaba en las necesidades de los involucrados para identificar el conflicto, pero en la última sesión (30 de enero de 2017) reconoció dichas necesidades en una

situación hipotética (e. g. “Los niños querían jugar solos en la cancha de futbol, las niñas querían jugar con ellos”).

- La alumna **P.V.A.G.** en 17 sesiones mostró sus habilidades comunicativas, avanzó en las relacionadas con las emocionales y resolución de conflictos, y dejó de realizar actos “sutilmente” violentos hacia sus compañeros (e. g. imponer sus ideas o eventualmente gritarles). En cuanto a las *habilidades comunicativas*, en casi todas las sesiones, con excepción de la segunda (5 de octubre de 2016) y la 17 (23 de enero de 2017), la alumna mostró respeto por los turnos de habla y participación. Además, desde la sesión 12 (30 de noviembre de 2016) ya mantenía un mayor contacto visual con sus compañeros o con el aplicador, cuando estos tenían la palabra. En relación con *las habilidades emocionales*, en la misma sesión 12 (30 de noviembre de 2016), mostró ser capaz de identificar emociones de las partes involucradas en un conflicto (e. g. “Se siente enojada porque no la toman en serio”), y en la 13 (5 de diciembre de 2016) a través de frases incompletas, logró comunicar lo que sentía y quería en una situación real, aunque con cierto nivel de violencia (e. g. “Me siento enojada cuando me dices que no me gano mi calificación, sino mis papás, porque no sabes lo que hago para lograrlo, te pido que ya no me critiques y dejes de ser hipócrita”). En lo referente a las *habilidades de resolución de conflictos*, en la sesión cinco (26 de octubre de 2016), no tomó en cuenta las necesidades de las personas para definir el conflicto (e. g. “el conflicto es una

pelea entre compañeros”), y estuvo de acuerdo con soluciones insatisfactorias para ambas partes (e. g. evitar para no meterse en problemas). Ya desde mediados del programa, era capaz de identificar las necesidades de los involucrados en un conflicto y proponía soluciones no violentas. Por ejemplo, en la novena sesión (16 de noviembre de 2016), ante un conflicto hipotético en el que unos niños compraron una historieta juntos, pero no podían decidir quién se quedaría con ella, dijo que el conflicto era que “todos los niños quieren llevarse la historieta a su casa.” Además, en la sesión 10 (23 de noviembre de 2016) propuso soluciones pacíficas para resolver conflictos reales, tales como votar o platicar. Finalmente, en relación con los *actos violentos*, se observó que al inicio del programa (sesiones dos a cinco), al momento de organizar las actividades, gritaba a sus compañeros e imponía sus ideas. Por ejemplo, en la segunda sesión (5 de octubre de 2016), cuando el aplicador solicitó a los alumnos que se organizaran para escribir los derechos y normas en un cartel, impuso a gritos los turnos de participación, sin tomar en cuenta otras propuestas. Sin embargo, desde mediados del programa, delegaba responsabilidades, y cuando le tocaba organizar la actividad, lo hacía sin gritar. Por citar un caso, en la sesión 12 (30 de noviembre de 2016), en su papel de moderadora, organizó los turnos de participación de sus compañeros y recordó al encargado del rol de secretario que era el responsable de escribir, y todo lo hizo sin elevar el volumen de su voz.

Resultados cuantitativos grupales.

Los alumnos participantes mostraron mejoras en cuatro de las seis habilidades de resolución de conflictos que fueron evaluadas. Además, de acuerdo con el reporte de su maestra, redujeron la realización de actos violentos.

Respecto a las *habilidades de resolución de conflictos*, se encontró que, después del programa de intervención, un 40% más de los alumnos reconoció los intereses y emociones de los involucrados en el conflicto. Estos incrementos entre el Pre-Test y el Post-Test fueron significativos de acuerdo a la prueba no paramétrica de McNemar ($p= 0.008$), la cual contrasta las diferencias entre proporciones de variables categóricas en muestras relacionadas. Además, después de la intervención, 20% más de los alumnos propuso soluciones que satisfacían a ambas partes y 15% más logró prever consecuencias a las soluciones que planteó, sin embargo, estos valores no alcanzaron significación estadística (véase tabla 3).

Tabla 3.

Prueba McNemar para las habilidades de resolución de conflictos de los alumnos antes y después del programa

Habilidades de resolución de conflictos		Pre-Test	Post-Test	% de incremento	Valor p
		n (%)	n (%)		
Admite la existencia de un conflicto	Si	20 (100%)	20 (100%)	0%	1.000
	No	0 (0%)	0 (0%)		
Identifica a los personajes involucrados en un conflicto	Si	19 (95%)	19 (95%)	0%	1.000
	No	1 (5%)	1 (5%)		
Identifica las necesidades de ambos involucrados	Si	3 (15%)	11(55%)	40%	0.008**
	No	17 (85%)	9 (45%)		
Identifica las emociones de ambos involucrados	Si	6 (30%)	14 (70%)	40%	0.008**
	No	14 (70%)	6 (30%)		
Propone una solución pacífica que satisfice a ambas partes	Si	13 (65%)	17 (85%)	20%	0.289
	No	7 (35%)	3 (15%)		
Prevé consecuencias a las soluciones que planteó	Si	16 (80%)	19 (95%)	15%	0.250
	No	4 (20%)	1 (5%)		

Nota: ** $p < 0.01$

En cuanto a la percepción del profesor respecto a cambios en niveles de violencia después del programa de intervención, las respuestas de la docente al *Reporte de Violencia en el Alumnado* indicaron que ninguno de sus alumnos aumentó el uso de alguno de los tipos de violencia evaluados, y en su opinión, 45% del alumnado dejó de utilizar la *Violencia Verbal Indirecta* (hablar mal de sus compañeros, decir chismes o mentiras) de manera frecuente (4 o más veces al mes), 35% la *Social* (excluir, ignorar o no dejar participar) y 25% la *Verbal Indirecta* (robar, romper o dañar las cosas de otros). Además, la proporción de alumnos que no cometieron *Violencia Física* (pegar, empujar, jalar el cabello o dar

patadas) en el último mes, aumentó un 20% después del programa de intervención. Estos cambios positivos entre el Pre-Test y el Post-Test, resultaron ser significativos ($p < 0.05$) de acuerdo a la Prueba de Homogeneidad Marginal (véase tabla 4), misma que contrasta si son significativas las diferencias entre proporciones de variables ordinales medidas en dos momentos (Pre-Test-Post-Test).

Tabla 4.

Prueba de Homogeneidad Marginal para contrastar la violencia cometida por parte de los alumnos antes y después del programa

Tipo de violencia		Pre-Test	Post-Test	Valor p
		n (%)	n (%)	
<i>Física Directa</i>	Frecuentemente (4 o más veces al mes).	3 (15%)	1 (5%)	0.014*
	Pocas veces (1 a 3 veces al mes).	7 (35%)	5 (25%)	
	Nunca.	10 (50%)	14 (70%)	
<i>Física Indirecta</i>	Frecuentemente (4 o más veces al mes).	2 (10%)	0 (0%)	0.157
	Pocas veces (1 a 3 veces al mes).	6 (30%)	8 (40%)	
	Nunca.	12 (60%)	12 (60%)	
<i>Verbal Directa</i>	Frecuentemente (4 o más veces al mes).	7 (35%)	2 (10%)	0.008**
	Pocas veces (1 a 3 veces al mes).	5 (25%)	8 (40%)	
	Nunca.	8 (40%)	10 (50%)	
<i>Verbal Indirecta</i>	Frecuentemente (4 o más veces al mes).	10 (50%)	1 (5%)	0.002**
	Pocas veces (1 a 3 veces al mes).	3 (15%)	10 (50%)	
	Nunca.	7 (35%)	9 (45%)	
<i>Social</i>	Frecuentemente (4 o más veces al mes).	8 (40%)	1 (5%)	0.008**
	Pocas veces (1 a 3 veces al mes).	1 (5%)	8 (40%)	
	Nunca.	11 (55%)	11 (55%)	

Nota: ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$

En relación con la dimensión *agresor* del *Cuestionario de Bullying*, se encontró que, en comparación con la primera evaluación, hubo un incremento del 5% en quienes reportaron cometer al menos una conducta violenta en contra de sus pares cuatro o más veces en el último mes (Pre-Test= 5%, Post-Test= 10%). Además, dos alumnos redujeron su puntuación, siete la mantuvieron igual y 11 la incrementaron. El aumento en las puntuaciones grupales (Media Pre-Test= 12, Media Post-Test= 14.2) fue significativo de acuerdo a la Prueba de los Rangos con Signo de Wilcoxon ($Z=-0.394$, $p<0.05$), la cual es útil para comparar si existen diferencias significativas entre las puntuaciones del Pre-Test y el Post-Test. Estos datos contrastan con la disminución de los niveles de violencia reportada por la profesora u observada durante las sesiones de intervención, y pudo deberse a que los alumnos desarrollaran una mayor capacidad para reconocer los actos de violencia cometidos, o se sintieran con mayor confianza para aceptar su realización.

Finalmente, en cuanto a la *Escala de Creencias y Actitudes Antisociales*, 10% del alumnado pasó de un nivel de acuerdo mayor (“Muy de acuerdo”) a uno menor (“Nada de acuerdo”), en las preguntas relacionadas con la violencia hacia los compañeros, tales como: “Es mejor ser violento para que otros te respeten”, “Echarle la culpa a otros es una buena manera de evitarte problemas” y “Pelear es bueno cuando alguien te molesta mucho.” Además, 10 alumnos disminuyeron su puntuación total en la escala, cuatro la mantuvieron igual y 6 la aumentaron. Sin embargo, la Prueba de Rangos con Signos de Wilcoxon indicó que la reducción en

las puntuaciones grupales (Media Pre-Test= 39.12, Media Post-Test= 36.65) no fue significativa ($Z=-0.572$, $p=0.567$).

Resultados cuantitativos de los alumnos señalados como violentos.

En relación con los cuatro alumnos identificados como violentos (M.M.K.S., L.M.J.N., H.R.O.O y P.L.A.D.), se encontró que después del programa, dos mostraron avances en sus habilidades de resolución de conflictos, tres disminuyeron la ocurrencia de actos violentos, y uno redujo el número de ideas antisociales con las que tenía un alto nivel de acuerdo. De esta forma:

- La alumna **M.M.K.S** mejoró en dos de sus habilidades de resolución de conflictos, redujo sus comportamientos violentos y disminuyó la cantidad de ideas antisociales con las que tenía un alto nivel de acuerdo. En el *Cuestionario de Resolución de Conflictos* aumentó su resultado total (Pre-Test=12, Post-Test=15), lo que significó que, además de reconocer el conflicto, identificar a los involucrados, proponer soluciones satisfactorias y prever sus consecuencias, también mejoró en su capacidad para 1) reconocer y nombrar las emociones de los involucrados, e 2) identificar las necesidades e intereses de al menos uno de ellos. Por otra parte, de acuerdo con el *Reporte de Violencia* de su maestra, redujo la frecuencia con la que golpeaba a sus compañeros, atentaba contra sus cosas, decía chismes de ellos o los ignoraba (Pre-Test= 4 o más veces, Post-

Test= 1 a 3 veces). Finalmente, disminuyó la cantidad de *Creencias y Actitudes Antisociales* con las que estaba “Muy de acuerdo” (Pre-Test= 4, Post-Test = 2). En el Post-Test ya no estuvo de acuerdo (Pre-Test =“Muy de acuerdo”, Post-Test= “Nada de acuerdo”) con las ideas de: “Pelear es divertido cuando estás en un grupo de chicos”, “Algunos de los adolescentes merecen ser humillados” y “Es mejor ser violento para lograr que otros te respeten”, y redujo su nivel de acuerdo (Pre-Test= “Muy de acuerdo”, Post-Test= “Bastante de acuerdo”) con la idea de que “Los chicos se sienten bien cuando saben que pueden ganar una pelea.” Sin embargo, incrementó su nivel de acuerdo (Pre-Test= “Bastante de acuerdo, Post-Test= “Muy de acuerdo”) con las ideas de: “Pelear es bueno cuando te molestan” y “Es preferible pelear que evitar.” Si bien la alumna no eliminó del todo los altos niveles de acuerdo con las creencias y actitudes antisociales, si se encuentra una diferencia entre pelear por diversión, por sentirse bien o por respeto, a pelear como un recurso de enfrentamiento a utilizar únicamente cuando se es molestado. Aunque quizá hicieron falta algunas sesiones para seguir sensibilizando respecto al uso de estrategias alternas a la violencia.

- El alumno **L.M.J.N.** mejoró en tres de sus habilidades de resolución de conflictos y redujo la frecuencia de realización de dos tipos de violencia. Aumentó su puntuación en el *Cuestionario de Resolución de Conflictos* (Pre-Test=10, Post-Test=13), lo que significó que además de reconocer la existencia de la problemática y a las partes

involucradas, mejoró en su capacidad para: 1) identificar las necesidades de al menos un involucrado, 2) plantear una solución que satisficiera a ambas partes e 3) inferir una consecuencia de su propuesta de solución. En cuanto a *la violencia*, de acuerdo con su maestra, disminuyó la frecuencia con la que insultaba o hablaba mal de sus compañeros (Pre-Test= 4 o más veces, Post-Test= 1 a 3 veces).

- El alumno **H.R.O.O.**, jamás fue señalado por su maestra como un alumno violento, pero estaba incluido en este grupo por sus autoreportes. Después de la intervención, mejoró en una de las habilidades de resolución de conflictos, siguió reportando la misma cantidad de actos violentos realizados frecuentemente e incrementó el número de ideas antisociales con un alto nivel de acuerdo. De esta manera, aumentó su puntuación en el *Cuestionario de Resolución de Conflictos* (Pre-Test=9, Post-Test=10), lo que significa que, además del reconocimiento de la problemática y los involucrados, avanzó en el planteamiento de soluciones pacíficas, aunque benéficas únicamente para una de las partes. Sin embargo, en las demás habilidades, siguió obteniendo las puntuaciones más bajas (1 punto), lo que implica que no identificó los intereses o emociones de los involucrados, ni previó las consecuencias de las soluciones que planteó. En relación con *la violencia*, después del programa incrementó el número de *ideas antisociales* con las que estaba “Muy de acuerdo” (Pre-Test =2, Post-Test= 3), tales como: “Pelear es

divertido cuando estás en un grupo de chicos”, “Es mejor ser violento para lograr que otros te respeten” y “Algunos adolescentes merecen ser humillados.” En el *Cuestionario de Bullying* reportó realizar la misma cantidad de agresiones con una alta frecuencia (Pre-Test= 2, Post-Test=2), pero estas cambiaron. Antes del programa reportaba romper cosas y hacer señas obscenas, después del mismo dijo que insultaba y ofendía. Algunos factores que pudieron haber obstaculizado que el alumno adquiriera las habilidades fomentadas por el programa, fueron sus frecuentes inasistencias (faltó al 25% de las sesiones), y sus problemas para la comprensión y realización de las tareas, lo que puede atribuirse a un bajo rendimiento intelectual (los resultados de su evaluación previa de capacidad intelectual, lo ubicaron bajo el percentil 25, es decir, por debajo de los resultados obtenidos por el 75% de sus compañeros).

- El alumno **P.L.A.D.** mostró un resultado menor en sus habilidades de resolución de conflictos, y de acuerdo con su maestra, tuvo una disminución parcial en la frecuencia con que realizaba comportamientos violentos. Su puntaje en el *Cuestionario de Resolución de Conflictos* disminuyó (Pre-Test =18, Post-Test=15) en las preguntas que hacían referencia a la capacidad para: 1) identificar a los involucrados en el conflicto, 2) sus emociones y 3) prever las consecuencias de las soluciones planteadas. En relación con *la violencia*, su maestra reportó una disminución en los eventos relacionados con la *Violencia Física Indirecta* (Pre-Test= 4 o más

veces, Post-Test= 1 a 3 veces al mes), mientras que en las demás modalidades (*Física Directa e Indirecta, Verbal Directa y Social*), siguió reportando la frecuencia máxima (4 o más veces). Estos resultados fueron inesperados, ya que el alumno había mostrado avances a lo largo del programa, pero durante la segunda evaluación pareció que había contestado las preguntas con poco interés, e incluso en una de ellas respondió algo que no tenía relación con el cuestionamiento. Es posible que se hayan presentado situaciones adversas dentro o fuera del contexto escolar, que afectaran negativamente sus respuestas, y que no fueron indagadas debido a limitaciones de tiempo.

Resultados cuantitativos de los alumnos con aptitudes sobresalientes.

Las dos alumnas identificadas con aptitudes sobresalientes (P.V.A.G. y S.D.L.J.), jamás reportaron realizar de manera frecuente (4 o más veces al mes) alguna de las conductas violentas evaluadas por el *Cuestionario de Bullying*. En el Post-Test mostraron mejorías en sus habilidades de resolución de conflictos, y aquella que de acuerdo con su maestra utilizaba la violencia, redujo la ocurrencia de dichos actos.

- La alumna **P.V.A.G.** progresó en sus habilidades de resolución de conflictos y se mantuvo sin reporte de incidencia de actos violentos. En el Post-Test, obtuvo el puntaje máximo en el *Cuestionario de*

Resolución de Conflictos (Pre-Test= 14, Post-Test=17), lo que significó que además de reconocer la existencia de un conflicto, identificar a los involucrados, plantear soluciones satisfactorias y prever sus consecuencias, mejoró en su capacidad para 1) reconocer las emociones y 2) necesidades e intereses de los involucrados.

- Finalmente, la alumna **S.D.L.J.** mostró avances en sus habilidades de resolución de conflictos y disminuyó la frecuencia de realización de actos violentos, aunque en el Post-Test manifestó un alto nivel de acuerdo con una de las ideas relacionadas con la conducta antisocial. De esta forma, incrementó su puntuación en el *Cuestionario de Resolución de Conflictos* (Pre-Test=13, Post-Test=16), lo que significó que, además de reconocer la existencia de un conflicto, las emociones de al menos un involucrado e inferir las consecuencias de las soluciones que planteó, después del programa mejoró en las habilidades de: 1) identificar los intereses de los involucrados y 2) plantear soluciones benéficas para ambos. Por otro lado, de acuerdo con el *Reporte de Violencia en el Alumnado*, después del programa de intervención dejó de golpear y ofender a sus compañeros (Pre-Test= 1 a 3 veces, Post-Test= ninguna vez al mes), y disminuyó la frecuencia con la que hablaba mal de ellos o los excluía (Pre-Test= 4 o más veces al mes, Post-Test= de 1 a 3 veces). Sin embargo, a diferencia del Pre-Test, en el Post-Test indicó estar en un nivel de acuerdo alto (“Muy de acuerdo”) con una de las

ideas de la *Escala de Creencias y Actitudes Antisociales*, tal fue el caso de: “Pelear es bueno cuando alguien te molesta.” La aceptación de esta idea, quizá estuvo relacionada con la enseñanza de enfrentar los conflictos en lugar de evitarlos, o el hacer valer los derechos dentro del aula. En cualquiera de los casos, hubiese sido deseable profundizar en la deslegitimización de la violencia y resaltar la importancia de utilizar estrategias que eviten su uso.

Los avances de los alumnos en las habilidades comunicativas, emocionales y de resolución de conflictos, además de la reducción del uso de la violencia, pueden ser atribuibles a los seis componentes del aula pacífica: *cooperación, educación en derechos y valores, comunicación, expresión emocional y resolución de conflictos*, así como al rol del aplicador dentro de ésta.

Durante la implementación del programa, se pudo corroborar que las características del *aprendizaje cooperativo* como la interdependencia y las técnicas interpersonales, fueron útiles para mejorar las relaciones entre los alumnos y ayudaron a fomentar habilidades comunicativas, como la espera de turnos, el mirar a la persona que tenía la palabra, e incluso moderar el volumen de voz. Así mismo, las actividades por equipos, instigaron la aparición de conflictos reales entre los alumnos, tales como la toma de decisiones en conjunto o la repartición de labores, mismas que sirvieron como oportunidades para poner en práctica las habilidades de resolución de conflictos. En relación con lo anterior, autores como los hermanos Johnson (1999a) y Torrego (2012) han mencionado que el uso del aprendizaje cooperativo, mejora las relaciones interpersonales,

fomenta el desarrollo de habilidades sociales y reduce la probabilidad de que los alumnos utilicen la violencia al momento de hacer frente a un conflicto. Además, Andueza y Lavega (2017) encontraron que la puesta en práctica de actividades y juegos cooperativos mejoraron las interacciones en el aula y redujeron el aislamiento en niños en edad escolar.

Por su parte, los componentes de *educación en derechos y la puesta en práctica de valores*, fueron otros de los factores que quizá contribuyeron al desarrollo de las habilidades comunicativas, emocionales y de resolución de conflictos. En cuanto al primer componente, Aguilar y Ariza (2015) indicaron que el educar en derechos, favorece la comprensión y aceptación por las diferencias, la capacidad de participar y construir diálogos, y el empoderamiento para poner en práctica estrategias que los hagan valer. Entre tanto, autores como Bolívar (2007) mencionaron que cuando los valores se abordan de manera práctica, los alumnos pueden participar activamente, resolver conflictos de la vida real y generar comportamientos y virtudes ciudadanas. Al conocer su derecho a ser escuchados, a expresarse libremente y a no ser violentados, se favoreció que los alumnos participantes en el programa se dieran cuenta de la importancia de escuchar al otro, de comunicar lo que piensan o desean, y sobre todo, de hacer frente a los conflictos y a la violencia. Por su parte, la puesta en práctica de valores como el diálogo, la cooperación, la democracia y la paz, implícitos en las actividades del programa, fueron útiles para que al momento de enfrentarse a conflictos hipotéticos y reales, buscaran soluciones pacíficas o del tipo Ganar-Ganar, donde ambos involucrados logran satisfacer en lo esencial sus necesidades e intereses.

Por otro lado, los componentes de *emoción y comunicación* del aula pacífica, además de fomentar explícitamente las habilidades de escucha activa, comprensión emocional y asertividad, pudieron ser útiles para reducir el uso de la violencia entre el alumnado. Esto corresponde con los resultados reportados por autores que indicaron que, cuando se fomentan habilidades comunicativas y emocionales, los niños reducen sus comportamientos violentos (Ramos, Nieto & Chaux, 2007); aprenden a escuchar al otro, a esperar el turno de habla (Ortiz, 2016); a dialogar, a comprender sus emociones e intereses y los de los demás, y a controlar sus emociones (Álvarez et al., 2009). Asimismo, tal y como lo mencionaron Johnson y Johnson (1999a), y Cascón (2001), los componentes de comunicación y emoción del presente programa, fueron útiles para que el alumnado comprendiera la postura del otro, conociera y entendiera sus intereses, metas y emociones, expresara las propias y generara empatía, aspectos importantes para hacer frente a conflictos reales e hipotéticos sin el uso de la violencia.

Sin embargo, también hubo evidencias de que, a pesar de que algunos alumnos poseían un mayor nivel en sus habilidades comunicativas y emocionales, la realización de actos violentos persistía. A este respecto, el caso de las alumnas sobresalientes es esclarecedor. Dichas alumnas, desde el inicio del programa mostraron mayores habilidades comunicativas y emocionales, pero esto no evitaba que eventualmente realizaran actos violentos como gritar a sus compañeros o imponer sus ideas. Lo anterior, resalta aún más la importancia de la enseñanza de *resolución de conflictos* dentro del aula. En particular, la capacidad

para resolver conflictos, puede ser un factor que contribuya a la explicación del por qué los alumnos sobresalientes, llegan a realizar actos violentos o ser víctimas de los mismos (Alonso & Benito, 1996; Benito, 1998; Robinson, 2002).

En cuanto a este último componente, se evidenció que la aplicación del programa fue útil para que los alumnos propusieran soluciones pacíficas para resolver conflictos reales, con lo que evitaban el uso de la imposición, las ofensas o la exclusión. Estos resultados concuerdan con lo expuesto por Álvarez et al. (2009) y Garaigordobil (2012), quienes reportaron que cuando se fomentan las estrategias de resolución de conflictos, se mejoran las interacciones dentro del aula y se reducen las conductas violentas o antisociales. Tal y como lo dijo Galtung (1998), los conflictos son inherentes a las relaciones humanas, pero la violencia es solo una manera de hacerles frente. Cuando los alumnos van más allá del conflicto y buscan objetivos comunes o soluciones empáticas, se evita el uso de los actos tendientes a dañar a las personas (Galtung, 2000).

En particular, los conflictos extraídos de la realidad del alumnado fueron muy beneficiosos para que se vieran implicados en los procesos de resolución y pusieran en práctica las estrategias necesarias para hacer frente a situaciones cotidianas. Esto concuerda con lo que Chaux et al. (2008) mencionaron al decir que los conflictos reales entre estudiantes, son las mejores oportunidades para poner en práctica las habilidades comunicativas, emocionales y de resolución de conflictos.

Finalmente, el rol del aplicador dentro del aula, fue otra de las características del programa que contribuyó a los avances de los alumnos.

Durante las actividades, el coordinador delegaba el rol protagónico a los alumnos en sus procesos de aprendizaje, y únicamente apoyaba en aquellas situaciones en las que se presentaban dificultades. Trataba de indagar lo que los alumnos conocían, les hacía saber lo que se esperaba de ellos durante las sesiones, usaba materiales atractivos, animaba el diálogo, evitaba criticar sus respuestas, los involucraba en las decisiones grupales (como el establecimiento de normas y derechos), promovía la discusión, el análisis y la reflexión, animaba la autoevaluación y motivaba las buenas interacciones, pero sobre todo, ponía en práctica las habilidades que se intentaban fomentar, y de esta forma, los escuchaba, los estimulaba a expresar sus emociones e intereses, y daba ejemplos de cómo se resuelven los conflictos sin utilizar la violencia. Esto, de acuerdo con Noguera (2008) es indispensable para generar valores en el alumnado y mejorar el clima del aula, aspectos que únicamente se pueden lograr escuchando a los alumnos, elogiando sus logros, guiando y modelando las habilidades que se quieren desarrollar.

La mejora en las habilidades de resolución de conflictos y la reducción de la violencia observada durante la implementación del programa, fueron confirmados por los resultados de los instrumentos aplicados en el Post-Test, los cuales mostraron cambios positivos y significativos en las habilidades de los alumnos para identificar las necesidades y emociones de las personas involucradas en un conflicto, y en una disminución del uso de la violencia *Verbal Indirecta*, *Social*, *Verbal Directa* y *Física*. Sin embargo, con esta segunda evaluación, también se evidenciaron las flaquezas del programa y los obstáculos que impidieron obtener

los avances deseados en algunos de los niños participantes. De entre dichas dificultades, se pueden mencionar: 1) el desconocimiento de situaciones en el contexto en que se desarrollaban los alumnos, 2) la falta de consideración de diferentes entornos y personas importantes en la vida del alumnado; 3) la insuficiente profundidad con que se abordaron los temas y habilidades para aquellos alumnos con mayores necesidades; 4) las limitaciones en el tiempo disponible para la implementación del programa, 6) las interrupciones de actividades por motivos administrativos o periodos vacacionales, y 7) la inasistencia del alumnado.

En cuanto al primer factor en contra, se puede mencionar que el desconocimiento de lo que sucedía en otros entornos en los que se desenvolvían los alumnos, fue una limitante para la comprensión de su comportamiento, emociones y actitudes. Las dificultades para establecer relaciones equitativas, la violencia, los métodos de crianza o problemas familiares, son situaciones que indudablemente afectan el comportamiento y emociones del alumnado, mismos que pueden repercutir directa o indirectamente en su interés para aprender o participar.

Lo anterior está ligado a la segunda dificultad del programa, es decir, la falta de consideración de otros ambientes y personas significativas en la vida de los alumnos. Al intervenir únicamente en el aula, se limitó el impacto en otras personas y ambientes indispensables para fortalecer las habilidades consideradas en el programa de intervención. A este respecto, autores como Ramos, Nieto y

Chaux (2007) indicaron que cuando se involucra a la familia, se favorece la mejora de las relaciones y pueden reforzarse las habilidades trabajadas en la escuela.

Aunado a lo anterior, otro factor en contra fue la insuficiente profundidad en el abordaje de los temas y habilidades para aquellos alumnos con mayores necesidades. Pues si bien es cierto que la intervención grupal fue benéfica para el alumnado en general, también limitó las posibilidades de ofrecer una atención más profunda e individualizada para dos de los alumnos que presentaban mayores necesidades. En este rubro, Ramos, Nieto y Chaux (2007), indicaron que cuando se mezcla una intervención universal (con el grupo general), con una focalizada o de grupo pequeño en un entorno diferente, con aquellos alumnos que más lo requieren, se incrementan las posibilidades de generar un impacto favorable en los comportamientos violentos del alumnado.

Otra de las situaciones que afectaron los resultados del programa, fueron las limitaciones de tiempo para la realización de las sesiones de trabajo, debido a cambios en las políticas administrativas, que dieron lugar a que el plan original de 30 sesiones se viera reducido a un total de 19, lo cual impidió alcanzar una mayor profundidad en el fomento de habilidades emocionales y de resolución de conflictos.

Así mismo, se observó que las interrupciones debidas a cambios administrativos y periodos vacacionales, repercutieron negativamente en las habilidades de los alumnos, ya que al retomar las actividades era necesario dedicar tiempo adicional a la recuperación de habilidades que se habían trabajado previamente.

Una última variable que jugó en contra de los resultados esperados, fue la inasistencia del alumnado. En particular, fue notable que uno de los alumnos identificado como violento (H.R.O.O.), faltó al 25% de las sesiones del programa, aspecto que seguramente obstaculizó la adquisición de las habilidades fomentadas durante el mismo.

A pesar de lo anterior y del tamaño del estudio, la aplicación repetida del programa, la reducción de sus factores en contra, así como la utilización de una mayor muestra, podrían aumentar la evidencia de la eficacia del enfoque de la educación para la paz. La importancia de los resultados expuestos radica en los posibles beneficios de los programas de aulas pacíficas para la reducción de la violencia escolar y la potencialización de habilidades de los alumnos, toda vez que hasta ahora no se han encontrado programas similares en el contexto mexicano.

Conclusiones

La violencia escolar es un tema preocupante en la sociedad mexicana, debido a los altos índices reportados por instituciones nacionales e internacionales (INEE, 2007; SEP, 2015a; OCDE, 2015b). La manera de abordar la problemática, frecuentemente se vincula con una postura individualista, donde el alumno violento es señalado, castigado o aislado.

Contrario a la visión individual, este trabajo adoptó el enfoque de la cultura y educación para la paz, con miras a desenmascarar los tipos de violencia menos

visibles y vincularlos con los actos tendientes a dañar a los demás. Desde esta visión, se entendió que los entornos escolares contienen organizaciones injustas, creencias, ideas o pensamientos que legitiman el uso de la violencia de unos hacia otros, lo cual, contribuye a la reproducción de la violencia a través de procesos de socialización e internalización (Galtung, 2003b).

El programa de intervención titulado “Aula Pacífica para Reducir la Violencia”, se opuso a las estructuras injustas dentro del salón de clases, a través del componente de cooperación y el rol de mediador del aplicador. Además, impulsó cambios culturales con la enseñanza de derechos y la práctica de valores, y brindó estrategias alternas a la violencia por medio de los componentes de comunicación, expresión emocional y resolución de conflictos.

La aplicación de este programa, tuvo un impacto positivo en las habilidades socio-emocionales, así como en la reducción de la violencia en los alumnos participantes, incluidos aquellos catalogados como violentos y con aptitudes sobresalientes.

De esta forma, en lo que se refiere a los resultados del grupo, se encontró:

- 1) **Un avance en la habilidad comunicativa** de espera de turnos de habla.
- 2) **Un aumento en las habilidades emocionales**, tales como la capacidad para reconocer las emociones, nombrarlas adecuadamente y expresarlas de formas pacíficas.

- 3) **Un incremento de las habilidades de resolución de conflictos**, que se vieron reflejadas en una mejor capacidad para identificar los intereses de las personas involucradas en un conflicto y plantear soluciones satisfactorias para ambas partes.

En relación con la violencia, el programa fue eficaz para que los alumnos:

- 4) **Redujeran la frecuencia con la que utilizaban la violencia** *Verbal Indirecta, Social, Verbal Directa y Física Directa*.
- 5) **Aumentaran su capacidad para reconocer los actos violentos** y/o aceptar su uso.

En cuanto a los **alumnos catalogados como violentos**, el programa resultó ser especialmente beneficioso para que todos mostraran una reducción en su comportamiento violento, tres de ellos mejoraran en sus habilidades de espera de turno de habla e identificación y expresión emocional, y dos avanzaran en su capacidad para reconocer los intereses de las personas involucradas en un conflicto y en el planteamiento de soluciones satisfactorias.

En relación con **las alumnas con aptitudes sobresalientes**, quienes desde un inicio mostraron poseer habilidades comunicativas como el respeto por el turno del habla y el mantener contacto visual con quien tenía la palabra, se encontró que el programa de intervención fue eficaz para incrementar sus habilidades para identificar, nombrar y expresar emociones, reconocer los intereses de las personas involucradas en un conflicto, plantear soluciones

satisfactorias, y reducir la frecuencia con la que utilizaban la violencia en contra de sus compañeros.

En relación con lo anterior, los resultados del Post-Test y lo registrado durante cada una de las sesiones del programa, permitieron percatarse de que los alumnos sobresalientes, en comparación con sus pares, poseían un mayor desarrollo de habilidades necesarias para iniciar procesos de resolución de conflictos, sin embargo, esto no les impedía cometer actos “sutilmente” violentos, como la imposición de ideas, los gritos o la exclusión. Este último aspecto, justifica la implementación del programa y de su componente de resolución de conflictos en la población sobresaliente, y los resultados del mismo, tanto en dichos alumnos como en los catalogados como violentos, son una muestra del beneficio que se obtiene al implementar este tipo de proyectos.

A partir de lo expuesto, se puede concluir que el enfoque de aula pacífica fue útil para impulsar en el alumnado las habilidades socio-emocionales necesarias para reducir la violencia y generar un entorno más pacífico. En este punto, el enfoque adoptado muestra su mayor ventaja sobre las intervenciones individualistas, ya que al hacer partícipe al grupo completo, todos se vieron beneficiados, lo cual se reflejó en un aumento de sus habilidades y un mejor manejo de sus interacciones dentro del aula.

La generación de este tipo de ambientes, puede contribuir a detener la reproducción de esta sociedad caracterizada por la violencia, y a la larga, ser un catalizador para el desarrollo íntegro de todos los alumnos, incluidos aquellos considerados como violentos y/o con aptitudes sobresalientes.

Sin embargo, se requiere una mayor acumulación de evidencias positivas acerca del enfoque, lo que puede lograrse al reducir las limitaciones del presente trabajo y al replicarlo o adaptarlo para su implementación con otros alumnos y/o en diversos entornos. De esta forma, los proyectos a futuro, deberán hacer el esfuerzo por identificar los factores negativos y/o problemáticas que se van presentando en los entornos del alumnado durante toda la implementación de la intervención, involucrar a la familia y personas significativas como docentes y directivos, combinar la intervención universal con la focalizada, ampliar el número de sesiones, diversificar actividades y ahondar en las habilidades emocionales y de resolución de conflictos.

La relevancia de este trabajo reside en su utilidad para la comprensión de que los actos violentos que realiza el alumnado, se derivan de aspectos culturales y estructurales violentos y de su socialización (Galtung, 2003b); así como de una falta de enseñanza y apropiación de valores (Bolívar, 2007); derechos (Aguilar & Ariza, 2015); habilidades comunicativas, emocionales (Cascón, 2001; Johnson & Johnson, 1999a; Ramos, Nieto & Chau, 2007); y de resolución de conflictos (Álvarez et al., 2009; Galtung, 2000; Garaigordobil, 2012); aspectos que competen a toda la sociedad en su conjunto.

Está claro que en la educación mexicana, el currículo oficial menosprecia la enseñanza de las habilidades necesarias para convivir pacíficamente. Sin embargo, se espera que el enfoque aquí expuesto y sus resultados, sean útiles para que: 1) las autoridades educativas de alto rango en el Sistema Educativo Mexicano, procuren un mayor énfasis curricular en las habilidades

socioemocionales y en la formación del docente para el manejo de situaciones violentas o conflictos entre alumnos; 2) los directivos escolares apoyen o propongan proyectos abocados a la reducción de la violencia mediante la enseñanza de valores, derechos, emociones y estrategias de resolución de conflictos; 3) los docentes organicen las actividades de forma cooperativa, consensuen con el alumnado las normas y derechos del aula y sean consistentes en su aplicación, propongan programas de reforzamiento grupal para motivar los comportamientos deseados, y analicen los brotes de violencia para intervenir pacíficamente sobre los conflictos subyacentes.

Finalmente, se recuerda que, para lograr cambios en los aspectos violentos de nuestra sociedad, será importante que todos demos cuenta del papel que jugamos en la reproducción de la violencia, intentemos cambiar la crianza y educación basada en la imposición, la coacción y otras formas punitivas para regular el comportamiento de los niños y jóvenes, y que en definitiva, aprendamos a relacionarnos de una forma más humana y pacífica.

Referencias

- Abrego, F. (2009). *Propuesta de Educación de paz para la ciudad de Puebla (México)* (Tesis Doctoral, Universidad de Granada, Granada, España). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=65645>
- Aguilar, T. M. & Ariza, J. L. (2015). *La resolución de conflictos escolares desde los derechos humanos: El gran viaje en el aula* (Tesis Magistral, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia). Recuperado de <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2155/1/AguilarMorenoTatiAnaMarcela.pdf>
- Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38 (1), 17-44. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Prospects/Prospects145_spa.pdf#page=20
- Albores-Gallo, L., Saucedo-García, J. M., Ruíz Velasco, S. & Roque-Santiago, E. (2011). El acoso escolar (bullying) y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares en México. *Salud Pública de México*, 53 (3), 220–227. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10619766006>
- Alcántara, A. (2008). Políticas educativas y neoliberalismo en México: 1982-2006. *Revista Iberoamericana de Educación*, (48), 147-165. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie48a07.pdf>

Alonso, J. & Benito, Y. (1996). *Superdotados: adaptación escolar y social en secundaria*. Madrid, España: Narcea.

Althusser, L. (2005). *La filosofía como arma de la revolución* (25ª ed.). México: Siglo XXI.

Álvarez, B. (1999). Factores de riesgo de desadaptación social en alumnos de altas capacidades. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10 (1). Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/39137671_Factores_de_riesgo_de_desadaptacion_social_en_alumnos_de_altas_capacidades

Álvarez, D., Álvarez, L., Núñez, J., Rodríguez, C., González, J., & González, P. (2009). Efectos sobre la conflictividad escolar de un programa de educación en resolución de conflictos en tutoría. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9 (2), 189-204. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56012878004>

Amador, J. C. (2008). *La evaluación y el diseño de políticas educativas en México*. Centro de Estudios Sociales y Opinión Pública. Recuperado de http://www3.diputados.gob.mx/camara/content/download/177008/424704/file/Educacion_docto_35.pdf.

Amparo, M. (2016). *México: anatomía de la corrupción*. México: Mexicanos contra la corrupción y la impunidad. Recuperado de http://imco.org.mx/wp-content/uploads/2016/10/2016-Anatomia_Corrupcion_2-Documento.pdf

Anderson, P. (1999). Neoliberalismo: un balance provisorio. En Sader, E. & Gentili, P. (Comps.), *La trama del neoliberalismo: Mercado, crisis y exclusión social* (pp.11-18). Buenos Aires, Argentina: Eudeba.

Andueza, j. Lavega, P. (2017). Incidencia de los juegos cooperativos en las relaciones interpersonales. *Movimiento*, 23 (1), 213-227. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115350608016>

Ballinas, V. (31 de julio de 2016). Fue una “masacre”, denuncian heridos de Nochixtlán. *La jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2016/07/31/victimas-de-nochixtlan-traen-su-testimonio-a-la-cdmx>

Banco Mundial (1996). *Prioridades y estrategias para la educación: Examen del Banco Mundial*. Washington, E.U.: Autor. Recuperado de <http://documents.worldbank.org/curated/en/715681468329483128/pdf/14948010spanish.pdf>

Banco Mundial (2006). *Educación inclusiva. Aportes de una experiencia en Uruguay*. Montevideo: Monocromo. Recuperado de [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Lk2Zm4ipyWkJ:www.schoolsandhealth.org/Shared%2520Documents/Educaci%25C3%25B3n%2520Inclusiva-%2520Aportes%2520de%2520una%2520experiencia%2520en%2520Uruguay%2520\(Spanish\).pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=mx](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Lk2Zm4ipyWkJ:www.schoolsandhealth.org/Shared%2520Documents/Educaci%25C3%25B3n%2520Inclusiva-%2520Aportes%2520de%2520una%2520experiencia%2520en%2520Uruguay%2520(Spanish).pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=mx)

Banco Mundial (2016). *Deuda Externa Acumulada, total (DOD, US\$ a precios actuales)*. Recuperado de

<http://datos.bancomundial.org/indicador/DT.DOD.DECT.CD?locations=MX&view=chart>

Banco Mundial (2017). *Crecimiento del PIB (% anual)*. Recuperado de

<https://datos.bancomundial.org/indicador/NY.GDP.MKTP.KD.ZG?locations=MX>

Becker, G. S. (2009). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education* (3ª ed.). Chicago: The University of Chicago Press.

Belli, S. (2009). La construcción de una emoción y su relación con el lenguaje: Revisión y discusión de un área importante de las ciencias sociales. *Theoria*, 18 (2), 15-42. Recuperado de

<http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/194/v/v18-2/03.pdf>

Benito, Y. (agosto, 1998). *Factores emocionales y problemática de adaptación en alumnos superdotados considerando el nivel de superdotación y la edad*.

Trabajo presentado en el "Primer Congreso de Educación de la Alta Inteligencia", Mendoza, Argentina. Recuperado de

<http://www.centrohuertadelrey.com/files/upload/articulos/factoresemocionales.pdf>

Betancourt, J. & Valadez, M. (2012). *Cómo propiciar el talento y la creatividad en la escuela*. México: Manual Moderno.

Bolívar, A. (2007). Escuela y formación para la ciudadanía. *Bordón*, 59 (2-3), 353-373. Recuperado de <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:kMOE6RR9qR8J:https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2552446.pdf+&cd=1&hl=es&ct=cInk&gl=mx>

Booth, T. & Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión*. Bristol, Inglaterra: CSIE. Recuperado de [http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/8Indice de Inclusion.pdf](http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/8Indice%20de%20Inclusion.pdf)

Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1996). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: FONTAMARA.

Bowles, s. & Gintis, H. (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista*. México: Siglo XXI.

Briseño, H. (28 de mayo de 2016). En México el neoliberalismo es “pinchísimo”: Taibo II. *La jornada en línea*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2016/05/28/en-mexico-el-neoliberalismo-es-201cpinchisimo201d-taibo-ii>

Butler, S. M., Parry, R., & Fearon, R. M. P. (2015). *Antisocial Beliefs and Attitudes Scale-Revised*. Retrieved from PsycTESTS. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/t39613-000>

- Caponi, O. & Mendoza, H. (1997). El neoliberalismo y la educación. *Acta odontológica venezolana*, 35 (3). Recuperado de <https://www.actaodontologica.com/ediciones/1997/3/art-2/>
- Cárdenas, S. (2012). La corrupción en sistemas educativos: una revisión de prácticas, causas, efectos y recomendaciones. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14 (2), 52-72. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-cardenas.html>
- Carreras, L., Eijo, P., Estany, A., Gómez, Ma. T., Guich, R., Mir, V., Ojeda, F., Planas, T. & Serrats, Ma. G. (2006). *Cómo educar en valores: materiales, textos, recursos y técnicas* (14ª ed.). Madrid, España: NARCEA.
- Cascón, F. (2006). Apuntes sobre educar en y para el conflicto y la convivencia. *Andalucía Educativa*, (53), 24-27. Recuperado de http://pacoc.pangea.org/documentos/andalucia_educativa_paco.pdf
- Cascón, P. (2001). *Educación en y para el conflicto*. Barcelona: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132945s.pdf>
- Castanyer, O. (2014). *La asertividad: expresión de una sana autoestima* (39ª ed.). Desclée De Brouwer.
- Cebedo, S. (2006). *Filosofía y cultura de la tolerancia*. Castellón: Universitat Jaume.

Chaux, E., Bustamante, A., Castellanos, M., Jiménez, M., Nieto, A. M., Rodríguez, G. I., Blair, R., Molano, A., Ramos, C. & Velásquez, A. M. (2008). Aulas en Paz: 2. Estrategias pedagógicas. *Revista Interamericana de Educación para la democracia*, 1 (2), 124- 145. Recuperado de http://www.dhl.hegoa.ehu.es/ficheros/0000/0524/Aulas_en_...pdf

Chaux, E., Lleras, J. & Velásquez, A. M. (2004). *Competencias ciudadanas: De los Estándares al Aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-75077_archivo.pdf

Chávez, S. B. I., Zacatelco, R. F. & Acle, T. G. (2014). ¿Quiénes son los alumnos con aptitud sobresaliente? Análisis de diversas variables para su identificación. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 14 (2), 1-32. Recuperado de <http://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v14n2/a16v14n2.pdf>

Chávez, S.B. (2014). *Evaluación multidimensional de alumnos con aptitudes sobresalientes de educación primaria* (Tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México, México).

Collell, J. & Escudé, C. (2006). El acoso escolar: un enfoque psicopatológico. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 2 (), 9-14. Recuperado de http://institucional.us.es/apcs/doc/APCS_2_esp_9-14.pdf

- Comisión Nacional de Derechos Humanos México (2012). *La discriminación y el derecho a la no discriminación*. México: Autor. Recuperado de http://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/cartillas/2_Cartilla_Discriminacion.pdf
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2012). *Informe de pobreza y evaluación en el Distrito Federal 2012*. Recuperado de www.coneval.gob.mx
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo social (30 de abril de 2014). *Anexo estadístico de pobreza en México*. Recuperado de http://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/AE_pobreza_2014.aspx
- Coriat, A. (1990). *Los niños superdotados*. Barcelona, España: Editorial Herder
- Cornelius, H. & Faire, S. (1995). *Tú ganas, yo gano, todos podemos ganar: Cómo resolver conflictos creativamente*. Móstoles: Gaia Ediciones.
- Creswell, J. W. (2014). *Qualitative, Quantitative, and mixed methods approaches* (4ª ed.). London, United Kingdom: SAGE
- Cruz, L. A. (2002). Neoliberalismo y globalización económica. Algunos elementos de análisis para precisar conceptos. *Contaduría y administración*, (205), 13-26. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39520503>
- Cuadrado, J. R. (Coord.) (2006). *Política económica. Objetivos e instrumentos* (3ª ed.). México: McGraw Hill

De Moraes, M. & Lima, E. M. (2013). Manifestações e Prevalência de Bullying entre Alunos com Altas Habilidades/Superdotação. *Rev. Bras. Ed. Esp.* 19 (3), 323-378. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000300005

Del Rey, A. & Sánchez-Praga, j. (2011). Crítica de la educación por competencias. *Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, (15), 233-246. Recuperado de <http://uni.ups.edu.ec/documents/1781427/1884570/1Res15.pdf>

Diario Oficial de la Federación (22 de marzo de 2017). *Ley General de la Educación*. Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf

Diario Oficial de la Federación (26 de febrero de 2013). *DECRETO por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/index.php/proyectos/517-reforma-educativa/marco-normativo/1602-decreto-de-reforma-al-articulo-3-de-la-constitucion>

Diario Oficial de la Federación (29 de diciembre de 2016). *ACUERDO por el que se emiten las Reglas de Operación de PROSPERA Programa de Inclusión Social, para el ejercicio fiscal 2017.* Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5468069&fecha=29/12/2016

Diario Oficial de la Federación (30 de abril de 2014). *Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad 2014-2018.* Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5343100&fecha=30/04/2014

Diario Oficial de la Federación (30 de diciembre de 2015). Acuerdo por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Pensión para Adultos Mayores, para el ejercicio fiscal 2016. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/45624/ROP_2016_Pensi_n_Adultos_Mayores.pdf

El Economista (17 agosto de 2016). *Costo de la corrupción, cinco veces mayor en México:* OEA. Recuperado de <http://eleconomista.com.mx/sociedad/2016/08/17/costo-corrupcion-cinco-veces-mayor-mexico-oea>

El Financiero (9 de enero de 2014). *Reformas generarán crecimiento de 4% en México para el 2015: OCDE*. Recuperado de <http://eleconomista.com.mx/finanzas-publicas/2014/01/09/reformas-impulsaran-economia-hasta-43-2015-ocde>

Eljach, S. (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe: superficie y fondo*. Panamá: UNICEF. Recuperado el 30 de octubre de 2014, de http://www.unicef.org/lac/violencia_escolar_OK.pdf

Estrada-Molina, O. (2012). El profesor ante la formación de valores. Aspectos teóricos y prácticos. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13 (3) 240-267. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201024652012>

Excélsior (17 de mayo de 2015). *Por "jugar al secuestro", menores matan y entierran a niño de 6 años*. Recuperado de <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2015/05/17/1024628>

Fernández, A. (1995). Violencia estructural y currículo orientado a la educación para la paz. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (22), 21-38. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117851>

Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos: El clima escolar como factor de calidad*. España: Narcea.

Flores, Z. (27 de mayo de 2015). El desempleo afecta más a los profesionistas. *El Financiero*. Recuperado de <http://www.elfinanciero.com.mx/economia/desempleo-afecta-mas-a-los-profesionistas.html>

Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (2014). *Observaciones Generales del Comité de los Derechos del Niño*. México: DIF Nacional. Recuperado de <https://www.unicef.org/ecuador/UNICEF-ObservacionesGeneralesDelComiteDeLosDerechosDelNino-WEB.pdf>

Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (3 de junio de 2011). *Derechos de la Niñez*. Recuperado de <https://www.unicef.org/spanish/search/search.php?q=derechos%20del%20ni%C3%B1o>

Frade, L. (2008). *Planeación por competencias*. México: Administración General de Servicios Educativos en el Distrito Federal.

Gagné, F. (2012). *Construyendo talentos a partir de la dotación: Breve revisión del MDDT 2.0*. Recuperado el 21 de febrero de 2016 de http://www.talented.cl/pdfs/MDDT_20.pdf

Galtung, J. (1981). Contribución específica de la irenología al análisis de las causas de la violencia: la transdisciplinariedad. En UNESCO, *La violencia y sus causas* (91-106). Paris: UNESCO.

- Galtung, J. (1985). Twenty-five years of peace research: ten Challenges, and some responses. *Journal of Peace Research*, 22 (2), 141-158. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/002234338502200205>
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución*. Bilbao, España: Bakeaz.
- Galtung, J. (2000). *Conflict Transformation by Peaceful Means: the Transcend Method*. United Nations.
- Galtung, J. (2003a). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao, España: Gernika Gogoratus.
- Galtung, J. (2003b). *Violencia Cultural*. Bilbao, España: Gernika Gogoratus.
- Garaigordobil, M., (2012). Intervención con adolescentes: Una propuesta para fomentar el desarrollo socioemocional e inhibir la conducta violenta. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 5 (2), 205-218. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8318/7911>
- García, G. & Torrijos, E. (2003). *Vivir con Valores*. México: Lectorum.
- Gigli, J. M. (1999). Neoliberalismo y Ajuste Estructural en América Latina. *Revista del Centro de Estudios Internacionales para el Desarrollo*, (1), 1-27. Recuperado de <http://www.fcpolit.unr.edu.ar/politicasocial1/files/2015/03/Gigli-Neoliberalismo-y-Ajuste-Estructural-en-Am%C3%A9rica-Latina.pdf>

Girbau, M. D. (2014). *Psicología de la comunicación*. Barcelona, España: Planeta.

Gómez, A. (2014). La violencia de alumnos hacia maestros en escuelas secundarias de Colima, México. *Pensamiento educativo, Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51 (2), 19-34. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/280721308_La_violencia_de_alumnos_hacia_maestros_en_escuelas_secundarias_de_Colima_Mexico

González, R. (20 de diciembre de 2016). Alza de hasta 22.5% en el precio de gasolina en 2017, prevé Citibanamex. *La Jornada en Línea*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2016/12/20/alza-de-hasta-22-5-en-el-precio-de-gasolina-en-2017-preve-citibanamex>

Granell, A. E., Vivas, M. E., Feldman, Ch. L. & Gelfand, D. (2005). *Rechazo escolar. Análisis funcional y posibles estrategias de prevención*. México: Paidós.

Grossberg, I.N. & Cornell, D.G. (1988). Relationship between personality adjustment and high intelligence: Terman versus Hollingworth. *Exceptional Children*, 55 (3), 266-272.

Grundmann, G. & Stahl, J. (2002). *Como la sal en la sopa. Conceptos, métodos y técnicas para profesionalizar el trabajo en las organizaciones de desarrollo*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.

Grusec, J. E., Chaparro, M. P., Johnston, M. & Sherman, A. (2006). The Development of Moral Behavior from a Socialization Perspective. In Killen, M. & Smetana J. G. (Eds.), *Handbook of moral Development* (pp. 26-50). NY, U.S.A.: Erlbaum.

Guardia, J. (1990). *Estilo y Componentes de un futuro Programa de Ajuste Estructural III*. Trabajo realizado para el Seminario sobre Políticas Económicas en San José, Costa Rica.
http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNABF676.pdf

Gutiérrez, M., Ball, M. & Márquez, E. (2008). Signo, significado e intersubjetividad: una mirada cultural. *EDUCERE*, 12 (43), 689-695. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614570004>

Hayek, F. A. (2007). *Camino de servidumbre*. Madrid, España: Alianza.

Herrador, L. A. (2012). *101 Juegos cooperativos: Propuestas lúdicas para trabajar en equipo y en grupo*. Sevilla, España: WANCEULEN Editorial Deportiva.

Hyman, I. A., & Perone, D. C. (1998). The other side of school violence: Educator policies and practices that may contribute to student misbehavior. *Journal of School Psychology*, 36(1), 7-27.

Hymes, D.H. (1972). On Communicative Competence. In Pride J.B. & Holmes J. (eds.) *Sociolinguistics. Selected Readings* (pp. 269-293). Harmondsworth, England: Penguin.

Igartúa, S. (16 de febrero de 2016). Reforma educativa tuvo carácter administrativo y laboral, reconoce Nuño. *Proceso*. Recuperado de <http://www.proceso.com.mx/430362/reforma-educativa-tuvo-caracter-administrativo-y-laboral-reconoce-nuno>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2013). *Conociendo el Distrito Federal*. México: Autor. Recuperado de www.inegi.org.mx

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2015). *Encuesta Intercensal*. Recuperado de <http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/df/poblacion/>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2016). *La discapacidad en México, datos 2014*. México: Autor. Recuperado de http://conadis.gob.mx/gob.mx/transparencia/transparencia_focalizada/La_Discapacidad_en_Mexico_datos_2014.pdf

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias*. México, Autor.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015). *Panorama educativo de México: indicadores del Sistema Educativo Nacional: 2014 Educación básica y media superior*. México: Autor.

Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1999a). *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Buenos Aires, Argentina: PAIDOS.

Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1999b). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires, Argentina: PAIDOS.

Juárez, J. M., Comboni, S. & Garnique, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos*, 23 (62) 41-83. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59515960003>

Kreidler, J. (2011). *La resolución creativa de conflictos. Manual de actividades*. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article273>

Kreidler, W. (1984). *Creative conflict resolution: More than 200 activities for keeping peace in the classroom*. United States of America: Good Year Books.

Le Breton, D. (2005). *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*, Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

Le Breton, D. (2012). Por una antropología de las emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 4 (10), 69-79. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273224904006>

León, M. (9 de diciembre de 2016). Despiden a 615 maestros de la CNTE; apenas 1% de los que deberían cesar. *El financiero*. Recuperado de <http://www.elfinanciero.com.mx/nacional/despiden-a-615-maestros-de-la-cnte-apenas-de-los-que-deberian-cesar.html>

- Lokmic', M., Opic', S. & Bilic', V. (2013). Violence against Teachers- Rule or Exception? *International Journal of Cognitive Research in science, engineering education*, 1 (2). Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED564113>
- López, A., Morales, I. & Silva, E. E. (2005). El sostenimiento de la educación en México. *Papeles de población*, 11 (44), 239-254. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11204410>
- López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, (21), 37-54. Recuperado de www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/download/23/140
- López-Aguilar, M. (2013). Reforma "educativa" contra los maestros y el derecho a la educación. *El cotidiano*, (179), 55-76. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/325/32527012005.pdf>
- Lutz, C. A. (1988). *Unnatural emotions: everyday sentiments on a Micronesian atoll and their challenge to western theory*. Chicago, United States of America: The University of Chicago Press.
- Malpica, M. (2002). El punto de vista pedagógico. En A. Argüelles (comp.). *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia* (pp. 123-140). México D.F.: LIMUSA.

- Martínez, M. (2012). *Psicología de la comunicación*. Barcelona, España: Universidad de Barcelona. Recuperado de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/30802/7/PsicologiaComunicaci%C3%B3nMMartinez_M.pdf
- Martínez-Boom, A. (2004) *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. España: Anthropos.
- Martínic, S. (2001). Conflictos Políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina. *Revista Iberoamericana*, (27), 17-33. Recuperado de <https://www.google.com.mx/search?q=Martínic+2001&oq=Martínic+2001&qs=chrome..69i57.5709j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8>
- Monares, A. (2005). ¿Quién podría ser Neoliberal? *Polis*, (12), 1-13. Recuperado de <https://polis.revues.org/5586>
- Mönks, F. & Katzko, M. (2005). Giftedness and Gifted Education. In Sternberg R. J. & Davidson J. E. (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 187–200). New York: Cambridge University Press.
- Mönks, F. & Ypenburg, J. (2010). *El superdotado: guía para padres y profesores*. Barcelona, España: MEDICI.
- Monserrat, H. & Chávez, M. F. (2003). Tres modelos de política económica en México durante los últimos sesenta años. *Análisis Económico*, 27 (37), 55-80. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41303703>

Morales, H. (1996). Introducción: notas sobre la transición en México y los Derechos Humanos. En Autor (Coord.), *Derechos Humanos: Dignidad y conflicto* (pp. 17-19). México: Universidad Iberoamericana.

Moreau, L. (1994). *El jardín Maternal. Entre la intuición y el saber*. Argentina: Paidós

Navarrete, J. P. (2002). *Política económica*. Estado de México, México: Red Tercer Milenio. Recuperado de http://www.aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/derecho_y_ciencias_sociales/Politica_economica.pdf

Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N. M. & Moon, S. M. (eds.). (2002). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Waco, TX: Prufrock Press, Inc.

Noguera, M. E. (2008). Construcción de un aula pacífica para una cultura de paz. *Revista Educación en Valores. Universidad de Carabobo*, 2 (10), 89-100. Recuperado de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/multidisciplinarias/educacion-en-valores/v2n10/art10.pdf>

Olweus, D. (2003). *Acoso escolar, "bullying", en las escuelas: hechos e intervenciones*. Recuperado de http://www.observatorioperu.com/lecturas/acoso_escolar_dolweus.pdf

Organización de las Naciones Unidas (2000). *Declaración del Milenio*. Autor. Recuperado de <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/55/2>

Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*. Autor. Recuperado de <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>

Organización de las Naciones Unidas (2012). *Educación en derechos humanos en la escuela primaria y secundaria: guía de autoevaluación para gobiernos*. Nueva York, E. U.: Autor. Recuperado de http://www.ohchr.org/Documents/Publications/SelfAssessmentGuideforGovernments_sp.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Jomtién, Tailandia.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2000). *El manifiesto 2000. Para una cultura de paz y no violencia*. Recuperado de <http://www3.unesco.org/manifiesto2000/pdf/espagnol.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2007). *Taller regional preparatorio sobre educación inclusiva: América Latina, Regiones Andinas y Cono sur*. Argentina: Autor. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Inclusive_Education/Reports/buenosaires_07/argentina_inclusion_07.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008). *La educación inclusiva. El camino hacia el futuro. Conclusiones finales de la 48 Conferencia Internacional*. Disponible en: <http://www.ibe.unesco.org/>.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Francia: Autor. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016). *La paz es un Derecho Humano*. Recuperado de http://www.unesco.org/archives/multimedia/?s=films_details&pg=33&id=2800

Organización Mundial de la Salud (2011). *Informe mundial sobre discapacidad*. Malta: Autor. Recuperado de http://www.afro.who.int/sites/default/files/2017-06/9789240688230_spa.pdf

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (2007). *Síntesis: diez pasos hacia la equidad en la educación*. Recuperado de <https://www.oecd.org/edu/school/40043349.pdf>

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (2015a). *Panorama de la Educación 2015: México*. Recuperado de <https://www.oecd.org/mexico/Education-at-a-glance-2015-Mexico-in-Spanish.pdf>

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (2015b). *Programme for International Student Assessment (PISA): Results from Pisa 2015 Student's Well-Being*. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/PISA2015-Students-Well-being-Country-note-Mexico.pdf>

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (2016). *Panorama de la Educación 2016. México*. Recuperado de <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EAG2016-Mexico.pdf>

Ornelas, C. (2013). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo* (2ª ed.). México: FCE.

Ornelas, J. (2001). *El neoliberalismo realmente existente* (2ª ed.). México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Ortiz, R. H. (2016). *Apropiación de habilidades para la interacción en alumnos de primaria en riesgo* (Tesis Magistral, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM, Ciudad de México, México).

Patiño, L. E., Peña, S. L., López, J. E. & Gómez, L. (2015). Aulas en paz un espacio pedagógico para la sana convivencia. *Planilla educativa*, (16), 270-285. Recuperado de <http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/1611>

Pazos, F. (26 de enero de 2012). Iztapalapa y Gustavo A. Madero con mayor índice de Bullying. *Excelsior*. Recuperado de <http://www.excelsior.com.mx/2012/01/26/comunidad/805356>

Pérez, S. & González, A. (s.f.). *La crisis petrolera y las repercusiones de la reforma energética en México*. Recuperado de https://www.uaeh.edu.mx/cexticea/memorias/mesas_de_trabajo/Analisis_de_las_Reformas_Estructurales_en_el_Comercio_Internacional/Susana_Perez_Solis/CNE134.pdf

Pérez-Stadelmann, C. (31 de mayo de 2014). Discapacidad, blanco de agresión en niños. *El Universal*. Recuperado de <http://archivo.eluniversal.com.mx/primera-plana/2014/impreso/discapacidad-blanco-de-agresion-en-ninos-45538.html>

Petróleos Mexicanos (noviembre 2016). *Indicadores petroleros*. Recuperado de <http://www.pemex.com/ri/Publicaciones/Paginas/IndicadoresPetroleros.aspx>

Poy, L. (1 marzo de 2016). Despide SEP a 3 mil 360 maestros. *La Jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2016/03/01/politica/004n1pol>

Procuraduría General de Justicia del Distrito Federal (2015). *Informe Estadístico Delictivo en el Distrito Federal*. Anual. Recuperado de <http://www.pgjdf.gob.mx/temas/6-1-1/fuentes/estadistica/acumulado2015.pdf>

Ramírez, M. H. (1991). La socialización en la violencia: una acentuada tendencia en la familia y la escuela. En Luna, L. G. (comp.), *Género, Clase y Raza en América Latina*, (pp. 165-175). Barcelona, España: Universitat de Barcelona.

Ramírez-García, M. M. (2013). *Construcción sociocultural de las emociones en el proceso del cuidado en la vejez en un contexto de exclusión social urbana. Prácticas y significados de mujeres adultas mayores y el cuidador(a), en sus comunidades de vida y sentido* (Tesis Magistral, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Universidad Jesuita de Guadalajara, México).

Ramos, C., Nieto, A. M. & Chau, E. (2007). Aulas en paz: Resultados preliminares de un programa Multi-Componente. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 1 (1), pp. 35-56. Recuperado de <https://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/ried/article/download/112/209>

Raven, J. C., Court, J.H. & Raven, J. (1993). *Test de Matrices Progresivas Raven. Escala Coloreada, General y Avanzada. Manual*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española* (23^a ed.). Madrid, España: Autor.

Renzulli, J. (2005). The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Promoting Creative Productivity. In Sternberg, R. J. & Davidson, J. (Eds.). *Conception of Giftedness* (pp. 217-245). Cambridge Press.

Reyna, J. (3 de enero de 2017). La CFE aumenta 4.5% la tarifa de energía eléctrica para industrias. *La jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2017/01/03/politica/005n1pol>

- Rivas, J. I. (2004). Política educativa y prácticas pedagógicas. *BARBECHO, Revista de Reflexión Socioeducativa*, (4), 36-43. Recuperado de <http://www.barbecho.uma.es/DocumentosPDF/BARBECHO4/A7B4.pdf>
- Robinson, N. M. (2002). "Introduction". In Neihart, M., Reis, S. M. Robinson, N. M. & Moon, S. M. (Eds.). *The Social and Emotional Development of Gifted Children: What do we know?* Waco, Texas: Prufrock Press.
- Roche-Olivar, R. (2004). *Inteligencia prosocial: Educación de las emociones y Valores*. Barcelona, España: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Rocher, G. (1990). *Introducción a la sociología general*. Barcelona, España: Herder.
- Román, M. & Murillo, F. J. (agosto, 2011). América Latina: Violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *Revista CEPAL*, (104), 37-54. Recuperado de <https://www.unicef.org/ecuador/informe-cepal.pdf>
- Ruiz, A. & Chaux, E. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Bogotá, Colombia: ASCOFADE.
- Salguero, J. M. (2004). *Educación para la paz: el caso de un país dominado por la violencia: Colombia* (Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid, España). Recuperado de <http://eprints.ucm.es/5360/>
- Samper, E. (2002). Educación y globalización. En Samper, E. y Camacho, A. (Coord.), *Educación y globalización: los desafíos para América Latina*, vol. 1 (pp. 43-49), Santiago de Chile: Naciones Unidas/CEPAL/ECLAC/OEI.

Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In Zanna, M. P. (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 1–64). San Diego, CA: Academic Press.

Secretaría de Educación Pública (2009). *Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México*. México: Autor. Recuperado de http://www.unicef.org/lac/Estudio_violencia_genero_educacion_basica_Part_1.pdf

Secretaría de Educación Pública (2012). *Glosario Educación Especial*. Programa de Fortalecimiento Educación Especial Integración educativa. Recuperado de http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/5Glosarios/1Glosario_final.pdf

Secretaría de Educación Pública (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. México: Autor. Recuperado de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf

Secretaría de Educación Pública (2015a). *Diagnóstico: Programa S271 Nacional de Convivencia Escolar*. México: Autor. Recuperado de http://www.transparenciapresupuestaria.gob.mx/work/models/PTP/Reingenieria_Gasto/imagenes/Ventanas/Ramo_11/11S271.pdf

Secretaría de Educación Pública (2015b). *UDEEI: Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva*. México: Autor. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/310020189/UDEEI-pdf>

Secretaría de Educación Pública (2016). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2015-2016*. México: Autor. Recuperado de http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2015_2016_bolsillo_preliminar.pdf

Secretaría de Educación Pública (2017). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria: Educar para la libertad y la creatividad*. México: Autor. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/198738/Modelo_Educativo_para_la_Educacion_Obligatoria.pdf

Secretaría de Hacienda y Crédito Público (30 de diciembre de 2013). *Las reformas estructurales potenciarán el crecimiento de México II*. Nota informativa. Recuperado de <http://www.gob.mx/shcp/documentos/informe-semanal-del-vocero-del-30-de-diciembre-de-2013-al-3-de-enero-de-2014>

Sen, A. (2006). *El valor de la democracia*. España: Ediciones de Intervención Cultural/El Viejo Topo.

Silva, J. L. & Corona, A. (2010). Violencia en las escuelas del Distrito Federal: la experiencia de la Unidad para la Atención al Maltrato y Abuso Sexual Infantil, 2001-2007. *Revista Mexicana de investigación educativa*, 15 (46), 739-770. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-6666201000030000

Soriano, A. (2009). Violencia y conflicto. La escuela como espacio de paz. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13 (1), 321-334. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42172/24124>

Sullivan, K., Cleary, M. & Sullivan, G. (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria: el acoso escolar: cómo se presenta y cómo afrontarlo*. Barcelona, España: Ceac.

Tappan, M. (1998). Moral Education in the Zone of Proximal Development. *Journal of Moral Education*, 27 (2), 141-160. Recuperado de http://personal.colby.edu/personal/m/mbtappan/Tappan_JME_1998.pdf

Therborn, G. (1999). La crisis y el futuro del capitalismo. En Sader, E. & Gentili, P. (Comps.), *La trama del neoliberalismo: Mercado, crisis y exclusión social* (pp.19-25). Buenos Aires, Argentina: Eudeba.

Tonantzin, P. (16 de enero de 2015). Alumnos de secundaria abusan de una compañera en los baños. *Excélsior*. Recuperado de <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2015/01/16/1003099>

- Torrance, P. (2008). *Research Review for the Torrance Test of Creative Thinking Figural and Verbal Forms A and B*. U.S.A.: Scholastic Testing Service.
- Torrego, J. C. (Coord.) (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas: Manual para la formación de mediadores*. Madrid, España: NARCEA
- Torrego, J. C. (Coord.). (2012). *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo: un modelo de respuesta educativa*. Madrid, España: Fundación SM.
- Transparencia Internacional (2016). *Índice de Percepción de la Corrupción 2016 de Transparency International*. Recuperado de <https://www.transparency.org/country/MEX>
- Tuvilla, J. (2004). Cultura de paz y educación. En Molina B. & Muñoz, F. (Coords.), *Manual de paz y conflictos* (pp. 387-426). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=6645>
- Vargas, J. G. (2007). Liberalismo, Neoliberalismo, Postneoliberalismo. *Revista del Magíster en Análisis Sistémico Aplicado a la Sociedad*, (17), 66-89. Recuperado de <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=311224745005>
- Vaugh, S. H. et al. (1996). Teachers' Views of Inclusion: "I'd Rather Pump Gas. *Learning Disabilities. Research and Practice*, (11), 96-106. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED370928.pdf>

- Vázquez, M. G. (2012). *Reformas educativas y exclusión social. La reconfiguración del espacio de la educación básica en América Latina: Los casos de Chile y México*. (Tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México, Distrito Federal, México).
- Vega, A., López, M. & Garín, S. (2013). La educación inclusiva: Entre la crisis y la indignación. *Revista sociológica de pensamiento crítico*, 7 (1), 3315-336. Recuperado de <http://www.intersticios.es/article/view/11382>
- Vessey, J., Strout T. D., DiFazio, R. L & Walker, A. (2014). Measuring the Youth Bullying Experience: A Systematic Review of the Psychometric. *Journal of School Health*, 84 (12).
- Victorino, L. & Lechuga, L. (2007). Políticas educativas neoliberales y posturas teóricas sociopedagógicas rurales. Aportaciones al debate actual en américa latina. *Textual*, (49), 197-231. Recuperado de https://chapingo.mx/revistas/textual/contenido.php?id_articulo=565
- Vitarrelli, M, F. (2009). Economía de la educación. Lectura epistemología de su emergencia, posibilidad y devenir. *Entelequia. Revista interdisciplinar*, (10), 253-261. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3108052>
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires, Argentina: Grijalbo.
- Watzlawick, P., Helmick, J. & Jackson, D. (1985). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona, España: Herder

Zacatelco, F. (2005). *Modelo para la Identificación del niño sobresaliente en escuelas de educación primaria*. (Tesis doctoral, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México).

Zacatelco, F., Chávez, B. I. & González, A. (2013). *Análisis Psicométrico de una Escala de Nominación del Maestro para Identificar Aptitudes Sobresalientes. Resultados preliminares*. Trabajo presentado en el XXXIV Congreso Interamericano de Psicología “Por la Integración de las Américas”, Brasilia, Brasil.

Zaldivar, C. (2012). *Enfoque histórico cultural. Una mirada psicológica al estudio de los valores*. Universidad de matanzas “Camilo Cienfuegos”. Recuperado de <http://monografias.umcc.cu/monos/2012/Facultad%20de%20Ciencias%20Sociales%20y%20Humanidades/mo12195.pdf>

Apéndices

Apéndice A

Reporte de Conductas Violentas en el Alumnado

Nombre del docente: _____ Grado y grupo al que enseña: _____


Nombre de la escuela: _____

Años de servicio: _____

El presente cuestionario nos ayudará a saber su percepción acerca de la frecuencia de conductas violentas observadas **en el último mes** en sus alumnos. Por favor, lea el nombre del alumno y marque con una "X" el cuadro que mejor refleje su respuesta.

Veamos un ejemplo:

Carlos Aguirre

Conducta	Frecuencia		
Lastima a los demás (les pega, les da puñetazos, patadas, empujones, jalones de pelo, etc.).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más) 

Esto significa que Carlos en el último mes, ha lastimado o pegado a los demás de manera frecuente (*muchas veces*). Si existe alguna duda diríjase al aplicador para que se la resuelva.

COMENCEMOS.

1. A. E.J. J.

Conducta	Frecuencia		
Lastima a los demás (les pega, los empuja, les jala el pelo).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)
Atenta contra las cosas de otros (las roba, rompe, daña, esconde).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)
Ofende e intimida a otros (amenaza, dice apodos, hace señas groseras).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)
Habla mal de sus compañeros (dice chismes o mentiras contra ellos).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)
Excluye a los demás (los ignora, los aísla, no los deja participar).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)

2. A.J.A.J.

Conducta	Frecuencia		
	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)
Lastima a los demás (les pega, los empuja, les jala el pelo).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)
Atenta contra las cosas de otros (las roba, rompe, daña, esconde).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)
Ofende e intimida a otros (amenaza, dice apodos, hace señas groseras).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)
Habla mal de sus compañeros (dice chismes o mentiras contra ellos).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)
Excluye a los demás (los ignora, los aísla, no los deja participar).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)

3. C.V.A.

Conducta	Frecuencia		
	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)
Lastima a los demás (les pega, los empuja, les jala el pelo).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)
Atenta contra las cosas de otros (las roba, rompe, daña, esconde).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)
Ofende e intimida a otros (amenaza, dice apodos, hace señas groseras).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)
Habla mal de sus compañeros (dice chismes o mentiras contra ellos).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)
Excluye a los demás (los ignora, los aísla, no los deja participar).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)

4. E.T.N.A.

Conducta	Frecuencia		
	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)
Lastima a los demás (les pega, los empuja, les jala el pelo).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)
Atenta contra las cosas de otros (las roba, rompe, daña, esconde).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)
Ofende e intimida a otros (amenaza, dice apodos, hace señas groseras).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)
Habla mal de sus compañeros (dice chismes o mentiras contra ellos).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)
Excluye a los demás (los ignora, los aísla, no los deja participar).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)

5. G.A.L.D.

Conducta	Frecuencia		
	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)
Lastima a los demás (les pega, los empuja, les jala el pelo).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)
Atenta contra las cosas de otros (las roba, rompe, daña, esconde).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)
Ofende e intimida a otros (amenaza, dice apodos, hace señas groseras).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)
Habla mal de sus compañeros (dice chismes o mentiras contra ellos).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)
Excluye a los demás (los ignora, los aísla, no los deja participar).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)

6. G. M. A

Conducta	Frecuencia		
	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)
Lastima a los demás (les pega, los empuja, les jala el pelo).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)
Atenta contra las cosas de otros (las roba, rompe, daña, esconde).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)
Ofende e intimida a otros (amenaza, dice apodos, hace señas groseras).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)
Habla mal de sus compañeros (dice chismes o mentiras contra ellos).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)
Excluye a los demás (los ignora, los aísla, no los deja participar).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)

7. G.A.J.

Conducta	Frecuencia		
	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)
Lastima a los demás (les pega, los empuja, les jala el pelo).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)
Atenta contra las cosas de otros (las roba, rompe, daña, esconde).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)
Ofende e intimida a otros (amenaza, dice apodos, hace señas groseras).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)
Habla mal de sus compañeros (dice chismes o mentiras contra ellos).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)
Excluye a los demás (los ignora, los aísla, no los deja participar).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)

8. H.G.G.M.

Conducta	Frecuencia		
	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)
Lastima a los demás (les pega, los empuja, les jala el pelo).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)
Atenta contra las cosas de otros (las roba, rompe, daña, esconde).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)
Ofende e intimida a otros (amenaza, dice apodos, hace señas groseras).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)
Habla mal de sus compañeros (dice chismes o mentiras contra ellos).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)
Excluye a los demás (los ignora, los aísla, no los deja participar).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)

9. H.R.O.O.

Conducta	Frecuencia		
	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)
Lastima a los demás (les pega, los empuja, les jala el pelo).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)
Atenta contra las cosas de otros (las roba, rompe, daña, esconde).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)
Ofende e intimida a otros (amenaza, dice apodos, hace señas groseras).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)
Habla mal de sus compañeros (dice chismes o mentiras contra ellos).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)
Excluye a los demás (los ignora, los aísla, no los deja participar).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)

10. L.M.J.N.

Conducta	Frecuencia		
	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)
Lastima a los demás (les pega, los empuja, les jala el pelo).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)
Atenta contra las cosas de otros (las roba, rompe, daña, esconde).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)
Ofende e intimida a otros (amenaza, dice apodos, hace señas groseras).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)
Habla mal de sus compañeros (dice chismes o mentiras contra ellos).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)
Excluye a los demás (los ignora, los aísla, no los deja participar).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)

11. L.H.Y.Y.

Conducta	Frecuencia		
Lastima a los demás (les pega, los empuja, les jala el pelo).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)
Atenta contra las cosas de otros (las roba, rompe, daña, esconde).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)
Ofende e intimida a otros (amenaza, dice apodos, hace señas groseras).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)
Habla mal de sus compañeros (dice chismes o mentiras contra ellos).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)
Excluye a los demás (los ignora, los aísla, no los deja participar).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)

12. M.M.K.S.

Conducta	Frecuencia		
Lastima a los demás (les pega, los empuja, les jala el pelo).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)
Atenta contra las cosas de otros (las roba, rompe, daña, esconde).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)
Ofende e intimida a otros (amenaza, dice apodos, hace señas groseras).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)
Habla mal de sus compañeros (dice chismes o mentiras contra ellos).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)
Excluye a los demás (los ignora, los aísla, no los deja participar).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)

13. M.J.A.

Conducta	Frecuencia		
Lastima a los demás (les pega, los empuja, les jala el pelo).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)
Atenta contra las cosas de otros (las roba, rompe, daña, esconde).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)
Ofende e intimida a otros (amenaza, dice apodos, hace señas groseras).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)
Habla mal de sus compañeros (dice chismes o mentiras contra ellos).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)
Excluye a los demás (los ignora, los aísla, no los deja participar).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)

14. M.E.A.A.

Conducta	Frecuencia		
Lastima a los demás (les pega, los empuja, les jala el pelo).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)
Atenta contra las cosas de otros (las roba, rompe, daña, esconde).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)
Ofende e intimida a otros (amenaza, dice apodos, hace señas groseras).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)
Habla mal de sus compañeros (dice chismes o mentiras contra ellos).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)
Excluye a los demás (los ignora, los aísla, no los deja participar).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)

15. P.V.A.G

Conducta	Frecuencia		
Lastima a los demás (les pega, los empuja, les jala el pelo).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)
Atenta contra las cosas de otros (las roba, rompe, daña, esconde).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)
Ofende e intimida a otros (amenaza, dice apodos, hace señas groseras).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)
Habla mal de sus compañeros (dice chismes o mentiras contra ellos).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)
Excluye a los demás (los ignora, los aísla, no los deja participar).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)

16. P.L.A.D

Conducta	Frecuencia		
Lastima a los demás (les pega, los empuja, les jala el pelo).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)
Atenta contra las cosas de otros (las roba, rompe, daña, esconde).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)
Ofende e intimida a otros (amenaza, dice apodos, hace señas groseras).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)
Habla mal de sus compañeros (dice chismes o mentiras contra ellos).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)
Excluye a los demás (los ignora, los aísla, no los deja participar).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)

17. R.R.H.D.

Conducta	Frecuencia		
Lastima a los demás (les pega, los empuja, les jala el pelo).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)
Atenta contra las cosas de otros (las roba, rompe, daña, esconde).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)
Ofende e intimida a otros (amenaza, dice apodos, hace señas groseras).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)
Habla mal de sus compañeros (dice chismes o mentiras contra ellos).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)
Excluye a los demás (los ignora, los aísla, no los deja participar).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)

18. S.R.J.P.

Conducta	Frecuencia		
Lastima a los demás (les pega, los empuja, les jala el pelo).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)
Atenta contra las cosas de otros (las roba, rompe, daña, esconde).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)
Ofende e intimida a otros (amenaza, dice apodos, hace señas groseras).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)
Habla mal de sus compañeros (dice chismes o mentiras contra ellos).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)
Excluye a los demás (los ignora, los aísla, no los deja participar).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)

19. S.D.L.J.

Conducta	Frecuencia		
Lastima a los demás (les pega, los empuja, les jala el pelo).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)
Atenta contra las cosas de otros (las roba, rompe, daña, esconde).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)
Ofende e intimida a otros (amenaza, dice apodos, hace señas groseras).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)
Habla mal de sus compañeros (dice chismes o mentiras contra ellos).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)
Excluye a los demás (los ignora, los aísla, no los deja participar).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)

20. T.L.K.A

Conducta	Frecuencia		
Lastima a los demás (les pega, los empuja, les jala el pelo).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)
Atenta contra las cosas de otros (las roba, rompe, daña, esconde).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)
Ofende e intimida a otros (amenaza, dice apodos, hace señas groseras).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)
Habla mal de sus compañeros (dice chismes o mentiras contra ellos).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)
Excluye a los demás (los ignora, los aísla, no los deja participar).	Nunca	Pocas veces (1 a 3 veces)	Muchas veces (4 veces o más)

MUCHAS GRACIAS

Apéndice B

Cuestionario de Resolución de Conflictos

Nombre _____

Escuela: _____

Edad: _____ Grado y grupo: _____

Instrucciones: Lee con atención la historia que se presenta a continuación. Después responde cada una de las preguntas. Recuerda que no hay respuestas buenas o malas, y que el resultado de este cuestionario no tiene relación con tus calificaciones.

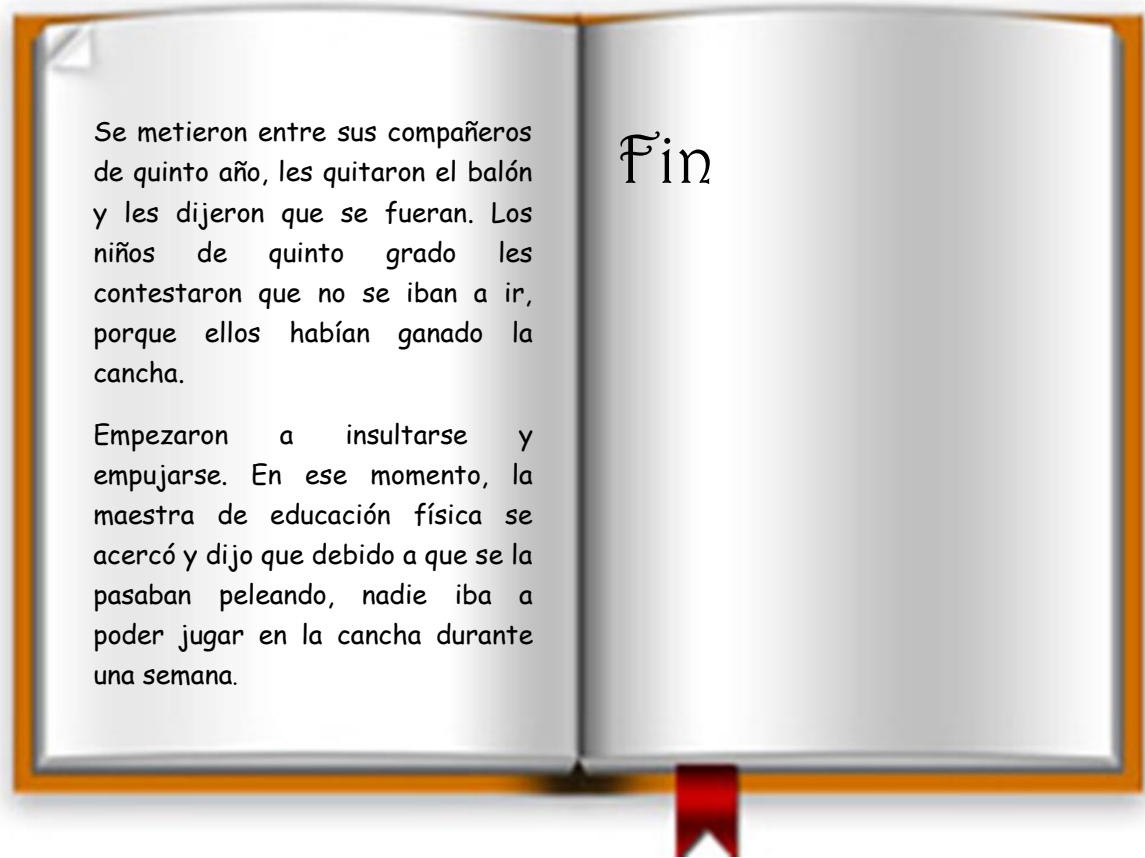
Historia

"Dos grados una cancha"

En una escuela cercana, solo hay una cancha de fútbol. Durante los recesos, los alumnos de sexto siempre la usan, pero esta vez, los alumnos de quinto grado salieron temprano y aprovecharon para ocuparla y ponerse a jugar.

Cuando los de sexto salieron, vieron que los de quinto les habían ganado el lugar, y uno de ellos dijo: "vamos a sacarlos de nuestra cancha."





Se metieron entre sus compañeros de quinto año, les quitaron el balón y les dijeron que se fueran. Los niños de quinto grado les contestaron que no se iban a ir, porque ellos habían ganado la cancha.

Empezaron a insultarse y empujarse. En ese momento, la maestra de educación física se acercó y dijo que debido a que se la pasaban peleando, nadie iba a poder jugar en la cancha durante una semana.

Fin

Cuestionario

1. ¿Crees que en la situación hay un conflicto?
2. ¿Quiénes son las personas que están involucradas en el conflicto?
3. ¿Cuál es el conflicto?
4. ¿Cómo crees que se sintieron los alumnos de ambos grados durante el conflicto? y ¿Por qué crees que se sintieron así?
5. ¿Qué crees que es lo mejor que pudieron haber hecho los alumnos de sexto grado?
6. ¿Qué crees que pasaría si los niños de sexto grado, hacen lo que propusiste en la pregunta 5? Y ¿cómo se sentirían?

Muchas gracias

Formato de Calificación del Cuestionario de Resolución de Conflictos

Indicaciones: Para calificar las respuestas, observe los criterios en la siguiente tabla, ubique el nivel alcanzado por el alumno en cada pregunta y puntúe de acuerdo a dicho nivel.

HABILIDAD	CRITERIO	NIVEL 1 VALOR 1 PUNTO	NIVEL 2 VALOR 2 PUNTOS	NIVEL 3 VALOR 3 PUNTOS
RESOLUCIÓN PACÍFICA DE CONFLICTOS.	RECONOCIMIENTO DE LA EXISTENCIA DEL CONFLICTO	No percibe la existencia de un conflicto. Ejemplo: Menciona que no hay un conflicto.	Identifica y/o admite la existencia de un conflicto. Ejemplo: El alumno indica que si hay un problema/conflicto.	
	IDENTIFICACIÓN DE LAS PARTES DEL CONFLICTO	No identifica a los involucrados en el conflicto. Ejemplo: El alumno no menciona a los involucrados (niños de quinto y sexto) o indica otros personajes ajenos al conflicto.	Identifica solo a un involucrado. Ejemplo: El alumno solo menciona que los niños de quinto o sexto grado son los involucrados, no ambos.	Identifica a ambas partes involucradas en el conflicto. Ejemplo: El alumno indica que los alumnos de sexto y quinto grado son los involucrados.
	IDENTIFICACIÓN DE LAS NECESIDADES CONTRAPUESTAS	No es capaz de reconocer las necesidades o intereses de los involucrados. Ejemplo: No identifica que quiere cada parte o menciona algo incoherente con la situación.	Identifica solo una necesidad o interés de un involucrado. Ejemplo: El alumno únicamente menciona que los de sexto quieren jugar en la cancha.	Identifica las necesidades o intereses de las partes involucradas. Ejemplo: El alumno indica que ambas partes (quinto y sexto) quieren jugar en la cancha de fútbol.
	IDENTIFICACIÓN DE LAS EMOCIONES DE LAS PARTES INVOLUCRADAS	No es capaz de reconocer las emociones de los involucrados o no utiliza un lenguaje emocional. Ejemplo: El alumno no es capaz de decir cómo se sienten los involucrados o nombrar sus emociones.	Reconoce adecuadamente las emociones de una parte del conflicto. Ejemplo: El alumno describe una emoción específica (enojo, tristeza, ira, etc.) de un involucrado, congruente con la situación.	Reconoce adecuadamente las emociones de ambas partes en el conflicto. Ejemplo: El alumno describe emociones (enojo, ira, tristeza, etc.) que pudieron sentir ambas partes involucradas en el conflicto.
	PLATEAMIENTO DE SOLUCIONES PACÍFICAS EN BUSCA DE SATISFACER A AMBAS PARTES	No propone ninguna solución al conflicto o describe una violenta. Ejemplo: No es capaz de describir una solución o menciona una en la que se utiliza la violencia (golpear, insultar o imponerse).	Propone una solución que solo satisface a una parte del conflicto. Ejemplo: El alumno menciona que la solución es que los de sexto grado no jueguen.	Propone una solución que satisface a ambas partes sin el uso de la violencia. Ejemplo: Retas, dividirse el tiempo o la cancha, jugar juntos, etc.
	INFERENCIA DE CONSECUENCIAS DE LAS SOLUCIONES PLANTEADAS.	No es capaz de prever ninguna consecuencia o la que propone es incongruente con la situación. Ejemplo: El alumno no describe que pasaría una vez que se aplicó la solución o propone una consecuencia que nada tiene que ver con la solución.	Es capaz de prever una consecuencia congruente con la puesta en marcha de la solución que plantea. Ejemplo: El alumno menciona que los alumnos de sexto y quinto se sentirían bien o alegres o que no llegarían a un problema mayor, que se divertirían, etc.	Es capaz de prever más de una consecuencia congruente con la puesta en marcha de la solución que plantea. Ejemplo: El alumno menciona dos consecuencias del tipo: que los alumnos de sexto y quinto se sentirían bien, alegres, que no llegarían a un problema mayor y que se divertirían, etc.

Apéndice C

Programa

“Aula Pacífica Reducir la Violencia”



+ Cooperación + Derechos + Valores + Comunicación +
Emociones + Resolución de conflictos = - VIOLENCIA

Eduardo David Núñez Hernández

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	III
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	V
AULA PACÍFICA.	V
<i>Componentes del aula pacífica</i>	V
ASPECTOS METODOLÓGICOS DEL PROGRAMA	XII
OBJETIVO	XII
<i>Habilidades a desarrollar</i>	XII
POBLACIÓN	XIII
ESTRUCTURA DEL PROGRAMA	XIII
ENFOQUE PEDAGÓGICO	XVII
<i>Enfoque sociocultural</i>	XVII
<i>Implicaciones educativas</i>	XIX
Estrategias y métodos de enseñanza en el aula pacífica	XXI
<i>Estrategias de enseñanza socioculturales</i>	XXII
<i>Organización cooperativa de las actividades</i>	XXVI
SECUENCIA DIDÁCTICA	XXX
AMBIENTE Y ELEMENTOS DIDÁCTICOS	XXXI
<i>Características físicas deseables</i>	XXXI
<i>Materiales</i>	XXXI
EVALUACIÓN	XXXV
EJEMPLOS DE ACTIVIDADES	XXXIX
REFERENCIAS	LXXXVI

Desde el Informe a la UNESCO realizado por la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI (Delors, et al. 1996), quedó establecido que la convivencia es uno de los cuatro pilares de la educación. El aprender a vivir juntos, a vivir con los demás, es uno de los aprendizajes que más se necesitan en la época actual, cargada de violencia, guerra y corrupción. En nuestro país, los crecientes índices de violencia en la escuela (SEP, 2009; 2015), son un tema que alarma a todas aquellas personas relacionadas con la educación.

Los enfoques clásicos de la violencia se han preocupado únicamente por el estudio del comportamiento violento, donde al individuo se le ve como el único responsable y regularmente no se analizan aquellas estructuras y culturas violentas, que son precisamente las que provocan los actos tendientes a dañar de manera directa o indirecta a los demás.

Desde el enfoque de Galtung (2003), la violencia es todo aquello que siendo evitable, interfiere con las necesidades humanas o con su desarrollo; y es solo una manera de responder ante los conflictos, los cuales suelen ser definidos como situaciones en las que mínimamente dos personas están en desacuerdo debido a posiciones, intereses, necesidades o valores incompatibles (Galtung, 1998). En este sentido, la violencia es una respuesta al conflicto, que implica pisotear los intereses y necesidades de los demás.

Lo contrario a la violencia es la paz. Lo opuesto de una cultura violenta es una cultura de paz. Esta última, busca deslegitimar la violencia, enseñar técnicas de resolución de conflictos y cambiar las estructuras jerárquicas injustas por la cooperación (Soriano, 2009). Por ende, la paz se busca mediante: a) la regulación no violenta de conflictos; b) la existencia de valores mínimos compartidos; y c) la reestructuración social, para conseguir un mínimo de violencia y un máximo de justicia social (Tuvilla, 2004).

Para construir una cultura de paz, es necesario involucrar a los diferentes ámbitos en los que se desarrolla el individuo. En lo que al contexto escolar se refiere, la educación es uno de los instrumentos más valiosos que permiten configurar y guiar el potencial de los alumnos para convertirse en unos ciudadanos responsables, tolerantes, democráticos y pacíficos.

El programa “Aula Pacífica para Reducir la Violencia”, tiene por objetivo ser un proyecto educativo que disminuya la violencia entre pares y permita que los alumnos aprendan a resolver conflictos de forma pacífica. Para ello se retoma el enfoque global de aula de paz. Este tipo de aulas favorecen el trabajo cooperativo, la enseñanza de derechos de los alumnos, el fomento de valores, la comunicación, la expresión emocional y la resolución de conflictos de maneras no violentas. Confiamos en que el uso de este enfoque pueda contribuir a la generación de una cultura de paz, tan necesaria en nuestra sociedad mexicana.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

EL AULA PACÍFICA

El programa aula pacífica se enmarca en lo que se conoce como educación para la paz. Dentro de este enfoque se considera a la educación como una de las principales herramientas para el desarrollo íntegro del ser humano y para la construcción de una cultura pacífica, entendida como aquella en la que se resuelven los conflictos sin violencia y se reemplaza la autoridad jerárquica en pro de la cooperación (Soriano, 2009).

García (1998) mencionó que las aulas pacíficas son aquellas que desarmen la historia del poder, fomentan la libre expresión emocional, el autocontrol y la resolución creativa de los conflictos, en un contexto humanitario y de apoyo.

Componentes del aula pacífica

Diversos autores han considerado diferentes componentes o características principales de las aulas pacíficas, en el caso del presente programa, se retoman los siguientes: 1) cooperación; 2) educación en derechos humanos; 3) educación en valores; 4) comunicación; 5) expresión emocional; y 6) resolución de conflictos.

Cooperación

De acuerdo con Kreidler (2011), la cooperación es el componente más importante del aula pacífica, ya que la resolución creativa de conflictos, las actitudes tolerantes, la buena comunicación y la forma apropiada de expresión emocional, son mucho más fáciles cuando los alumnos trabajan cooperativamente. En este sentido, Cascón (2001) mencionó que, antes de enseñar a los niños a resolver conflictos, se necesita establecer un tipo de relaciones cooperativas en las cuales

aprendan a trabajar juntos, a descubrir las percepciones y a buscar objetivos comunes.

Para favorecer la cooperación entre los alumnos, se consideran dos herramientas educativas: el aprendizaje y el juego cooperativo.

Los hermanos Johnson (1999b) definieron al aprendizaje cooperativo como "... el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás" (p.14).

Por otro lado, los juegos cooperativos son aquellos en los que las personas juegan en equipo para conseguir un mismo objetivo (Herrador, 2012). Tanto el aprendizaje como el juego cooperativo se utilizan para abordar las diferentes temáticas del programa y juegan un papel importante en el desarrollo de los demás componentes.

Educación en derechos

Uno de los fines de la edificación de las culturas de paz, es el asegurar para cada uno de los individuos, el respeto a sus derechos humanos. Tuvilla (s.f.) indicó que cuando se habla de derechos, la educación es doblemente importante, debido a que, por una parte, la educación es un derecho humano, por la otra, a través de ella es posible enseñar los demás derechos. El mismo autor mencionó que la educación basada en los derechos humanos, significa que éstos se ponen en práctica a través de la enseñanza y en los contextos de aprendizaje. De esta forma, la escuela debe comprometerse a su enseñanza y a las distintas maneras pacíficas de hacerlos valer, todo ello para que los alumnos se empoderen y aseguren el sano desarrollo de sus potencialidades.

En un aula pacífica, deben retomarse aquellos derechos y normas que permitan una sana convivencia entre los actores educativos. Uno de estos que se considera primordial, es el derecho a la paz. Este, es la piedra angular de los demás derechos que definen la cultura pacífica (Tuvilla, 2004). Es por ello que, en el programa, se retoma este derecho, al cual se añaden algunos otros que se consideran útiles para mejorar la convivencia dentro del aula, tales como: el

derecho a la libertad de expresión, el derecho a ser escuchado y a no ser discriminado.

Educación en valores

Los valores, de acuerdo con Schwartz (1992) sirven como principios rectores en la vida del individuo y como criterios que utiliza para seleccionar, justificar y evaluar acciones, personas y acontecimientos.

La UNESCO (2000) mencionó una serie de principios que definen la cultura de paz, los cuales pueden ser considerados para la creación de aulas pacíficas. Específicamente, habló de valores como: respeto por la vida, cooperación, diálogo, conservación del planeta, solidaridad y rechazo a la violencia.

En el caso de este programa, a través de las distintas actividades se fomentan los siguientes valores: paz, cooperación, respeto, democracia y diálogo.

Comunicación

En un aula pacífica se entiende que la comunicación es algo complejo, que implica que cada participante envíe y reciba mensajes con efectividad para que ambos generen significados compartidos. Se enseña a los niños a comprender las barreras de la comunicación (como el ruido), la escucha activa y a expresar claramente sus pensamientos y sentimientos (Gomis & Alzate, s.f.); además de trabajar con los diferentes canales de comunicación para evitar confusiones y malentendidos (Cascón, 2001).

La buena comunicación es necesaria para aprender a resolver conflictos de forma no violenta, debido a que el diálogo y la comunicación son algunas de las principales herramientas (Cascón, 2001). Para aprender a resolver conflictos es necesario expresar claramente lo que uno desea, sus intereses y metas, pero también a aprender a escuchar al otro, entenderlo y aceptar sus percepciones (Johnson & Johnson, 1999a).

Expresión emocional

Las aulas pacíficas buscan ser entornos en los cuales los alumnos aprendan a valorar formas de expresión emocional basadas en la no violencia (Kreidler, 1984). Esto se puede lograr proveyendo a los alumnos de pautas expresivas emocionales pacíficas, que retomen derechos como: la libre expresión, el ser escuchados o la vida sin violencia.

Una de estas expresiones emocionales es la comunicación asertiva, la cual es definida como la capacidad de relacionarse adecuadamente con los otros, para sentirse respetados y respetar a los demás (Castanyer, 2014). En un aula pacífica se debe enseñar a los alumnos a ser asertivos, es decir, a conocer sus derechos y defenderlos, a expresar sus ideas y sentimientos, pero respetando a los demás (Castanyer, 2014).

Resolución de conflictos

El programa de “Aula Pacífica para Reducir la Violencia”, en su componente de resolución de conflictos, toma en cuenta primordialmente la estrategia de negociación. En esta estrategia, ambas partes analizan los diferentes puntos de vista de manera racional y emocional, en busca de consensos que beneficien a todos (Grundmann & Stahl, 2002).

Para la enseñanza de la negociación, se proponen los siguientes pasos, los cuales han sido extraídos a partir de la revisión de diversos autores.

- I. Identificar si estoy en un conflicto y a la otra parte involucrada (Grundmann & Stahl, 2002).
- II. Controlar mis emociones (Johnson & Johnson, 1999a).
- III. Hacer la petición para hablar sobre el conflicto.
- IV. Averiguar los deseos, necesidades e intereses de los demás (Cascón, 2001; Grundmann & Stahl, 2002).
- V. Expresar mis deseos, necesidades o intereses (Johnson & Johnson, 1999a).

- VI. Hacer la petición para resolver la problemática (Cascón, 2001; Grundmann & Stahl, 2002).
- VII. Generar soluciones que beneficien a los involucrados (Cascón, 2001; Johnson & Johnson, 1999a).
- VIII. Seleccionar la mejor solución (Johnson & Johnson, 1999a).
- IX. Proponer como evaluarla una vez que se puso en marcha.

Los componentes de este programa están abocados a reducir a un mínimo los diferentes tipos de violencia: directa, cultural y estructural.

1. *Reducir a un mínimo la violencia estructural dentro del aula.* Es cierto que la violencia estructural es parte de nuestra sociedad y que muchos factores ligados a ésta se encuentran fuera de nuestro control (diferencias económicas, clases sociales, grupos de poder en la educación, embudos escolares, etc.), sin embargo, en lo que a la labor de los educadores nos corresponde, es posible reducir las estructuras jerárquicas verticales entre el docente y alumno, así como entre el propio alumnado. Para ello, se utiliza el componente de *cooperación*, el cual destaca el papel que tienen los pares para el desarrollo del individuo, fomenta un ambiente cooperativo donde el docente es un mediador del aprendizaje y otorga un papel primordial al alumnado, en busca de la corresponsabilidad del proceso de enseñanza aprendizaje y la autorregulación.
2. *Reducir la violencia cultural a través del fomento de la educación en derechos y la apropiación de valores congruentes con la educación para la paz.* La violencia cultural (creencias pensamientos, ideologías, etc.) justifica las estructuras violentas de la sociedad, así como el uso de la violencia directa (golpes, insultos, etc.). Para la reducción de este tipo de violencia dentro del aula, se propone la utilización de los componentes: *educación en derechos y en valores*.
3. *Reducción de la violencia directa a través de la resolución no violenta de conflictos.* La violencia directa es la más visible, se da a través de golpes, insultos, exclusiones, etc. La resolución no violenta de conflictos, implica la utilización de diversas estrategias, tales como la negociación. Sin embargo, para que un alumno aprenda a negociar, es necesario que primero logre

comunicarse con efectividad y exprese sus sentimientos de maneras pacíficas. Es por ello que los componentes *comunicación*, *expresión emocional* y *resolución de conflictos* se encuentran íntimamente ligados, y están abocados a la reducción o eliminación de la violencia directa.

Con base en lo anterior, la propuesta del programa de aula pacífica, sus componentes y vinculación con la cultura y educación para la paz, así como con la paz misma, queda esquematizada de la siguiente manera.



Figura 1. Componentes del aula pacífica y su relación con los tipos de paz expuestos por Tuvilla (2004)

El enfoque de aula pacífica busca generar estructuras de organización con un mínimo de violencia estructural, una cultura áulica basada en valores socialmente aceptados y derechos humanos. Así mismo, trata de sustituir el uso de la violencia por la comunicación, la expresión emocional y estrategias de resolución de conflictos como la negociación.

ASPECTOS METODOLÓGICOS DEL PROGRAMA

OBJETIVO

Reducir la violencia en niños de edad escolar, por medio del desarrollo de habilidades comunicativas, emocionales y de resolución de conflictos.

Habilidades a desarrollar

Las habilidades ligadas a la resolución de conflictos que se fomentan a través del programa de aula pacífica son:

- *Escucha activa*: Se refiere a la habilidad de poner atención a lo que los otros expresan para demostrarles que efectivamente son escuchados (Ruiz & Chaux, 2005).
- *Comprensión emocional*. “La comprensión emocional implica, entre otros procesos, reconocer emociones en sí mismos y en otros, lograr nombrarlas e identificar los procesos que las desencadenan” (Denham & Burton, 2003, como se citó en Chaux et al. 2008, p. 129).
- *Asertividad*: Es una capacidad comunicativa que permite expresarse y relacionarse adecuadamente con los otros, sintiéndose respetado y respetando a los demás (Castanyer, 2014).
- *Autocontrol emocional*. Es la habilidad de controlar las emociones que pueden ser potencialmente dañinas para sí mismos o para los demás (Chaux, et al. 2008).
- *Resolución de conflictos*. Requiere de habilidades como las descritas anteriormente, e incluyen el conocimiento de lo que es un conflicto, la identificación de los involucrados, sus intereses o deseos, y estrategias de resolución, tales como la mediación o la negociación (Fernández, 1998).

- *Negociación*. Es la estrategia que permite a los involucrados en un conflicto, llegar a acuerdos que consideren justos y respetables (Cornelius & Faire, 1995).

POBLACIÓN

Este programa fue diseñado para 20 alumnos con edades entre 10 y 12 años, que cursaban el sexto grado en una escuela primaria ubicada en la Delegación Iztapalapa. 4 de ellos fueron identificados como alumnos violentos y 2 con aptitudes sobresalientes.

ESTRUCTURA DEL PROGRAMA

El programa consta de 19 sesiones, en las cuales impulsa el desarrollo de cada una de las habilidades objetivo. A lo largo de las mismas se manejan diversos contenidos, tales como: derechos humanos, reglas de convivencia, valores, violencia, comunicación, diálogo, escucha activa, emoción, expresión emocional, asertividad, conflicto, necesidades o deseos, soluciones pacíficas y negociación. Cabe mencionar que la presentación de los contenidos no es lineal, sino que algunas veces se trabajan de forma conjunta, en otras se retoman en un punto avanzado del programa y en otras más, se presentan a lo largo de éste, por lo que se puede comparar con una secuencia compleja con retroactividad (Zabalza, 2000). De igual manera, es importante especificar que, en algunos casos, la forma de abordar los contenidos no se da mediante la adquisición del concepto en sí mismo (casi nunca se dan definiciones), sino que, se abordan de manera práctica, es decir, se intenta que los alumnos “aprendan haciendo.” Por ejemplo, los alumnos cooperan, esperan su turno para hablar, generan soluciones a los conflictos o expresan sus sentimientos. La siguiente tabla muestra las sesiones con sus habilidades, contenidos y objetivos.

<i>Sesiones</i>	<i>Habilidades involucradas.</i>	<i>Objetivos de la sesión.</i>
1 <i>Presentación del programa.</i>	* Resolución de conflictos	*Los alumnos conocerán el objetivo general del programa y las habilidades a desarrollar durante el mismo.
2 <i>Derechos y normas.</i>	*Escucha activa.	*Los alumnos conjuntamente con el coordinador elaborarán una serie de derechos y normas de convivencia en el aula.
3 <i>Conozcamos la violencia.</i>	* Escucha activa. *Resolución de conflictos.	*Los alumnos conocerán que es la violencia entre pares y sus tipos. *Aprenderán la diferencia entre llevarse pesado y ser violento.
4 <i>Realizar un dibujo de forma cooperativa.</i>	*Escucha activa. * Resolución de conflictos.	*Los alumnos conocerán a los integrantes del equipo al que pertenecerán a lo largo de las sesiones. *Experimentarán una actividad realizada de forma cooperativa. *Diseñarán un dibujo que los identifique como equipo.
5 <i>Formas de responder ante un conflicto.</i>	* Resolución de conflictos. *Escucha activa. *Comprensión emocional.	*Los alumnos conocerán las distintas maneras de responder ante un conflicto.
6 <i>Contar un cuento de forma cooperativa.</i>	* Escucha activa. * Comprensión emocional. *Resolución de conflictos.	*Aprenderán la importancia de escuchar para entender el mensaje del emisor. * Practicarán la habilidad social de observar al otro mientras habla.
7 <i>Lotería de emociones.</i>	*Comprensión emocional. *Escucha activa.	*Los alumnos conocerán las emociones básicas. *Identificarán algunas expresiones no verbales de las emociones.
8 <i>Frases incompletas de emociones.</i>	*Escucha activa. *Comprensión emocional.	*Los alumnos vincularán las emociones con algunas situaciones escolares.

<i>Sesiones</i>	<i>Habilidades involucradas.</i>	<i>Objetivos de la sesión.</i>
9 Completar una historieta.	*Escucha activa. * Resolución de conflictos. .	*Los alumnos utilizarán la estrategia de preguntar para obtener información de los demás. *Identificarán algunos componentes del conflicto.
10 Formas de expresar las emociones.	*Escucha activa. *Comprensión emocional.	*Los alumnos conocerán formas de expresar sus emociones. *Compararán las expresiones emocionales violentas y no violentas.
11 Expreso mi emoción de manera pacífica.	*Escucha activa. *Comprensión emocional. *Asertividad. *Resolución de conflictos.	*Los alumnos propondrán maneras pacíficas de expresar su enojo en situaciones hipotéticas.
12 Expreso lo que quiero o deseo pacíficamente.	*Escucha activa. *Comprensión emocional. *Asertividad.	*Los alumnos comenzarán a utilizar la asertividad para comunicar lo que desean de manera no violenta.
13 Puntos de vista.	* Comprensión emocional. *Resolución de conflictos.	*Los alumnos reconocerán la importancia de comprender el punto de vista del otro en una situación conflictiva.
14 Retroalimentación.	*Escucha activa.	*Los alumnos recordarán algunas de las habilidades trabajadas durante las actividades del programa. *Propondrán diversas maneras de actuar para mejorar el nivel de dichas habilidades.
15 Los primeros pasos.	*Escucha activa. *Comprensión emocional. *Autocontrol emocional. *Resolución de conflictos. *Negociación. .	*Los alumnos conocerán y pondrán en práctica los tres primeros pasos de la negociación.
16 Los siguientes tres pasos.	* Resolución de conflictos. Negociación. * Escucha activa. *Asertividad.	*Los alumnos conocerán y pondrán en práctica los pasos 4, 5, y 6 de la negociación.

<i>Sesiones</i>	<i>Habilidades involucradas.</i>	<i>Objetivos de la sesión.</i>
17 Los tres últimos pasos.	* Resolución de conflictos. *Negociación. *Escucha activa.	*Los alumnos conocerán y pondrán en práctica los tres últimos pasos para negociar.
18 Poniendo el práctica lo aprendido 1.	*Resolución de conflictos. *Negociación. *Comprensión emocional. *Autocontrol emocional. *Escucha activa. *Asertividad.	*Los alumnos pondrán en práctica los 9 pasos de la negociación para solucionar pacíficamente un conflicto real o hipotético.
19 Poniendo el práctica lo aprendido 2.	*Resolución de conflictos. *Negociación. *Comprensión emocional. *Autocontrol emocional. *Escucha activa. *Asertividad.	*Los alumnos pondrán en práctica los 9 pasos de la negociación para solucionar pacíficamente un conflicto real o hipotético.

ENFOQUE PEDAGÓGICO DEL PROGRAMA

El enfoque pedagógico del programa se enmarca dentro del paradigma sociocultural, el cual fundamenta el componente de cooperación y guía el proceso de enseñanza-aprendizaje de los demás componentes del aula pacífica: educación en valores, educación en derechos humanos, comunicación, expresión emocional y resolución de conflictos.

Enfoque sociocultural

De acuerdo con el paradigma sociocultural, el ser humano aprende a partir de la interacción con el contexto histórico y social en el que le toca vivir. De este contexto, un papel primordial lo tienen los otros, de los cuales el individuo adquiere los instrumentos socioculturales que le permiten acceder al conocimiento (Vigotsky, 1979).

Los instrumentos o artefactos socioculturales que se destacan en este paradigma son: las herramientas y los signos. Los primeros permiten al individuo cambiar su entorno, mientras que los segundos (sobre todo el lenguaje) generan cambios en la propia persona (Hernández, 2012). Tanto las herramientas como los signos funcionan como mediadores entre el individuo y el conocimiento, es decir, le sirven para conocer el mundo y para desarrollar sus funciones psicológicas superiores (Carrera & Mazzarella, 2010).

Vigotsky llamó funciones psicológicas superiores a aquellas específicamente culturales como la atención selectiva o la memoria voluntaria. Éstas se generan a partir de la interacción del individuo con su contexto histórico cultural, y representan un cambio cualitativo de las elementales o naturales, tales como la atención, memoria, percepción, etc. (Wertsch, 1988).

Sin embargo, el salto cualitativo entre las funciones naturales y superiores no se da de manera drástica, sino mediante procesos que implican diversos grados y niveles de desarrollo. En palabras de Vigotsky (1979): “El desarrollo, como suele

ocurrir, avanza no en círculo, sino en espiral, atravesando siempre el mismo punto en cada nueva revolución, mientras avanza hacia un estadio superior” (p. 92).

Las funciones psicológicas superiores pasan de ser externas a internas, ya que inicialmente son sociales. Al hablar del lenguaje, Vigotsky (1979) mencionó que:

El lenguaje surge, en un principio como un medio de comunicación entre el niño y las personas de su entorno. Sólo más tarde, al convertirse en lenguaje interno, contribuye a organizar el pensamiento del niño, es decir, se convierte en una función mental interna (p. 138).

El principio que opera entre lo que es externo (social) hacia lo interno (función mental), se le ha llamado internalización. La internalización es, de acuerdo con Wertsch (1988) el control de las formas de signos externos.

El proceso de internalización consiste en una serie de transformaciones (Vigotsky, 1979):

- Una operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente.
- Un proceso interpersonal se transforma en otro intrapersonal.
- La transformación de un proceso interpersonal en uno intrapersonal, es el resultado de una prolongada serie de sucesos evolutivos.

Con estos puntos, el autor enfatiza que lo externo se convierte en interno, mediante un proceso de reconstrucción en donde el individuo es un ser activo que no solo transforma al mundo, sino a sí mismo, en un proceso de evolución continua. Es decir, el desarrollo y aprendizaje, se reconstruyen primero en el plano interpersonal y luego en el plano intrapersonal (Hernández, 2012).

Las ideas sobre las relaciones entre lo interpsicológico y lo intrapsicológico, fueron expuestas por Vigotsky en su concepto de zona de desarrollo próximo. De acuerdo con este autor (1979):

...la zona de desarrollo próximo. No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial,

determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (p. 133).

En este sentido, el nivel de desarrollo real se refiere a las funciones ya maduras, lo que el niño es en el presente, y el nivel de desarrollo potencial, son las funciones que aún no han madurado del todo, son “capullos” del desarrollo, que evolucionarán gracias a la ayuda de otros (Vygotsky, 1979). Este concepto tiene implicaciones psicológicas y pedagógicas importantes, en el sentido de que los más expertos, son capaces de potencializar el desarrollo o aprendizaje de los otros que aún se encuentran en un proceso previo de maduración de sus funciones psicológicas. Nuevamente se parte de lo externo (el apoyo proporcionado) a lo interno (la adquisición del conocimiento o la apropiación del artefacto sociocultural).

Para Vygotsky (como se citó en Baquero, 1996) el buen aprendizaje es aquel que precede al desarrollo y permite su producción. Una enseñanza adecuada debe operar sobre los niveles superiores de la zona de desarrollo próximo, sobre los logros que aún están en proceso de adquisición, los cuales únicamente se adquieren en colaboración con los otros.

Implicaciones educativas

La escuela es un instrumento de aculturación que retoma el conocimiento social y lo transmite hacia los alumnos, por lo que, se encuentra vinculada e influida directamente por los aspectos culturales y sociales. De acuerdo con Hernández (2012) la escuela es un espacio cultural donde los alumnos y maestros negocian, comparten, contribuyen a reconstruir los códigos y contenidos para generar saberes de tipo conceptual, habilidades, actitudes, normas, etc.

En este sentido, la *enseñanza* se considera un motor del desarrollo de las funciones psicológicas superiores, ya que a través de ésta los alumnos adquieren instrumentos de mediación sociocultural (Hernandez, 2012). Por tanto, el objetivo de la escuela y su enseñanza, es el desarrollo de las funciones psicológicas superiores.

En el ámbito escolar, son de suma importancia las interacciones entre estudiantes y docentes. Los primeros son concebidos como seres activos capaces de adquirir los instrumentos socioculturales, de entre ellos el más importante es el lenguaje. Estos le permiten acceder al conocimiento, cambiar su medio y a sí mismos. Mientras que el docente es considerado como "...un agente cultural que enseña en un contexto de prácticas y medios socioculturalmente determinados...un mediador esencial entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de los alumnos" (Medina, 1996, como se citó en Hernández, 2012, p. 234). Es un promotor del desarrollo de las funciones psicológicas superiores y de la apropiación y uso adecuado de los instrumentos de mediación sociocultural.

Para que en la escuela se dé una buena enseñanza, es preciso que el docente diseñe estrategias interactivas que promuevan zonas de desarrollo próximo, para lo cual, debe provocar desafíos, generar sentidos y reflexión, que lleven al estudiante un paso más allá de lo que ya conoce (Chaves, 2001).

Brooks y Brooks (1991, como se citó en Silva, 2005) plantearon las siguientes características del docente mediador:

- Promueve y acepta la autonomía e iniciativa del alumnado.
- Usa datos, materiales interactivos y físicos.
- Emplea términos como: analizar, predecir, crear, etc.
- Permite que los alumnos con sus respuestas dirijan las clases, contenidos y estrategias.
- Indaga lo que ya conocen antes de compartir con ellos el contenido.
- Anima el diálogo entre alumnos.
- Realiza preguntas abiertas y los motiva a cuestionarse.
- Fomenta la discusión, análisis y reflexión.
- Respeta el ritmo de aprendizaje de sus alumnos.

El docente como mediador, debe ceder el protagonismo a los alumnos, brindar solo aquellos apoyos que sean necesarios, fomentar la reflexión, facilitar la comunicación, la participación y el compromiso. Esto lo logra mediante estrategias, métodos y técnicas, que tienen por objetivo el desarrollo de las

funciones psicológicas superiores, con el fin de que el niño progresivamente se vuelva más autónomo, tenga un mayor conocimiento de su entorno natural, sociocultural y de sí mismo.

Estrategias y métodos de enseñanza en el aula pacífica

Como se ha visto, desde el enfoque sociocultural, el conocimiento o aprendizaje se da a partir de la interacción que la persona sostiene con los otros, a través de procesos de mediación, donde los instrumentos socioculturales tienen un papel preponderante. En la interacción, los otros más capaces acompañan al sujeto en un proceso de co-construcción de su conocimiento.

Para fomentar el aprendizaje y generar zonas de desarrollo próximo en el aula pacífica, el coordinador utiliza dispositivos de andamiaje, es decir, situaciones de interacción entre un sujeto experto y otro novato, en el cual el objetivo es que este último se apropie del saber del primero (Pinaya, 2005). Para la correcta utilización de estos dispositivos se deben tomar en cuenta las siguientes características (Cazden, como se citó en Pinaya, 2005):

- El alumno se involucra desde el inicio en la tarea.
- El apoyo debe ser ajustable, de acuerdo al nivel de competencia del sujeto menos experto, de sus progresos, y
- temporal, porque requiere ser retirado gradualmente.

Como puede verse, la tarea se resuelve cooperativamente, en ella, el docente tiene al inicio un mayor control de la actividad, pero a medida que el alumno adquiere el conocimiento y control de la misma, el apoyo se retira de forma gradual.

La manera en la cual se intenta generar zonas de desarrollo próximo en los alumnos del programa de aula pacífica, está ligada a la utilización de estrategias y métodos, los cuales tienen el fin de provocar reflexión y comprensión en el estudiante. Éstas se describen a continuación.

Estrategias de enseñanza socioculturales

El término estrategia se refiere a un conjunto de acciones organizadas para lograr ciertos fines (Elizondo, 2000). En la educación, los fines que se buscan a través de las estrategias son los aprendizajes y el desarrollo de habilidades de los alumnos. Por lo tanto, las estrategias de enseñanza socioculturales son aquellas acciones intencionadas que realiza el docente, congruentes con el paradigma sociocultural, que buscan como principal objetivo el aprendizaje y desarrollo del alumnado.

En su análisis de aplicación de estrategias de enseñanza, Balderas (2010) destacó que, para su aplicación, reformulación y ajuste, es necesario considerar:

1. Las características del alumnado en cuestiones como: desarrollo cognitivo actual, conocimientos previos, motivaciones e intereses.
2. El tipo de contenido que se va a enseñar.
3. Los objetivos de las sesiones.
4. Las actividades que se realizarán para conseguir los objetivos.
5. La supervisión del proceso de enseñanza y el progreso de los alumnos.
6. El contexto en el que se aplicarán las estrategias.

Las estrategias de enseñanza pueden ser clasificadas según el momento de su presentación en una secuencia de aprendizaje (Martínez & Zea, 2004):

- *Preinstruccionales*. Preparan y alertan al alumno en relación con lo que va a aprender. Recuperan los conocimientos previos y ubican al alumnado en un contexto conceptual adecuado.
- *Coinstruccionales*. Son los apoyos que se dan durante el proceso de enseñanza aprendizaje. Sus funciones son el mejorar la atención, la codificación y conceptualización del aprendizaje.
- *Postinstruccionales*. Se presentan al término de la secuencia didáctica, con el fin de que el alumno se forme una visión integral y crítica del aprendizaje.

Sin embargo, es cierto que existen algunas estrategias que se pueden utilizar a lo largo de toda la secuencia didáctica, y que incluso pueden estar inmersas en otras estrategias. De entre estas, se pueden mencionar (Cazden, 1991):

- *Discurso como andamiaje.* Dentro del aula, el aplicador debe utilizar su discurso como andamiaje, es decir, debe suministrar nueva información, preguntar, dar pistas de manera oral y fomentar la reflexión antes de llegar a demostrar la ejecución de la tarea. Tiene la labor de utilizar preguntas generales o menos específicas para lograr que el alumno piense y reflexione.
- *Preformulaciones y Reformulaciones.* Las preformulaciones son preguntas en las que se cuida la obviedad, para que el alumno inicie un trabajo interpretativo y contextualizado. Están compuestas con una o dos expresiones que sirven para orientar a los alumnos hacia el área de experiencia pertinente. A partir de la valoración de la respuesta del alumno al preformulador, el docente ajusta o acerca el cuestionamiento a un grado más específico a la respuesta, a esto se le ha llamado *reformulación* de la respuesta inicial. La siguiente tabla, muestra 5 clases de reformulaciones, según el grado de especificidad de la pregunta original.

Pregunta original	Reformulación
¿Qué hacen las personas?	1. ¿Qué están plantando?
¿Qué clase de elefante?	2. ¿Era un elefante muy triste?
	(reformulación con una respuesta errónea)
¿Qué más viste?	3. ¿Viste una cómoda? (reformulación con una respuesta correcta)
¿Cómo se fueron?	4. ¿Se fueron en coche o en autobús?
¿Qué color has utilizado?	5. Es marrón, ¿no?

Figura 2. Ejemplo de reformulación (French y MacLure, como se citó en Cazden, 1991)

- *Reconceptualizaciones.* Esta estrategia tiene la intención de inducir en el alumno un nuevo modo de contemplar, categorizar, reconceptualizar o recontextualizar los fenómenos mediante la discusión.

Las estrategias *preinstruccionales* que se utilizan en el programa son:

- *Recuperar los aprendizajes previos.* Al inicio de cada sesión, el coordinador cuestiona a los alumnos acerca de sus conocimientos de la temática a abordar. Así mismo, recupera lo aprendido en la sesión anterior. Para ello utiliza preguntas como: ¿Saben ustedes que es un conflicto?, ¿Qué emociones conocen?, ¿Se acuerdan qué aprendimos la sesión anterior?, ¿Recuerdan qué jugamos?, ¿Qué fue lo que hicimos?, ¿Cómo lo hicimos?, ¿Recuerdan cómo trabajamos cooperativamente?, etc.
- *Reconceptualizar.* En esta fase, sirve para aproximarlos a los conceptos que se desarrollarán a lo largo de la sesión. Por ejemplo, para reconceptualizar el concepto de paz, el aplicador puede utilizar preguntas como: ¿Qué significa paz?, ¿Cómo podemos observar que hay una situación de paz?, ¿Cómo se comportan las personas que son pacíficas?, ¿Si hay violencia, hay paz?, etc.
- *Plantear objetivos* (Balderas, 2010). Se hace mención oral de los objetivos de la sesión, en un lenguaje accesible a los alumnos, para que conozcan lo que van a aprender.
- *Dar sentido al aprendizaje* (González, 2012). A partir de la presentación de objetivos, el docente busca que los alumnos encuentren sentido o utilidad al aprendizaje. Para ello, utiliza cuestionamientos del tipo: ¿Qué creen que podamos aprender con la actividad?, ¿Para qué nos servirá aprender a cooperar?, ¿Con quiénes podríamos utilizar esta habilidad, ¿Dónde?, ¿Cuándo?, etc.

Como estrategias *coinstruccionales* se utilizan:

- *Presentar los pasos secuenciados de las actividades* (Balderas, 2010). El desarrollo de la actividad siempre inicia con la lectura de los pasos secuenciados de la actividad. Esta lectura la realizan los alumnos en voz

alta para sus compañeros de equipo o para el grupo en general. En cada uno de los pasos, el coordinador realiza preguntas para verificar la comprensión de lo que van a hacer, por ejemplo: ¿Qué vamos a hacer?, ¿Cómo lo vamos a hacer?, ¿Qué haremos primero?, ¿y después?, etc.

- *Resaltar los contenidos* (Balderas, 2010). El aplicador, resalta algún aspecto del contenido que considera importante, ya sea de manera oral o mediante material impreso en el que esté escrito o representado un concepto, una habilidad, etc.
- *El discurso como andamiaje*. Durante el desarrollo de la actividad, el docente utiliza su discurso como andamiaje, con el objetivo de hacer pensar al alumno, consolidar lo aprendido, resolver dudas o auto evaluar su desempeño hasta ese momento (González, 2012). Por ejemplo, si el objetivo de la actividad es que los niños aprendan a respetar los turnos del habla y el coordinador observa que, esto no se está haciendo, antes de interrumpir y decirles la correcta aplicación de la habilidad, puede intervenir con preguntas como:
 - ¿Qué pasa cuando todos hablamos al mismo tiempo?
 - ¿Cuál es la importancia del respeto a los turnos del habla?
 - ¿Cómo creen que se siente alguien cuando no es escuchado?
 - ¿Estamos escuchando cada una de las opiniones de los demás?
 - ¿Qué podríamos hacer para que todos sean escuchados?
- *Modelar*. Si el discurso como andamiaje falla en hacer reflexionar a los alumnos y redirigir sus acciones, el coordinador puede modelar la correcta realización de la tarea. Por ejemplo, si un alumno tiene como responsabilidad realizar preguntas de un cuestionario y recoger las respuestas de sus compañeros, el coordinador, puede solicitar la atención de los alumnos, tomar un cuestionario, leer una pregunta, asignar los turnos de participación, esperar la respuesta del primer integrante del equipo, escucharla y escribirla en el cuestionario. Después dirigirse a otro integrante y repetir el proceso.

Finalmente, las estrategias *postinstruccionales* que se utilizan en el programa son:

- *Reconceptualizar*. En la fase postinstrucciona, el aplicador verifica la comprensión de los conceptos una vez que han sido vivenciados o experimentados a partir de las actividades propuestas. Por ejemplo, para el concepto de conflicto, el coordinador puede realizar las siguientes preguntas: ¿Qué es un conflicto?, ¿Qué quería cada una de las partes en la situación que actuaron?, ¿Cuál era el interés de cada uno?, ¿Sus intereses eran opuestos o complementarios?, etc.
- *Discusión* (González, 2012). Se hace de manera explícita al finalizar la actividad, con el objetivo de permitir o lograr la participación de los estudiantes, así como aproximarlos a unas reconceptualizaciones de lo aprendido y experimentado durante la sesión. Es fomentada por el aplicador, aunque a veces, se puede dar de manera espontánea entre alumnos. Es un intercambio dialógico que incluye preguntas, argumentos y contra argumentos. Por ejemplo, el aplicador, después de que los alumnos actúen diferentes formas de responder ante un conflicto, puede preguntar ¿Qué formas de responder ante un conflicto se representaron?, ¿Cuáles de ellas fueron violentas?, ¿Por qué piensan eso?, etc. A partir de las respuestas de algunos alumnos a los cuestionamientos, puede fomentar la participación de los demás, llegar a acuerdos o a la generación de nuevas respuestas.
- *Socialización de conocimientos*. Esta estrategia se refiere a la presentación del conocimiento adquirido por parte de los alumnos. Para llevarla a cabo, el coordinador pone algunas reglas, tales como: que cada uno de los integrantes participe en la presentación, que usen el pizarrón, que intervengan por turnos y tiempos etc. (Pinaya, 2005).

Organización cooperativa de actividades

El uso de agrupaciones fomenta la interacción entre pares, donde a pesar de una falta de estructura de los dispositivos de andamiaje, el solo hecho de que un individuo observe la manera en la cual los demás resuelven las tareas, la forma en

que se comportan y enfrentan las situaciones, el apoyo que pueden llegar a darle, los comentarios, las discusiones o debates derivados de diferentes perspectivas, pueden llegar a producir zonas de desarrollo próximo. Esto puede potencializarse con la guía del coordinador en las actividades de los grupos, por ejemplo: al mostrar diversas pautas de comportamiento, dividir tareas, fomentar la discusión o la toma de decisiones en conjunto. Esto último se logra con la organización cooperativa de las actividades.

De acuerdo con Torrego (2012) los modelos de cooperación como el aprendizaje y el juego cooperativo pueden fundamentarse a partir de la teoría sociocultural, ya que ésta enfatiza que el alumno construye su conocimiento con ayuda de los demás. Como se vio, esta postura resalta la importancia del contexto sociocultural en general y en particular el rol que juegan los otros en el desarrollo y el aprendizaje. El individuo no conoce al mundo por sí mismo, sino que, la sociedad con sus prácticas, ideología, relaciones, acumulación de conocimiento, etc., a través de las otras personas, provee al individuo de herramientas y signos (por ejemplo, el lenguaje) que le permiten aproximarse al conocimiento y desarrollarse.

Esto, en el enfoque cooperativo, hace relevante el papel que juegan los compañeros y el maestro como mediadores entre el conocimiento y el individuo, ya que son éstos una fuente potencial de provisión de los artefactos socioculturales. Además, el concepto de zona de desarrollo próximo, justifica la utilización de grupos heterogéneos (grupos formados de individuos con diferentes características) para el desarrollo de las capacidades de cada uno de los integrantes.

En el aula pacífica, la organización de actividades cooperativas se basa en el modelo de aprendizaje cooperativo de los hermanos Johnson (1999b), del cual se rescatan las siguientes características:

1. *Interdependencia positiva*. El coordinador propone una tarea clara y un objetivo grupal para que los alumnos la realicen de manera conjunta. Los integrantes de cada equipo deben tener claro que los esfuerzos de cada uno benefician a todos.

1. *Responsabilidad individual.* El grupo debe asumir la responsabilidad individual y grupal para alcanzar los objetivos, por lo que cada miembro será responsable de cumplir con la parte del trabajo que le corresponde.
2. *Interacciones estimuladoras cara a cara.* Los alumnos deben realizar juntos una tarea en la que cada uno promueva el éxito de los demás, comparta los recursos existentes y se ayude, respalde, aliente, facilite y felicite a los otros por su esfuerzo para aprender.
3. *Técnicas interpersonales y de equipo.* Consiste en enseñar a los alumnos algunas prácticas interpersonales y grupales imprescindibles, tales como: el respeto a los turnos de habla y participación, moderar el volumen de voz, pedir las cosas por favor, compartir materiales, etc.
4. *Evaluación grupal.* La evaluación tiene lugar cuando los integrantes del grupo analizan en qué medida están alcanzando sus metas y mantienen relaciones de trabajo productivas.

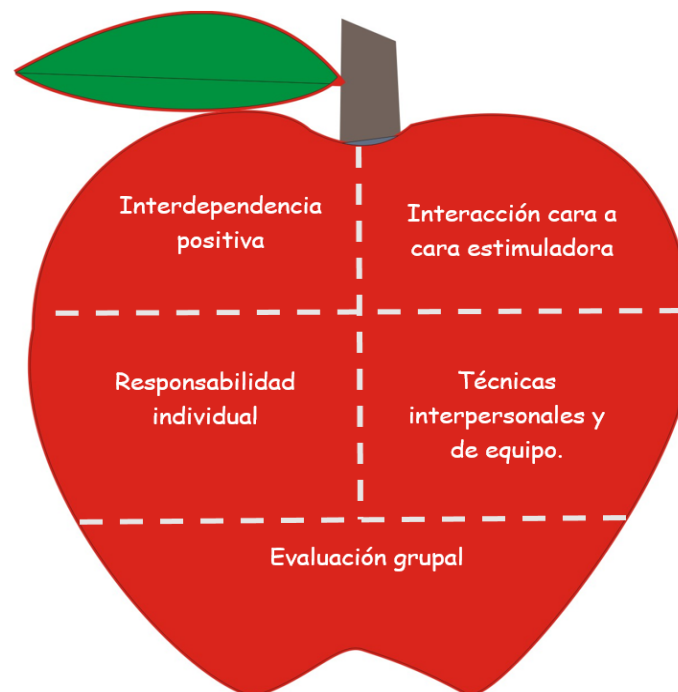


Figura 3. Los componentes esenciales del aprendizaje cooperativo (Johnson & Johnson, 1999b)

Estos aspectos del aprendizaje cooperativo, sirven como guía en la realización de las actividades de juego. Tal y como lo mencionaron los hermanos Johnson (1999b) es posible aplicar su metodología a cualquier actividad escolar.

En particular el juego cooperativo guiado por la estructura que brinda el modelo de aprendizaje cooperativo, es útil para motivar a los niños y como un medio para acceder al conocimiento.

Las actividades de juego tienen un papel importante dentro del enfoque sociocultural, debido a que generan un comportamiento individual o grupal según las pautas culturales, provocan alegría y placer, y son un motor para el desarrollo físico, cognitivo, social y afectivo (Ander-Egg, 2008). A este respecto, Vigotsky (1979) planteó que en el mundo del juego, lo que le interesa al niño es el placer, el disfrute por la actividad, es un mundo propio diferente al mundo real. De acuerdo con lo anterior, el mismo autor presentó las siguientes características del juego:

- *Imaginación.* En el juego, el niño entra en una situación ilusoria donde puede satisfacer sus necesidades.
- *Reglas.* En las situaciones imaginarias se encuentran reglas, aunque estas no sean formuladas explícitamente ni por adelantado.

Además, mencionó que mediante el juego se puede potencializar el desarrollo, ya que en éste, el niño muestra capacidades sociales y de pensamiento que no se observan en su comportamiento fuera de la situación de juego. Finalmente, Vigostky (1988, como se citó en Sarlé, 2004) consideró al juego como creador de zonas de desarrollo próximo, y explicó que:

...durante el juego, el niño está siempre por encima de su edad promedio, por encima de su conducta diaria; en el juego, es como si fuera una cabeza más alta de lo que en realidad es. Al igual que en el foco de una lente de aumento, el juego contiene todas las tendencias evolutivas de forma condensada, siendo en sí mismo una considerable fuente de desarrollo (p. 156).

Baquero (1996) mencionó que, para que las situaciones de juego puedan potencializar el desarrollo, deben:

- Implicar al niño en grados mayores de conciencia de las reglas de conducta y comportamientos verosímiles dentro de los escenarios contruidos.
- Atender a las prescripciones sociales usuales para los roles representados.

Para que el juego se considere cooperativo debe cumplir tres características (Kreidler, 2011):

- Todos los participantes ganan.
- Todos pueden jugar.
- El grupo trabaja junto para lograr ganar.

En el caso de este programa de aula pacífica, las actividades cooperativas se utilizan para abordar las diferentes temáticas del programa y toman un papel importante en el desarrollo de los demás componentes: educación en derechos humanos, educación en valores, comunicación, expresión emocional y resolución de conflictos.

SECUENCIA DIDÁCTICA

Las actividades del programa siguen una secuencia didáctica compuesta de tres fases, derivadas del análisis de las actuaciones y tareas que el aplicador realiza en la metodología de aprendizaje cooperativo (Johnson & Johnson, 1999b):

- *Fase 1. Inicio.* En esta fase, el coordinador recupera el aprendizaje previo, menciona los objetivos y busca que los alumnos den sentido a lo que van a realizar.
- *Fase 2. Desarrollo.* En este momento de la secuencia didáctica, el aplicador describe la actividad claramente, busca que los alumnos generen interdependencia positiva, promuevan conductas deseables y utilicen técnicas cooperativas, además, supervisa la conducta y el aprendizaje.
- *Fase 3. Cierre.* En esta fase, proporciona el cierre a la actividad, evalúa y fomenta la autoevaluación del alumnado en cuanto a la cantidad y calidad del aprendizaje, así como el funcionamiento de los grupos cooperativos.

AMBIENTE Y ELEMENTOS DIDÁCTICOS

De acuerdo con Pinaya (2005), los instrumentos y el ambiente transforman y configuran las actividades de enseñanza aprendizaje. En este apartado se describen las características físicas necesarias para la implementación del programa así como algunos materiales importantes.

Características físicas deseables

Se espera que el programa se desarrolle en un lugar con buena iluminación, donde el ruido no impida la comunicación y comprensión de los participantes. Además, que exista buena ventilación natural y/o artificial.

En su dimensión física, el aula pacífica requiere de sillas y mesas que permitan la agrupación de los equipos. Estos conglomerados deben ubicarse de tal manera que no obstruyan el libre tránsito de las personas en el aula.

De igual manera, se procura que en el salón de clases siempre estén visibles las habilidades a desarrollar, los derechos y obligaciones de los alumnos. Incluso, se puede dar una adecuación y ambientación del aula por medio de carteles y contenidos referentes a la paz, los cuales tienen la función de informar a los visitantes la relevancia del aula (Palos, 2005).

Materiales

En las actividades del programa frecuentemente se utilizan materiales como: pizarrón, marcadores, impresiones, sillas y mesas para los participantes y el coordinador. Además de material de papelería como: pegamento, tijeras, plumas, hojas, colores, plumines, etc. En la descripción de cada sesión se mencionan los materiales necesarios para la realización de cada actividad.

Estos sirven para motivar y ayudar a conectar los conocimientos previos con los nuevos, así como para la comprensión de los problemas en cuestión (González,

2012). Si bien todos los materiales son instrumentos que se utilizan para mediar el aprendizaje, existen unos que a lo largo del programa destacan en dicha función. En este apartado se describen cada uno de estos.

- Fichas de roles

Las fichas de roles especifican las funciones asignadas a cada alumno durante una sesión o actividad determinada. Indican qué se puede esperar de cada miembro y por lo tanto, qué debe realizar cada uno (Johnson & Johnson, 1999b).

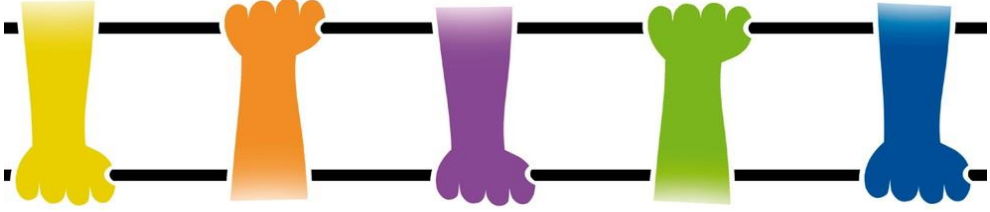


Figura 4. Ficha de rol de moderador

- Tarjetas de actividades

De acuerdo con los hermanos Johnson (1999b) no basta con dar la indicación a los alumnos de que realicen las actividades en equipo, sino que se deben hacer explícitas las formas de trabajar cooperativamente. Para ello se utilizan las tarjetas de actividades, que no son más que la descripción de la actividad cooperativa. Para su realización, se consideran las características de aprendizaje cooperativo, sobre todo la interdependencia y responsabilidad individual.

En la figura 5 se muestra un ejemplo de las tarjetas de actividad cooperativa.



REALIZAR UN DIBUJO COOPERATIVAMENTE QUE NOS IDENTIFIQUE COMO EQUIPO

1. En equipo decidan que dibujo harán (recuerden que su boceto debe ser del tamaño de la cartulina).
2. En equipo asignen turnos para empezar a dibujar.
3. El que tenga el primer turno haga solo una parte del dibujo (la cabeza, una pierna, una parte de un cuadrado o triángulo). Al terminar le pasará la cartulina al compañero que tenga el segundo turno.
4. Ese compañero, hará otra parte del dibujo, y cuando termine, pasará la cartulina a otro compañero.
5. Repitan este proceso hasta que terminen su dibujo.

Figura 5. Ejemplo de tarjeta de actividad

- Cuestionarios o formatos de actividades

Los cuestionarios o formatos de las actividades a contestar por los alumnos, son una muestra permanente de su desempeño durante las sesiones. Estos varían de acuerdo con los objetivos de las sesiones y el tipo de actividad que se realiza. Los hay desde un simple cuestionario, hasta el llenado de una revista incompleta o un tablero de lotería.

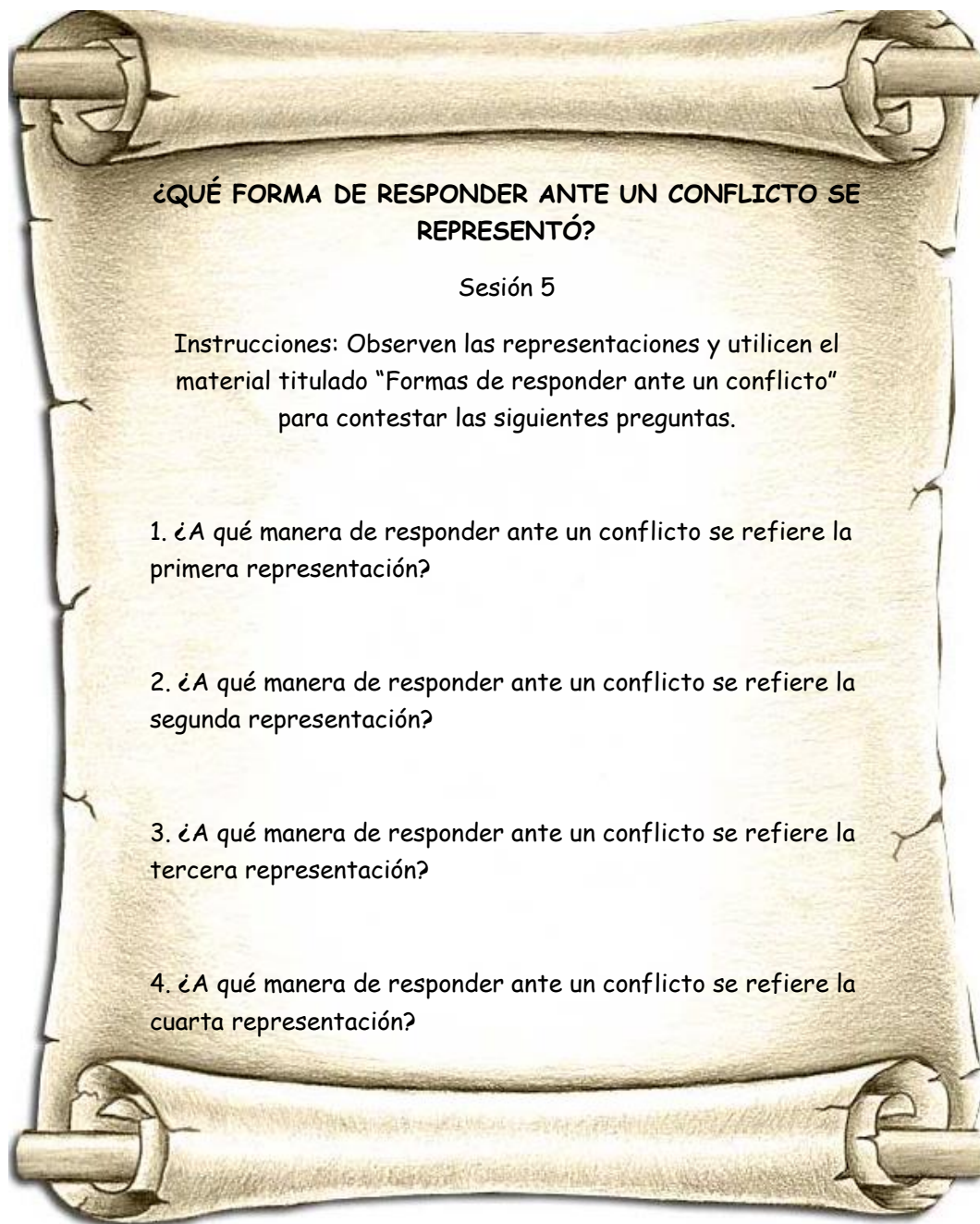


Figura 6. Ejemplo de un cuestionario de actividad

EVALUACIÓN

La evaluación en cada una de las sesiones toma en cuenta diversas herramientas y métodos. Una de ellas es el llenado del formato de autoevaluación por parte de los alumnos y del formato de evaluación del grupo para el profesor. Además, se conservan los productos de los alumnos y se videograban las sesiones.

- Formato de autoevaluación

La autoevaluación tiene por objetivo fomentar la reflexión de los alumnos en cuanto a su desempeño y comportamiento durante las actividades. Al final de las sesiones se entrega a cada uno de los equipos un formato de autoevaluación, el cual se contesta en conjunto por todos los integrantes del equipo.

FORMATO DE AUTOEVALUACIÓN			
CUARTA SESIÓN.			
Instrucciones: Lean con atención la primera columna (¿Qué evaluamos?) Elijan uno de los 3 niveles de acuerdo a la forma en que realizaron la actividad y táchenlo. Realicen la suma de los puntos y colóquela en el espacio correspondiente.			
¿Qué evaluamos?	Nivel 1 1 punto	Nivel 2 2 puntos	Nivel 3 3 puntos
¿Participamos en la decisión de qué dibujo se haría?	Solo algunos participamos.	La mayoría participamos.	Todos participamos.
¿Respetamos las opiniones de los demás? (no criticamos, no hicimos burla, escuchamos).	Solo algunos respetamos.	La mayoría respetamos.	Todos respetamos.
¿Seguimos las instrucciones de la actividad?	Solo algunos las seguimos.	La mayoría las seguimos.	Todos las seguimos.
¿Participamos en la realización del dibujo?	Solo algunos participamos.	La mayoría participamos.	Todos participamos.
¿Respetamos los turnos del habla? (escuchamos a quien tenía la palabra, no interrumpimos).	Solo algunos respetamos.	La mayoría respetamos.	Todos respetamos.
¿Convivimos pacíficamente? (no insultamos, no golpeamos ni excluimos).	Solo algunos convivimos pacíficamente.	La mayoría convivimos pacíficamente.	Todos convivimos pacíficamente.
Puntos obtenidos			_____

Figura 8. Formato de autoevaluación

- Formato de evaluación grupal

Análogo al formato de autoevaluación de los alumnos, el formato de evaluación grupal es contestado por el aplicador al final de las sesiones.

FORMATO DE EVALUACIÓN GRUPAL			
CUARTA SESIÓN.			
Instrucciones: Lea con atención la primera columna (¿Qué evaluamos?) Elija uno de los 3 niveles de acuerdo a la forma en que el grupo realizó la actividad y táchelo. Realice la suma de los puntos y colóquela en el espacio correspondiente.			
¿Qué evaluamos?	Nivel 1 1 punto multiplicado X No. de equipos.	Nivel 2 2 puntos multiplicados X No. de equipos.	Nivel 3 3 puntos multiplicados X No. de equipos.
¿Participaron en la decisión de qué dibujo se haría?	Solo algunos participaron.	La mayoría participó.	Todos participaron.
¿Respetaron las opiniones de los demás? (no criticaron, no hicieron burla, escucharon).	Solo algunos respetaron.	La mayoría respetó.	Todos respetaron.
¿Siguieron las instrucciones de la actividad?	Solo algunos las siguieron.	La mayoría las siguió.	Todos las siguieron.
¿Participaron en la realización del dibujo?	Solo algunos participaron.	La mayoría participó.	Todos participaron.
¿Respetaron los turnos del habla? (escucharon a quien tenía la palabra, no interrumpieron).	Solo algunos respetaron.	La mayoría respetó.	Todos respetaron.
¿Convivieron pacíficamente? (no insultaron, no golpearon ni excluyeron).	Solo algunos convivieron pacíficamente.	La mayoría convivió pacíficamente.	Todos convivieron pacíficamente.
Puntos obtenidos			_____

Figura 9. Ejemplo de un formato de evaluación grupal





En cada uno de estos formatos se consideran aquellos aspectos relacionados con los objetivos del programa, la actividad misma y el comportamiento de los alumnos durante las sesiones.

- Cuadro de acumulación de puntos

Derivado de la autoevaluación de los alumnos y la evaluación del aplicador, se obtienen puntos, los cuales forman parte de un programa de reforzamiento para el desempeño de las actividades y el comportamiento durante las mismas. Estos son registrados en el cuadro de acumulación, una especie de tabla de registro de los puntos obtenidos por el alumnado, los cuales a la larga, pueden ser intercambiados por obsequios.

Este cuadro se imprime en un tamaño visible, o se realiza en un pliego de papel bond. Se coloca en un espacio del salón donde todos pueden observar el puntaje obtenido durante las sesiones.

CUADRO DE ACUMULACIÓN DE PUNTOS

EQUIPO	Sesión 4	Sesión 5	Sesión 6	Sesión 7	Sesión 8	Sesión 9	Sesión 10	Sesión 11	Sesión 12
									
									
									
									
Puntos de equipos.									
Puntos del docente									
Puntos totales.									

Juego de damas chinas y ajedrez= 700pts Balón de voleibol = 800pts. Balón de futbol= 900pts. Twister= 1000pts



Figura 10. Cuadro de acumulación de puntos

- Productos

Los productos realizados por los alumnos, tales como cuestionarios de análisis de conflictos, carteles con las normas de convivencia, dibujos, etc., sirven para ver su avance durante las sesiones.

- Registro anecdótico

Finalmente, el coordinador realiza un registro anecdótico de la sesión, es decir, lleva un diario de aquellos aspectos relacionados con los objetivos de la sesión, lo que le llamó la atención durante las actividades, sus impresiones y/o recomendaciones.

A continuación se muestran 6 ejemplos de actividades con sus respectivos materiales.

EJEMPLOS DE ACTIVIDADES

SESIÓN 2. DERECHOS Y NORMAS	
Objetivos de la sesión	Los alumnos, conjuntamente con el coordinador, elaborarán una serie de derechos y normas de convivencia en el aula.
Habilidad(es) relacionada(s)	Escucha activa.
Contenidos	Derechos y normas.
Valores	Respeto, paz y democracia.
Derechos	A no ser violentado, a ser escuchado, a expresarse libremente y a no ser discriminado.
Descripción de la sesión.	
<p>Inicio</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El coordinador pedirá a los alumnos que acomoden las sillas formando un círculo y él se colocará entre ellos. 2. Leerá las dos situaciones llamadas “Por su acento” y “Por ser pequeño” (Material 2.1). 3. Cuando termine, preguntará a los alumnos su opinión acerca de ambas situaciones. Para fomentar la reflexión, utilizará preguntas como las siguientes: ¿Una persona puede insultar a otra o pegarle, solo por qué quiere?, ¿Es válido que a un niño no lo dejen participar?, ¿Las personas del grupo pueden excluir a un compañero?, ¿Por qué? El objetivo de este pequeño debate, es aproximar a los niños a la comprensión de que, en ambos casos, se están violando los derechos de los personajes. <p>Desarrollo</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. En plenaria, el coordinador iniciará un proceso de análisis mediante preguntas como las siguientes: ¿Qué es un derecho?, ¿Qué derechos conocen?, ¿Quién establece los derechos?, ¿Por qué motivo se establecen los derechos?, ¿Por qué es importante conocer los derechos? Fomentará la toma de turnos de habla de los alumnos, escuchará sus respuestas y los aproximará al conocimiento de que <i>los derechos son establecidos por las personas para asegurarse de que no se dañen unas a otras.</i> 5. Preguntará a los alumnos qué derechos pueden ser considerados para tener una sana convivencia dentro del aula. Los Inducirá a llegar a los siguientes: <i>Derecho a no ser violentado, a expresarse libremente, a ser escuchado y a no ser discriminado.</i> Para ello, puede utilizar las siguientes preguntas: ¿Entre nosotros podemos golpearnos o insultarnos?, ¿Podemos ignorar lo que el otro dice?, ¿Podemos excluir?, ¿Qué derecho creen que se esté violando?, ¿Qué derecho se les ocurre que debemos hacer valer dentro del aula? Pedirá a los alumnos que alcen la mano y escuchen a sus compañeros. Pondrá atención a las propuestas de derechos y les solicitará que las anoten en el 	

pizarrón. En caso de que los alumnos no puedan o no sepan redactar derechos, el coordinador puede utilizar frases incompletas del tipo: Derecho a _____. Y que ellos terminen la frase Derecho a no ser discriminado.

6. Una vez que se tengan establecidos los derechos, preguntará a los alumnos qué tipo de normas podemos establecer para asegurarnos que se respeten los derechos mencionados. Para tratar de vincular las normas con los derechos, hará preguntas como las siguientes: ¿Qué regla podemos poner, para asegurarnos que se respete el derecho a no ser violentado? Nuevamente fomentará el respeto por la toma de turnos de habla, escuchará las respuestas, y solicitará que sean anotadas en el pizarrón. En caso de ser muchas reglas, puede hacer una síntesis de las mismas. Por ejemplo, si se tiene: no golpear, no insultar, no empujar, se puede sintetizar en una sola regla, “No violentar a otros (no golpear, no insultar, no empujar)” en vez de tres reglas.
7. Una vez que se tengan las normas y los derechos, proporcionará a cada uno de los alumnos un plumín de agua, y les solicitará que conformen dos equipos para escribirlos en dos pliegos de papel (ver Material 2.2). Además, les indicará que pueden decorar los pliegos como gusten.

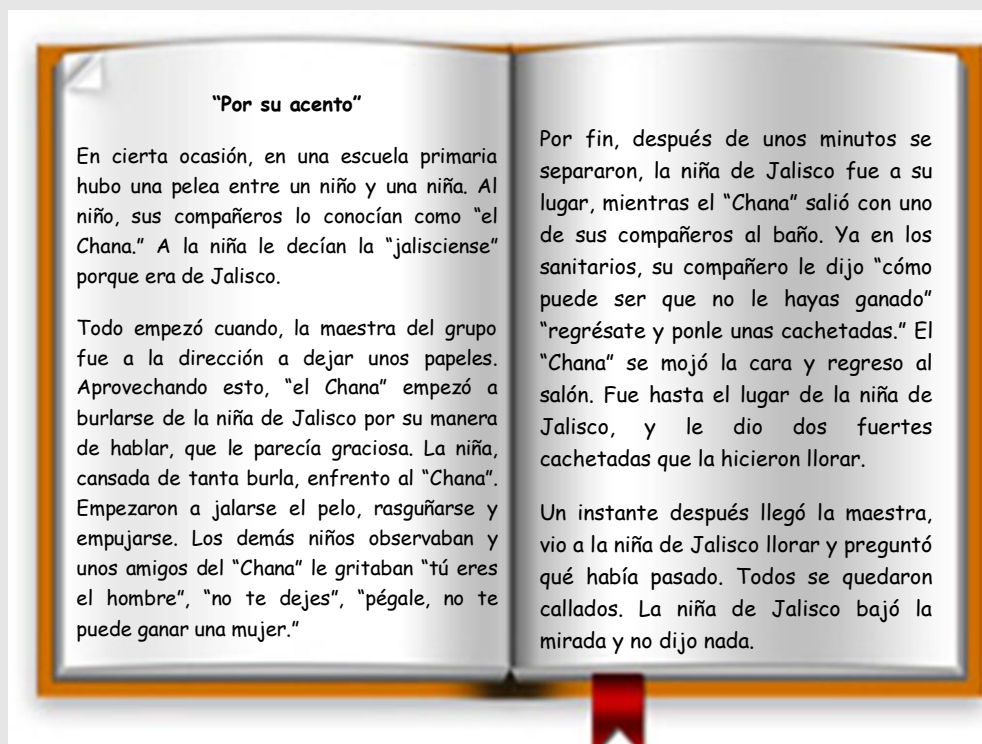
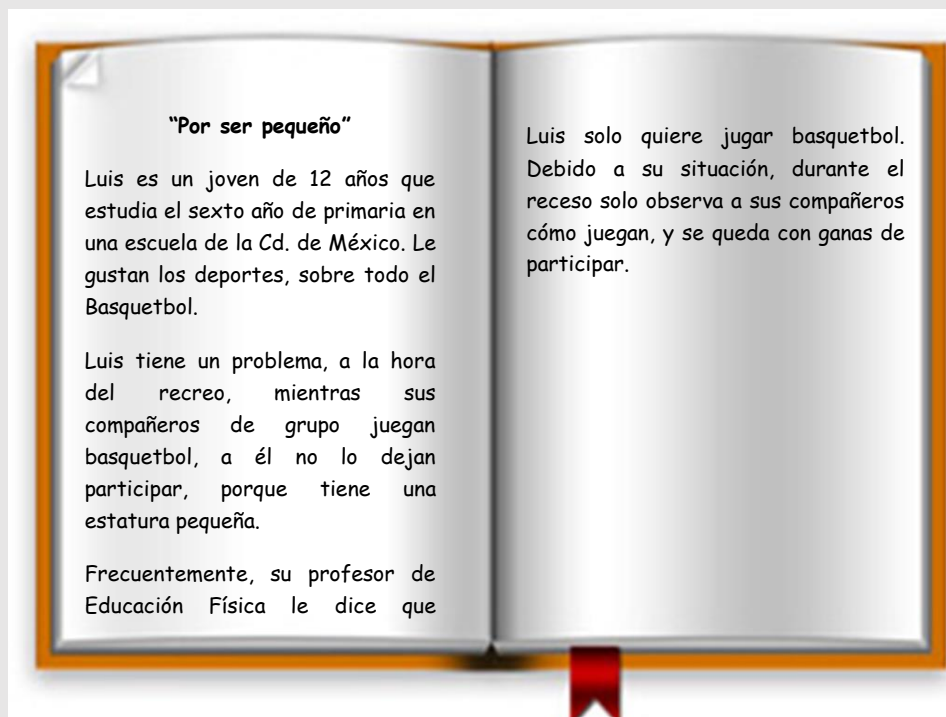
Cierre

8. Cuando terminen de escribir los derechos y normas en los pliegos, el coordinador preguntará a los alumnos ¿Qué es un contrato? Escuchará sus respuestas y tratará de aproximarlos al siguiente concepto: *un contrato es un acuerdo donde las partes se comprometen a algo*. Les comentará que es necesario que se comprometan a seguir las reglas y a respetar los derechos de los demás para una sana convivencia. Y les pedirá que con el plumín que tienen en las manos, coloquen su nombre o firma en cada uno de los pliegos de derechos y normas.
9. Colocará los pliegos en un lugar visible dentro del aula. Les comentará que es importante que durante todas las sesiones, hagan valer sus derechos y cumplan con sus obligaciones dentro del salón de clases.
10. Agradecerá su participación y se despedirá de ellos, dándoles un pequeño obsequio (material de papelería).

Evaluación	Observación anecdótica.
Tarea	-----

MATERIALES

Material 2.1



Material 2.2

2 Pliegos de papel bond blanco, Kraft o cartulinas de color café.

Plumones gruesos de agua de varios colores.

SESIÓN 5. FORMAS DE RESPONDER ANTE UN CONFLICTO

Objetivos de la sesión	Los alumnos conocerán distintas maneras de responder ante un conflicto.
Habilidad(es) relacionada(s)	Resolución de conflictos. Escucha activa. Comprensión emocional.
Contenidos	Conflicto y maneras de responder ante un conflicto.
Valores	Respeto, democracia y cooperación.
Derechos	A expresarse libremente, a ser escuchado y a no ser discriminado.

Descripción de la sesión.

Inicio

1. El coordinador pedirá a los alumnos que conformen los cuatro equipos tal y como lo hicieron la sesión pasada.
2. Para recuperar el aprendizaje de la sesión anterior (cooperación), en plenaria, realizará preguntas como las siguientes: *¿Se acuerdan qué aprendimos la sesión anterior?, ¿Qué realizamos y cómo lo realizamos?* Fomentará la toma de turnos de habla y escuchará sus respuestas.
3. Para la revisión de la tarea, les preguntará si eligieron el nombre del equipo y acerca de cómo llegaron a esa decisión. Escuchará sus respuestas, en dado caso de que aún no decidan el nombre, les dará 5 minutos para ello. Recordará el derecho a ser escuchado, y favorecerá la toma de decisiones democrática, es decir por votación. Para ello puede utilizar preguntas como las siguientes: *¿Cómo van a ponerse de acuerdo?, ¿Cómo lograrán que todos participen en las decisiones del equipo?*
4. Una vez que tengan el nombre del equipo, les pedirá que lo escriban en la cartulina del dibujo o el banderín prediseñado de la sesión 4.
5. Posteriormente, mencionará el siguiente objetivo de la sesión: *Hoy conoceremos distintas maneras de comportarnos ante un conflicto.*
6. Así mismo, les indicará los siguientes aspectos a evaluar: *la participación de todos en la organización de la actividad, el respeto por las opiniones de los demás (no criticar, no hacer burla, escuchar), seguir las instrucciones, participar en la actividad, respetar los turnos del habla y convivir pacíficamente.* Esto es para que los alumnos conozcan que se espera de ellos en esta sesión.

Desarrollo

7. En plenaria, el coordinador preguntará qué entienden por un conflicto. Recordará el derecho a ser escuchado y a expresarse libremente, fomentará la toma de turnos de habla pidiéndole a los alumnos que alcen la mano y escuchen a sus compañeros. Pondrá atención a sus respuestas y, a partir de estas, buscará resignificar las ideas expresadas para aproximarlos al concepto siguiente: *Un conflicto es una situación*

donde hay intereses y/o necesidades opuestas.

8. Una vez resignificado el concepto, a un integrante de cada equipo, que no haya tenido la oportunidad de ser moderador, le entregará los materiales y le solicitará que se quede con: 1) la ficha de rol correspondiente (ver Materiales sesión 4); 2) la tarjeta de actividad titulada “Representar una situación en conjunto” (Material 5.1); 3) una de las tarjetas de representación “Javier, Andrik y una Goma, Forma X” (ver Material 5.2); y 4) una copia del material 5.4 titulado “Formas de responder ante un conflicto.”
9. Después, el coordinador mencionará a los alumnos que fungirán como secretarios en esta sesión, y pedirá a los moderadores que les entreguen: 1) la ficha de rol de secretario (Material 5.3); y 2) el cuestionario llamado “¿Qué forma de responder ante un conflicto se representó?” (Material 5.5).
10. Se dirigirá al grupo en su conjunto y pedirá la participación de los alumnos asignados como moderadores y secretarios para que lean en voz alta las fichas de roles. A los demás alumnos les comentará que con el fin de que entiendan qué van a realizar y cuáles son las funciones de los roles, deberán guardar silencio y observar a las personas que participan. En caso de que existan dudas de las funciones de los roles, se dirigirá al grupo y pedirá la participación de los alumnos que entendieron para que expliquen, o en su defecto, puede llegar a modelar los roles y explicar sus funciones.
Al alumnado le debe quedar claro que el moderador es el responsable de: 1) leer la ficha de actividad; 2) cuidar el volumen de voz; y 3) proponer y/o asignar los turnos del habla y participación. Mientras que el secretario es el responsable de: 1) leer los cuestionarios o formatos; 2) recoger las respuestas de sus compañeros, resumirlas si es necesario; y 3) escribirlas.
11. Después, el coordinador solicitará a los moderadores que lean cada punto de la tarjeta de actividad en voz alta para el grupo. A los demás alumnos los invitará a escuchar y a mirar a sus compañeros mientras participan. Cuando terminen de leer, preguntará si hay dudas, en caso afirmativo, pedirá a los moderados que vuelvan a leer la tarjeta o nuevamente solicitará la participación de aquellos alumnos que entendieron para que expliquen. Si nadie comprendió, el coordinador puede explicar o modelar la forma en la que la actividad se llevará a cabo. Los alumnos deberán comprender que la actividad trata de que, por turnos, cada uno de los equipos representará su tarjeta asignada, la cual corresponde a una forma de responder ante un conflicto. Mientras participa un equipo, los demás deberán poner atención, para que al término de cada una de las representaciones, contesten una de las preguntas del cuestionario llamado “¿Qué forma de responder ante un conflicto se representó?”(Material 5.5). Para esto último, se podrán apoyar del material llamado “Formas de responder ante un conflicto” (Material 5.4), en el cual se mencionan 4 formas en las que una persona puede hacer frente a una problemática.

12. Mientras trabajan, el coordinador observará la manera en la que se organiza el equipo para la representación. Enfatizará la importancia de escuchar y tomar en cuenta las opiniones de los demás.
13. Una vez que estén organizados para su representación, solicitará que pase el equipo que tenga la Forma número 1 en la tarjeta asignada y que actúe la situación que le tocó. Cuando terminé la primera representación, preguntará a los participantes ¿Cuál es el conflicto de esta situación?, ¿Qué quiere cada uno? Recordará el derecho a ser escuchado y expresarse libremente, fomentará la toma de turnos de habla y escuchará sus respuestas. Tratará de llevarlos al entendimiento de que el conflicto es debido a dos intereses opuestos (Javier quiere su goma y Andrik quiere borrar con ella y quedársela). Después hará la siguiente pregunta: ¿Cómo creen que se sintió Javier en esta situación?, ¿y Andrik?, ¿Cómo resolvieron el conflicto?, ¿Qué piensan acerca de ello? Finalmente, les pedirá que contesten la primera pregunta del cuestionario.
14. Mientras los alumnos responden, el coordinador verificará que el secretario realice las preguntas al término de la representación, escuche las respuestas de sus compañeros, en caso de ser necesario sintetice y termine por escribirlas. Si observa que esto no se cumple, con el fin de hacer reflexionar al secretario, le puede realizar las siguientes preguntas: ¿Cuándo es el momento de hacer las preguntas?, ¿Cómo se te ocurre que puedes decirles que te pongan atención?, ¿Cómo les dirías que te están dictando muy rápido?, ¿Cómo les pedirías que se pongan de acuerdo para escribir una sola respuesta? Mientras que a los demás integrantes puede preguntarles: ¿Qué hacemos si no nos escucha el secretario?, ¿Cómo creen que se siente cuando lo apresuramos o le gritamos?, ¿De qué manera tendríamos que decirle nuestras respuestas?, etc. Se alejará del equipo para verificar si su apoyo funcionó, en caso de que no, regresará y puede modelar el rol, es decir, leer las preguntas para sus compañeros, escuchar sus respuestas y escribirlas en el cuestionario.
15. Una vez que terminen los equipos de contestar la primera pregunta del cuestionario, pasará otro equipo a actuar su situación conflictiva. El coordinador utilizará preguntas similares para las representaciones posteriores, y recordará a los alumnos que cada vez que termine una actuación, contesten una pregunta del cuestionario.

Cierre

16. Para cerrar el tema, el coordinador enfatizará el hecho de que, ante una situación conflictiva se puede actuar de diferentes maneras. Preguntará a los alumnos cuál creen que sea la mejor manera de responder al conflicto y pedirá que argumenten. Escuchará las respuestas y fomentará una discusión utilizando cuestionamientos como: ¿Qué piensan los demás acerca de la respuesta de sus compañeros?, ¿Cómo creen que se sentirían ambas partes con esta manera de responder?, ¿De qué otra manera se les ocurre que pueden resolver el conflicto? El objetivo de esta discusión, es enfatizar que,

para resolver la problemática, la mejor manera es *buscar soluciones donde ambas partes salgan ganando*.

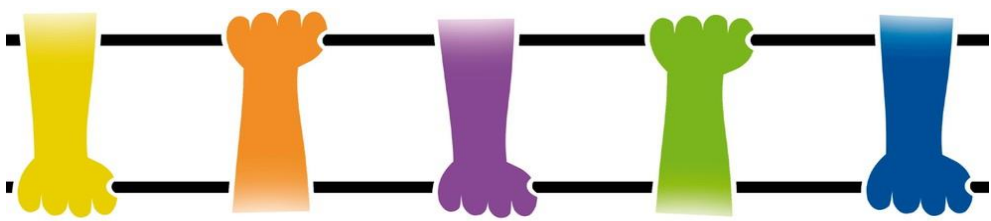
17. Realizará la evaluación grupal con el formato correspondiente (Material 5.7). Y dará un tiempo para que los alumnos se autoevalúen con su formato (Material, 5.6). Les recordará la importancia de ser honestos en su forma de evaluarse.
18. El coordinador, realizará la suma de puntos del formato de evaluación grupal y pedirá a los alumnos que sumen los suyos. Ambos resultados (los de los alumnos y los del coordinador) serán colocados en el cuadro de acumulación (ver Materiales sesión 4).
19. Finalmente les dará un pequeño obsequio (dulce) y se despedirá de ellos.

Evaluación	Autoevaluación grupal, registro anecdótico acerca del desempeño grupal de los alumnos y respuestas al cuestionario de la sesión.
-------------------	--

Tarea	-----
--------------	-------

MATERIALES

Material 5.1



**REPRESENTAR UNA SITUACIÓN EN CONJUNTO Y
ADIVINAR QUÉ FORMA DE RESPONDER ANTE UN
CONFLICTO SE INTERPRETÓ**

1. Lean la tarjeta de representación y pónganse de acuerdo para ver quién representa cada personaje (Javier, Andrik, Profesor, compañeros). Tienen 10 minutos para ello.
2. Observen la tarjeta de representación y fíjense que turno les tocó (Forma 1, 2, 3, 4).
3. En su turno, representen su situación (manera de responder ante un conflicto).
4. En cada turno de los equipos, observen las representaciones, comenten lo sucedido, apóyense del material "formas de responder ante un conflicto" y contesten una de las preguntas del cuestionario.
5. Repitan este proceso hasta que terminen las representaciones.

Material 5.2



Javier, Andrik y una Goma. Forma 1.

El maestro del grupo dejó unas multiplicaciones a los niños, y les dijo: -Voy a la dirección.
Mientras ustedes realicen esas operaciones-

Javier se equivocó al hacer una multiplicación y quería borrar para poder corregir, pero no traía goma. De repente, vio una goma en el piso, la tomó y empezó a borrar. Mientras tanto, Andrik buscaba su goma por todo el salón, y preguntó a sus compañeros que si alguien la había agarrado.

En eso, Andrik vio a Javier con ella y le dijo: - ¡Esa es mi goma! eres un ladrón-

Javier contestó, -No, yo me la encontré, y lo que uno se encuentra se lo queda! -

Andrik respondió: -Dámela o te la quito a golpes-

Javier se empezó a reír y le dijo: - No te tengo miedo-.

Empezaron a pelear, y en eso, llegó el profesor y les dijo:- ¿Qué está pasando? ¿Quién empezó? Vamos a la dirección-



Javier, Andrik y una Goma. Forma 2.

El maestro del grupo dejó unas multiplicaciones a los niños, y les dijo: -Voy a la dirección.
Mientras ustedes realicen esas operaciones-

Javier se equivocó al hacer una multiplicación y quería borrar para poder corregir, pero no traía goma. De repente, vio una goma en el piso, la tomó y empezó a borrar. Mientras tanto, Andrik buscaba su goma por todo el salón, y preguntó a sus compañeros que si alguien había agarrado su goma.

En eso, vio a Javier y le dijo: - ¡Esa es mi goma!-

Javier contestó, -Yo me la encontré, y lo que uno se encuentra se lo queda! -

Andrik le respondió: -Me la regresas por favor-

Javier se empezó a reír y le dijo: - ¡ya te dije que no!, deja de estar fastidiando, ahora es mía-

Andrik le dijo: -Ok quédatela- Javier siguió borrando y se quedó con la goma.



Javier, Andrik y una Goma. Forma 3.

El maestro de grupo dejó unas multiplicaciones a los niños, y les dijo: -Voy a la dirección.
Mientras ustedes realicen esas operaciones-

Javier se equivocó al hacer una multiplicación y quería borrar para poder corregir, pero no traía goma. De repente, vio una goma en el piso, la tomó y empezó a borrar. Mientras tanto, Andrik buscaba su goma por todo el salón, y preguntó a sus compañeros que si alguien la había tomado.

En eso, vio a Javier con su goma y tranquilamente le dijo: - ¡Esa es mi goma! ¿Por qué la tomaste?-

Javier contestó: - La encontré tirada, préstamela por favor y en un momento te la entrego-

Andrik contestó: -Esta bien, pero préstame tu pluma roja para poner la fecha-

Javier: -Claro tómala de la lapicera-

Andrik tomó la pluma y cuando puso la fecha en su libreta se la regresó a Javier, lo mismo hizo Javier con la goma de Andrik.



Javier, Andrik y una Goma. Forma 4.

El maestro del grupo dejó unas multiplicaciones a los niños, y les dijo: -Voy a la dirección.
Mientras ustedes realicen esas operaciones-

Javier se equivocó al hacer una multiplicación y quería borrar para poder corregir, pero no traía goma. De repente, vio una goma en el piso, la tomó y empezó a borrar. Mientras tanto, Andrik buscaba su goma por todo el salón, y preguntó a sus compañeros que si alguien la había agarrado.

En eso, vio a Javier y le dijo: - ¡Esa es mi goma! eres un ladrón-

Javier contesto: - Estaba tirada, deja término de ocuparla y te la doy-

Andrik contesto: -¡Nada más la vas a gastar, dámela ya!-

Se acercó a Javier y se la arrebató.

Material 5.3

Indicaciones: la ficha de rol se imprime por ambos lados en un tamaño visible, puede ser en una ficha de trabajo o en papel normal. Es recomendable protegerla con mica autoadherible, papel contac o algún material que la cuide, ya que se utilizará en la mayoría de las sesiones. Finalmente se perfora y se le pone un estambre para que los alumnos se lo puedan colocar en el cuello como un gafete.

Frente:

Ficha de rol: *Secretario*

TUS FUNCIONES SON:

1. Leer las preguntas de los cuestionarios o formatos.
2. Escuchar las respuestas de tus compañeros y resumirlas cuando sea necesario.
2. Anotar las respuestas en los cuestionarios o formatos.

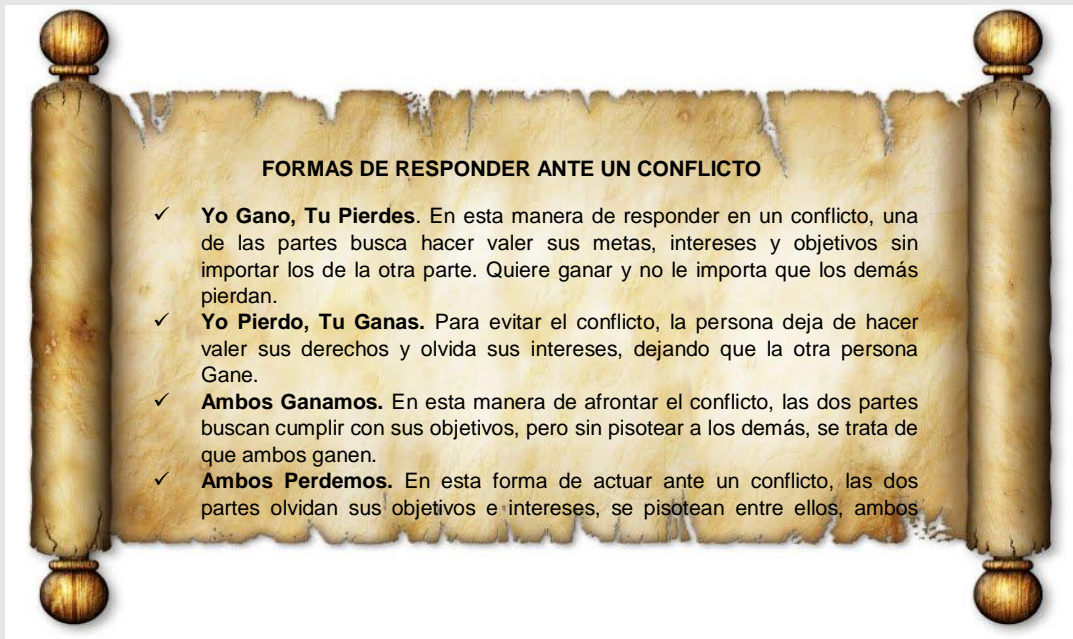


Vuelta:

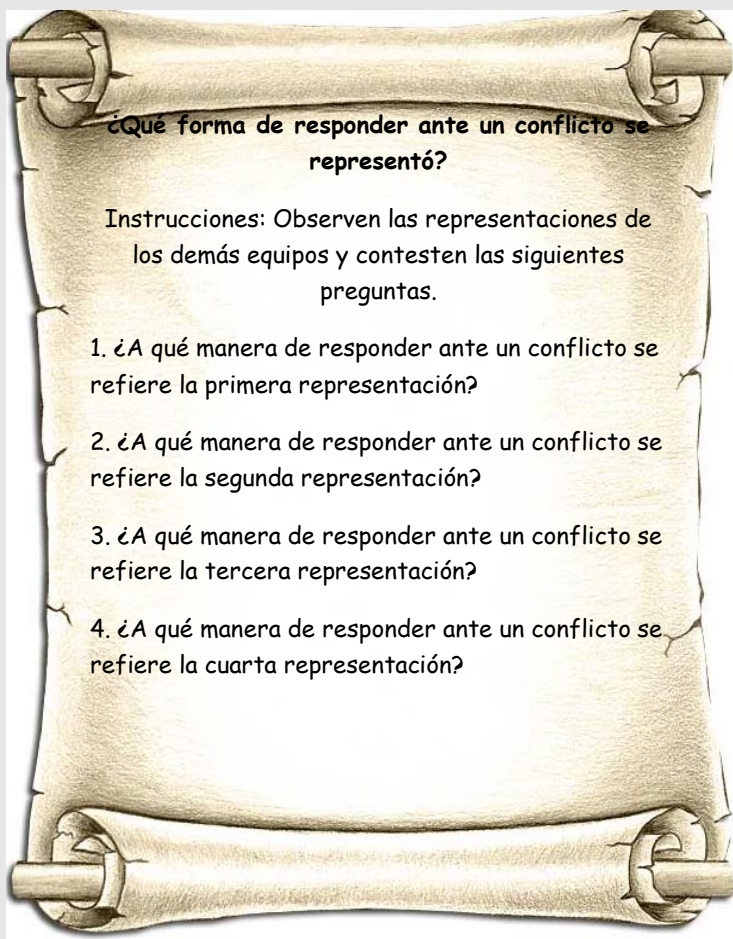
Frasas que te pueden ayudar:

1. Chicos voy a leer las preguntas del cuestionario, pongan atención ya que cuando termine me dirán sus respuestas.
2. Leonardo, ¿Qué opinas?, ¿Cuál es la respuesta?, ¿Y los demás?
3. Compañeros, entonces, ¿Qué es lo que escribo en la pregunta 1...2...3?
4. Chicos, entonces, ¿les parece si nuestra respuesta definitiva es...?
5. Orlando, estas dictándome muy rápido, por favor ¿puedes hacerlo un poco más lento? Gracias.
6. Josabette, no te escucho, puedes hablar un poco más alto para escribir tu respuesta. Gracias.

Material 5.4



Material 5.5



Material 5.6

FORMATO DE AUTOEVALUACIÓN

QUINTA SESIÓN.

Nombre del equipo: _____

Instrucciones: Lean con atención la primera columna (¿Qué evaluamos?). Elijan uno de los 3 niveles de acuerdo a lo que observaron durante la actividad y táchenlo. Realicen la suma de los puntos y colóquela en el espacio correspondiente. Recuerden ser honestos.

¿Qué evaluamos?	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
¿Participamos en la asignación de papeles para la representación?	Solo algunos participamos.	La mayoría participamos.	Todos participamos.
¿Respetamos las opiniones de los demás? (no criticamos, no hacemos burla, escuchamos).	Solo algunos respetamos.	La mayoría respetamos.	Todos respetamos.
¿Respetamos los turnos para hablar? (Escuchamos a quien tenía la palabra, no interrumpimos).	Solo algunos respetamos.	La mayoría respetamos.	Todos respetamos.
¿Participamos en la representación de la situación? (Actuación).	Solo algunos participamos.	La mayoría participamos.	Todos participamos.
¿Pusimos atención a los compañeros que representaban? (Los observamos, nos mantuvimos en silencio).	Solo algunos pusimos atención.	La mayoría pusimos atención.	Todos pusimos atención.
¿Convivimos pacíficamente? (No insultamos, no golpeamos, ni excluimos).	Solo algunos convivimos pacíficamente.	La mayoría convivimos pacíficamente.	Todos convivimos pacíficamente.
¿Nos ayudamos a aprender? (le explicamos a los demás, los apoyamos).	Solo algunos ayudamos.	La mayoría ayudamos.	Todos ayudamos.

Puntos obtenidos _____

Material 5.7

FORMATO DE EVALUACIÓN GRUPAL

QUINTA SESIÓN.

Instrucciones: Lea con atención la primera columna (¿Qué evaluamos?). Elija uno de los 3 niveles de acuerdo al desempeño del grupo durante la actividad y táchelo. Realice la suma de los puntos y colóquela en el espacio correspondiente.

¿Qué evaluamos?	Nivel 1 1 punto multiplicado X No. de equipos.	Nivel 2 2 puntos multiplicados X No. de equipos.	Nivel 3 3 puntos multiplicados X No. de equipos.
¿Participaron en la asignación de papeles para la representación?	Solo algunos participaron.	La mayoría participó.	Todos participaron.
¿Respetaron las opiniones de los demás? (No criticaron, no hicieron burla, escucharon).	Solo algunos respetaron.	La mayoría respetó.	Todos respetaron.
¿Siguieron las instrucciones de la actividad?	Solo algunos las siguieron.	La mayoría las siguió.	Todos las siguieron.
¿Participaron en la representación de la situación? (Actuación).	Solo algunos participaron.	La mayoría participó.	Todos participaron.
¿Respetaron los turnos para hablar? (Escucharon a quien tenía la palabra, no interrumpieron).	Solo algunos respetaron.	La mayoría respetó.	Todos respetaron.
¿Convivieron pacíficamente? (No insultaron, no golpearon, ni excluyeron).	Solo algunos convivieron pacíficamente.	La mayoría convivió pacíficamente.	Todos convivieron pacíficamente.
¿Se ayudaron a aprender? (Explicaron a los demás, se apoyaron).	Solo algunos ayudaron.	La mayoría ayudó.	Todos ayudaron.

Puntos obtenidos _____

SESIÓN 7. LOTERÍA DE EMOCIONES.

Objetivos de la sesión	Los alumnos conocerán las emociones básicas. Identificarán algunas expresiones no verbales de las emociones.
Habilidad(es) relacionada(s)	Comprensión emocional. Escucha activa.
Contenidos	Emociones básicas y expresión emocional.
Valores	Respeto.
Derechos	A ser escuchado, a expresarse libremente y a no ser discriminado.

Descripción de la sesión.

Inicio

1. El coordinador pedirá a los alumnos que conformen los 4 equipos cooperativos.
2. Se dirigirá al grupo y recuperará el conocimiento de las sesiones pasadas, es decir: lo que es cooperar, la habilidad de observar y la importancia de escuchar para comprender lo que los demás quieren decir. Para realizar esta labor, puede utilizar preguntas como las siguientes: ¿Qué hemos aprendido hasta ahora?, se acuerdan ¿Qué es cooperación?, ¿Cuál es la importancia de escuchar a los demás?, etc.
3. Después, preguntará qué emociones conocen, cómo las identifican y cuando se han sentido: tristes, enojados, alegres, sorprendidos y con miedo. Estas preguntas servirán para aproximar a los alumnos al conocimiento de las emociones básicas. Para reforzar esta tarea, puede utilizar el material 7.1 llamado “Emociones”.
4. Posteriormente, hará preguntas como las siguientes: ¿Cómo sabemos que una persona está enojada o alegre?, ¿Cómo identificamos que alguien está triste?, ¿Y sorprendida o con miedo? Recordará el derecho a ser escuchado y a expresarse libremente, fomentará el respeto por los turnos de habla y escuchará sus respuestas. Enfatizará que para entender cómo se siente la otra persona, es necesario aprender a identificar sus emociones a través de gestos y posturas corporales. Vinculará esto con el objetivo de la sesión: *identificar las emociones de los demás a partir de sus posturas y gestos.*
5. Leerá los criterios que se evaluarán durante la sesión: *observar a la persona que realiza el gesto y/ o postura, identificar las emociones, respetar los turnos del habla, convivencia pacífica y cumplimiento de los roles establecidos.*

Desarrollo

6. El coordinador, dirigiéndose al grupo completo, comentará que en esta sesión jugarán una lotería de emociones. Mencionará a los moderadores y secretarios de cada equipo. A los primeros les entregará los materiales y les pedirá que ubiquen la ficha de moderador (ver Materiales sesión 4) y se la coloquen en el cuello. Así mismo, les solicitará que tengan a la mano las reglas del juego (Material 7.2). Además, requerirá que entreguen a los secretarios el siguiente material: la ficha de rol de secretario (ver sesión 5) y uno de los tableros de juego (Material 7.3).

7. Pedirá la participación de los moderadores y secretarios para que lean las funciones de los roles. Si existen dudas con el manejo del rol, brindará apoyos similares a los de las sesiones anteriores (4-6). Posteriormente, le solicitará a los moderadores que lean en voz alta las reglas del juego de lotería. Si hay dudas con la actividad, pedirá la participación de aquellos alumnos que hayan entendido para que expliquen a los demás y/o en su defecto a los moderadores que vuelvan a leer las reglas del juego. De ser necesario explicará y/o modelará la manera en la que se juega la lotería de emociones. Para poder jugar, los alumnos deberán tener claro que, por turnos, cada equipo enviará a uno de sus integrantes a escoger una de las tarjetas de representación de gestos y posturas corporales (Material 7.4), las cuales deberán de ser colocadas en un lugar visible (por ejemplo en una mesa al centro del salón). Ese integrante, sin mostrar la tarjeta a nadie, hará el gesto y/o la postura de la emoción representada en la tarjeta, asegurándose que todos los alumnos del grupo observen su expresión. Los equipos buscarán el gesto y/o la postura representada en alguna de las imágenes que se encuentran en su tablero, si la tienen, el secretario deberá tacharla y escribir en el espacio correspondiente qué emoción es (tristeza, enojo, sorpresa, miedo o alegría). Cada gesto o postura identificada correctamente en el tablero valdrá 1 punto (tachar el gesto y/o postura correcta). Y cada emoción bien identificada (poner el nombre correcto) valdrá otro punto. El juego terminará cuando uno de los equipos logre tachar sus nueve gestos y/o posturas correctamente. En ese momento el coordinador junto con los alumnos, revisarán los aciertos y errores al identificar el gesto o la postura emocional. El equipo que acierte todas las emociones de su tablero tendrá el beneficio de multiplicar sus puntos obtenidos por dos. Los puntos sumados de los 4 equipos serán colocados en el tablero de acumulación (ver sesión 4).
8. Mientras los alumnos juegan, el coordinador se dará a la tarea de motivar a los participantes a realizar el gesto o postura corporal lo más parecido a los de las imágenes, todo ello para que sus compañeros, no confundan la emoción que se está representando. Así mismo, verificará la participación de todos los integrantes de los equipos en la identificación de emociones, y en caso de que alguien no esté involucrado, puede acercarse y realizar preguntas como las siguientes: ¿Por qué es importante que todos participen?, ¿Cómo nos sentimos cuando no participamos en un juego?, ¿Cómo podemos hacer para que todos se involucren en la actividad? Dejará pasar un tiempo y observará si su intervención funcionó, en caso de que no, puede incitar a los alumnos a asignar turnos para que, cada que pase un compañero a representar el gesto, un integrante del equipo le toque identificar una emoción diferente.

Cierre

9. Después del juego, el coordinador iniciará un proceso de reflexión mediante preguntas como: ¿Fue difícil identificar las emociones de los demás?, ¿Cómo se dieron cuenta de

qué emoción estaban representando sus compañeros?, ¿Para qué les puede servir identificarlas?, etc. Fomentará el respeto por los turnos de habla, escuchará sus respuestas y enfatizará el hecho de que si observamos los gestos y la postura de las demás personas, podemos averiguar cómo se sienten, y que esto nos puede ser útil para saber si lo que hacemos o lo que hacen otros, les está causando alguna emoción, o para saber cuándo podemos ayudar, escuchar o incluso detenernos.

10. Se dirigirá a todos los equipos y pedirá a los secretarios que junto con el equipo, contesten el formato de autoevaluación de la sesión (Material 7.5). Mientras contestan el formato, el coordinador pasará a cada uno de los equipos y verificará que efectivamente todos estén participando en autoevaluación. Además, se dará un tiempo para contestar el suyo (Material 7.6). Cuando los alumnos y el coordinador terminen de contestar sus formatos, sumarán sus puntos y los colocarán en el tablero de acumulación.

11. Finalmente agradecerá la participación de todos dándoles un dulce y se despedirá de ellos.

Evaluación	Autoevaluación grupal, observación anecdótica y respuestas al tablero de lotería de emociones.
Tarea	-----

MATERIALES

Material 7.1

EMOCIONES

Miedo. Lo sentimos cuando estamos ante un peligro. Algunas veces es por algo real, pero otras veces ocurre por algo que nos imaginamos.

Tristeza. Lo sentimos cuando perdemos algo importante o cuando nos han decepcionado. A veces da ganas de llorar.

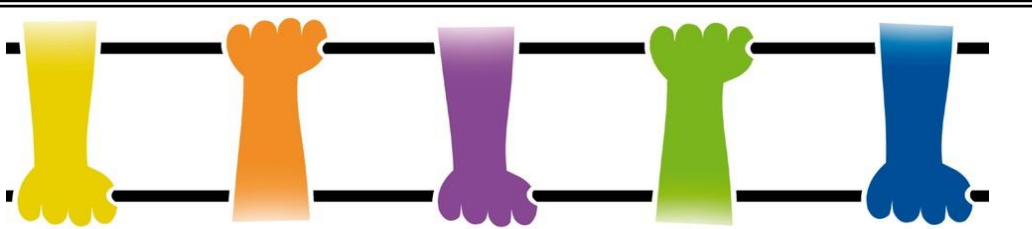
Enojo. Lo sentimos cuando alguien no nos trata bien o cuando las cosas no salen como queremos.

Alegría. Ocurre cuando conseguimos algo que deseábamos mucho o cuando las cosas nos salen bien. Nos transmite una sensación agradable.

Sorpresa. Lo sentimos como un sobresalto, por algo que no nos esperamos. Es un sentimiento que dura poco tiempo y sirve para orientarnos.

Material 7.2

Se imprimen tantas reglas como número de equipos.



LOTERÍA DE EMOCIONES

1. A cada equipo se le entrega un tablero de emociones.
2. El coordinador o docente asigna al azar los turnos de participación de los equipos.
3. Cada equipo con ayuda de su **MODERADOR**, asigna a un integrante diferente para que pase al frente del salón a tomar una de las tarjetas de gestos y posturas de emociones (todos deben participar). Sin mostrársela a nadie, cada integrante realiza el gesto y/o postura de la emoción representada en la tarjeta, con el fin de que todos lo vean.
4. Todos los equipos buscan en su tablero de emociones, si el gesto y/o postura que se representó es igual a la de algún gesto y/o postura de su tablero, y el **SECRETARIO** la tacha y escribe el nombre de la emoción que se representó.
5. Cada gesto bien identificado vale un punto. Cada emoción bien nombrada vale otro punto. Estos puntos se utilizan para el cuadro de acumulación.
6. El primer equipo que consiga identificar todas las emociones de su tablero, tiene el beneficio de multiplicar sus puntos por 2.
7. La suma de los puntos de los equipos se coloca en el tablero de acumulación.

Material 7.3

Los tableros se imprimen a tamaño carta. Uno diferente para cada equipo.

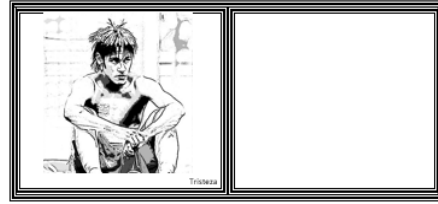




Material 7.4

Se imprimen las 5 plantillas en tamaño carta. Se recorta cada ficha. En total son 25 tarjetas de emociones.





Material 7.5

FORMATO DE AUTOEVALUACIÓN

SÉPTIMA SESIÓN.

Nombre del equipo: _____

Instrucciones: Lean con atención la primera columna (¿Qué evaluamos?). Elijan uno de los 3 niveles de acuerdo a lo que observaron durante la actividad y táchenlo. Recuerden hacerlo de manera honesta.

¿Qué evaluamos?	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
¿Participamos en la actividad? (Organizar quien pasa primero, hacer los gestos y/o posturas, etc.).	Pocos de nosotros participamos.	La mayoría de nosotros participó.	Todos nosotros participamos.
¿Observamos a la persona que hacía el gesto y/o postura?	Pocos de nosotros la observamos.	La mayoría de nosotros la observamos.	Todos nosotros la observamos.
¿Identificamos las emociones de las personas que hacían los gestos y/o posturas?	Solo algunos las identificamos.	La mayoría las identificamos.	Todos las identificamos.
¿Cumplimos con los roles que nos tocaron? (Moderador, secretario, evaluador).	Ninguno cumplió con su rol.	Solo uno de nosotros cumplió con su rol.	Todos cumplimos con nuestro rol.
¿Respetamos los turnos para hablar? (Escuchamos a quien tenía el turno de la palabra, no interrumpimos).	Solo algunos los respetamos.	La mayoría los respetamos.	Todos los respetamos.
¿Convivimos pacíficamente? (No golpeamos, no insultamos ni excluimos).	Solo algunos convivimos pacíficamente.	La mayoría convivimos pacíficamente.	Todos convivimos pacíficamente.

Puntos obtenidos _____

Material 7.6**FORMATO DE EVALUACIÓN GRUPAL****SÉPTIMA SESIÓN.**

Instrucciones: Lea con atención la primera columna (¿Qué evaluamos?). Elija uno de los 3 niveles de acuerdo al desempeño del grupo y táchenlo. Recuerden contestarlo de manera honesta.

¿Qué evaluamos?	Nivel 1 1 punto multiplicado X No. de equipos.	Nivel 2 2 puntos multiplicados X No. de equipos.	Nivel 3 3 puntos multiplicados X No. de equipos.
¿Participaron en la actividad? (Hacer los gestos y/o posturas, etc.).	Pocos de participaron.	La mayoría participó.	Todos participaron.
¿Observaron a la persona que hacía el gesto y/o postura?	Pocos de observaron.	La mayoría observó.	Todos observaron.
¿Identificaron las emociones de las personas que hacían los gestos y/o posturas?	Solo algunos las identificaron.	La mayoría las identificó.	Todos las identificaron.
¿Respetaron los turnos del habla y participación?	Solo algunos los respetaron.	La mayoría los respeto.	Todos los respetaron.
¿Cumplieron con el desempeño de los roles?	Solo algunos cumplieron con sus roles.	La mayoría cumplió con su rol.	Todos cumplieron con sus roles.
¿Convivieron pacíficamente? (no insultaron, no golpearon ni excluyeron).	Solo algunos convivieron pacíficamente.	La mayoría convivio pacíficamente.	Todos convivieron pacíficamente.

Puntos obtenidos _____

SESIÓN 11. EXPRESO MI EMOCIÓN DE MANERA PACÍFICA

Objetivos de la sesión	Los alumnos propondrán maneras pacíficas de expresar enojo en situaciones hipotéticas.
Habilidad(es) relacionada(s)	Escucha activa. Comprensión emocional. Asertividad. Resolución de conflictos.
Contenidos	Emociones, derechos, conflicto, paz, violencia y asertividad.
Valores	Paz, cooperación, respeto y dialogo.
Derechos	A no ser violentado, a ser escuchado, a expresarse libremente y a no ser discriminado.

Descripción de la sesión.

Inicio

1. El coordinador solicitará que se conformen los equipos cooperativos.
2. Se dirigirá a todo el grupo y recuperará el aprendizaje de sesiones pasadas. Para ello realizará preguntas como: ¿Qué fue lo que realizamos la sesión pasada?, ¿Qué aprendimos?, ¿Recuerdan las formas de expresar nuestras emociones?, ¿Cuál es la importancia de expresar nuestros pensamientos e ideas?, etc.
3. Mencionará el objetivo de la sesión en un lenguaje que puedan comprender, por ejemplo: *Hoy aprenderemos a expresar nuestro enojo de manera no violenta.*
4. Con el fin de que den sentido a lo que van a aprender, el coordinador podrá hacer preguntas como: ¿Cuál es la importancia identificar y expresar lo que sentimos?, ¿Por qué es importante expresar nuestras emociones pacíficamente o sin violencia?, ¿Para qué puede servir expresar nuestro enojo de maneras pacíficas?, ¿Cuándo podríamos ocupar esta habilidad?, ¿Con quiénes?, etc. Además, para motivar a los niños a decir lo que sienten, enfatizará su derecho a ser escuchados y a vivir pacíficamente.
5. Así mismo, mencionará los siguientes aspectos a evaluar durante la sesión: *participación en la toma de decisiones y en la realización del cuestionario, respeto por los turnos del habla, mirar a la persona que habla, expresar la emoción pacíficamente (sin violencia), expresar el porqué de esa emoción, convivir pacíficamente y cumplir con los roles asignados.*

Desarrollo

6. El coordinador, dirigiéndose a todo el grupo, mencionará a los moderadores y secretarios de cada uno de los equipos. A los primeros les entregará los materiales y les solicitará que se queden con la ficha de rol de moderador (ver Materiales sesión 4), la tarjeta de actividad (Material 11.1) y el caso conflictivo (11.2). Además, les pedirá que entreguen a los secretarios su ficha de rol (ver Materiales sesión 5), el cuestionario de la sesión llamado “¿Qué y cómo lo diría?” (Material 11.3) y la autoevaluación (Material

11.4).

7. Solicitará a los moderadores que lean en voz alta la tarjeta de actividad. Con el fin de verificar la comprensión de los alumnos, realizará preguntas como las siguientes: ¿Qué vamos a hacer?, ¿Primero que realizarán?, ¿Y después?, ¿Entendieron lo que haremos esta sesión?, etc. En caso de que aun existan dudas, pedirá la participación de aquellos alumnos que si entendieron, para que expliquen a los demás. Si nadie comprendió, solicitará a los moderadores que nuevamente lean la tarjeta. Si después de esto aún existen dudas, el coordinador puede explicar y/o modelar la actividad.
8. En la actividad se analizarán dos situaciones conflictivas, una de ellas la tendrán dos equipos y la otra los dos restantes. Los alumnos deberán tener claro que, en una primera instancia, cada uno de los equipos con ayuda de su moderador tendrán que ponerse de acuerdo para elegir a uno de sus integrantes el cual leerá el caso conflictivo (Material 11.2), mientras los demás lo escucharán y pondrán atención. Después, con el apoyo de su secretario, cada uno de los integrantes del equipo tendrá que contestar una de las preguntas del cuestionario titulado “¿Qué y cómo lo diría?” Para ello, será necesario que se pongan en el lugar de los personajes, para así mencionar como creen que se sintieron, además de indicar que derecho del personaje afectado está siendo violado, para terminar por proponer algunas expresiones emocionales verbales pacíficas (asertividad). Una vez que contesten el cuestionario, el coordinador asignará turnos, para que cada uno de los equipos pase a leer su caso y a mencionar las respuestas a las preguntas.
9. Al término de cada participación, el coordinador realizará preguntas como las siguientes: ¿Cómo se puede expresar nuestra emoción sin violencia?, ¿Creen que es importante expresar los motivos de nuestra emoción?, ¿Están de acuerdo con la manera en la que propusieron que el personaje expresará su emoción?, ¿Qué pasaría si el personaje de la historia, responde tal y como lo dijeron?, ¿Qué otras cosas podrían decir?, ¿Qué derecho o derechos están siendo violados en el caso?, ¿Qué piensan los demás de las respuestas de sus compañeros?, etc. El objetivo de estas preguntas es llevarlos a la comprensión de que, para comunicar las emociones (enojo) sin violencia es necesario expresarlas verbalmente y explicar el por qué se sienten así. Además, como dos equipos tienen la misma situación, será importante observar si llegaron a respuestas pacíficas diferentes, lo que servirá para hacer mención de que existen varias maneras no violentas de expresar lo que sentimos.

Cierre

10. Cuando terminen de participar los equipos, el coordinador pedirá a todos que, con el apoyo del secretario contesten el formato de autoevaluación (Material 11.4). Además, se dará un tiempo para contestar el suyo (Material 11.5). Cuando los alumnos y el coordinador terminen de contestar sus formatos, sumarán los puntos y los colocarán en

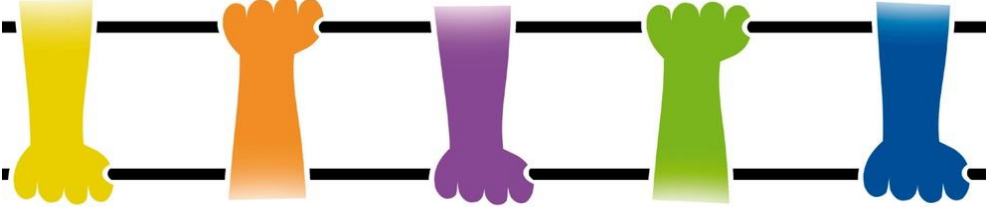
el tablero de acumulación.

11. Finalmente el coordinador se despedirá de todos los alumnos y les dará un pequeño obsequio (dulce o algún material de papelería).

Evaluación	Observación anecdótica enfocada a las habilidades comunicativas, autoevaluación individual y cuestionario de la sesión.
Tarea	-----

MATERIALES

Material 11.1



**QUÉ SE NOS OCURRE QUE PODRÍA DECIR, Y
CÓMO PODRÍA DECIRLO**

1. Con apoyo del MODERADOR, decidan entre todos quien leerá la situación conflictiva.
2. Pongan atención a la lectura de su compañero (obsérvenlo, escúchenlo).
3. Con apoyo del SECRETARIO, cada uno de ustedes conteste una pregunta del cuestionario.
4. Entre todos, con ayuda del MODERADOR, elijan a un integrante del equipo para que lea su situación en voz alta y diga sus respuestas a los demás equipos.

Material 11.2

Situación conflictiva 1

Luchitas en el receso

Joshua y Orlando son amigos desde hace años. A Joshua le gusta jugar a las peleas, pero a Orlando no. En la hora del receso, Joshua corretea a Orlando, lo golpea, lo despeina y lo empuja.



Situación conflictiva 2

Ofensas en el aula.

Josabette es una niña que le gusta llevarse diciéndose ofensas, pero a algunos compañeros no les gusta.

Hoy Josabette le dijo a Andrea frente a todo el grupo “eres una burra porque no sabes leer” y algunos compañeros se empezaron a reír de ella.



Material 11.3

Cuestionario situación conflictiva 1.

LUCHITAS EN EL RECESO.

Instrucciones: Lean la situación conflictiva y cada uno de ustedes conteste una pregunta.

1. ¿Cómo crees que se sintió Orlando en esta situación?
2. ¿Cómo crees que se sintió Joshua?
3. ¿Qué derecho está siendo violado en la situación?
4. ¿Qué tendría que decirle Orlando a Joshua, de tal manera que exprese lo que siente, pero sin violencia?

Entre todos den dos respuestas

- Me siento _____
Por que _____
- Me siento _____
Por que _____

Cuestionario situación conflictiva 2.

OFENSAS EN EL AULA

Instrucciones: Lean la situación conflictiva y cada uno de ustedes conteste una pregunta.

1. ¿Cómo crees que se sintió Andrea en esta situación?
2. ¿Cómo crees que se sintió Josabette?
3. ¿Qué derecho está siendo violado en la situación?
4. ¿Qué tendría que decirle Andrea a Josabette, de tal manera que exprese lo que siente, pero sin violencia?

Den dos respuestas:

- Me siento _____
Por que _____
- Me siento _____
Por que _____

Material 11.4

FORMATO DE AUTOEVALUACIÓN

ONCEAVA SESIÓN.

Nombre del equipo: _____

Instrucciones: Lean con atención la primera columna (¿Qué evaluamos?). Elijan uno de los 3 niveles de acuerdo a lo que observaron durante la actividad y táchenlo. Recuerden contestar de manera honesta.

¿Qué evaluamos?	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
¿Participamos en la decisión de quien leería la situación conflictiva?	Solo algunos participamos.	La mayoría participó.	Todos participamos.
¿Participamos en la realización del cuestionario?	Solo algunos participamos.	La mayoría participamos.	Todos participamos.
¿Respetamos los turnos del habla? (No interrumpimos, no hablamos al mismo tiempo).	Solo algunos los respetamos.	La mayoría los respetamos.	Todos los respetamos.
¿Mirábamos a las personas que hablaban? (Los compañeros, el docente, a los que participaron).	Pocos la observábamos.	La mayoría la observábamos.	Todos la observábamos.
¿Logramos identificar las emociones de los personajes?	Solo algunos lo hicimos.	La mayoría lo hicimos.	Todos lo hicimos.
¿Reconocimos la importancia de expresar pacíficamente nuestras emociones?	Solo algunos lo hicimos.	La mayoría lo hicimos.	Todos lo hicimos.
¿Logramos encontrar la causa de la emoción del personaje en la situación? (Identificamos porque se sentía así).	Solo algunos lo hicimos.	La mayoría lo hicimos.	Todos lo hicimos.
¿Convivimos pacíficamente? (No golpeamos, ni insultamos, ni ignoramos a los demás).	Solo algunos de nosotros convivimos pacíficamente.	La mayoría convivimos pacíficamente.	Todos convivimos pacíficamente.
¿Cumplimos con los roles asignados? (Moderador, secretario).	Ninguno cumplió con su rol.	Solo uno de nosotros cumplió con su rol.	Todos cumplimos con los roles.

Material 11.5

FORMATO DE EVALUACIÓN GRUPAL

ONCEAVA SESIÓN.

Instrucciones: Lea con atención la primera columna (¿Qué evaluamos?). Elija uno de los 3 niveles de acuerdo al desempeño del grupo durante la actividad y táchelo.

¿Qué evaluamos?	Nivel 1 1 punto multiplicado X No. de equipos.	Nivel 2 2 puntos multiplicados X No. de equipos.	Nivel 3 3 puntos multiplicados X No. de equipos.
¿Participaron en la asignación de la persona que leería?	Solo algunos participaron.	La mayoría participó.	Todos participaron.
¿Respetaron los turnos del habla? (De sus compañeros, del maestro y de los que leían).	Solo algunos los respetaron.	La mayoría los respetó.	Todos los respetaron.
¿Miraron a las personas que tenían la palabra? (Los observaron, los vieron)	Pocos la observaron.	La mayoría la observó.	Todos la observaron.
¿Participaron en la realización del cuestionario?	Solo algunos participaron.	La mayoría participó.	Todos participaron.
¿Lograron identificar las emociones de los personales?	Solo algunos lo hicieron.	La mayoría lo hizo.	Todos lo hicieron.
¿Reconocieron la importancia de expresar de manera pacífica las emociones?	Solo algunos lo hicieron.	La mayoría lo hizo.	Todos lo hicieron.
¿Expresaron el porqué de esa emoción?	Solo algunos lo hicieron.	La mayoría lo hizo.	Todos lo hicieron.
¿Convivieron pacíficamente? (No golpearon, ni insultaron, ni ignoraron a los demás).	Solo algunos convivieron pacíficamente.	La mayoría convivió pacíficamente.	Todos convivieron pacíficamente.
¿Cumplieron con los roles asignados? (Moderador, secretario).	Solo algunos lo hicieron.	La mayoría lo hizo.	Todos lo hicieron.

Puntos obtenidos _____

SESIÓN 15. LOS PRIMEROS PASOS

Objetivos de la sesión	Los alumnos conocerán y pondrán en práctica los tres primeros pasos de la negociación.
Habilidad(es) relacionada(s)	Escucha activa. Comprensión emocional. Autocontrol emocional. Resolución de conflictos. Negociación.
Contenidos	Paz, conflicto, emociones y peticiones.
Valores	Paz, cooperación y respeto.
Derechos	A no ser violentado, a ser escuchado, a expresarse libremente y a no ser discriminado.

Descripción de la sesión.

Inicio

1. El coordinador pedirá a los alumnos que conformen los equipos cooperativos.
2. Para aproximarlos al concepto de resolución pacífica mediante la negociación, realizará preguntas como las siguientes: ¿Qué es un conflicto?, ¿Qué entienden por resolver los conflictos de manera pacífica?, ¿Qué soluciones pacíficas a los conflictos conocen?, ¿Qué es negociar?, ¿Qué entienden por paz?, etc. Escuchará sus respuestas y los llevará al entendimiento de que, una de las estrategias para resolver los conflictos de manera pacífica es la negociación, la cual es definida como: *Una estrategia que toma en cuenta los deseos e intereses de los involucrados, sus percepciones y emociones para generar soluciones que los beneficien.*
3. Entregará a cada uno de los equipos una copia del material llamado “Nueve pasos para negociar” (Material 15.1). Recordará el derecho a ser escuchado, pedirá la atención del grupo y dará lectura en voz alta. Una vez que termine, mencionará que el objetivo de la sesión es *poner en práctica los tres primeros pasos: 1) Identificar si estoy en un conflicto y a la otra persona involucrada; 2) Controlar mis emociones; y 3) Hacer la petición para dialogar sobre el conflicto.*
4. Para que los alumnos encuentren sentido a lo que van a aprender, el coordinador realizará preguntas como las siguientes: ¿Para qué nos sirve conocer quienes están en un conflicto?, ¿Por qué es importante saber si estamos en un conflicto?, ¿Por qué es importante conocer mis emociones en el conflicto?, ¿Cuál es la importancia de controlar mis emociones?, ¿Por qué es necesario hacer la petición para hablar sobre la problemática?, ¿Cuándo podemos utilizar esto pasos?, ¿Con quiénes?, etc.
5. Así mismo, les comentará los siguientes aspectos que se evaluarán durante la sesión: *participación en las actividades, respeto por los turnos del habla, mirar a la persona que tiene la palabra, identificar mis emociones y las de los demás en un conflicto, proponer*

estrategias de control emocional, esforzarse en hacer peticiones para dialogar y cumplir con los roles establecidos.

Desarrollo

6. El coordinador, mencionará a los moderadores y secretarios de cada uno de los equipos. Si en la sesión anterior se observó que ya no es necesaria la utilización de las fichas de rol porque los alumnos manejan las funciones, únicamente entregará al moderador los siguientes materiales: la tarjeta de actividad (Material 15.2), las 2 situaciones conflictivas (Material 15.3), el cuestionario llamado “Mis primeros pasos para negociar” (Material 15.4) y la autoevaluación (Material 15.5). Le solicitará al moderador que se quede con los dos primeros y que entregue los dos últimos al secretario. En caso de que aún haya la necesidad de seguir con las fichas, además de los materiales mencionados, les entregará las fichas correspondientes al rol de moderador (ver Materiales sesión 4) y secretario (ver Materiales sesión 5).
7. Posteriormente, solicitará a los moderadores que lean en voz alta la tarjeta de actividad. Cuando terminen, realizará preguntas para verificar la comprensión de los alumnos (Ver apoyos sesiones anteriores). En caso de que existan dudas, pedirá la participación de aquellos alumnos que entendieron, para que expliquen a los demás. Cuando nadie haya comprendido, solicitará a los moderadores que nuevamente lean la tarjeta. Si después de esto aún existen dudas, el coordinador puede explicar y/o modelar la actividad.
8. Los alumnos deberán entender que, para realizar la actividad, en equipo, tendrán que elegir a un integrante para que lea la primera situación conflictiva (Material 15.3). Después, con apoyo del secretario responderán la primera parte del cuestionario llamado “Mis primeros pasos para negociar” (Material 15.4), para ello, cada integrante contestará una pregunta diferente. Cuando terminen, el coordinador pedirá la participación de algunos alumnos de los equipos para que compartan sus respuestas con el grupo y realizará un pequeño debate. Este mismo proceso se seguirá para la segunda situación conflictiva, es decir, primero en equipo leerán la situación, después cada integrante dará una respuesta al cuestionario, compartirán sus respuestas con el grupo y se realizará un pequeño debate. Para esto último, el coordinador puede utilizar preguntas como las siguientes: ¿Qué opinan los demás de la respuesta de sus compañeros?, ¿Alguien tiene una respuesta diferente?, ¿Qué pusieron los demás en esa pregunta?, ¿y en la otra?, etc.
9. Mientras los alumnos trabajan, el coordinador verificará que: 1) cumplan con los roles establecidos (moderador y secretario); 2) que mientras uno de los integrantes del equipo lee, los demás guarden silencio y establezcan contacto visual; 3) que cada integrante del equipo aporte una respuesta al cuestionario de la sesión (Material 15.4); y 4) que mientras los alumnos compartan sus respuestas, los demás equipos presten atención. En caso de que se observen dificultades durante el desarrollo de la actividad, puede

utilizar preguntas para hacer reflexionar o incluso llegar a modelar tanto las funciones de los roles, como la actividad y los primeros pasos para negociar.

10. Finalmente, el coordinador pedirá la participación de algunos alumnos para que representen a los personajes de alguna de las situaciones conflictivas y pongan en práctica los primeros tres pasos para negociar, es decir, identifiquen a las personas involucradas, actúen alguna estrategia de control emocional y hagan la petición para hablar sobre el conflicto. Cuando los alumnos tengan dificultades en la representación de alguno de los primeros tres pasos para negociar, el coordinador puede consultar al grupo para que asistan a los compañeros que actúan. Por ejemplo, puede dirigirse al grupo y preguntar ¿Cómo se controlarían ustedes utilizando la estrategia emocional que sus compañeros representaron?, ¿Cómo harían la petición para negociar, con qué volumen de voz, qué posición de la cabeza, qué miradas, etc.? En caso que a los alumnos se les dificulte brindar apoyos a los compañeros que actúan, el coordinador puede modelar la aplicación de los tres primeros pasos para negociar. Por ejemplo, para controlar emociones (paso 2) el coordinador puede guardar silencio, inhalar y exhalar lentamente, contar hasta diez en su mente, comunicar su enojo al otro personaje o pedirle que le dé un tiempo para calmarse y retirarse del lugar hasta que la intensidad de la emoción haya disminuido, para después regresar a dialogar. Así mismo, para el paso 3 (hacer la petición para dialogar) el coordinador puede representar esta habilidad de la siguiente manera: mirará al rostro al otro personaje representado y le preguntará con un tono de voz firme pero sin agresividad, sí pueden platicar sobre la problemática.

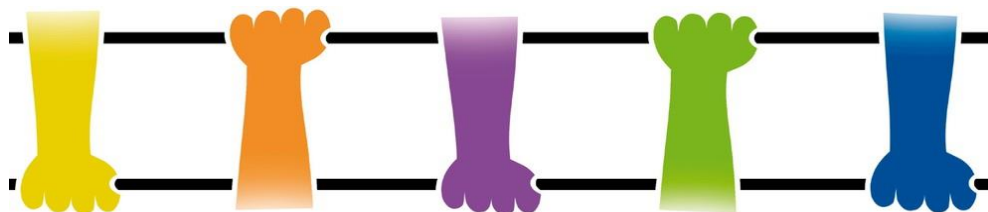
Cierre

11. Cuando finalicen la actividad, el coordinador solicitará a todos los miembros de los equipos que, con el apoyo del secretario contesten el formato de autoevaluación (Material 15.5). Además, se dará un tiempo para contestar el suyo (Material 15.6). Cuando los alumnos y el coordinador terminen, sumarán sus puntos y los colocarán en el tablero de acumulación.
12. Finalmente se despedirá de todos los alumnos y les dará un pequeño obsequio (dulce o algún material de papelería).

Evaluación	Observación anecdótica enfocada a las habilidades comunicativas, autoevaluación individual y cuestionario de la sesión.
Tarea	-----

9 PASOS PARA NEGOCIAR

1. **Identificar si estoy en un conflicto, y reconocer a la otra persona involucrada.**
2. **Controlar mis emociones.** Saber cómo me siento y aplicar una estrategia de control emocional.
3. **Hacer la petición para hablar sobre el conflicto.**
Ejemplo: "vamos a platicar sobre el conflicto" o "hablemos de la problemática".
4. **Averiguar los deseos, necesidades e intereses de los demás.** Realizar preguntas como ¿Qué es lo que deseas?, ¿Qué necesitas? O ¿Qué te gustaría?
5. **Expresar mis deseos, necesidades o intereses.**
Por ejemplo: "Yo también quiero..." o "A mí me gustaría que...".
6. **Hacer la petición para resolver el conflicto.**
Preguntarle a la otra persona si está dispuesta a resolver el conflicto. Por ejemplo ¿Te gustaría resolver la problemática?
7. **Generar soluciones que beneficien a los involucrados.** Buscar o proponer soluciones para resolver el conflicto, pensando en nuestros deseos o intereses y en los de los demás.
8. **Seleccionar la mejor solución.** De las soluciones que planteamos, seleccionamos la que nos parece mejor, y le preguntamos a la otra parte qué parece nuestra elección.
9. **Evaluar las soluciones propuestas.** Evaluar la solución, para ello, podemos preguntarle a la otra parte si está de acuerdo y cómo se siente.



MIS PRIMEROS PASOS PARA NEGOCIAR

5. En equipo, elijan a uno de sus compañeros para que dé lectura a la situación conflictiva número 1. Mientras él lee los demás pongan atención a la lectura.
6. Con ayuda del secretario, asignen turnos para que cada uno de ustedes conteste una pregunta diferente de la primera parte del cuestionario (tendrán 10 minutos).
7. Cuando se les indique, compartan sus respuestas con todo el salón.
8. Participen en la actuación de los primeros pasos para negociar.
9. Repitan este proceso para la segunda situación conflictiva.

Material 15.3

Situación conflictiva 1

Un balón, un grupo.

Los alumnos de un grupo de sexto grado juntaron dinero para comprar un balón de fútbol. En el receso salieron todos muy emocionados para jugar. Quisieron armar los equipos pero se dieron cuenta de que eran demasiados.

Los niños dijeron -que se salgan las niñas-

Las niñas contestaron -deberían de salirse ustedes, primero son las damas-

Continuaron peleando, terminó el receso y nadie pudo jugar fútbol.



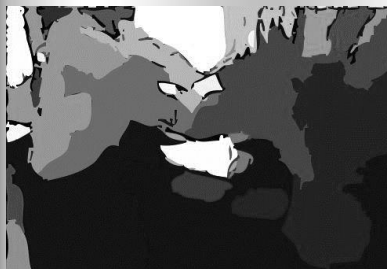
Situación conflictiva 2

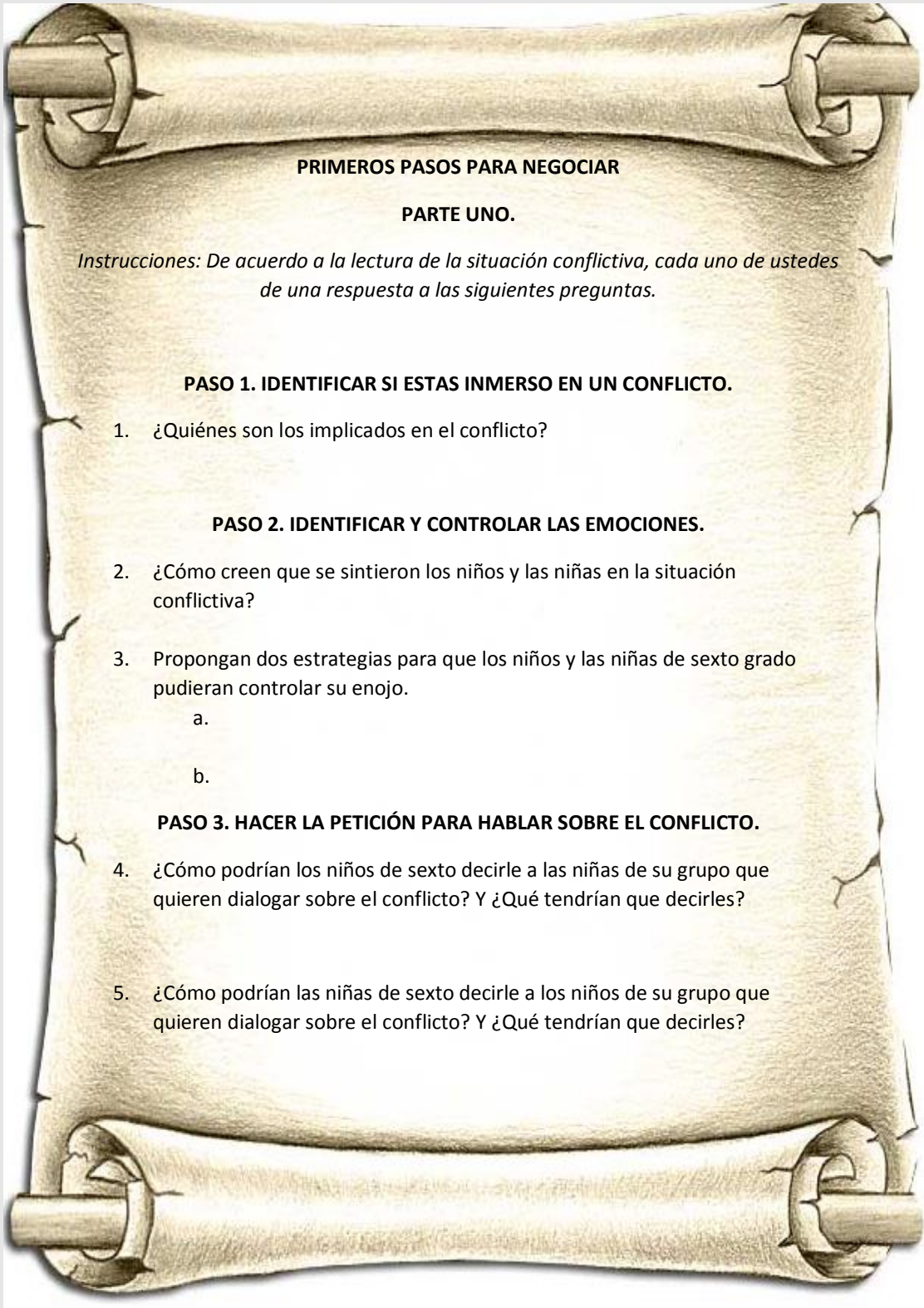
Ofensas en el grupo

Aline es una alumna de sexto año. En cierta ocasión, la maestra del grupo le pidió que pasara al escritorio. Aline se levantó para ir, en ese momento Orlando le gritó Gorda. Esto provocó que sus demás compañeros se rieran de ella.

Aline muy enojada, se dirigió al lugar de su compañero, lo empujó y le dio un fuerte jalón de pelo.

La maestra los regañó y los llevo a la dirección





PRIMEROS PASOS PARA NEGOCIAR

PARTE DOS

Instrucciones: De acuerdo a la lectura de la situación conflictiva, cada uno de ustedes de una respuesta a las siguientes preguntas.

PASO 1. IDENTIFICAR SI ESTAS INMERSO EN UN CONFLICTO.

1. ¿Quiénes son los implicados en el conflicto? ¿Por qué?

PASO 2. IDENTIFICAR Y CONTROLAR LAS EMOCIONES.

2. ¿Cómo creen que se sintió Aline en la situación conflictiva?
3. Propongan dos estrategias para que Aline pueda controlar su enojo
 - a.
 - b.

PASO 3. HACER LA PETICIÓN PARA HABLAR SOBRE EL CONFLICTO.

4. ¿Cómo podría Aline decirle a su compañero Orlando que quiere hablar sobre el conflicto? Y ¿Qué tendría que decirle?

Material 15.5

FORMATO DE AUTOEVALUACIÓN

QUINCEAVA SESIÓN.

Nombre del equipo: _____

Instrucciones: Lean con atención la primera columna (¿Qué evaluamos?). Elijan uno de los 3 niveles de acuerdo a lo que observaron durante la actividad y táchenlo. Recuerden contestar de manera honesta.

¿Qué evaluamos?	Nivel 1 1 punto	Nivel 2 2 puntos	Nivel 3 3 puntos
¿Participamos en las actividades? (Contestar las preguntas, compartirlas con los compañeros, actuar).	Solo algunos participamos.	La mayoría participó.	Todos participamos.
¿Respetamos los turnos del habla? (no interrumpimos, no hablamos al mismo tiempo).	Solo algunos los respetamos.	La mayoría los respetamos.	Todos los respetamos.
¿Mirábamos a las personas que hablaban? (Los compañeros, el docente, a los que participaron).	Pocos la observábamos.	La mayoría la observábamos.	Todos la observábamos.
¿Identificamos a los personajes involucrados en los conflictos?	Solo algunos lo hicimos.	La mayoría lo hicimos.	Todos lo hicimos.
¿Propusimos estrategias para controlar emociones como el enojo?	Solo algunos lo hicimos.	La mayoría lo hicimos.	Todos lo hicimos.
¿Nos esforzamos para hacer peticiones para dialogar sobre el conflicto?	Solo algunos lo hicimos.	La mayoría lo hicimos.	Todos lo hicimos.
¿Cumplimos con los roles asignados? (Moderador, secretario).	Ninguno cumplió con su rol.	Solo uno de nosotros cumplió con su rol.	Todos cumplimos con los roles.
¿Convivimos pacíficamente? (No ofendimos, no golpeamos ni excluimos).	Solo algunos de nosotros convivimos pacíficamente.	La mayoría convivimos pacíficamente.	Todos convivimos pacíficamente.
En estos días, hemos tratado de solucionar algunos conflictos sin utilizar la violencia.	Solo algunos lo hicimos.	La mayoría lo hicimos.	Todos lo hicimos.

Puntos obtenidos _____

Material 15.6

FORMATO DE EVALUACIÓN GRUPAL

QUINCEAVA SESIÓN.

Instrucciones: Lea con atención la primera columna (¿Qué evaluamos?). Elija uno de los 3 niveles de acuerdo al desempeño del grupo durante la actividad y táchelo.

¿Qué evaluamos?	Nivel 1 1 punto multiplicado X No. de equipos.	Nivel 2 2 puntos multiplicados X No. de equipos.	Nivel 3 3 puntos multiplicados X No. de equipos.
¿Participaron en las actividades? (Contestar las preguntas, compartirlas con los compañeros, actuar).	Solo algunos participaron.	La mayoría participó.	Todos participaron.
¿Respetaron los turnos del habla? (no interrumpieron, no hablaron al mismo tiempo).	Solo algunos los respetaron.	La mayoría los respetó	Todos los respetaron.
¿Miraron a las personas que hablaban? (Los compañeros, el docente, a los que participaron).	Pocos la observaron.	La mayoría la observó.	Todos la observaron.
¿Identificaron a los personajes involucrados en los conflictos?	Solo algunos lo hicieron.	La mayoría lo hizo.	Todos lo hicieron.
¿Propusieron estrategias para controlar emociones como el enojo?	Solo algunos lo hicieron.	La mayoría lo hizo.	Todos lo hicieron.
¿Se esforzaron para hacer peticiones para dialogar sobre el conflicto?	Solo algunos lo hicieron.	La mayoría lo hizo.	Todos lo hicieron.
¿Cumplieron con los roles asignados? (Moderador, secretario).	Pocos cumplieron con su rol.	Solo algunos cumplieron con su rol.	Todos cumplieron con los roles.
¿Convivieron pacíficamente? (No ofendieron, no golpearon ni excluyeron).	Solo algunos convivieron pacíficamente.	La mayoría convivió pacíficamente.	Todos convivieron pacíficamente.

Puntos obtenidos _____

SESIÓN 17. LOS TRES ÚLTIMOS PASOS

Objetivos de la sesión	Los alumnos conocerán y pondrán en práctica los tres últimos pasos para negociar.
Habilidad(es) relacionada(s)	Resolución de conflictos. Negociación. Escucha activa.
Contenidos	Paz, conflicto y soluciones pacíficas.
Valores	Paz, cooperación, respeto y democracia.
Derechos	A no ser violentado, a ser escuchado, a expresarse libremente y a no ser discriminado.

Descripción de la sesión.

Inicio

1. El coordinador pedirá a los alumnos que conformen los equipos cooperativos.
2. Entregará a cada equipo un rompecabezas con los pasos para negociar en desorden (Material 16.1) y les pedirá que traten de ordenarlos (armarlos). Procurará que esta actividad dure aproximadamente 5 min. Pasado ese tiempo se revisarán los rompecabezas, se comentarán los aciertos y errores.
3. Posteriormente, mencionará que el objetivo de la sesión es que *pongan en práctica los tres últimos pasos para negociar, es decir: 7) Generar soluciones (al menos 3); 8) seleccionar una de esas soluciones; y 9) Proponer como evaluarían la solución.*
4. Así mismo, les hará mención de los siguientes aspectos que se evaluarán durante la sesión: *respeto por los turnos de habla y participación, mirar y poner atención a la persona que habla, identificar las necesidades de las personas involucradas en el conflicto, generar soluciones que beneficien a ambas partes, elegir la mejor solución, proponer formas para evaluar la solución, convivir pacíficamente y cumplir con los roles establecidos.*

Desarrollo

5. El coordinador mencionará a los moderadores y secretarios de los equipos. A los primeros les entregará los materiales y les solicitará que se queden con la tarjeta de actividad (Material 17.1) y la situación conflictiva número 2 (Material 17.2). Además, les pedirá que entreguen a cada uno de los integrantes del equipo una copia de la primera situación llamada "Decisión grupal" (Material 17.2), y a los secretarios, el cuestionario de la sesión llamado "Los tres últimos pasos" (Material 17.3) y la autoevaluación (Material 17.4).
6. Solicitará a los moderadores que lean en voz alta la tarjeta de actividad. Realizará preguntas para verificar la comprensión, en caso de que existan dudas, pedirá la participación de aquellos alumnos que entendieron, para que expliquen a los demás. Cuando nadie haya comprendido, instará a los moderadores a que lean nuevamente la

tarjeta, si después de esto aún existen dudas, el coordinador puede explicar y/o modelar la actividad.

7. El grupo deberá entender que se realizarán dos actividades. *En la primera*, el coordinador requerirá la atención de los alumnos para que cada alumno siga la lectura llamada “Decisión grupal” (Material 17.2) y les solicitará que lean en voz alta los diálogos del personaje que lleva su nombre. Cuando terminen la lectura, realizará preguntas al grupo con el fin de que ubiquen los pasos 4, 5 y 6 de la negociación. Por ejemplo, puede cuestionarlos acerca de: ¿Cuáles fueron las soluciones que propusieron los alumnos?, ¿Cuál de ellas eligieron?, ¿Cómo se dieron cuenta de qué la solución que eligieron fue la adecuada?, etc. Fomentará el respeto por los turnos del habla y el mirar a las personas que tengan la palabra. Escuchará sus respuestas y dirigirá la discusión con preguntas como ¿Qué opinan los demás? O ¿Alguno de ustedes no está de acuerdo?

En la segunda actividad, los equipos elegirán a un integrante para leer la situación conflictiva número 2 (Material 17.2). Cuando termine la lectura, entre todos contestarán el cuestionario llamado “Los tres últimos pasos” (Material 17.3). Para ello, cada uno de los integrantes del equipo propondrá una solución al conflicto, la cual deberá intentar satisfacer en lo esencial a ambas partes. Además, entre todos elegirán aquella que les parece mejor y justificarán el porqué. Después mencionarán el cómo podrían darse cuenta de que la solución que eligieron fue la adecuada, una vez que se llevó a cabo.

8. Mientras los alumnos trabajan en esta actividad, el coordinador observará el desempeño de los equipos, enfocándose en aspectos como: 1) el respeto por los turnos de habla y participación; 2) el volumen de voz; 3) la participación de todos los integrantes en la actividad; y 3) la forma de llegar al consenso para decidir qué solución les parece la mejor. Si nota que los alumnos tienen dificultades, les pedirá que observen qué están haciendo o que recuerden las propuestas que hicieron para mejorar el trabajo en equipo (ver sesión 14). Si esto no funciona, puede realizar preguntas para hacer reflexionar a los alumnos o incluso modelar la realización de la actividad o las interacciones.
9. Una vez que terminen de contestar el cuestionario, pedirá a los equipos que compartan sus respuestas con todo el grupo y realizará un pequeño debate. Finalmente les solicitará que reflexionen y que propongan otras maneras de solucionar el conflicto cuando la primera que eligieron ha fallado.

Cierre

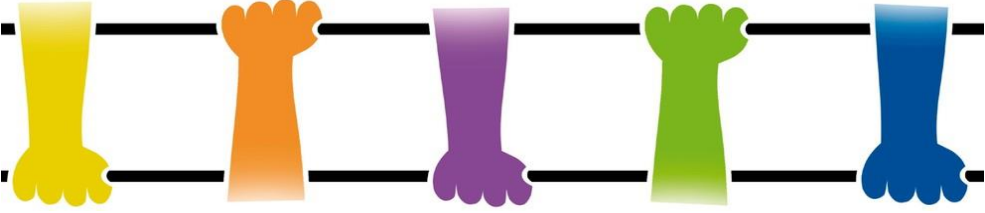
10. Una vez terminada la actividad, el coordinador solicitará a todos los equipos que, con el apoyo del secretario contesten el formato de autoevaluación grupal (Material 17.4) Además, se dará un tiempo para contestar el suyo (Material 17.5). Cuando los alumnos y el coordinador terminen de contestar sus formatos, sumarán sus puntos y los colocarán en el tablero de acumulación.

11. Finalmente se despedirá de todos y les dará un pequeño obsequio (dulce o algún material de papelería).

Evaluación	Observación anecdótica enfocada a las habilidades comunicativas, autoevaluación individual y cuestionario de la sesión.
Tarea	-----

MATERIALES

Material 17.1



MIS ÚLTIMOS PASOS PARA NEGOCIAR

Actividad 1

1. Sigán la lectura realizada por el coordinador.
2. Cuando escuchen y vean su nombre en la lectura, lean los diálogos del personaje.
3. Participen en el debate acerca de los pasos número 4, 5, y 6 de la negociación.

Actividad 2

1. Asignen a un compañero para que lea la situación conflictiva 2. Mientras lee, los demás pongan atención.
2. Cuando termine la lectura, entre todos contesten el cuestionario llamado "Mis últimos pasos para negociar."
3. Cuando se les indique, compartan sus respuestas con los demás equipo.

Material 17.2

Situación conflictiva 1

Situación conflictiva 1

Decisión grupal

Un grupo de sexto se había ganado un obsequio grupal por su buen comportamiento en las clases. Tenían la oportunidad de decidir qué premio elegir:

- a) 15 minutos de receso extra.
- b) 20 minutos de juegos de mesa dentro del salón de clases.
- c) 30 minutos de descanso en su salón.

La maestra les dijo que tenían 10 minutos para decidir que obsequio elegirían.

Una de las alumnas, **Lesly**, tomó la palabra y dijo en voz alta: *-hay que ponernos de acuerdo entre todos, si quieren yo organizo las participaciones-*

Anuhar alzo la mano y dijo: *-estaría bien que tomáramos los 10 min de receso y jugar lo que queramos-*.

Algunos de sus compañeros estaban de acuerdo y otros no.

Orlando comentó: *-Es muy poco tiempo, mejor tomemos los 30 min de descanso-*

En ese momento, se escuchó mucho ruido en el salón, quejas por todos lados, caras disgustadas, enojos, no había posibilidad de acuerdo.

Sherlyn se tranquilizó, conto hasta diez, pidió silencio en el salón y comentó: *- creo que estamos en un conflicto, ¿les parece si lo tratamos de identificar?-*

Andrea, contestó rápidamente: *-el conflicto es que unos quieren los 10 min extra del receso y otros los 30 min de descanso en el salón-*

Lesly se dirigió a todo el grupo, y les preguntó: *-¿Les parece si intentamos solucionarlo?-*

Todos contestaron que estaba bien.

Michelle pidió la palabra y dijo: *- lo justo es realizar una votación-*

Leonardo no se confió del todo, y dijo: *- Esta bien votemos, pero los que pierden en una votación regularmente se sienten mal-*

Hanna comentó en voz alta: *- sí, es cierto cuando gana la mayoría los demás pierden-*

Joshua comentó: *- además de la votación podríamos hacer acuerdos, para que todos salgamos ganando-*

Lesly se dirigió al grupo y preguntó *- ¿Cómo que acuerdos?-*

Alexandra propuso: *-el obsequio que obtenga más votos lo tomamos hoy, y el que tenga menos lo cambiamos la próxima semana-*

Pamela comentó: *-me parece bien, deberíamos hacer una agenda de obsequios, esta semana tal obsequio, la próxima otro diferente, y así todos ganaríamos-*

Lesly le preguntó a todo el grupo: *-¿Están todos de acuerdo?-*

Todos contestaron que sí

Al final, **Lesly** preguntó a sus compañeros *¿Cómo se sienten con esta solución?*

Nayeli contestó: *-contenta porque tomamos en cuenta a todos-*.

Jonathan dijo: *-bien porque esta vez tomaremos un obsequio, pero a la próxima semana podremos tomar el otro-*.

Pasaron los 10 minutos y la maestra los felicitó por ponerse de acuerdo.

Situación conflictiva 2

Situación conflictiva 2

Día del niño

Los alumnos de un grupo de sexto grado tenían la oportunidad de organizar un convivio y festejar el día del niño.

La maestra empezó preguntándoles, qué quieren de comer para ese día.

Algunos alumnos propusieron pizza. Otros dijeron que hamburguesas y otros más enchiladas.

No podían ponerse de acuerdo. La maestra les pidió que negociarían y resolvieran la problemática.



MIS ÚLTIMOS PASOS PARA NEGOCIAR.

Instrucciones: De acuerdo a la lectura de la situación conflictiva 2, entre todos respondan las siguientes preguntas

1. ¿Cuál es el conflicto?

PASO 7 GENERAR SOLUCIONES (al menos tres).

2. ¿Qué soluciones proponen para resolver la situación conflictiva? (cada uno de una solución)
 - a.
 - b.
 - c.

Paso 8. SELECCIONAR UNA DE ESAS SOLUCIONES

3. ¿Cuál de las soluciones propuestas les parece la mejor?, ¿Por qué?

Paso 9. EVALUAR LA SOLUCIÓN.

4. ¿Cómo se darían cuenta de que la solución que eligieron fue la correcta, una vez que la han aplicado?

Material 17.4

FORMATO DE AUTOEVALUACIÓN

DIECISIETEAVA SESIÓN.

Nombre del equipo: _____

Instrucciones: Lean con atención la primera columna (¿Qué evaluamos?). Elijan uno de los 3 niveles de acuerdo a lo que observaron durante la actividad y táchenlo. Recuerden contestar de manera honesta.

¿Qué evaluamos?	Nivel 1 1 punto	Nivel 2 2 puntos	Nivel 3 3 puntos
¿Respetamos los turnos del habla y participación? (No interrumpimos, no hablábamos al mismo tiempo, etc.).	Solo algunos los respetamos.	La mayoría los respetamos.	Todos los respetamos.
¿Mirábamos a las personas que hablaban? (Los compañeros, el docente, a los que participaron).	Pocos la observábamos.	La mayoría la observábamos.	Todos la observábamos.
¿Identificamos las necesidades de los personajes involucrados?	Solo algunos lo hicimos.	La mayoría lo hicimos.	Todos lo hicimos.
¿Logramos proponer soluciones que beneficien a ambas partes?	Solo algunos lo hicimos.	La mayoría lo hicimos.	Todos lo hicimos.
¿Nos esforzamos por elegir la mejor solución propuesta?	Solo algunos lo hicimos.	La mayoría lo hicimos.	Todos lo hicimos.
¿Nos esforzamos por proponer como podríamos darnos cuenta que la solución funcionó después de aplicarla?	Solo algunos lo hicimos.	La mayoría lo hicimos.	Todos lo hicimos.
¿Convivimos pacíficamente? (No golpeamos, ni insultamos, ni ignoramos a los demás)	Solo algunos de nosotros convivimos pacíficamente.	La mayoría convivimos pacíficamente.	Todos convivimos pacíficamente.
¿Cumplimos con los roles asignados? (Moderador, secretario)	Ninguno cumplió con su rol.	Solo uno de nosotros cumplió con su rol.	Todos cumplimos con los roles.
En estos días, hemos tratado de solucionar algunos conflictos sin utilizar la violencia.	Solo algunos lo hicimos.	La mayoría lo hicimos.	Todos lo hicimos.

Puntos obtenidos _____

Material 17. 5

FORMATO DE EVALUACIÓN GRUPAL

DIECISIETEAVA SESIÓN.

Instrucciones: Lea con atención la primera columna (¿Qué evaluamos?). Elija uno de los 3 niveles de acuerdo al desempeño del grupo durante la actividad y táchelo.

¿Qué evaluamos?	Nivel 1 1 punto multiplicado X No. de equipos.	Nivel 2 2 puntos multiplicados X No. de equipos.	Nivel 3 3 puntos multiplicados X No. de equipos.
¿Respetaron los turnos del habla y participación? (No interrumpieron, no hablaron al mismo tiempo, etc.).	Solo algunos los respetaron.	La mayoría los respetó.	Todos los respetaron.
¿Miraron a las personas que hablaban? (Los compañeros, el docente, a los que participaron).	Pocos la observaron.	La mayoría la observó.	Todos la observaron.
¿Identificaron las necesidades de los personajes involucrados?	Solo algunos lo hicieron.	La mayoría lo hizo.	Todos lo hicieron.
¿Lograron proponer soluciones que beneficien a ambas partes?	Solo algunos lo hicieron.	La mayoría lo hizo.	Todos lo hicieron.
¿Se esforzaron por elegir la mejor solución propuesta?	Solo algunos lo hicieron.	La mayoría lo hizo.	Todos lo hicieron.
¿Se esforzaron por proponer maneras de evaluar las soluciones?	Solo algunos lo hicieron.	La mayoría lo hizo.	Todos lo hicieron.
¿Convivieron pacíficamente? (No golpearon, ni insultaron, ni ignoraron a los demás).	Solo algunos convivieron pacíficamente.	La mayoría convivió pacíficamente.	Todos convivieron pacíficamente.
¿Cumplieron con los roles asignados? (Moderador, secretario).	Pocos cumplieron con su rol.	Solo algunos cumplieron con su rol.	Todos cumplieron con los roles.

Puntos obtenidos _____

REFERENCIAS

- Ander-Egg, E. (2008). *Léxico del animador sociocultural*. Córdoba: Brujas.
- Balderas, G. (2010). Las estrategias constructivistas en la enseñanza de la Geografía. El ABP (Tesis Magistral, Universidad Veracruzana, México). Recuperado de <http://cdigital.uv.mx/bitstream/123456789/31523/1/balderasdominguez1d2.pdf>
- Baquero, R. (1996). *Vygotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires, Argentina: AIQUE.
- Carrera, B. & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5 (13), 41-44. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601309>
- Cascón, P. (2001). *Educación en y para el conflicto*. Barcelona, España: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132945s.pdf>
- Castanyer, O. (2014). *La asertividad: expresión de una sana autoestima* (39ª ed.). Desclée De Brouwer.
- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y aprendizaje*. México: Paidós.
- Chaux, E., Bustamante, A., Castellanos, M., Jiménez, M., Nieto, A. M., Rodríguez, G. I., Blair, R., Molano, A., Ramos, C. & Velásquez, A. M. (2008). Aulas en Paz: 2. Estrategias pedagógicas. *Revista Interamericana de Educación para la democracia*, 1 (2), 124-145. Recuperado de http://www.dhl.hegoa.ehu.es/ficheros/0000/0524/Aulas_en_...pdf
- Chaves, A. L. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Educación*, 25 (2), 59-65. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44025206>
- Cornelius, H. & Faire, S. (1995). *Tú ganas, yo gano, todos podemos ganar: Cómo resolver conflictos creativamente*. Móstoles: Gaia Ediciones.
- Delors, J., et al. (1996). *La educación encierra un tesoro, informe de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI*. París: UNESCO.
- Elizondo, I. (2000). *Propuesta para planear estrategias didácticas en el proceso enseñanza aprendizaje*. (Tesis Magistral, Universidad Autónoma de Nuevo León, Nuevo León, México).
- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos: El clima escolar como factor de calidad*. España: Narcea.
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución*. Bilbao, España: Bakeaz.
- Galtung, J. (2003). *Violencia Cultural*. Bilbao, España: Gernika Gogoratzuz.

- García, A. (1998). Un aula pacífica para una cultura de paz. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1 (1). Universidad de Murcia. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2777127>
- Gomis, M. & Alzate, R. (s.f.). *Habilidades de comunicación para la prevención de la violencia*. Recuperado de http://www.dip-alicante.es/hipokrates/hipokrates_II/hipokrates2/5ACTIVIDADES_FORMACION/3.JORNADAS/PONENCIAS/habCom.pdf
- González, C. M. (2012). *Aplicación del Constructivismo Social en el Aula*. Guatemala: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Grundmann, G. & Stahl, J. (2002). *Como la sal en la sopa. Conceptos, métodos y técnicas para profesionalizar el trabajo en las organizaciones de desarrollo*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- Hernández, G. (2012). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós
- Herrador, L. A. (2012). *101 Juegos cooperativos: Propuestas lúdicas para trabajar en equipo y en grupo*. Sevilla, España: WANCEULEN Editorial Deportiva.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1999a). *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1999b). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Kreidler, J. (2011). *La resolución creativa de conflictos. Manual de actividades*. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article273>
- Kreidler, W. (1984). *Creative conflict resolution: More than 200 activities for keeping peace in the classroom*. United States of America: Good Year Books.
- Martínez, E. & Zea, E. (2004). Estrategias de enseñanza basadas en un enfoque constructivista. *Revista ciencias de la educación*, 2 (24), 69-90. Recuperado de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a4n24/4-24-4.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2000). *El manifiesto 2000. Para una cultura de paz y no violencia*. Recuperado de <http://www3.unesco.org/manifiesto2000/pdf/espagnol.pdf>
- Palos, J. (2005). *Educación y cultura de paz*. Universidad de Barcelona, España: Recuperado de <http://www.oei.es/historico/valores2/palos1.htm>
- Pinaya, B. V. (2005). *Constructivismo y prácticas de aula en Caracollo*. Ecuador: Plural.
- Ruiz, A. & Chau, E. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Bogotá: Asociación Colombiana de Facultades de Educación ASCOFADE.
- Sarlé, P. M. (2004). *Juego y aprendizaje escolar: los rasgos del juego en la educación infantil*. México: Novedades Educativas.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In Zanna, M. P. (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 1–64). San Diego, CA: Academic Press.

- Secretaría de Educación Pública (2015). *Diagnóstico: Programa S271 Nacional de Convivencia Escolar*. Recuperado de http://www.transparenciapresupuestaria.gob.mx/work/models/PTP/Reingenieria_Gasto/imagenes/Ventanas/Ramo_11/11S271.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2009). *Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México*. México: Autor. Recuperado de http://www.unicef.org/lac/Estudio_violencia_genero_educacion_basica_Part_1.pdf
- Silva, E. E. (2005). Estrategias constructivistas en el aprendizaje significativo: su relación con la creatividad. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, 9 (1), 178-203. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30990112>
- Soriano, A. (2009). Violencia y conflicto. La escuela como espacio de paz. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13 (1), 321-334. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42172/24124>
- Torrego, J. C. (Coord.). (2012). *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo: un modelo de respuesta educativa*. Madrid, España: Fundación SM.
- Tuvilla, J. (2004). Cultura de paz y educación. En Molina B. & Muñoz, F. (Coords.), *Manual de paz y conflictos* (pp. 387-426). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=6645>
- Tuvilla, J. (s.f.). *Cultura de paz y convivencia en los centros educativos*. Recuperado de <http://www.caib.es/sacmicrofront/archivopub.do?ctrl=MCRST151Z1113757&id=113757>
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Critica.
- Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. México: Paidós
- Zabalza, M. (2000). *Diseño y Desarrollo Curricular* (8ª ed.). Madrid, España: Narcea