

Ambientes protectores en la escuela secundaria

Participación de docentes,
padres de familia y estudiantes

Jonás Larios Deniz
Norma Angélica Barón Ramírez
José Manuel de la Mora Cuevas
Coordinadores



UNIVERSIDAD DE COLIMA

Jonás Larios Deniz

Doctor en educación (con mención honorífica), maestro en educación y licenciado en pedagogía por la Universidad de Colima. Obtuvo el Premio “Peña Colorada” en cada uno de estos programas por el más alto promedio de la generación. Profesor-investigador de tiempo completo en la Facultad de Pedagogía. Sus intereses de investigación son la educación superior, historia de la educación y educación para el respeto a la diversidad sexual. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1.

Norma Angélica Barón Ramírez

Maestra en ciencias, área tecnología y educación, por la Universidad de Colima. Profesora-investigadora de tiempo completo en la misma universidad. Ha ocupado diversos cargos administrativos. Sus intereses de investigación son las tecnologías de la información y la comunicación.

José Manuel de la Mora Cuevas

Doctor en ciencias sociales, área historia, por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad de Colima. Profesor de tiempo completo en la Facultad de Ciencias Políticas. Sus intereses de investigación son principalmente sobre representaciones en el discurso de manuales escolares y sobre temas de diversidad sexual. Candidato del Sistema Nacional de Investigadores.

“Las y los lectores encontrarán en este libro cinco acercamientos de distintos temas, desde diversos enfoques y con anclajes en conceptos y teorías heterogéneas, así como técnicas e instrumentos variados. Los trabajos tienen en común que se ocupan del fenómeno educativo en adolescentes de secundaria, nivel de formación que entraña grandes retos, pero que también ofrece grandes posibilidades de incidencia positiva. Por tanto, en la escuela secundaria y en todos los niveles debería asumirse la inclusión como una meta, aprender de las experiencias de los investigadores y estudiosos, y sumar a todos los actores que intervienen en el fenómeno educativo en la construcción de ambientes protectores.”

*José Manuel de la Mora Cuevas
Norma Angélica Barón Ramírez,
Sonia Vargas Anguiano
Juan Jesús Vega Mejía*

Ambientes protectores en la escuela secundaria

Participación de docentes,
padres de familia y estudiantes

enfoque académico

UNIVERSIDAD DE COLIMA

Mtro. José Eduardo Hernández Nava, Rector

Mtro. Christian Jorge Torres Ortiz Zermeño, Secretario General

Mtra. Vianey Amezcua Barajas, Coordinadora General de Comunicación Social

Mtra. Gloria Guillermina Araiza Torres, Directora General de Publicaciones

Ambientes protectores en la escuela secundaria

Participación de docentes,
padres de familia y estudiantes

Jonás Larios Deniz
Norma Angélica Barón Ramírez
José Manuel de la Mora Cuevas
Coordinadores



UNIVERSIDAD DE COLIMA

© UNIVERSIDAD DE COLIMA, 2018
Avenida Universidad 333
C.P. 28040, Colima, Colima, México
Dirección General de Publicaciones
Teléfonos: (312) 316 10 81 y 316 10 00, extensión 35004
Correo electrónico: publicaciones@ucol.mx
www.ucol.mx

ISBN: 978-607-8549-25-2

Derechos reservados conforme a la ley
Impreso en México | *Printed in Mexico*

Proceso editorial certificado con normas ISO desde 2005
Dictaminación y edición registradas en el Sistema Editorial Electrónico PRED
Registro: LI-007-17
Recibido: Julio de 2017
Publicado: Julio de 2018

Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita del titular del copyright, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento.

*A los profesores y profesoras
comprometidas con el futuro de los
niños, niñas y adolescentes.*

*A los padres y madres de familia,
que asumen la educación de sus hijos e hijas,
sin enojos ni evasivas.*

*A los y las estudiantes de secundaria
que deberán enfrentan cascadas de antivaleores
utilizando escudos protectores
que por nombre llevan los de los adultos
que los rodeamos, sostenemos y defendemos
contra la hipocresía de las autoridades que, un día,
olvidaron gobernar con justicia y equidad.*

A Juan Jonás Larios Deniz.¹

¹ Estudiante en el Bachillerato Técnico No. 1 de la Universidad de Colima (generación 2016-2019). Es un valiente guerrero que lucha contra un tipo de cáncer diagnosticado como *osteosarcoma osteoblástico no metastásico* en tibia proximal izquierda, característico en niños, niñas y adolescentes entre los cinco y quince años, aparece en alguna de las cuatro extremidades y en casi todos los casos debe ser amputada para salvar la vida. Como distintivo del cáncer infantil se utiliza el lazo dorado, habría entonces que pintar de dorado las estrategias, presupuestos, alientos y alianzas para la construcción de los ambientes protectores; la autenticidad de éstos dependerá del combate integral contra las enfermedades que asaltan a la niñez mexicana y del mundo. Si los niños y las niñas enferman, sufren y mueren, entonces no merecemos llamarnos sociedad, ni gobierno ni pueblo.

Índice

PRESENTACIÓN

*José Manuel de la Mora, Norma Angélica Barón Ramírez,
Sonia Vargas Anguiano y Juan Jesús Vega Mejía*9

CAPÍTULO 1. Control parental en las redes sociales para estudiantes de secundaria

*Pedro Damían Reyes, María Andrade Aréchiga
Silvia Berenice Fajardo Flores y Ricardo Acosta Díaz*17

CAPÍTULO 2. Análisis de la vigencia de las guías para educación secundaria del Programa Escuela Segura

*José Manuel de la Mora Cuevas, Jonás Larios Deniz,
Liz Georgette Murillo Zamora y Mirna Hetzemanil Bonós Rodríguez*43

CAPÍTULO 3. Motivación y percepción de autoeficacia en el aprendizaje de lenguas en ambientes sanos en adolescentes del nivel secundaria

*Alma Patricia Salazar Díaz, Jonás Larios Deniz,
Rosa María Peláez Carmona, Francisco Montes de Oca Mejía
y Andrés Alejandro Parra Valdovinos*69

CAPÍTULO 4. La educación especial en secundarias como generadora de ambientes protectores para personas con discapacidad o trastorno

*Martín Gerardo Vargas Elizondo, Briseda Noemí Ramos Ramírez
y Rosario de Lourdes Salazar Silva*93

CAPÍTULO 5. Charangay: formación de ambientes seguros a través de la radio

*Mireya Sarahí Abarca Cedeño, Lourdes Covarrubias Venegas,
Rosa Marcela Villanueva Magaña y Jesús Antonio Larios Trejo*115

Presentación

José Manuel de la Mora Cuevas,
Norma Angélica Barón Ramírez,
Sonia Vargas Anguiano y
Juan Jesús Vega Mejía

El futuro de toda nación se conforma, en gran parte, en las escuelas. La Agenda Educativa actual se ocupa de conocer, analizar y atender cada una de las situaciones que ocurren en las escuelas del nivel básico y que atentan contra la integridad de los educandos. En este sentido, un grupo de investigadores de la Universidad de Colima analizó la problemática e identificó estrategias que se implementan en las escuelas secundarias de la zona occidente del país, a través del proyecto de investigación “Ambientes y culturas escolares: un análisis de las estrategias de prevención de la violencia y la promoción de ambientes protectores en la educación básica de la zona occidente”,¹ que esboza un panorama teórico-práctico de las estrategias que desde la política educativa han sido oficializadas e implementadas para prevenir situaciones adversas que enfrentan los adolescentes en el tema de la violencia escolar, y que pueden afectar o poner en riesgo el desenvolvimiento personal, social y académico del estudiantado.

El proyecto de investigación referido tuvo tres etapas: en la primera se identificaron las estrategias implementadas para

¹ Proyecto coordinado por la Dra. Aideé Consuelo Arellano Ceballos, profesora-investigadora de la Universidad de Colima, y apoyado en la convocatoria de la Subsecretaría de Educación Básica SEP/CONACYT 2012.

prevenir la violencia escolar y promoción de ambientes protectores en el nivel secundaria de la zona occidente; en una segunda etapa se describieron las prácticas exitosas de la primera; y por último se rescataron las similitudes y diferencias de las realidades estudiadas. Así pues, este proyecto procuró aportar elementos para responder a las preguntas: ¿Cuáles han sido las estrategias implementadas para prevenir la violencia escolar? ¿Cuáles son los factores determinantes de un proceso de implementación exitoso de estrategias? ¿Cuáles son las diferencias y similitudes de las estrategias implementadas en la zona occidente? ¿Qué acciones son características de los ambientes protectores para combatir la violencia? ¿Cómo se implementa un ambiente protector desde las escuelas de la zona occidente? Lo anterior es un reto al que deben contribuir los académicos dedicados a los menesteres de la investigación educativa para abonar a la formulación y emisión de nuevas políticas que permitan afrontar, con acciones de largo alcance, el fortalecimiento de la seguridad escolar y los entornos protectores de las escuelas de México.

La violencia escolar es reflejo de una descomposición de la sociedad. No es posible hablar de convivencia escolar —sea cual sea su nivel o grado educativo— sin establecer nexos entre la violencia sucedida dentro y fuera de las aulas, con los comportamientos colectivos e individuales, aspectos familiares y comunitarios; tampoco es posible sin aludir a las diferencias de género e historias de vida de sus participantes —ya sean agresores o víctimas— y sin considerar las relaciones interpersonales. Al interrelacionarse dichos factores hacen de la violencia un problema complejo, que requiere ser comprendido, visualizado y atendido a la brevedad por la comunidad escolar y académica.

Al debatir sobre la violencia en el aula, la diversidad cultural, de género y socioeconómica de cada estudiante, se forjan otros factores no ajenos a la problemática de la convivencia escolar y que, sin embargo, aportan rasgos significativos en el currículum, oculto dentro de las dinámicas de cada aula; dicho factor es la inteligencia emocional que diversifica a cada estudiante y lo forma como víctima o agresor, sumado al contexto inmediato y a las circunstancias cotidianas que haya sufrido.

Como agentes educativos, inmersos en los procesos evaluativos constantes, llegamos a considerar en repetidas ocasiones que el éxito académico depende de la inteligencia y la fuerza de voluntad de cada estudiante; por tanto, se ha construido un modelo educativo que concentra únicamente el aprendizaje cognitivo, que valora y prioriza la retención de información como inteligencia racional, dejando de lado las experiencias y habilidades emocionales de cada estudiante.

La importancia de la capacidad de actuar inteligentemente respecto a las emociones, suponiendo que estas habilidades también pueden ser aprendidas y que por lo tanto deben ser enseñadas desde los primeros años de la vida escolar. Es en esta etapa donde se producen grandes desarrollos de índole física, emocional y cognitiva, que gravitan en la individualidad, la percepción y las respuestas del niño a su ambiente (De la Barrera *et al.*, 2012: 64).

La relación de educación, sana convivencia y bienestar de los escolares, preocupa a la comunidad académica y órganos de gobierno responsables de vigilar el buen funcionamiento de la sociedad para lograr un futuro mejor para las nuevas generaciones; por ello el interés de atender oportunamente cada factor de riesgo respecto a la violencia escolar.

El aula es un sistema social compuesto de interacciones conductuales directas, ocurridas entre el profesor y sus alumnos y entre los alumnos entre sí, cuyo sistema o espacio se amplía en toda la escuela. Tal enfoque quiere decir que, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, deben considerarse las particularidades institucionales de la escuela, sus roles y expectativas de cumplimiento, así como conflictos y factores de riesgo.

El diccionario de la Real Academia Española (2014) define el término ambiente como: “El conjunto de condiciones o circunstancias físicas, sociales, económicas, etcétera, de un lugar, una colectividad o una época”, y debe vincularse a propiciar positivamente la salud, el bienestar, el estado de ánimo y que atienda necesidades específicas; es decir, un ambiente protector que excluya la violencia en todas sus presentaciones en el aula y puntualice la no discriminación. Entiéndase como discriminación la definición

postulada por el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED): “Una práctica cotidiana que consiste en dar un trato desfavorable o de desprecio innecesario a determinada persona o grupo, que a veces no percibimos, pero que en algún momento la hemos causado o recibido”.

No obstante, la participación de toda la comunidad escolar es elemental para la creación de dichos ambientes o entornos protectores; es decir, no es una labor meramente docente en donde el profesorado y directivos brinden soluciones inmediatas para la disminución de factores de riesgo en la sana convivencia escolar, sino que también es una tarea en donde se involucran los padres y madres de los educandos, su entorno social fuera de la escuela, los medios de comunicación y toda la experiencia local con la que el estudiante pueda enriquecer u obstaculizar su desarrollo socioemocional. Es por ello que la Secretaría de Educación Pública (SEP) estipula que la protección de las y los estudiantes es una obligación de las familias y del Estado, y brinda —mediante el Programa Escuela Segura (PES)— una estrategia orientada a garantizar que las niñas, los niños y los adolescentes que cursan la educación básica, aprendan en un ambiente seguro y protector.

Para la SEP, un ambiente protector “es aquel en el que las personas encuentran afecto, cuidado, protección, posibilidades de desarrollo intelectual, emocional y moral. El hogar, la escuela y la comunidad, constituyen el ambiente en el que niñas, niños y jóvenes se desarrollan”.

El PES promueve que todos los actores involucrados en la formación de los alumnos se comprometan a resguardar los derechos de niñas, niños y adolescentes, identifiquen situaciones que puedan representar un riesgo para la comunidad escolar y desplieguen estrategias para prevenirlos (Conde, 2010: 3).

Los factores protectores pueden considerarse estilos de vida adquiridos en los grupos sociales, la familia, los amigos o la escuela, entre otros, que generan patrones conductuales sanos de los que los jóvenes pueden hacer uso de manera consciente o inconsciente. Los recintos educativos deben asegurar a las y los estudiantes ambientes de protección. La UNICEF (2010) garantiza que: “Un

ambiente protector es un espacio seguro de participación, expresión y desarrollo para los niños, niñas y adolescentes”. Por lo anterior, la organización jerárquica y formalista de muchos centros educativos puede ser útil para la solución de conflictos pero, por otra parte, resulta pertinente la participación de padres y madres de familia con el colectivo escolar para la suma de estrategias que propicien un ambiente sano y de no violencia en las aulas.

Además, los problemas de comportamiento y la violencia escolar son influidos por otros múltiples factores no relacionados directamente con el sistema educativo, entre ellos: la preeminencia en nuestra sociedad de valores consumistas y utilitaristas frente a valores cívicos y democráticos, el cambio en los estilos en las relaciones interpersonales, las políticas socioeconómicas (Ballester y Arnaiz, 2001: 43).

La importancia de actuar ante hechos violentos dentro de las instituciones educativas desde la primera incidencia es para prevenir que ésta se produzca posteriormente como conducta cotidiana. Ballester y Arniz (2001) señalan que abordar la prevención de factores de riesgo depende del trabajo colegiado del profesorado, su formación, el apoyo social y familiar, y de las autoridades políticas y educativas. Sólo de este modo se favorecerá la consecución de un clima y cultura escolar donde los conflictos se regulan de forma positiva y se proporcione una verdadera educación de calidad a los ciudadanos.

El presente libro se compone de cinco capítulos que representan la posición del mismo número de grupos de profesores universitarios que se han ocupado directa o tangencialmente del segmento de estudiantes del nivel secundaria en México. Temas diversos con un componente en común son abordados, desde el uso de las redes sociales y su caracterización, las posibilidades de incidir desde los programas de política pública o desde la educación no formal como en el empleo de la radio, o desde el espacio de la educación especial hasta cuestiones específicas como el aprendizaje de lenguas. El componente en común de los capítulos aquí presentados es que su unidad de observación es el segmento de la población que cursa la educación secundaria en México, a saber: adolescentes de los doce hasta los quince o dieciséis años.

En el capítulo 1, profesores del área de la tecnología entrañan datos estadísticos sobre el uso y la disponibilidad de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en hogares de México y descubren que el segmento de la población que más se conecta a internet es el comprendido entre los doce y los diecisiete años. El capítulo, titulado: “Control parental en las redes sociales para estudiantes de secundaria”, responde preguntas como ¿qué son las redes sociales?, y aporta a la discusión además datos concretos, con base en la ciencia, respecto a si es posible la existencia de una adicción a las redes sociales y qué factores de riesgo existen. Todo abordado con un lenguaje claro, sencillo y comprensible. Los autores comparten, además, alternativas tecnológicas para el control y combate de los riesgos a los que los usuarios de las redes sociales, y particularmente los adolescentes, se enfrentan cada día.

En el capítulo 2 sus autores vuelcan la mirada a la política pública, en particular al programa denominado Escuela Segura, a través del cual la SEP se propuso incidir en el logro de un ambiente seguro al interior de las escuelas. La unidad específica de observación de dicho programa fue el conjunto de guías de trabajo diseñadas para que autoridades de los centros escolares, profesores y alumnos, así como padres y madres de familia, cuenten con apoyo. El trabajo se titula “Análisis de la vigencia de las guías para educación secundaria del Programa Escuela Segura”. El objetivo principal es determinar la vigencia de tales materiales, la primera aparición ocurrió en 2007 y su uso fue suspendido, aunque el análisis minucioso de los resultados ofrece, además, una metodología posible para el trabajo con este tipo de materiales y contenidos.

En el capítulo 3, “La motivación y la percepción de autoeficacia de adolescentes de nivel secundaria en ambientes sanos de aprendizaje de lenguas”, es posible encontrar pistas para dar respuesta a las interrogantes: ¿Qué factores se involucran en la consecución del éxito del preciado objetivo de aprender otra lengua? ¿Cómo influye la motivación de los estudiantes? ¿Es la adolescencia la mejor etapa para aprender otra lengua? Es posible además vislumbrar la importancia que tiene que los estudiantes se desarrollen dentro de un ambiente escolar sano y de motivación positiva: “Los estudiantes de lenguas más exitosos no son los más aptos para el aprendizaje, sino los que están más motivados”, aseguran sus autores.

Desde la década de los noventa opera en el sistema educativo nacional el programa de inclusión educativa, que representa un enorme esfuerzo a favor de la integración. El capítulo 4, “El papel de la educación especial como generador de ambientes protectores para las personas con discapacidad o trastorno en secundarias”, está dedicado a la educación especial, entendida como la puesta en práctica de recursos técnicos y metodológicos para responder y atender las necesidades, situaciones y contextos de estudiantes en situación de vulnerabilidad, a saber: por discapacidad, por algún trastorno o por tener aptitudes que los hagan sobresalientes, si asumimos que la violencia es una construcción social que se va legitimando, que se origina en la cotidianidad y se expresa a través del lenguaje. Históricamente son las personas que pertenecen a grupos vulnerables quienes sufren la violencia con mayor incidencia; por tanto, el capítulo brinda la posibilidad de un acercamiento fructífero sobre el tema, tanto para los especialistas como para los interesados. La organización de los contenidos está pensada para cubrir aspectos fundamentales como: el contexto, donde se problematizan conceptos como discapacidad y trastorno, el marco reglamentario (que sirve de respaldo jurídico de los derechos de las personas con discapacidad) y los diversos instrumentos legales para garantizarlos.

El quinto y último capítulo da cuenta de una experiencia de educación inclusiva que emplea espacios extraescolares, para ser exactos un programa de radio que transcurre en el espacio definido como el de la educación no formal: “Charangay: formación de ambientes seguros a través de la radio, es el título. Charangay” es también el nombre de un proyecto de radio realizado por y para niñas, niños y adolescentes. Se informa sobre la influencia que ha tenido el programa en quienes participan y los beneficios que éste ofrece o puede ofrecer a sus colaboradores. Se transmite en la radiodifusora Universo 94.9 de la Universidad de Colima. Se comparten además del fundamento de su estrategia, argumentos a favor del uso de la radio y resultados específicos del proyecto. El capítulo es útil para enfocar los beneficios que proporciona tanto a colaboradores de la producción, conducción y atención al público, como a los escuchas que desde sus aparatos receptores conocen los contenidos. Quienes se interesen en incursionar en la radio encontrarán un instructivo detallado para empezar desde cero en la producción radiofónica, mientras que intere-

sados en lo propiamente educativo podrán conocer las reflexiones, experiencias y resultados visibles de sus participantes.

Las y los lectores encontrarán en este libro cinco acercamientos de distintos temas, desde diversos enfoques y con anclajes en conceptos y teorías heterogéneas, así como técnicas e instrumentos variados. Los trabajos tienen en común que se ocupan del fenómeno educativo en adolescentes de secundaria, nivel de formación que entraña grandes retos, pero que también ofrece grandes posibilidades de incidencia positiva.

Por tanto, en la escuela secundaria y en todos los niveles debería asumirse la inclusión como una meta, aprender de las experiencias de los investigadores y estudiosos, y sumar a todos los actores que intervienen en el fenómeno educativo en la construcción de ambientes protectores.

Referencias

- Ballester, F. y Arnaiz Sánchez, P. (2001). Diversidad y violencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39-58. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27404104>.
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (2017). *Discriminación e igualdad*. CONAPRED. Recuperado de http://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=pagina&id=84&id_opcion=142&op=142.
- Conde, S. (2010). *¿Cómo construir ambientes protectores? Guía para las familias. Programa de Escuela Segura*. México: SEP/Gobierno Federal/SNTE/DIF.
- De la Barrera, M.L.; Donolo, D.S.; Soledad Acosta, L.; González, M.M. (2012). Inteligencia emocional y ambientes escolares: una propuesta psicopedagógica. *Enseñanza e investigación en psicología*, 17: 63-81. Recuperado de <http://sociales.redalyc.org/articulo.oa?id=29223246005>.
- Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (2010). *Ambientes protectores y oportunidades para toda la infancia*. UNICEF: Costa Rica. Recuperado el 11 de octubre de 2016, de <http://www.unicef.org/costarica/activities.html>.
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española*. 23ª edición. Recuperado de <http://www.rae.es/recursos/drae>.

CAPÍTULO 1

Control parental en las redes sociales para estudiantes de secundaria

Pedro Damián Reyes,
María Andrade Aréchiga,
Silvia Berenice Fajardo Flores y
Ricardo Acosta Díaz

S

Introducción

Padres de familia, investigadores e instituciones han mostrado en los últimos años una creciente preocupación por el uso de internet y redes sociales en adolescentes, debido a que su impacto a nivel psicológico y conductual puede favorecer los comportamientos de riesgo, fracaso escolar y problemas familiares (García, 2013; Herrera *et al.*, 2010; Islas, 2015; Strasburger y Hogan, 2013).

Conscientes de la problemática, el presente capítulo ofrece información que permite conocer, desde un punto de vista descriptivo, cuáles son las actitudes, percepciones y hábitos en el uso de internet, así como de las redes sociales entre adolescentes; también contribuye en el diseño de estrategias que propicien el uso racional y saludable de las redes sociales.

Antecedentes

El módulo sobre disponibilidad y uso de las tecnologías de la información en los hogares (MODUTIH, 2014) del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), señala que en abril de 2014 se registraron en México 47.4 millones de personas de seis años o más como usuarios de los servicios que ofrece internet, lo que representa aproximadamente 44.4% de esta población. Dicho informe señala también que quienes tienen acceso a las nuevas tecnologías de información son principalmente jóvenes de entre 12 y 17 años, donde 80% de este segmento accedieron al menos una vez por semana.

Asimismo, la Asociación Mexicana de Internet (AMIPCI, 2014 y 2016) dio a conocer los resultados de sus recientes estudios sobre hábitos de los usuarios en México: el mayor número de usuarios de internet en México es de adolescentes de 12 a 17 años de edad (tabla 1), y coincide en gran parte con la información del INEGI (2014 y 2016).

La principal actividad con relación al ocio es el uso de redes sociales con 81%; además, ocho de cada diez niños de padres internautas usan internet, principalmente en las escuelas y en actividades de entretenimiento (Islas, 2015).

En el estudio de la Interactive Advertising Bureau-México (IAB) se encontró que 88% de los internautas mexicanos descargan software en línea, de los cuales son jóvenes de entre 13 y 18 años en 26% (Islas, 2015). El IAB y el World Internet Project México (WIP) coinciden en que las redes sociales son la principal actividad de los internautas mexicanos. De acuerdo con los resultados del estudio de la IAB-México (Islas, 2015), las redes sociales fueron los sitios más visitados en 2013, superando a los buscadores y a los servicios de correo electrónico y lo seguían siendo en 2016 (AMIPCI, 2016); también los sitios que ofrecen videos en línea son los más visitados (en 41%) por jóvenes.

Casi la mitad de los usuarios de internet son jóvenes entre 12 y 24 años de edad y pese a ello ha sido complicado definir políticas públicas para elevar la calidad de su uso. No obstante, los padres y madres de familia tienen la responsabilidad de mediar el tiempo de uso en su hogar, en ese sentido proporcionamos información útil para la toma de decisiones en cuanto a los límites. En

específico, describimos las características y la implementación del control parental en computadoras y dispositivos móviles.

Tabla 1

Usuarios de internet en México, por rangos de edades

Edad (años)	INEGI 2014			INEGI 2016		
	Población estimada	%	AMIPCI (%)	Población estimada	%	AMIPCI (%)
6 a 11	5,393,655	11.7	12	7,262,555	11.6	15
12 a 17	10,876,958	23.6	24	12,081,698	19.3	19
18 a 24	9,622,940	20.9	21	12,231,881	19.6	17
25 a 34	8,324,737	18.1	18	12,455,007	19.9	20
35 a 44	6,070,250	13.2	13	9,634,118	15.4	15
45 a 54	3,750,549	8.2	8	5,541,946	8.9	9
Mayores de 54	1,987,351	4.3	4	3,241,687	5.2	5
Totales	46,026,450	100	100	62,448,892	100	100

¿Qué son las redes sociales?

Las redes sociales en internet son aplicaciones que permiten a dos o más individuos estar en contacto, ya sea que se conozcan personalmente o que lo hagan a través de la red. En la actualidad existen varios tipos:

- *Las genéricas.* Son las más conocidas y ejemplo de ellas son Facebook, Instagram, Google + y Twitter.
- *Las profesionales.* Pueden ser utilizadas para estar en contacto con compañeros de trabajo o para buscar trabajo. Entre las más conocidas de encuentran LinkedIn y Viadeo.
- *Las verticales o temáticas.* Unen a personas con intereses comunes, ejemplos de éstas son Flickr, Pinterest y YouTube.

Adicción a las redes sociales

Según Oliva (2012), puede considerarse que: “El mayor riesgo del uso excesivo de las redes sociales es la posibilidad de generar un comportamiento adictivo que lleve no sólo a una dedicación desmedida —lo que puede apartar al chico o chica de otro tipo de ac-

tividades más saludables y necesarias para su edad—, sino a una verdadera dependencia y falta de control sobre sus conductas”, por lo que es importante diferenciar entre el uso frecuente de las redes sociales y la adicción a las mismas. Al respecto, Echeburúa y Corral (2009) indican que lo que define una conducta adictiva no es tanto la frecuencia con que se realiza sino la relación de dependencia que se crea, la pérdida de control por parte del sujeto y la grave interferencia que genera en la vida cotidiana.

En el caso de alumnos de secundaria, las conductas adictivas se manifiestan cuando la tecnología pasa de ser un medio a convertirse en un fin en sí misma; es decir, cuando existe una obsesión por adquirir dispositivos móviles más nuevos o cuando se queda atrapado en las redes sociales porque en el mundo virtual puede disfrutar de una identidad falsa e irreal (Becoña, 2006).

Numerosas investigaciones se han centrado en valorar si el uso de redes sociales puede constituir o no un tipo específico de adicción (Carbonell *et al.*, 2012; Larose *et al.*, 2003; Widyanto y Griffiths, 2006; De la Villa Moral y Suárez, 2016; Panova y Lleras, 2016) y en desarrollar instrumentos de diagnóstico adecuados (Caplan, 2002; Demetrovics *et al.*, 2008).

Pérez del Río (2014) prefiere el término *trastorno adictivo* en lugar de *adicción*, ya que considera que éste último ha sido popularizado debido a que vivimos en una sociedad que estigmatiza cualquier exceso y, por otro lado, porque la comunidad académica y científica le quiere imprimir dramatismo al comportamiento en cuestión. Los resultados de un estudio con adolescentes de entre 12 y 17 años parece apoyar esta postura, ya que se encontró baja prevalencia de uso problemático de internet y del teléfono móvil (De la Villa Moral y Suárez, 2016).

Factores de riesgo

Las redes sociales tienen características que las vuelven atractivas y adictivas para los adolescentes. Lo que motiva principalmente su uso es que son de fácil acceso, siempre están disponibles, brindan intimidad, sensación de anonimato y son altamente estimulantes. Una investigación realizada por Viñas (2009) concluye que uno de los indicadores del uso elevado de internet es participar en redes sociales después de medianoche en busca de alivio o por la pre-

sencia de sentimientos de desesperanza. Asimismo, la tendencia a desvelarse y sufrir ansiedad ha sido confirmada por Lin y Gau (2013) como perfil de riesgo en la adicción.

Según Echeburúa (2012), los factores de riesgo involucrados en el abuso de las redes sociales pueden ser agrupados en las siguientes variables de vulnerabilidad psicológica: estrés, familias disfuncionales y presión social. Estos factores pueden provocar un uso elevado de internet que conlleva al riesgo de adicción a las redes sociales, el cual se encuentra relacionado con variables de personalidad (García del Castillo, 2013), agrupadas en:

- Personalidad narcisista (La Barbera, La Plagia y Valsavoia, 2009).
- Extroversión, neuroticismo y apertura a nuevas experiencias (Correa, Hinsley y De Zúñiga, 2010).
- Aburrimiento y búsqueda de soledad (Zhou y Leung, 2012).
- Asociación entre un grado de extroversión alto y un bajo compromiso (Wilson, Fornasier y White, 2010).
- Extroversión para mejorar las relaciones e introversión para amortiguar la falta de relaciones (Kuss y Griffiths, 2011), ansiedad alta, estados depresivos y falta de habilidades sociales (Herrera *et al.*, 2010).
- Baja autoestima (Pedrero, Rodríguez y Ruiz, 2012).

Ivan Goldberg (1995) establece los siguientes criterios diagnósticos para determinar si una persona padece o no uso patológico de internet:

- Cambios drásticos en los hábitos de vida para tener más tiempo para conectarse.
- Disminución generalizada de la actividad física.
- Descuido de la salud a consecuencia de esta actividad.
- Evitar actividades importantes para disponer de más tiempo para permanecer en la red.
- Disminución de la sociabilidad, que tiene como consecuencia la pérdida de amistades.
- Negligencia respecto a la familia y amigos.
- Rechazo a dedicar tiempo extra en actividades fuera de la red.
- Deseo de más tiempo para usarlo en la computadora.
- Negligencia en el trabajo y en las obligaciones personales.

Oportunidades y riesgos para usuarios de redes sociales

El proyecto europeo EU Kids Online, desarrollado en su primera etapa entre 2006 y 2009, ha sido hasta hoy el mayor esfuerzo destinado a reunir, sintetizar y evaluar el impacto del uso de los medios digitales entre niños y jóvenes (Livingstone y Haddon, 2009). Este estudio muestra que 75% de los niños entre 6 y 17 años en distintos países de Europa están accediendo a internet de manera regular.

Los adolescentes entrevistados manifiestan estar conscientes de los riesgos que pueden encontrar en la red y 15% de ellos siente que ha experimentado algún grado de ansiedad o angustia al navegar por la red.

El estudio destaca que el uso puede generar tanto riesgos como oportunidades para los niños y jóvenes.

Riesgos

- *Mensajes agresivos*: violencia, odio, brutalidad.
- *Sexuales*: pornografía y contenido sexual.
- *Salud*: obesidad, depresión, suicidio, autodestrucción, anorexia, adicciones.
- *Comercial*: publicidad, *spam*, cesión de datos personales.

Oportunidades

- *Educativas*: fuentes educativas, trabajos colaborativos.
- *Participación y compromiso cívico*: información global, intercambio entre grupos de interés, compromisos cívicos específicos.
- *Creatividad y autoexpresión*: uso de fuentes diversas, creación colectiva, generación de contenidos.
- *Identidad y conexión social*: expresión o identidad, redes sociales.

Mayorgas (2009) recomienda reforzar medidas que insten a los padres a que ejerzan un control más estrecho y responsable del uso que hacen sus hijos, tanto en casa como fuera de ella, de vías o dispositivos, así como en lo relativo al control de los contenidos. Asimismo, sería recomendable que los padres limitaran tanto la frecuencia de conexión, como el tiempo que sus hijos pasan en la red.

En una investigación realizada por Real *et al.* (2014) con relación al papel ejercido por los padres, encontró que 52.8% de los adolescentes señala que sus padres no controlan el acceso a internet, y uno de cada cuatro afirma que sus padres no han utilizado nunca o casi nunca la red.

En el estudio de Blackwell *et al.* (2016) se reportan las tensiones entre padres e hijos con respecto al uso adecuado de las redes sociales. Los resultados reflejan que los adolescentes tienen acceso con desconocimiento total de los padres, o que han escuchado mencionar pero que no entienden su uso. Al respecto, los padres reportan que su intervención es verbal, estableciendo límites según consideran adecuado; por ejemplo, que no está permitido ver la televisión y el móvil a la vez, o que no publiquen fotografías o comentarios inapropiados. Ocasionalmente hacen una revisión de lo que hay en el móvil de sus hijos y les piden que borren ciertas aplicaciones que no consideran adecuadas para su edad. Los padres manifestaron estar conscientes de que deberían saber más, sin embargo no lo saben.

Un estudio realizado por Siomos *et al.* (2012) argumenta que la adicción de los adolescentes a internet está más relacionada con variables de la vinculación con los padres que con prácticas parentales de uso seguro de internet. Esto debido a que cualquier medida de seguridad implementada por los padres será sólo de carácter preventivo; sin embargo, no elimina la posibilidad de que los adolescentes caigan en la adicción. Es por ello que Wartberg *et al.* (2014) resaltan la importancia de mantener un buen ambiente familiar para evitar conflictos entre padres e hijos, que pueda traer como consecuencia la escasa atención de los progenitores hacia sus hijos, o bien la falta de implicación emocional, lo cual agrava el problema (Yen *et al.*, 2007; Pace *et al.*, 2014).

Control parental

El control parental consiste en impedir, vigilar o limitar el acceso al manejo de contenido en computadoras o celulares a menores de edad mediante una serie de sistemas de bloqueo, normalmente protegidos por claves (alfanuméricas o mediante una combinación de teclas) que realizan los responsables legales del menor (general-

mente sus padres o adultos responsables en el uso del dispositivo). Entre las acciones que se pueden hacer están: bloqueo de pornografía, seguimiento en redes sociales (aunque sobra decir que éstas sólo son permitidas para mayores de edad), establecimiento de límites de tiempo de uso del dispositivo, bloqueo o habilitación de juegos y aplicaciones (respecto a cómo y cuándo acceder a ellas), control de mensajes de textos y llamadas, y seguimiento de ubicación.

Software para implementar el control parental

Existe gran variedad de opciones para implementar estrategias de control parental en los diferentes dispositivos que utilizan los jóvenes. Son recursos que funcionan como un antivirus, ya que ejecutan procesos cargados en memoria que controlan los paquetes de datos que se mueven por la red, las aplicaciones que se cargan, el tiempo de conexión y, en ocasiones, las pulsaciones del teclado.

El objetivo de estas herramientas es bloquear, controlar y registrar el uso que se hace del dispositivo en determinadas áreas, las más importantes son: uso de internet, ejecución de aplicaciones y comunicación entre personas. No sólo se trata de impedir el acceso a contenidos no autorizados, sino también de controlar algunas acciones que los jóvenes hacen y de detectar si son víctimas de ataques mal intencionados, o de conocer si pasan demasiado tiempo utilizando el dispositivo en lugar de estudiar o realizar otras actividades de provecho.

Algunas de las características principales que son posibles de controlar con herramientas de control parental son:

- *Contenido bajo control.* Es una función básica que permite filtrar los contenidos y varía de acuerdo a la herramienta, algunos utilizan:
 - ❑ Listas negras de páginas web, que contiene las direcciones de las páginas web a las que se restringe el acceso; la desventaja es la rapidez con que diariamente se crean nuevos contenidos y páginas, con el consiguiente esfuerzo de mantener actualizadas estas listas.
 - ❑ Listas blancas de páginas web, es el proceso contrario a las listas negras, todo lo que no se encuentre en estas listas es bloqueado, la restricción es mayor y la

- lista limitada implica restringir el acceso a casi todo el contenido de la red.
- ❏ Palabras clave, se analiza todo el tráfico y en cuanto se detecta una palabra clave en el URL, título o contenido de la página web se bloquea el acceso a ésta. Los problemas principales se asocian a que se deben cargar palabras en diferentes idiomas y se generan *falsos positivos*, ya que algunas páginas que contienen dichas palabras no permitidas tienen contenido adecuado en el contexto que se aborda.
 - ❏ Etiquetado de páginas, contiene etiquetas de clasificación que determinan su contenido; esta clasificación es utilizada para bloquear o permitir su acceso, las herramientas indican las clasificaciones que se quieren bloquear e incluye todas aquellas páginas que no se encuentren clasificadas. El problema radica en que muchas páginas no son creadas cumpliendo los estándares de clasificación y son bloqueadas por la herramienta, sin embargo es una de las opciones más utilizadas y con mejores resultados.
 - *La comunicación e internet.* Las redes sociales han tenido un crecimiento exponencial, aún cuando algunas señalan ser para uso exclusivo de mayores de edad —como Facebook—, hay quienes mienten en el requisito para tener una cuenta, y además la utilizan de manera cotidiana. También es común que jóvenes menores de edad utilicen chats, correo y otros recursos de comunicación en internet sin supervisión, y puede representar un peligro potencial si se hace mal uso de ellos. Un problema que ha ido en aumento es el *cyberbullying*, y las redes sociales ha sido ideales para realizar estas prácticas; por ejemplo, los compañeros pueden mandar mensajes ofensivos o personas con malas intenciones pueden acosarle, por tanto, es importante que las herramientas de control parental permitan controlar lo que ocurre en las páginas de redes sociales y cuentas de comunicación que son manejadas por el menor. Por ello, las herramientas de control parental permiten desde boquear el acceso a sesiones de chat,

correo electrónico, Facebook, Twitter y otros medios de comunicación, hasta registrar todas las actividades realizadas en dichas redes y entregar de manera periódica la información a los padres. Con lo anterior se pueden detectar actividades peligrosas para poder actuar a tiempo.

- *El control del software.* La ejecución de aplicaciones no deseadas o no recomendadas para menores es otra opción de las herramientas de control parental. Hay actualmente gran cantidad de videojuegos violentos o que manejan contenido no apto para menores y, de acuerdo a los estándares internacionales, todos los juegos deben ser clasificados para determinar a qué público se recomiendan y, aun cuando es un estándar, muchas aplicaciones no son clasificadas por sus autores, por lo que el control parental puede bloquear la ejecución hasta que el adulto autorice su ejecución. Al igual que los videojuegos, cualquier aplicación puede ser bloqueada desde el control parental; por ejemplo, se puede evitar que se ejecuten video llamadas por Skype u otra herramienta de comunicación.
- *Uso responsable.* Otro factor importante que debe ser controlado es el tiempo de uso que se invierte en los dispositivos. Anteriormente los jóvenes perdían mucho tiempo viendo televisión, ahora han cambiado de dispositivo, y un porcentaje elevado del tiempo lo consumen en una computadora, teléfono o tableta, lo que puede provocar problemas serios, de acuerdo a lo señalado por la Academia Americana de Pediatría (Strasburger y Hogan, 2013). Aun cuando muchos padres establecen horarios o número de horas de uso de los dispositivos, hacerlas cumplir no es sencillo y en muchas ocasiones los jóvenes terminan saliéndose con la suya y aprovechan cualquier momento para jugar o navegar por la red (INTEF, 2016). Las herramientas de control parental ayudan en esta tarea, ya que ofrecen la posibilidad de establecer tiempos de uso del dispositivo, fijarse horarios, días o intervalos de tiempo en los que el menor pueda tener acceso a ellos.

Existen varios tipos de software de control parental. Algunos trabajan de manera local y otros se ejecutan en línea para su funcionamiento y administración. Los locales se instalan en el dispositivo y realizan la mayoría del proceso de control con recursos en el mismo dispositivo y utilizan la red para actualizaciones periódicas; la configuración y administración se realiza de manera local en el dispositivo, generalmente se ocultan al usuario y para desinstalarlo se requiere ser el administrador del control parental. Los que trabajan en línea son más modernos y más versátiles, de manera local sólo se carga un servicio en el equipo y todo el proceso de control es realizado utilizando la red, pueden ser configurados desde internet, y la administración, informes y control se manejan desde un navegador, lo que permite tener acceso desde cualquier dispositivo conectado a la red.

La mayoría del software de control parental se ejecuta en varias plataformas: Windows, iOS y Android, entre otros, con lo cual se abarca casi la totalidad de los dispositivos que tradicionalmente utilizan los jóvenes.

La administración y ejecución del control parental se realizan a través de cuentas de usuarios, el administrador crea las cuentas y asigna los controles de manera particular. Es recomendable que cada usuario tenga una cuenta personal, así el control es más específico y sencillo de administrar. Generalmente existe una cuenta de administrador, que es quien modifica la configuración de cada cuenta e incluso elimina el control parental, si así se requiere.

A continuación se presenta un listado con algunas de las herramientas de control parental que existen en el mercado:

- *Control Parental Optenet PC* (<http://www.controlparental.cl>). El control es flexible y eficaz, diseñado para permitir o no el acceso a internet en todos los dispositivos utilizados por los menores. Con esta herramienta es posible bloquear contenidos no deseados, permitir el acceso ilimitado a sitios legítimos, al mismo tiempo puede personalizar el acceso para cada usuario y establecer el tiempo de navegación permitido. Es muy efectivo para filtrar pornografía, violencia, drogas y otros contenidos negativos existentes en internet. Para esto se utilizan

dos métodos de filtrado de contenidos para garantizar una completa protección y una eficacia en el filtrado: a) cuenta con una extensa base de datos de páginas web que se actualiza continua y constantemente, las páginas son categorizadas por un equipo de revisores que mantienen el nivel de eficacia lo más alto posible; b) utiliza un analizador semántico de contenidos, alta tecnología de filtrado, dinámica e innovadora. Si una petición de una página no se encuentra categorizada en la base de datos de URLs, ésta será analizada por la tecnología de filtrado dinámico que analiza el contenido de la página y determina si su acceso es apropiado o no, este proceso funciona en tiempo real evitando que ningún contenido inapropiado de internet aparezca en el dispositivo. Es una herramienta de paga y se ejecuta en los sistemas operativos Windows, Mac, iOS y Android.

- *Qustodio* (<https://www.qustodio.com/es/>). Permite conocer cómo usa sus dispositivos el usuario, las aplicaciones y sitios web, y establece límites de tiempo para gestionar la actividad *online*. La tecnología de filtrado web evita el acceso a contenidos peligrosos y funciona en tiempo real bloqueando contenidos inapropiados, incluso en navegación privada. El tutor puede decidir qué juegos y aplicaciones pueden ser utilizados y cuándo. También le permite saber lo que el usuario hace en redes sociales como Facebook, Twitter, Instagram y WhatsApp. Permite además controlar cuánto tiempo quiere que el joven pase al día frente a los dispositivos, además de que puede hacer saber la ubicación del joven. Si hay problemas o comportamientos raros, un botón de pánico le puede enviar un mensaje de emergencia con localización. La interfaz es sencilla, eficiente e intuitiva. Al instalarse en los dispositivos que los jóvenes usan, no necesita instalarse nada más en el dispositivo personal, ya que puede gestionar la actividad de los hijos desde cualquier navegador web. Es una herramienta de paga y se encuentra disponible para los sistemas operativos Windows, Mac, iOS y Android.

- *McAfee Family Protection* (<http://www.mcafee.com/mx/index.html>). Es una *suite* completa que ofrece todas las características que un buen software de un control parental debe tener. Maneja un potente filtrado de páginas web basadas en categorías, lista blanca, lista negra, palabras clave, lista de páginas catalogadas como peligrosas o fuentes de *malware* y *phishing*. Facilita el control de envío de información personal, la utilización de redes sociales, monitoreo del tiempo de uso del dispositivo, ejecución de aplicaciones y juegos. Es una herramienta de paga y se ejecuta en los sistemas operativos Windows, Mac, iOS y Android.
- *Net Nanny* (<https://www.netnanny.com/>). Ha recibido reconocimientos por su facilidad de uso, sencillez en su configuración y cobertura en todas las características que una herramienta de control parental debe tener; cuenta además con opciones como generación de alertas y reportes, administración remota de dispositivos y configuración. Utiliza un poderoso algoritmo de análisis contextual dinámico que monitorea todas las características que deben ser controladas, tiene un excelente desempeño y es recomendado ampliamente por sus clientes. Es una herramienta de paga y se ejecuta en los sistemas operativos Windows, Mac, iOS y Android.
- *Norton Online Family* (<https://family.norton.com/web/>). Ha recibido varios premios y reconocimientos por su excelente desempeño en el control parental. Ayuda a proteger a los usuarios contra depredadores en línea, ya que le permite comprender qué están haciendo realmente y detectar los peligros potenciales antes de que se conviertan en problemas. Protege la navegación en internet al bloquear contenidos inapropiados para los menores, además permite supervisar el uso de internet informando de las páginas que son visitadas y de los términos que son utilizados al navegar, con la finalidad de que los padres conozcan los intereses del menor. Permite el ingreso de límites de tiempo u horarios para que el menor pueda conectarse, vigila el uso a través del correo electrónico o

por el portal de tutores, identifica patrones de uso inseguros e informa para que los tutores puedan tomar acciones a tiempo. El software permite conocer la ubicación del dispositivo en todo momento y en todo lugar. Es una herramienta de paga y se ejecuta en los sistemas operativos Windows, Mac, iOS y Android.

- *PC Pandora* (<http://www.pcpandora.es/>). Graba todo lo que se realiza en una computadora con el sistema operativo Windows, registra todos los correos, los mensajes instantáneos, las contraseñas, los sitios web visitados, los programas y juegos que ha ejecutado durante la utilización del equipo, incluso registra el ancho de banda que ha sido utilizado por los diferentes procesos. La aplicación se ejecuta en modo silencioso tomando una captura de pantalla cada 30 segundos y guardando toda la información de control. Los padres pueden tener acceso a los informes y capturas de pantalla por medio de una combinación de teclas. Es una herramienta de paga y se ejecuta en el sistema operativo Windows.
- *Veriato* (<http://www.veriato.com/>). Permite grabar todo lo que se realiza en la computadora, desde las pulsaciones de las teclas, las sesiones de chat, los correos, las páginas visitadas, la actividad realizada en Facebook, el registro de búsquedas, los programas ejecutados, el uso de la red, los archivos abiertos (modificados o eliminados), literalmente registra todo lo que ocurre en la computadora. Es una herramienta de paga y se ejecuta en los sistemas operativos Windows y Mac.
- *Trend Micro Guardian* (<http://la.trendmicro.com/>). Es una plataforma que garantiza la seguridad en la nube. Protege a los usuarios y los dispositivos que se utilizan para cualquier recurso de la red en cualquier lugar y en todo momento. Garantiza la detección de amenazas contra ataques dirigidos a los recursos web y a los ambientes virtuales de los usuarios y las empresas. Protege la privacidad en Facebook, Google +, Twitter y LinkedIn, así como la seguridad de los niños al navegar por cualquier servicio en línea. Es

una herramienta de paga y se ejecuta en los sistemas operativos Windows, Mac, iOS y Android.

- *WebWatcher* (<https://www.webwatcher.com/>). Cubre todas las características necesarias para ser considerado de alta calidad, reconocido por varios años consecutivos como uno de los mejores en su tipo. Registra toda la actividad que se realice en el dispositivo. La configuración y los reportes son realizados en el portal web en línea en todo lugar y en todo momento. Informa en tiempo real vía correo electrónico de cualquier comportamiento considerado inadecuado para el usuario, permite bloquear el tiempo de uso de aplicaciones en particular o del dispositivo en general. Todos los registros se envían de manera segura a una plataforma web que puede ser accedida en cualquier momento desde cualquier dispositivo conectado a la red. Se pueden vigilar muchos dispositivos desde una misma interfaz de usuario, presentando todo el contenido unificado y bien organizado. Es una herramienta de paga y se ejecuta en los sistemas operativos Windows, Mac, iOS y Android.
- *MyKids Browser* (<http://www.mykidsbrowser.com/>). Es un navegador diseñado para niños con el objetivo de protegerlos de los peligros potenciales que existen al navegar en internet. Es considerado más confiable que los sistemas de control parental existentes. Permite a los niños navegar en internet sin permitir el acceso accidental a páginas con contenido inapropiado, y se puede establecer tiempo de uso. Es una herramienta de paga y se ejecuta en los sistemas operativos Windows.
- *Control Kids* (<https://www.controlkids.com/>). Filtra todos los contenidos inadecuados de los sitios web: pornografía, violencia, pedofilia, sectas religiosas, sitios de descargas ilícitas, etcétera. No requiere configuración, simplemente se instala y se activa el proceso de filtrado. Es una herramienta gratuita y se ejecuta en los sistemas operativos Windows.

- *OpenDNS* (<https://www.opendns.com/>). Es una plataforma de filtrado a nivel de servidor de nombres de dominio (DNS por sus siglas en inglés), proporciona el servicio de filtrado de sitios fraudulentos o de *phishing*, utiliza un sistema de categoría para filtrar las conexiones a internet y permite controlar su uso. La configuración del servicio se centra en los puntos de acceso de la red con el DNS y no es necesario instalar nada en ningún dispositivo. El objetivo es permitir la conexión de manera confiable desde cualquier dispositivo, en cualquier lugar y en cualquier momento. De acuerdo a la compañía, tienen 2% del tráfico total de internet y con esa información han desarrollado algoritmos de predicción y filtrado de gran calidad, que ayuda a garantizar su servicio. Es una herramienta de paga y se ejecuta en los sistemas operativos Windows, Mac, iOS y Android.
- *Kuukla* (<https://www.kuukla.com/en/>). El objetivo es convertir un dispositivo Android en algo seguro de usar para los menores. Permite seleccionar las aplicaciones adecuadas, así como definir los horarios de uso del dispositivo. Al configurarse puede ejecutar las aplicaciones autorizadas, también es posible agregar filtros a la navegación web, con lo cual se bloquean todas las páginas inapropiadas. Es una aplicación gratuita de control parental para dispositivos con sistema operativo Android.
- *Kid's Place* (<http://kiddoware.com/>). Está considerada entre las mejores *suites* de control parental disponibles. Cuenta con gran variedad de opciones seguras para menores y se integra por lanzadores de aplicaciones, configuración de tiempo de uso del dispositivo, bloqueo y autorización de aplicaciones, bloqueo de compras en la tienda de aplicaciones y acceso a una tienda exclusiva de aplicaciones para niños. Cuenta también con navegación segura, está diseñado específicamente para menores y permite generar lista blanca y negra de páginas web. La ejecución y búsqueda de videos es controlada y vigilada de manera permanente, además genera una

serie de reportes que ayudan a los padres a conocer las actividades que hacen con el dispositivo, así como a localizarlo de manera remota; es decir, conocer la ubicación en todo momento. Es una aplicación gratuita de control parental para dispositivos con sistema operativo Android.

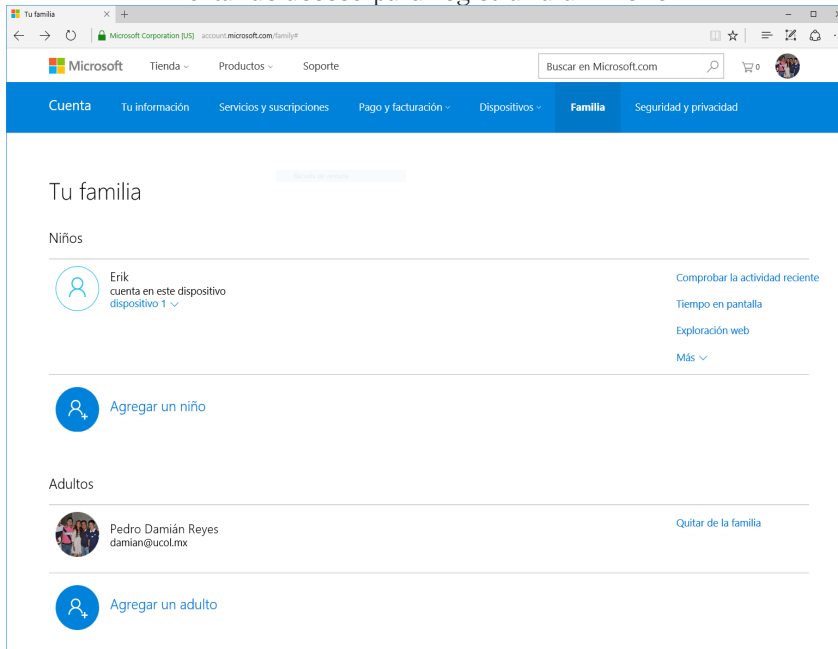
- *MamaBear* (<http://mamabearapp.com/>). Es una herramienta de control parental que permite conocer la localización del dispositivo, monitorear la actividad en Facebook, Twitter e Instagram. Registra la información del acelerómetro, con lo cual es posible conocer la velocidad en caso de que el menor se encuentre conduciendo o en un vehículo en movimiento. Permite también mandar mensajes de emergencia informando de la localización, en caso de ser necesario. Es una herramienta gratuita y se ejecuta en los sistemas operativos iOS y Android.

Instalación del control parental en Windows 10

El control parental de Windows 10 ayuda a proteger a los menores bloqueando el acceso a sitios web maliciosos o con contenidos no apropiados para su edad, además evita la ejecución de aplicaciones o juegos inadecuados, entre otras opciones importantes (<https://support.microsoft.com/es-es/help/12416/microsoft-account-family-settings>).

El proceso de control parental se basa en el control de cuentas de usuarios de Microsoft, por lo que es necesario crear una cuenta para el menor (<https://support.microsoft.com/es-es/help/12417/microsoft-account-add-child-account>) que deberá ser agregada a su familia utilizando la configuración del portal (<https://account.microsoft.com/family>); y una vez que el menor tenga su cuenta, puede iniciar sesión en cualquier dispositivo Windows. En el portal de la familia se visualizarán todos los dispositivos que el hijo utiliza y se podrá conocer todo lo que realiza en los dispositivos a los que se conecta. Para ello debe seleccionarse la cuenta del hijo y desplegar el menú de opciones (figura 1).

Figura 1
Portal de acceso para registrar a un menor



- *Actividad reciente.* Muestra informes de las actividades realizadas en cada uno de los dispositivos, y es posible bloquear la exploración web, los juegos y las aplicaciones. Los informes pueden ser enviados semanalmente por correo electrónico (figura 2).
- *Exploración web.* Permite establecer la lista blanca y negra de sitios web, además es posible seleccionar la lista blanca de sitios permitidos de Windows y establecer que únicamente puedan ser vistos al navegar por internet (figura 3). Recordemos que una lista blanca es lo permitido y una negra es lo bloqueado o no permitido. También muestra la actividad de navegación del menor.

Figura 2
Informe de actividades

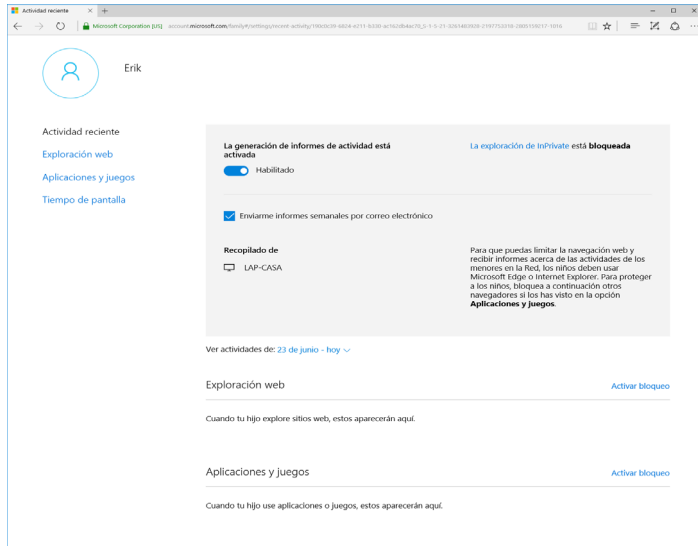
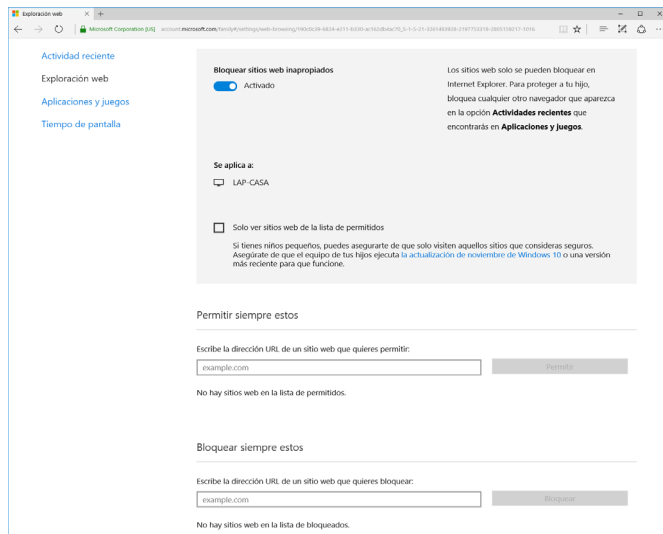
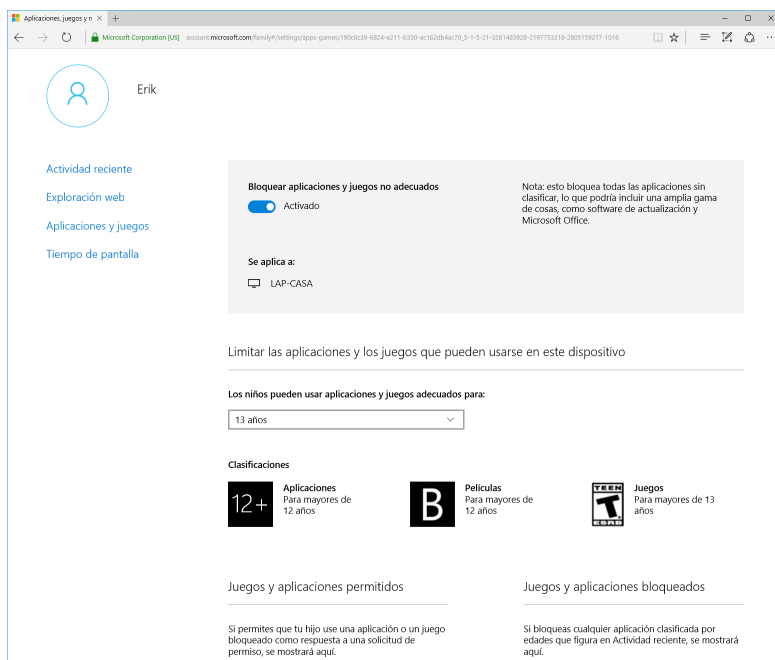


Figura 3
Accesos o bloqueos a sitios web



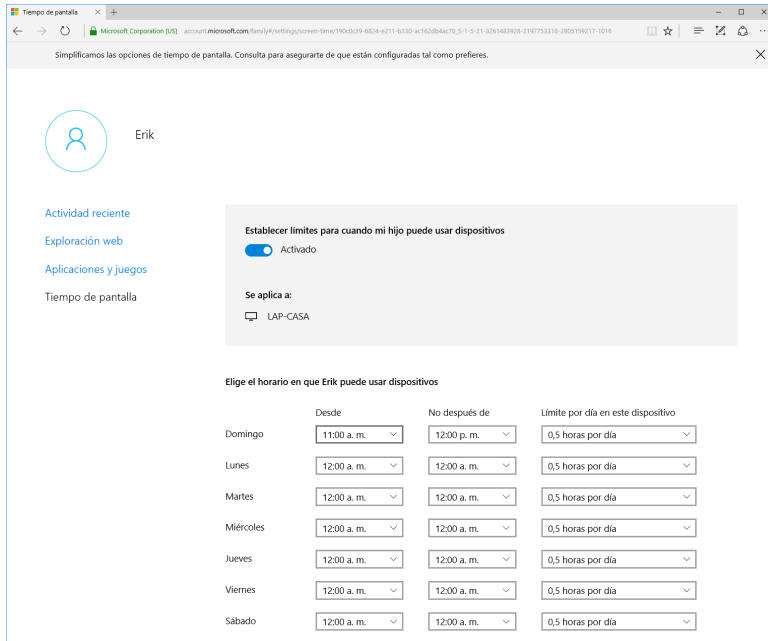
- *Aplicaciones y juegos.* Es la opción que permite establecer la categoría permitida para que el usuario pueda ejecutar una aplicación, un juego o ver un video (figura 4). Existe un catálogo basado en la edad del niño. También es posible generar listas negra y blanca de aplicaciones y juegos.

Figura 4
Restricciones de aplicaciones y juegos



- *Tiempo de pantalla,* establece las condiciones de uso del dispositivo (figura 5); es decir, los horarios en los que el joven puede utilizarlo.

Figura 5
Establecimiento de horarios de uso



El control de Windows 10 es una herramienta poderosa que cumple con las características necesarias para lograr el objetivo de un correcto control parental. La configuración se establece por cada dispositivo para vigilar, de manera independiente, los diferentes dispositivos Windows a los que el usuario se conecte.

Con respecto a las herramientas mencionadas, pueden ser útiles en un momento determinado, pero es muy importante hacer un sano uso de ellas, sin asfixiar al menor y sin tratar de saber todo lo que hace. La confianza es la base de una buena relación con los hijos, la sobreprotección puede ser dañina si se maneja de manera inadecuada. El software ayuda mucho en la seguridad de las personas con el uso apropiado de la tecnología; sin embargo, la educación es la herramienta más poderosa con la que contamos, por eso es altamente recomendable que eduquemos a nuestros hijos para usar la tecnología de la mejor manera.

Conclusiones

La seguridad y bienestar de los hijos son una prioridad de los padres de familia. Si bien es cierto que los hijos deben contar con la confianza, es comprensible la preocupación de éstos por asegurarles un ambiente sano en todos los ámbitos, incluyendo el digital. El establecimiento de límites en el uso de internet es parte de la tarea, para evitar comportamientos adictivos o abusivos, aunque cada padre de familia puede definirlos de acuerdo a su propio criterio. En este capítulo se informa sobre la adicción a internet y a las redes sociales por parte de adolescentes de secundaria. Se describen algunos factores de riesgo en el uso adictivo y se sugieren algunas aplicaciones de softwares de control parental que pueden contribuir en la supervisión de los hijos en internet, ya que a muchos padres y madres los rebasa el uso de computadoras y dispositivos móviles.

Referencias

- Asociación Mexicana de Internet (2014). *Décimo estudio sobre los hábitos de los usuarios de internet en México*. México: AMIPCI. Recuperado el 18/06/2016 de: [//www.amipci.org.mx](http://www.amipci.org.mx).
- Asociación Mexicana de Internet (2016). *12º Estudio sobre los hábitos de los usuarios de internet en México*. México: AMIPCI. Recuperado de: https://www.amipci.org.mx/images/Estudio_Habitosdel_Usuario_2016.pdf.
- Becoña, E. (2006). *Adicción a nuevas tecnologías*. Vigo: Nova Galicia Ediciones.
- Blackwell, L.; Gardiner, E. y Schoenebeck, S. (2016). *Managing Expectations: Technology Tensions Among Parents and Teens* (pp. 1388-1399). ACM Press. Recuperado de: <http://doi.org/10.1145/2818048.2819928>.
- Carbonell, X.; Chamarro, A.; Griffiths, M.; Oberst, U.; Cladellas, R., y Tarn, A. (2012). Problematic Internet and Cell Phone use in Spanish Teenagers and Young Students. *Anales de Psicología*, 28: 789-796. Recuperado el 25/06/2016 de: <http://revistas.um.es/analesps/article/view/156061/>.
- Carbonell, X.; Fúster, H.; Chamarro, A., y Oberst, U. (2012). Adicción a internet y móvil: Una revisión de estudios empíricos españoles. *Papeles del Psicólogo*, 33: 82-89. Recuperado el 25/06/2016 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4455209>.

- Correa, T.; Hinsely, A.W., y De Zúñiga, H.G. (2010). Who Interacts on the Web? The Intersection of Users' Personality and Social Media Use. *Computers in Human Behavior*, 26: 247-253.
- De la Villa Moral, M., y Suárez, C. (2016). Factores de riesgo en el uso problemático de Internet y del teléfono móvil en adolescentes españoles. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 7 (2): 69-78. Recuperado de: <http://doi.org/10.1016/j.rips.2016.03.001>.
- Echeburúa, E. (1999). *¿Adicciones sin drogas? Las nuevas adicciones: juego, sexo, comida, compras, trabajo e internet*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Echeburúa, E., y De Corral, P. (2010). Adicción a las nuevas tecnologías y a las redes sociales en jóvenes: un nuevo reto. *Adicciones*, 22 (2): 91-96.
- García del Castillo, J.A. (2013). Adicciones tecnológicas: el auge de las redes sociales. *Health and Addictions / Salud y drogas*, 13 (1): 5-14.
- Herrera, M.F.; Pacheco, M.P.; Palomar, J., y Zavala, D. (2010). La adicción a Facebook relacionada con la baja autoestima, la depresión y la falta de habilidades sociales. *Psicología Iberoamericana*, 18 (1): 6-18.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2014). *Módulo sobre disponibilidad y uso de tecnologías de la información en los hogares*. México: INEGI. Recuperado el 18/06/2016 de: <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/temas/default.aspx?s=est&c=19007>.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2016). *Usuarios de internet, según grupos de edad, de 2001 a 2015*. México: INEGI. Recuperado el 20/06/2016 de: <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/sisept/default.aspx?t=tinf214&s=est&c=19446>.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI (2014). *Disponibilidad y uso de tecnologías de la información en los hogares 2014*. México: INEGI (Módulo sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares, MODUTIH). Recuperado el 25/06/2016 de: <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/encuestas/hogares/modulos/endutih/endutih2014/default.aspx> 27/06/2016.
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (2016). *Uso de las tecnologías por niños de hasta 8 años. Un estudio cualitativo en siete países*. España: INTEF - Departamento de Proyectos Europeos.
- Islas, O. (2015). Cifras sobre jóvenes y redes sociales en México. *Entretextos*, 7 (19): 16.
- Kuss, D.J. y Griffiths, M.D. (2011). Online Social Networking and Addiction. A Review of the Psychological Literature. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 8: 3528-3552.

- La Barbera, D.; La Plagia, F., y Valsavoia, R. (2009). Social Network and Addiction. *Cyberpsychology Behavior*, 12: 628-629.
- Larose, R.; Lin, C.A., y Eastin, M.S. (2003). Unregulated Internet Usage: Addiction, Habit, or Deficient Self-Regulation? *Media Psychology*, 5: 225-253.
- Lin, Y., y Gau, S. (2013). Association Between Morningness-Eveningness and the Severity of Compulsive Internet Use: The Moderating Role of Gender and Parenting Style. *Sleep Medicine*, 14 (12): 1398-1404.
- Livingstone, S., y Haddon, L. (2009). *EU Kids Online: Final Report*. London: LSE, EU Kids Online. Recuperado el 26/06/2016 de: http://eprints.lse.ac.uk/24372/1/D6.5_EU-Kids-Online-Final-Report.pdf.
- Mayorgas, M.J. (2009). Programas de prevención de la adicción a las nuevas tecnologías en jóvenes y adolescentes. En: E. Echeburúa, F.J. Labrador y E. Becoña (eds.), *Adicción a las nuevas tecnologías en adolescentes y jóvenes* (pp. 221-249). Madrid: Pirámide.
- Oliva, A.; Hidalgo, M.V.; Moreno, C.; Jiménez, L.; Jiménez, A.; Antolín, L., y Ramos, P. (2012). *Uso y riesgo de adicciones a las nuevas tecnologías entre adolescentes y jóvenes andaluces*. Sevilla: Aguacalera.
- Pace, U.; Zappulla, C.; Guzzo, G.; DiMaggio, R.; Laudani, C., y Cacioppo, M. (2014). Internet Addiction, Temperament and the Moderator Role of Family Emotional Involvement. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 12 (1): 52-63.
- Panova, T., y Lleras, A. (2016). Avoidance or Boredom: Negative Mental Health Outcomes Associated With Use of Information and Communication Technologies Depend on Users' Motivations. *Computers in Human Behavior*, 58: 249-258. Recuperado de: <http://doi.org/10.1016/j.chb.2015.12.062>.
- Pedrero Pérez, E.; Monje, M.; de León, S., y Ruiz, J. (2012). Adicción o abuso del teléfono móvil. Revisión de la literatura. *Adicciones*, 24 (2). Recuperado de: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=crawler&jrnl=02144840&AN=77591186&h=wDsnfq0FvnY9Iyj2E7c72HHyi0LzC06P6%2FbYM80lTqGhHxzRuGuyYL4Xrk7vRArMF4hM4NEgDHk%2Bz9BziJOdow%3D%3D&crl=c>.
- Pérez del Río, F. (2014). ¿El ocaso de la adicción a internet?: Reflexiones sobre el origen, desarrollo y declive de un trastorno. *Revista Española de Drogodependencias*, 2: 82-91.

- Rial, A.; Gómez, P.; Braña, T., y Varela, J. (2014). Actitudes, percepciones y uso de internet y las redes sociales entre los adolescentes de la comunidad gallega. *Anales de Psicología*, 30 (2): 642-655. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.159111> (27/06/2016).
- Siomos, K.; Floros, G.; Fisoun, V.; Evaggelia, D.; Farkonas, N.; Sergeantani, E.; Lamprou, M., y Geroukalis, D. (2012). Evolution of Internet Addiction in Greek Adolescents Students Over a Two-Year Period: The Impact of Parental Bonding. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 21 (4): 211-219.
- Strasburger, V., y Hogan, M. (2013). Children, Adolescents, and the Media. *American Academy Pediatrics. Pediatrics*, 132 (5).
- Viñas, F. (2009). Uso autoinformado de internet en adolescentes: perfil psicológico de un uso elevado de la red. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9 (1): 109-122.
- Wartberg, L.; Kammerl, R.; Rosenkranz, M.; Hirschhäuser, L.; Hein, S.; Schwinge, C.; Petersen, K., y Thomasius, R. (2014). The Interdependence of Family Functioning and Problematic Internet Use in a Representative Quota Sample of Adolescents. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 17 (1): 14-18.
- Widyanto, L., y Griffiths, M. (2006). Internet Addiction: A Critical Review. *International Journal of Mental Health & Addiction*, 4: 31-51. Recuperado de: doi: 10.1007/s11469-006-9009-9.
- Wilson, K.; Fornasier, S., y White, K.M. (2010): Psychological Predictors of Young Adults' Use of Social Networking Sites. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 13: 173-177.
- Yen, J.; Yen, C.; Chen, C.; Chen, S., y Ko, C. (2007). Family Factors of Internet Addiction and Substance Use Experience in Taiwanese Adolescents. *CyberPsychology & Behavior*, 10 (3): 323-329.
- Zhou, S.X., y Leung, L. (2012): Gratification, Loneliness, Leisure Boredom, and Self-Esteem as Predictors of SNS-Game Addiction and Usage Pattern Among Chinese College Students. *International Journal of Cyber Behavior, Psychology and Learning*, 2 (4): 34-48.

CAPÍTULO 2

Análisis de la vigencia de las guías para educación secundaria del Programa Escuela Segura

José Manuel de la Mora Cuevas,
Jonás Larios Deniz,
Liz Georgette Murillo Zamora y
Mirna Hetzemanil Bonós Rodríguez

Introducción

La sociedad compleja del siglo XXI exige que el sistema educativo mexicano emprenda la construcción de una estrategia nacional para gestionar la seguridad y prevención de situaciones de riesgo y violencia en las escuelas, a través de la participación democrática de directivos, profesores, estudiantes y padres y madres de familia; en este sentido, la Secretaría de Educación Pública (SEP) establece el Programa Escuela Segura a partir de julio de 2007,¹ que busca atender las condiciones de violencia que ha gene-

¹ El programa nacional Escuela Segura formó parte de la estrategia nacional de seguridad *Limpiemos México*, desde julio de 2007 hasta el término del sexenio de Felipe Calderón Hinojosa, en el año 2012. *Limpiemos México* estableció vínculos de colaboración con diferentes instituciones, de forma prioritaria con la Secretaría de Seguridad Pública (SSP) con

rado el consumismo y la globalización de la economía, la cultura y los valores en los individuos, en las familias y en diversos organismos e instituciones. En un esfuerzo por ir más allá del discurso, involucra a los padres y madres de familia como corresponsables en el otorgamiento de protección y seguridad a niños, niñas y adolescentes.

La protección de las niñas y los niños es una obligación de las familias y del Estado. Por ello, la Secretaría de Educación Pública impulsa el Programa Escuela Segura (PES), como una estrategia orientada a garantizar que las niñas, los niños y los adolescentes, que cursan la educación básica, aprendan en un ambiente seguro y protector (Conde Flores, 2010: 5).

Ambiente seguro se define como: “Aquel en el que las personas encuentran: afecto, cuidado, protección, posibilidades de desarrollo intelectual, emocional y moral. El hogar, la escuela y la comunidad, constituyen el ambiente en el que niñas, niños y jóvenes se desarrollan” (Conde Flores, 2010: 5). El concepto rebasa al de buena educación que se daba con el mantenimiento de la disciplina en la escuela y que hacía referencia al cumplimiento del reglamento escolar; además busca que la formación de menores de edad sea de felicidad, libres de conductas de riesgo como el consumo de drogas, violencia, relaciones sexuales prematuras y sin protección, embarazos no deseados y trastornos alimenticios. El marco operativo de los trabajos del programa al interior de los centros escolares se realizó con el material que se revisa en este capítulo: una colección de guías didácticas con enfoque participativo y de intervención en las problemáticas indetificadas por la comunidad.

La colección está conformada por seis guías de trabajo que ayudan a los directivos, docentes, alumnos (de cuarto a sexto de primaria y de secundaria) y padres y madres de familia a desarrollar acciones de autoevaluación de riesgos, prevención y pro-

su Programa Comunidades Seguras, la Secretaría de Salud (SS) con Salud Sólo sin Drogas y la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) con el Programa de Recuperación de Espacios Públicos (Fuente: <http://basica.sep.gob.mx/escuelasegura/start.php?act=programa> en agosto de 2011. Nota: Esta información ya no está disponible en red porque era parte del portal del Gobierno de la República para el sexenio 2006-2012).

tección; incluye información sintética, ejercicios, orientaciones didácticas, ilustraciones y referencias bibliográficas, como son:

1. El liderazgo directivo en la gestión participativa de la seguridad escolar. Guía para directores.
2. ¿Cómo construir ambientes protectores? Guía para las familias.
3. Educar y proteger. El trabajo docente en una escuela segura. Guía para docentes.
4. Me valoro y aprendo a cuidarme. Guía para alumnos de tercero y cuarto de primaria.
5. Aprendo a elegir bien para desarrollarme mejor. Guía para alumnos de quinto y sexto grados de primaria.
6. Construyo mi vida con paso seguro. Guía para alumnos de secundaria.

En su primera edición (2010) estuvo a cargo de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa, adscrita a la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública; en ella se agradece la colaboración de los equipos técnicos de la Dirección General de Protección a la Infancia del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), del Consejo Nacional contra las Adicciones (CONADIC), de los Centros Nueva Vida, de la Dirección General de Prevención del Delito y Participación Ciudadana de la Secretaría de Seguridad Pública (SSP), así como la revisión de la obra de la Dirección General de Materiales Educativos de la SEP.

En este capítulo se realiza un análisis de las guías elaboradas para directivos, docentes, familias y alumnos de educación secundaria, con el propósito de entender el planteamiento conceptual y operativo que caracterizó el arranque del Programa Escuela Segura hace casi una década. La premisa que anima la realización de este análisis es identificar la vigencia de los contenidos propuestos para enfrentar el incremento de las prácticas de violencia en las escuelas.

Breve diagnóstico de la violencia detectada por profesores, padres y madres de familia y estudiantes en el país

El proyecto “Ambientes y culturas escolares: un análisis de las estrategias de prevención de la violencia y la promoción de ambientes protectores en la educación básica de la zona occidente”, fue desarrollado de manera conjunta por profesores, investigadores y estudiantes de universidades mexicanas: Universidad de Colima, Universidad de Aguascalientes, Universidad Autónoma de Yucatán, Universidad de Guadalajara y Universidad de Guanajuato. El proyecto fue financiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y su propósito principal fue analizar las estrategias que se implementan en escuelas secundarias de Nayarit, Jalisco, Guanajuato, Aguascalientes y Colima para prevenir la violencia escolar, así como los factores determinantes de un proceso de implementación de estrategias exitosas, además de las acciones que son características de los ambientes protectores para combatir la violencia. Antes de continuar, es necesario resaltar dos conceptos centrales para la comprensión de la violencia escolar como fenómeno propio de la sociedad actual: adolescencia y factores de riesgo.

La adolescencia es un periodo de la vida humana en la que no se es lo suficientemente pequeño ni grande para realizar ciertas actividades, una etapa en la que por estar entre la niñez y la juventud se dan muchos cambios hormonales y físicos que provocan desequilibrio en algunos sentidos, por ejemplo: ya no se es tan niño como para no hacerse cargo por sí mismo de su limpieza personal, pero tampoco se es lo suficientemente joven o adulto para trabajar en una empresa que exige jornadas laborales, aptitudes, habilidades, etcétera. Según el Diccionario de la Real Academia Española (www.rae.es), el término adolescencia proviene del latín *adolescencia*, y es el periodo de la vida humana que sigue de la niñez y precede a la juventud. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2016) la define de la siguiente manera:

Etapa que transcurre entre los 11 y 19 años, considerándose dos fases, la adolescencia temprana 12 a 14

años y la adolescencia tardía 15 a 19 años. En cada una de las etapas se presentan cambios tanto en el aspecto fisiológico (estimulación y funcionamiento de los órganos por hormonas femeninas y masculinas), cambios estructurales anatómicos y modificación en el perfil psicológico y de la personalidad. Sin embargo, la condición de la adolescencia no es uniforme y varía de acuerdo a las características individuales y de grupo.

Todos estos cambios a los que se enfrenta un menor, generan condiciones que podrían resultar peligrosas en su entorno, el no saber conducirse o no tener la guía, apoyo y fortaleza de su núcleo familiar, puede acercarle a personas equivocadas, que le conduzcan a lugares poco propicios para su desarrollo humano y personal, y le generen ambientes inseguros e insalubres. Hablar de espacios y ambientes seguros, llámese escuela, hogar, centro de trabajo o cualquier sitio en el que las personas nos concentremos para alguna actividad, implica no sólo hablar de seguridad en las instalaciones, sino de protección y cuidado a quienes nos reunimos en ese lugar.

La escuela —como espacio de vida adolescente, en el que convergen ideas, personalidades, comunicación con iguales en sus propios códigos— es en muchas ocasiones el único refugio para estudiantes que buscan un respiro de paz, ya que en sus hogares no existen los ambientes de sana convivencia. Según datos de la OMS (2015):

La violencia juvenil es un problema mundial de salud pública. Incluye una serie de actos que van desde la intimidación y las riñas al homicidio, pasando por agresiones sexuales y físicas más graves. La violencia juvenil encarece enormemente los costos de los servicios sanitarios, sociales y judiciales; reduce la productividad y devalúa los bienes.

En el cuadro 1 se aprecian ejemplos de algunos factores de riesgo en las relaciones entre adolescentes, tanto en su círculo familiar como en la comunidad en la que se desenvuelven y en la sociedad en general. Para una mejor comprensión, entenderemos como *riesgo*: cualquier situación en la que pueda presentarse una

contingencia o la aproximación de un daño ante una situación peligrosa, y como *factor de riesgo*: cualquier rasgo, característica o exposición de un individuo que aumente su probabilidad de sufrir algún daño o lesión.

Cuadro 1
Factores de riesgo en las relaciones entre adolescentes

En las relaciones cercanas (familia, amistades, pareja y compañeros/as)	En la comunidad y en la sociedad en general
• Escasa vigilancia y supervisión por parte de padres y madres. • Prácticas disciplinarias severas, relajadas o incoherentes. • Vínculos afectivos deficientes entre padres e hijos. • Escasa participación en las actividades de los hijos. • Abuso de sustancias o delincuencia de los padres. • Depresión de los padres. • Ingresos familiares bajos. • Desempleo en la familia. • Asociación con compañeros delincuentes o pertenencia a pandillas.	• Acceso al alcohol y consumo indebido. • Acceso a las armas de fuego y uso indebido. • Pandillas y tráfico local de drogas ilícitas. • Desigualdad de ingresos. • Pobreza. • Calidad de la gobernanza de un país (sus leyes y nivel de aplicación, así como la normativa de educación y protección social).

Fuente: Centro de prensa, página oficial de la OMS. Violencia juvenil. Nota descriptiva 356. Octubre, 2015.

Los resultados del proyecto “Ambientes y culturas escolares: un análisis de las estrategias de prevención de la violencia y la promoción de ambientes protectores en la educación básica de la zona occidente”, dan cuenta del estado de conocimiento que tienen alumnos y maestros sobre la violencia escolar, y se constituyen como un insumo valioso para elaborar un diagnóstico de la violencia en las escuelas de la región occidente del país, desde la perspectiva de los principales afectados, esto es: estudiantes y profesores. En el estudio se aplicaron cuestionarios y entrevistas a más de 1,800 alumnos y más de 60 profesores. Los resultados permitieron, a los responsables del proyecto, aportar reflexiones valiosas sobre el tema para elaborar un diagnóstico de la situación que se vive precisamente en el entorno de las escuelas secundarias.

De los resultados del estudio sobresale que, aunque los estudiantes consideran o perciben la seguridad en la escuela como buena, reconocen y confirman la existencia de violencia entre los compañeros, lo que hace suponer una normalización de la violencia interior y un imaginario sobre la inseguridad únicamente asociada al crimen, delito y muerte. Se debe abundar al respecto, que la forma de agresión más común es la violencia verbal, resultando que es en Jalisco donde se perciben mayormente los insultos, burlas, amenazas y bromas pesadas, mientras que en Nayarit la agresión se evidencia mayoritariamente en robos y en esconder cosas de las y los compañeros.

El estudio arroja información específica de la situación en cada estado respecto a las escuelas donde se manifiesta la violencia: el que más violencia física genera está en Jalisco y en segundo lugar Guanajuato, mientras que Nayarit ocupa la primera posición en cuanto a violencia en y durante el recreo.

Es importante rescatar que los alumnos reconocen la existencia de esfuerzos como pláticas de prevención de violencia y actividades que fomentan los valores del respeto; sin embargo, la normalización de conductas agresivas nos hace pensar que es necesario emplear otras estrategias con mayores impactos. Asimismo, los estudiantes no tienen empatía o confianza en los directivos y profesores para resolver una situación en la que han sido agredidos e intentan solucionar la intimidación de la misma manera.

Fuera de la escuela la situación no es tan distinta, son pocos los estudiantes que reciben de sus familias muestras de cariño, desde la perspectiva de los estudiantes la situación es crítica en lo que respecta a las reprimendas y castigos por parte de los padres como consecuencia de una mala conducta; por ejemplo, en los estados de Colima y Jalisco las charlas y los golpes ya no son una opción de castigo, es la prohibición de relacionarse con amistades la principal forma de castigo.

Según la opinión de profesores, la situación económica es una causal importante de violencia. Por otra parte, mientras que para los alumnos los escenarios más violentos son el aula y el recreo, para los profesores es a la salida el lugar donde se presenta con mayor frecuencia el fenómeno. Vale decir que se observaron con-

textos de pobreza y marginación en la mayoría de las escuelas secundarias visitadas: “La pobreza degrada y destruye, moral, social y biológicamente al más grande milagro cósmico: la vida humana. La existencia de la pobreza es una aberración de la vida social, un signo evidente del mal funcionamiento de la sociedad” (Boltvinik, 2004).

Resulta especialmente relevante la opinión de los profesores respecto al compromiso de los padres puesto que, aunque los mismos respaldan las medidas formativas y disciplinarias que impone la escuela, éstos no dan seguimiento a los comportamientos de sus hijos ni tampoco muestran preocupación por involucrarse en su disciplina, por lo que los profesores sienten que los padres y madres de familia empeoran la situación, y reconocen que sin ayuda de otros especialistas no es posible atender la problemática. Un alto porcentaje de los profesores indicaron estar de acuerdo tanto en un mayor involucramiento de los padres como en modificar los reglamentos y, a la par, organizar programas contra la violencia.

Así pues, los resultados del proyecto *Ambientes y culturas escolares: un análisis de las estrategias de prevención de la violencia y la promoción de ambientes protectores en la educación básica de la zona occidente*, permiten concluir sobre la urgente necesidad de atención al problema en la región.

Comparativo de las guías para directivos, docentes, familias y alumnos de secundaria

Revisión analítica

Para comparar uno de los materiales educativos del Programa Escuela Segura se hace una caracterización de las guías para directivos, docentes, familias y alumnos, en función de sus elementos distintivos y de sus ejes temáticos. Las guías se titulan: “El liderazgo directivo en la gestión participativa de la seguridad escolar, “Educar y proteger. El trabajo docente en una escuela segura”, ¿Cómo construir ambientes protectores?” y “Construyo mi vida con paso seguro, respectivamente”.

De los títulos se obtiene un primer hallazgo que, aunque modesto, permite identificar la intencionalidad y la fuerza con que se lanzó el Programa Escuela Segura. Se trata de dos grupos de palabras que conforman sendos campos semánticos desde los cuales

se contrarresta la expresión *violencia escolar* y sus múltiples significados, actores, implicaciones, condiciones, historia, etcétera. El primer grupo incluye los términos *seguridad escolar*, *escuela segura* y *paso seguro*; en el segundo se encuentran: *proteger* y *ambientes protectores*. La importancia de introducir y posicionar un discurso afirmativo que contrarreste las palabras y los significados de la expresión *violencia escolar*, permite empezar a ver la posibilidad real de solucionar un problema; no obstante se nota un sesgo inicial porque los docentes y las familias desarrollen acciones para generar ambientes protectores.

La guía para directivos resalta, en la presentación, dos atributos requeridos para *gestionar ambientes escolares seguros*: a) Liderazgo democrático del directivo como un factor crítico de éxito para la renovación de los centros escolares cimentado en capacidades para mirar a largo plazo; anticipar cambios; planear movimientos estratégicos y propiciar la unidad, el compromiso y la corresponsabilidad de la comunidad escolar en el logro de los objetivos. b) Capacidad para impulsar el trabajo colegiado con los docentes y la vinculación de la escuela con la comunidad para identificar riesgos, así como de planear acciones para la prevención de riesgos y evaluar resultados.

Si bien es cierto que el directivo es un gestor, el ámbito específico de la intervención socioeducativa es una tarea compleja que requiere de la participación de otro tipo de profesionales, por ejemplo: trabajadores sociales. El directivo debe impulsar la elaboración de diagnósticos para identificar riesgos y planear acciones de intervención y de evaluación de las mismas pero, por otro lado, se le atribuyen competencias que no le corresponden. Al centrarse en la prevención de riesgos se dejan de lado problemáticas que quizá no están directamente relacionadas con la prevención pero que inciden en el entorno escolar y del alumno.

En la presentación de la guía para docentes se destaca la importancia del profesor, porque es quien está en contacto de manera cotidiana y directa con los alumnos y se convierte en modelo de comportamiento social; su trabajo incide en el desarrollo de habilidades en los alumnos, quienes le permiten identificar riesgos y anticipar consecuencias, prevenir conductas nocivas y enfrentar problemas. Por ejemplo, ¿al docente se le atribuye la responsabi-

lidad de ser agente protector contra el consumo de drogas, trastornos alimenticios, embarazos, violencia y maltrato o los actos delictivos, o es competencia de grupos multidisciplinarios apoyados por la familia, la sociedad y las autoridades locales y estatales?

En la guía para familias se destaca que la protección de los niños y niñas es una obligación que las familias y el Estado tienen, pero propone a la escuela (y en particular a los maestros) como el espacio desde el cual se emprenderán las acciones para la conservación de la salud y la integridad física. Se esperan acciones protectoras contra el maltrato, el consumo de drogas, la explotación laboral o sexual y los actos criminales, entre otros. Se resta responsabilidad a las familias y al Estado bajo el argumento de que:

El Programa Escuela Segura reconoce la vocación de servicio de los docentes a la sociedad y la importancia de su intervención para brindar apoyo a los alumnos y a los padres de familia para fortalecer los factores de protección, o bien canalizar los casos que así lo requieran a instituciones especializadas en la atención de conductas de riesgo.

No queda claro si el profesor capacitará a los padres y madres de familia o si los guiará en los procesos de construcción de acciones protectoras. Pero, ¿cuáles son tales acciones protectoras que las familias realizarán? Se plantean algunas, más como ejes de actuación que como acciones a seguir y, por qué no decirlo, cumplir con el fortalecimiento de hábitos y construcción de estilos de vida saludables; el establecimiento de normas claras y el fortalecimiento de la comunicación entre padres e hijos, de manera que puedan hablar sobre lo que sienten y lo que piensan, acerca de asuntos como las drogas, la sexualidad o la violencia.

Por último, la guía para alumnos de secundaria: *Construyo mi vida con paso seguro*, plantea a sus destinatarios que les permitirá cinco aprendizajes:

1. Reconocer los riesgos del entorno.
2. Aprender a cuidarse.
3. Saber a quién pedir ayuda.
4. Fortalecer aspectos para la protección contra los riesgos (autoestima, confianza en sí mismos), y capacidad de dialogar sobre sus problemas y resolverlos.

5. Aprender a tomar decisiones para una vida saludable y a denunciar cuando se sufre algún tipo de abuso.

El planteamiento de la guía para los alumnos de secundaria está orientado al desempeño activo que debemos tener en la construcción de la propia vida; sin embargo, para estar dirigida a adolescentes, deja de lado que la realidad social y familiar de cada uno es distinta y que, además, de manera cotidiana enfrentan factores de riesgo que no son posibles de evitar de manera individual, que pueden estar lejos del entorno de protección al que se debería tener acceso. Hay que añadirle que, al parecer, se deja al alumno solo en su trabajo con la guía, pues no queda claro cómo puede darse el acompañamiento por parte del directivo, del docente y de la propia familia. De manera explícita, solamente se definen dos actividades de trabajo con el docente.

La información presentada hasta aquí permite destacar el nivel de responsabilidad atribuido a cada uno de los agentes a quienes están dirigidas las guías: directivos, docentes, familias y estudiantes de secundaria. En el cuadro 2 se detallan los ejes temáticos con la finalidad de establecer la posible relación entre los mismos, son los contenidos que sustentan las guías del Programa Escuela Segura y son los posibles mediadores entre los actores (directivos, docentes, familias y estudiantes de secundaria) y los propósitos que se esperan alcanzar en el marco de lo establecido por el programa.

Cuadro 2

Ejes temáticos de las guías para directivos, docentes, familias y alumnos

Directivos	• La escuela ante una sociedad compleja y cambiante. • Detección participativa de factores de riesgo y protección. • Características de un entorno sano y protector. • Vinculación escuela-comunidad en el combate a los riesgos. • Gestión para la reducción de riesgos en el entorno. • El liderazgo escolar: condición para la gobernabilidad. • Gestión ética de la escuela: valores y principios formativos. • La ética del cuidado. • Cultura de la legalidad y respeto a los derechos humanos. • Acompañamiento académico a los docentes en la construcción de ambientes socioafectivos, el establecimiento de una disciplina responsable y la creación de condiciones para la resolución no violenta de los conflictos.
------------	---

Continúa en la página siguiente.

Viene de la página anterior.

Docentes	• Autoevaluación de factores de riesgo-protección. • Factores personales, familiares, escolares, sociales y comunitarios de riesgo y de protección. • La importancia de aumentar la percepción de riesgo. • Las habilidades sociales en el enfoque preventivo. • El derecho a la protección. • La ética del cuidado: eje de la protección integral. • Proteger y respetar los valores y los derechos humanos. • El ambiente socio-afectivo. • La cultura de la legalidad y la disciplina basada en el compromiso. • Resolución no violenta de conflictos. • Atención de casos críticos. • Canalización de casos especiales.
Familias	• Concepto y características de las familias. • Identificación de riesgos que amenazan a los hijos e hijas. • Valores y estilos de vida saludables en las familias. • Normas y disciplina en la casa y la escuela. • Identificación, en prospectiva, del futuro de los hijos e hijas. • Drogas ilícitas. • Sexualidad. • Fortalecimiento de las estrategias de protección para los hijos e hijas.
Amigos	• Detección de factores de riesgo-protección. • Prevención de adicciones. • Derecho a la protección. • Resolución no violenta de conflictos. • Estilos de vida saludables. • Habilidades sociales. • Valores, normas y cultura de la legalidad. • Toma de decisiones y elaboración de planes de vida. • Sexualidad. • Prevención de trastornos alimenticios. • Intimidación, hostigamiento y <i>bullying</i>. • Cultura de la denuncia.

Fuente: Elaboración propia a partir de las guías en cuestión.

Los ejes temáticos en la guía para el directivo —como responsable de gestionar ambientes escolares seguros y de impulsar del trabajo colegiado, a la vez que ejerce el liderazgo democrático— están centrados en el abordaje de la escuela ante una sociedad compleja y cambiante, la gestión de un entorno sano, seguro y protector, y la gestión de un ambiente escolar seguro; mientras que asumido como agente protector está centrado en dos ámbitos: la prevención y la protección integral.

En la guía para las familias se plantean rasgos de lo que debe ser una familia bien constituida y propone acciones de forta-

lecimiento de la protección. Es notoria la ausencia de contenidos y propuestas de acción para intervenir en ambientes familiares en descomposición y, por otro lado, con cierto desfase con el resto de las guías.

Los ejes temáticos para estudiantes de secundaria están encaminados a que desarrollen competencias de “autocuidado, autorregulación, toma de decisiones responsables, solución de conflictos y participación” (Conde Flores, 2010: 8). Aunque es un acierto que el estudiante obtenga elementos para desarrollar o fortalecer las competencias que le permitirán orientar el control de sí mismo, valdría la pena considerar que el ambiente seguro generalmente depende de factores externos.

Si bien los ejes responden al perfil de cada agente (directivo, docente, familia, estudiante de secundaria), las guías carecen de un marco que oriente e integre las acciones. Un desafío del Programa Escuela Segura, según Zurita (2010), consiste en propiciar la articulación de esfuerzos para que los diferentes participantes, en la prevención y eliminación de la violencia escolar desarrollen actividades relevantes.

Sería pertinente identificar las necesidades de los contextos, pues la violencia no es un problema exclusivo de las escuelas, para entonces implementar el programa basado en una metodología que permita integrar los esfuerzos de los actores y promueva una comprensión solidaria y colectiva de los contenidos y de los propósitos del programa para favorecer su consecución. En este sentido se piensa en la metodología de la intervención social, entendida como:

Un actuar “dirigido” a dar respuestas a determinados problemas y necesidades sociales [...], y para poder lograr el objetivo esperado deberá tener en cuenta algunos principios metodológicos que posibiliten crear las condiciones necesarias para que se dé el cambio o, en su caso, la estabilización del cambio conseguido (Hernández Arístu, 2001, citado en Galeana y Tello, 2010: 27-28).

La realidad es compleja y particular para cada contexto escolar, si bien los ejes temáticos permiten configurar los elementos de los que debe dotarse cada agente (directivo, docente, estudiante de

secundaria), sería difícil asumir que los contenidos y la implementación de los programas permiten, por sí mismos, enfrentar el incremento de las prácticas de violencia en las escuelas secundarias.

Vigencia de las guías del Programa Escuela Segura

En el periodo 2011-2012 se realizó un ejercicio de evaluación de la consistencia y de los resultados del Programa Escuela Segura (PES) por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) sede México, a través de un convenio de colaboración al amparo del artículo 1 de la *Ley de Adquisiciones, Arrendamientos y Servicios del Sector Público* (LAAYSP). El resumen ejecutivo plantea escenarios favorables en cada una de las variables objeto de evaluación, a saber:

Existe un nivel de consistencia significativo entre su diseño y la normatividad aplicable: Constitución Política, Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 (PND), Ley General de Educación (LGE) y Programa Sectorial, aunque sólo indirectamente con los objetivos del milenio (ODM). Asimismo, el nivel de consistencia entre los objetivos planteados por el programa en sus reglas de operación y las metas de la matriz de indicadores y resultados (MIR) es destacable. Todo ello redunda en resultados positivos, tomando en cuenta el carácter reciente del programa —las primeras reglas de operación del programa (ROP) datan de 2009— y los recursos del PES no se han incrementado de forma proporcional a sus actividades.²

Se trató de una evaluación global con estrategias y mediciones científicas, acordes a la necesidad de rendición de cuentas (hasta el momento no se tiene información de otra evaluación a este programa); así está referido en el documento denominado *Posicionamiento institucional* de la SEP (2012):

La evaluación de consistencia y resultados del Programa Escuela Segura 2011, está enfocada a verificar la consistencia y orientación a resultados de los programas federales a través de seis temas: 1. Diseño del programa,

² Tomado de: [http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2582/2/images/s222_escuela_segura\(1\).pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2582/2/images/s222_escuela_segura(1).pdf).

2. Planeación y orientación de resultados, 3. Cobertura y focalización del programa, 4. Principales procesos operativos, 5. Disponibilidad de instrumentos para medir el grado de satisfacción de los beneficiarios, y 6. Resultados del programa respecto a la atención del problema para el que fue creado. Así mismo, que dichas evaluaciones se realizaron mediante trabajo de gabinete, con base en información proporcionada por la Secretaría de Educación Pública (SEP).³

El periodo 2011-2012 significó el cierre del sexenio presidencial de Felipe Calderón Hinojosa (de extracción panista) y el inicio del gobierno de Enrique Peña Nieto (del Partido Revolucionario Institucional, PRI) con la recuperación de la presidencia de la República, después de dos sexenios del Partido Acción Nacional (PAN) en el poder. La explicación anterior cobra relevancia en tanto que la evaluación realizada fue intermedia y evaluó también el desempeño de un equipo de trabajo de un periodo sexenal, de un partido político distinto al que le sucedió; a partir de estos elementos la evaluación y sus resultados se analizaron con distintas perspectivas, enfoques e intenciones. Lo cierto es que el reporte de los resultados de la evaluación se observa consistente, pues señala con precisión aciertos y áreas de oportunidad del Programa Escuela Segura:

Con relación a la validez de la estrategia para resolver los problemas que son objeto de sus acciones, el programa cuenta con un documento ejecutivo que refleja el marco conceptual, enfoque de la seguridad escolar y principios orientadores. Dicho esquema conceptual refleja solidez, si bien sería deseable analizar en qué medida este marco analítico es el más apropiado para los contextos sociales y educativos en donde opera el programa. En esta misma línea vale destacar que la complementariedad del PES con programas similares como el Programa Escuelas de Calidad (PEC), el Programa Escuela de Tiempo Completo (PETC), el Programa Escuela y Salud, y el Programa Escuelas Siempre Abiertas (ProESA) es potencialmente

³ Tomado de: http://www.sep.gob.mx/es/sep1/Programa_Escuela#.V7qHqcaPC-Y.

muy alta. No obstante —por motivos que generalmente son ajenos a los coordinadores de los programas—, éstos permanecen en buena medida aislados en su diseño y operación.⁴

El Programa Escuela Segura tuvo un *segundo aire* el 20 de febrero de 2013, el relanzamiento del programa se hizo bajo el Acuerdo 663 y se emitieron las reglas de operación respectivas; se proyectaron cinco grandes acciones, las cuales abrazan a las diferentes dimensiones del programa en su versión 2013.⁵

1. Instrumentar en las escuelas públicas de educación básica y los Centros de Atención Múltiple (CAM) procesos de gestión de la seguridad escolar.
2. Fomentar la participación organizada de maestros, padres de familia y alumnos en la prevención de riesgos en la escuela a través de los Consejos Escolares de Participación Social (CEPS).
3. Promover el desarrollo de competencias en los integrantes de la comunidad escolar para la convivencia democrática y el pleno ejercicio de los derechos humanos como una vía para fortalecer la cultura de la prevención en las escuelas públicas que imparten educación básica.
4. Impulsar acciones que favorezcan la seguridad en la comunidad escolar y la protección ante riesgos potenciales del entorno comunitario, con la colaboración de autoridades federales, estatales y municipales y de las delegaciones políticas para el caso del Distrito Federal [ahora Ciudad de México], así como con organizaciones de la sociedad civil.
5. Contribuir a la construcción de una cultura a favor de la salud y de no violencia en las comunidades escolares, enfatizando el desarrollo de competencias para la prevención y el autocuidado ante situaciones de riesgo social como la violencia y el consumo de sustancias adictivas.

⁴ Recuperado de: http://www.sep.gob.mx/es/sep1/Programa_Escuela#.V7qHqcaPC-Y.

⁵ Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288861&fecha=25/02/2013.

Como era de esperarse, el programa tuvo un giro en el que ya no era parte de una guerra contra narcotraficantes y las drogas en el país; en esta etapa se constituye como un elemento de organización para el trabajo de docentes, padres y madres de familia y alumnos, con el apoyo de directores/as en la gestión y administración del PES. No obstante, los nuevos lineamientos destacan la necesidad de construir una estrategia con perspectiva de desarrollo regional, siguiendo una agenda de actividades con carácter obligatorio (véase cuadro 3).

Cuadro 3
Agenda de actividades general para escuelas que participan
en el PES a partir de febrero de 2013

Actividades	CNPES	CEPES, CPESDF	Escuela benefi- ciada
Difusión de las reglas de operación a las entidades federativas y el Distrito Federal*.	X		
Incorporación de escuelas públicas de educación básica y los CAM al PES, prioritariamente en los municipios indicados en el anexo 2 de las presentes reglas de operación.		X	
Seguimiento al cumplimiento de metas para la distribución de recursos financieros a las entidades federativas y el Distrito Federal.*	X		
Elaboración de materiales educativos y de difusión con la participación de instancias especializadas.	X	X	
Capacitación a equipos técnicos estatales que operan el PES.	X		
Capacitación a directores de escuela.		X	
Distribución de manuales, instructivos, guías y otros materiales de capacitación para la comunidad escolar.	X	X	
Diagnóstico estatal de la seguridad escolar.		X	
Elaboración del Programa Estratégico de Seguridad Escolar.		X	
Identificación de factores de riesgo en las escuelas y en su entorno.		X	

Continúa en la página siguiente.

Viene de la página anterior.

Actividades	CNPES	CEPES, CPESDF	Escuela beneficiada
Elaboración de la Agenda de Seguridad Escolar.			X
Asignación de recursos a las escuelas y comprobación de su uso.		X	
Acciones de seguimiento, monitoreo y evaluación.	X	X	X
Elaboración de reportes trimestrales programáticos y presupuestarios.	X	X	

*Ahora Ciudad de México.

Fuente: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288861&fecha=25/02/2013.

Resalta el hecho de que las guías aquí revisadas ya no tuvieron circulación nacional ni más allá de las escuelas inscritas de manera oficial, la razón es que ya no se trataba de un esfuerzo educativo con proyección generalizada, sino de una forma de organización que dio origen a los Consejos Escolares de Participación Social (CEPS), de los cuales se elegían representantes para la conformación del Consejo Estatal de Participación Social en la Educación (CEPSE). La incorporación de las escuelas de educación básica al Programa Escuela Segura estaba determinada por su ubicación en los llamados *municipios de atención prioritaria*, enlistados en el anexo 2 del Acuerdo 663. Para Colima se incluían la totalidad de municipios, no así para otros estados de la República.⁶

En junio de 2015, el presidente Enrique Peña Nieto dio un viraje al Programa Escuela Segura al sustituirlo por otro que trabaja en la conformación de ambientes de convivencia sana en los centros escolares, denominado: Programa Nacional de Convivencia Escolar. Es preciso señalar que aunque las guías aquí revisadas quedaron atrás, ya no se utilizan, y es claramente necesaria su recuperación o al menos de los contenidos, e implementar algunas modificaciones para hacer énfasis, aclarar propósitos, establecer vínculos para el trabajo colaborativo, descargar de funciones al docente y, especialmente, evitar que tan valiosos materiales queden en el olvido.

Hay muchos elementos a favor, los contenidos continúan siendo prioridad y los actores siguen siendo los mismos, y con re-

⁶ Fuente: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288861&fecha=25/02/2013.

lación a la necesidad de creación de ambientes protectores, no sólo es vigente sino cada vez más urgente. Una de las mayores fortalezas de las guías reside en su carácter didáctico, puesto que plantean el contenido, de manera que el actor lo hace suyo de forma inmediata, su alto nivel de operacionalidad y la pertinencia del contenido expuesto hace de cada guía un instrumento actual que informa sobre los temas de violencia escolar, ambientes protectores y seguridad en la escuela. El formato de las guías es ampliamente favorable, pues se trata de material educativo, colorido, con ilustraciones de lugares y personajes en formato de caricatura y un desglose muy conveniente de la información, se apoya con cuadros, esquemas, figuras, gráficas, etcétera. Por último, la intención y la necesidad de las guías es completamente vigente, es menester señalarlo porque el combate de la violencia es una tarea compleja, que requiere el mayor número de aliados posible.

Armonización de perfiles, contenidos y actividades

La calidad de un material educativo se refleja, en primera instancia, por su constitución física, lo que implica factores como diseño, materiales y manejabilidad, entre otros; en una revisión más profunda o cualitativa se considera que un material educativo es de calidad cuando cumple a cabalidad con los propósitos para los que fue elaborado. De acuerdo con Ogalde Careaga y González Videgaray (2009: 79-81), la creación de un material educativo —como es el caso de las guías del Programa Escuela Segura— consta de seis etapas: planeación, análisis, diseño, desarrollo, implantación y evaluación; en esta metodología, la etapa de evaluación puede llevarse a cabo desde cuatro posibles formas, cada una con propósitos e información diferente:

1. Opinión de usuarios.
2. Aprendizaje alcanzado con el uso del material, realizando un pre-test y un post-test.
3. Transferencia del aprendizaje al fenómeno por el cual una nueva tarea o situación se facilita (o dificulta) como resultado del proceso de aprendizaje (Woolfolk, 1990: 615). La medición de la conducta o actitudes por lo general se efectúa a través de la observación, entrevistas o ambas.

4. Resultados de una evaluación final de las circunstancias que se verán modificadas por el aprendizaje alcanzado por el uso del material educativo; por ejemplo, en algunas industrias la capacitación puede impedir que los trabajadores sufran lesiones graves, entonces puede medirse si ocurre una disminución sensible de esos eventos con posterioridad a la aplicación del material educativo (Ogalde Careaga y González Videgaray, 2009: 120-122).

Las evaluaciones realizadas al Programa Escuela Segura no incluyeron la valoración cuantitativa o cualitativa de las guías como material educativo central, al menos en la etapa del presidente Calderón, fue más una evaluación de resultados para la rendición de cuentas; en esta ausencia se observa conveniente una revisión analítica de las mismas y la propuesta de no dejarlas morir. Los aspectos a corregir son seis:

1. Se observa una marcada separación de los perfiles, contenidos y actividades diseñados para directivos, docentes, familias y alumnos; la importancia de armonizar estos elementos reside en crear los vínculos posibles para actuar en contextos y momentos donde se previene, combate y elimina la violencia escolar.
2. El cumplimiento de las acciones y por ende de los propósitos establecidos en cada una de las guías revisadas requiere trabajo colaborativo, en grupos de acción y reacción a lo que conceptualmente se reconocen como factores de riesgo. El cumplimiento de las actividades es poco probable por tres razones: a) el exceso de contenidos y programas complementarios al plan de estudios en los centros escolares, b) la notoria poca disposición de los directivos, docentes, familias y alumnos, derivadas de sus grandes cargas de trabajo en cada uno de sus roles; acentuada cuando requiere reuniones y consensos, y c) la falta de vinculación de contenidos y actividades de las guías del Programa Escuela Segura para propiciar un acercamiento natural entre todos al ocuparse del tema, utilizando la guía como ruta de acción.

3. La estructura del material, enfoque y lenguaje es marcadamente distinto en cada una de ellas. Las guías para directivos y para las familias son compendios de información con pocas actividades, mientras que la guía para docentes y sobre todo para alumnos es más bien un cuaderno de ejercicios.
4. La asignación o distribución de responsabilidades para la construcción de ambientes protectores es inequitativa, hay una marcada recarga hacia los docentes porque le atribuye el trabajo que por naturaleza le compete a otros actores, en particular a los padres y madres de familia.
5. Hay una notoria falta de relación y encuentro entre los contenidos y las actividades de directivos, docentes, familia y alumnos. En términos francos, el directivo trabaja por su cuenta, proveyendo elementos para la seguridad en el centro escolar y los ambientes protectores para los estudiantes; el docente organiza, capacita, canaliza y evalúa el desempeño de los alumnos y de las familias (lo cual es imposible). En la guía para alumnos de secundaria se observa un estilo digerible y fácil en la presentación de la información, su contenido va desde informar los procesos y cambios surgidos en la adolescencia —como etapa de vida de mayor riesgo y complejidad del ser humano— hasta la creación de un proyecto de vida para el estudiante, pasando por la revisión de los cuidados, fortalezas, derechos y riesgos a los que un ser humano, carente de buenos valores y alta autoestima, puede enfrentarse durante esta etapa. Al mismo tiempo se sugieren actividades para reforzar aquellos aspectos que el estudiante considere débiles en su vida, se trata de la guía más adecuada para el trabajo de reflexión-acción. La homogeneización con el resto resultaría provechoso, o bien, integrar las guías y hacer una de trabajo, estudio y accionar de todos.
6. Establecer la necesidad de trabajar con diagnósticos y miras de resolver problemas, y de abandonar el plano conceptual que intenta aportar a la prevención pero que

plantea todo a futuro, como si los problemas de violencia no estuvieran ya en las escuelas de educación básica. Al hacerlo presente se debe incorporar el conocimiento de leyes, reglamentos y programas de gobierno por los que habrá que atravesar en caso de que fuera necesario, actuando con transparencia y aprovechando los beneficios que como mexicano/a se tienen, por ejemplo: afiliación a los servicios de salud, denuncia anónima, becas para mujeres embarazadas que están estudiando, vigilancia policiaca, servicios públicos de recogida de basura, agua potable y alumbrado público, por mencionar algunos.

Conclusiones

Debe reconocerse que el Programa Escuela Segura es una iniciativa importante que la evaluación intermedia de consistencia y resultados realizada en 2011-2012, fue altamente favorecedora al reconocer su pertinencia, logros y debilidades. Al respecto se informa que hay dos grandes debilidades: la primera fue atendida a partir del año 2012, la segunda otorga sentido al ejercicio presentado en el presente capítulo:

La ausencia de indicadores que permiten avanzar hacia ejercicios de evaluación más sofisticados para medir el impacto del programa sobre los niveles de seguridad de las escuelas atendidas, así como también de la percepción de los integrantes de la comunidad escolar en aquellas escuelas que forman parte de la población objetivo.⁷

Deben destacarse también los avances alcanzados en materia de seguridad escolar en su segunda etapa (febrero de 2013 a junio de 2015) y transitar hacia la nueva política vigente que propone el concepto *convivencia escolar*, como el centro de la revisión conceptual, la capacitación, el enfoque y la apuesta de intencionalidades. El trayecto de 2007 a 2016 ha sido enriquecedor y apura a seguir diseñando propuestas a nivel escuela, comunidad, ciudad,

⁷ Recuperado de: [http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2582/2/images/s222_escuela_segura\(1\).pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2582/2/images/s222_escuela_segura(1).pdf).

región, país, e incluso a nivel mundial. Las guías para directivos, docentes, familias y alumnos de la maestra Silvia Conde (2010a, b, c) deben ser conocidas por las nuevas generaciones, en un formato integrado que proponga la guía de todos y todas.

La segunda etapa de implementación del Programa Escuela Segura tuvo grandes aciertos, uno de los más visibles fue la elaboración de diagnósticos como parte de la ruta de trabajo para cada centro escolar, generando planes de acción que partieran de una articulación real de esfuerzos de todos los agentes implicados tanto a nivel interno como externo, y que estuvieran encaminados a la atención de problemáticas prioritarias que lograsen —pesea al contexto en el que se desenvuelven los estudiantes y, por tanto, las escuelas de educación básica— consolidar como espacios seguros.

Los perfiles de desempeño de directivos, profesores, padres y madres de familia y alumnos, siguen siendo obsoletos y diversos; a las acciones de vigilar y orientar a los estudiantes en el cumplimiento del reglamento escolar debe sumársele el liderar las acciones de autoconocimiento, autocuidado y autogobierno de los alumnos, particularmente en el contexto de la necesidad de crear escuelas seguras. En este sentido, los adultos (no sólo los docentes) que trabajan en la construcción de ambientes seguros, deben constituirse en líderes morales de la comunidad escolar, específicamente de los estudiantes que presentan conductas de riesgo e indisciplina. La imposición de reglamentos y normas propicia que la brecha generacional sea más amplia cada vez, la violencia que genera la imposición de un reglamento escolar se suma a la violencia que se propicia con la rebelión de los alumnos ante el reglamento escolar.

Para lograr ambientes protectores debe acudir a la gestión de prácticas democráticas para promover la toma de acuerdos entre pares, entre estudiantes y profesores, entre padres de familia y estudiantes, y entre estudiantes y directivos, tal acción abre las puertas para una gestión responsable de todos con la finalidad de alcanzar entornos seguros para una escuela segura. Ningún miembro del personal de escuelas debe ser violentado.

Es necesario transferir a las familias la responsabilidad de la construcción de una escuela segura y que asuman las consecuen-

cias de sus conductas (inadecuadas) y emprendan estrategias de modificación de las mismas, acompañadas de información y toma de acuerdos con el prefecto, personal del colectivo docente o el cuerpo directivo.

Bibliografía

- Boltvinik, Julio (2004). *Pobreza, desigualdad y marginación en la Ciudad de México*. México: El Colegio de México.
- Conde Flores, S. (2010a). *Construyo mi vida con paso seguro. Guía para alumnos de secundaria*. México: Secretaría de Educación Pública / Subsecretaría de Educación Básica / Dirección General de Desarrollo e Innovación Educativa.
- Conde Flores, S. (2010b). *¿Cómo construir ambientes protectores? Guía para las familias*. México: Secretaría de Educación Pública / Subsecretaría de Educación Básica / Dirección General de Desarrollo e Innovación Educativa.
- Conde Flores, S. (2010c). *El liderazgo directivo en la gestión participativa de la seguridad escolar. Guía para directores*. México: Secretaría de Educación Pública / Subsecretaría de Educación Básica / Dirección General de Desarrollo e Innovación Educativa.
- Dirección General de Organización y Métodos y Dirección General de Recursos Materiales y Servicios (1982). *Manual de organización de la escuela de educación secundaria*. México: SEP.
- Galeana, S. y Tello, N. (2010). Fragilidad y debilidad del discurso. *Trabajo social: Ausencia de la construcción desde la intervención social*, VI (1). México, ENTS-UNAM.
- Ogalde Careaga, I. y González Videgaray, M. (2009). *Nuevas tecnologías y educación. Diseño, desarrollo, uso y evaluación de materiales didácticos*. México: Trillas.
- Organización Mundial de la Salud (2015). *Violencia juvenil*. Nota descriptiva No. 356. OMS - Centro de prensa, página oficial.
- Zurita, U. (2010). Los desafíos del Programa Escuela Segura en el vigésimo aniversario de la Convención sobre los Derechos del Niño. *Rayuela. Revista Iberoamericana sobre Infancia y Juventud en Lucha por sus Derechos*, 1 (2). México: Édnica IAP.

Fuentes electrónicas consultadas

Diario Oficial de la Federación, http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288861&fecha=25/02/2013.

Organización Mundial de la Salud, www.who.int/topics/risk_factors/es/.

Real Academia Española, www.rae.es.

Secretaría de Educación Pública, <http://basica.sep.gob.mx/escuelasegura/start.php?act=programa>.

Secretaría de Educación Pública, http://www.sep.gob.mx/es/sep1/Programa_Escuela#.V7qHqcaPC-Y.

Secretaría de Educación Pública, [http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2582/2/images/s222_escuela_segura\(1\).pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2582/2/images/s222_escuela_segura(1).pdf).

CAPÍTULO 3

Motivación y percepción de autoeficacia en el aprendizaje de lenguas en ambientes sanos en adolescentes del nivel secundaria

Alma Patricia Salazar Díaz,
Jonás Larios Deniz,
Rosa María Peláez Carmona,
Francisco Montes de Oca Mejía y
Andrés Alejandro Parra Valdovinos

Introducción

En ambientes de aprendizaje sanos y seguros, como los promovidos por el Programa de Convivencia Escolar Sana de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en México e implementado en la Secundaria Estatal 12 en Villa de Álvarez, Colima, se atienden los principales factores de riesgo influyentes en el fracaso escolar: violencia, desigualdad y discriminación. En estos escenarios también son atendidas las condiciones afectivas de los estudiantes, las relaciones alumno-padres y madres-escuela, los procesos académicos para impartir la formación y hasta la infraestructura de la escuela, de tal forma que los resultados esperados sean el éxito académico de los estudiantes y un alto sentido de autoeficacia y

motivación intrínseca para el aprendizaje, y que son temas principales de este proyecto.

En el aprendizaje de lenguas, la motivación es un elemento frecuentemente estudiado y se le atribuye una alta influencia en el éxito del logro de la meta, también es un elemento que a menudo los profesores perciben como inexistente o poco desarrollado en la mayoría de adolescentes estudiantes en el sector público. Aún cuando no hay conclusiones definitivas respecto a qué factores motivan al aprendizaje de las lenguas, investigaciones sobre motivación sugieren que un ambiente de apoyo y la efectiva intervención en el proceso pueden estimular la motivación y el sentido de autoeficacia en los aprendices (Iwaniec, 2014; Wu, 2003).

La investigación se orientó a conocer qué tipo de motivación hacia el aprendizaje de lenguas es predominante en el tercer grado de la Secundaria Estatal No. 12, se espera que la motivación intrínseca resulte mayor que la extrínseca, ya que las condiciones en las que se desenvuelve el alumnado se consideran óptimas. Asimismo descubre qué elementos motivacionales predominan en los alumnos de este estudio y si sugieren un elevado o bajo sentido de autoeficacia.

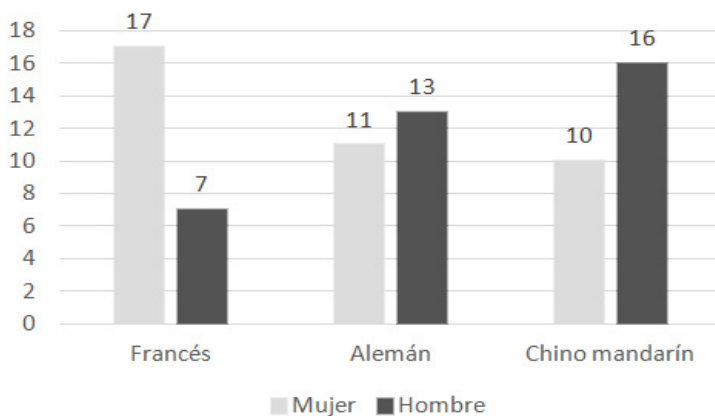
El estudio realizado es de enfoque cuantitativo y se utilizó un cuestionario estructurado (anexo 1) que constó de diecinueve ítems sobre motivación y autoeficacia en el aprendizaje de lenguas. Los participantes fueron setenta y cuatro estudiantes de una escuela secundaria pública mexicana para jóvenes sobresalientes: 90.5% (67) tiene quince años de edad y 9.5% (7) tiene catorce años; mientras que 52.7% (39) son mujeres y 47.3% (35) hombres (véase gráfica 1). La aplicación de la encuesta fue a través de la herramienta gratuita Google Forms (www.google.com/forms).

Gráfica 1
Años cumplidos y género



La gráfica 2 muestra el tercer idioma seleccionado por las y los estudiantes, la cual se distribuye de la siguiente manera: 17 mujeres y 7 hombres optaron por el francés, 11 mujeres y 13 hombres eligieron alemán y 10 mujeres y 16 hombres prefirieron el chino mandarín.

Gráfica 2
Tercer idioma, por género



Desarrollo

Marco contextual

En respuesta al incremento de la violencia escolar en México y en concordancia a las tendencias internacionales y nacionales orientadas al mejoramiento de esta situación a través de la inclusión, la convivencia democrática y una cultura de paz (UNESCO, 2008), la SEP (2015) se da a la tarea de realizar un diagnóstico del fenómeno analizando sus causas e identificando acciones que conlleven a mejorar las relaciones entre alumnos, docentes y madres y padres de familia.

Así, surge el Programa Nacional de Convivencia Escolar, cuya finalidad es lograr un alto nivel de aprovechamiento académico a través del fortalecimiento de los ambientes de convivencia escolar sana y pacífica en las escuelas públicas de educación básica; y pretende alcanzarse mediante el fomento al respeto de la dignidad; las prácticas de atención equitativa; el mejoramiento de la autoestima; el control efectivo y de aceptación en la escuela, la familia y en la comunidad; y el desarrollo de habilidades sociales y emocionales apropiadas; así como el fomento a la participación activa de la comunidad escolar (directores, docentes y padres y madres de familia) y en la construcción de ambientes de convivencia escolar armónica (SEP, 2015).

Este proyecto tiene lugar en la Escuela Secundaria Estatal No. 12 de Villa de Álvarez, Colima, como una propuesta de intervención de la SEP para estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes. La escuela tiene como propósito impulsar el desarrollo integral mediante estrategias de intervención para ofrecerles oportunidades educativas que enriquezcan sus competencias intelectuales, socio-afectivas, artísticas y psicomotoras, y funciona aplicando los lineamientos del Marco de Convivencia Escolar del Estado de Colima (Periódico Oficial del Gobierno Constitucional del Estado de Colima, 2015).

Efectos positivos de ambientes de convivencia escolar sana en estudiantes

El ambiente social de la escuela tiene gran influencia en el aprendizaje y crecimiento del estudiante (Schaps, 2003). Entre los beneficios atribuidos a la existencia de un clima escolar sano se encuentran la reducción de conductas problema, el incremento en la participación activa del estudiante y la mejora de su desempeño académico (Horner *et al.*, 2005). Sobre esto, Schaps, Battistich y Solomon (1997, citado en Schaps, 2003) señalan que: “Cuando el estudiante encuentra un ambiente escolar de apoyo y cuidado, es más probable que desarrollen actitudes y conductas positivas hacia otros”.

De acuerdo a Schaps (2003), diversos estudios demuestran que el desarrollo de un sentido comunitario escolar (relaciones positivas alumnos–maestros–padres y madres de familia) se correlaciona positivamente con las actitudes positivas hacia la escuela, expectativas de éxito académico y motivación intrínseca académica: “Los estudiantes que viven la experiencia de la escuela como una comunidad que se preocupa por ellos, se tornan consistentemente más motivados, ambiciosos e involucrados en su aprendizaje”; además se sienten seguros, cuidados apropiadamente, apoyados y sensiblemente animados a aprender de formas desafiantes y significativas, por lo que incrementan su logro académico (Connecticut State Department of Education, 2007).

El establecimiento de una cultura de convivencia y de cuidado del bien común promueve la formación de estudiantes colaborativos cuya madurez social origina un cambio estructural: la creación de un sentido de corresponsabilidad en el éxito del funcionamiento escolar (UNESCO, 2008: 33).

Con relación al efecto de los ambientes escolares sanos en el aprendizaje de lenguas, Wu (2003) resalta que la creación de un ambiente de apoyo y la efectiva intervención en el proceso de aprendizaje, pueden estimular la motivación intrínseca de los estudiantes desde el inicio de su experiencia de aprendizaje; esto está en concordancia con lo señalado por la UNESCO (2008: 61): “Un buen ambiente en el aula, en términos afectivos, contribuye a que los estudiantes se sientan motivados para aprender”.

Motivación y autoeficacia

El individuo es motivado por diferentes necesidades o intereses; es decir, tiene razones para sentirse contento por lo realizado, y es la motivación la que le alienta a hacer su mejor esfuerzo para alcanzar una meta y satisfacer sus necesidades e intereses.

En ambientes sanos de aprendizaje, la motivación es fundamental, Gardner y Lambert (1972) aseguran que está vinculada al logro y que es un componente importante en las relaciones humanas pues permite que el individuo haga e imprima esfuerzos a su quehacer.

Algunas investigaciones sugieren que el éxito en el aprendizaje de idiomas está relacionado con actitudes positivas y de motivación (Daskalovska, Gudeva e Ivanovska, 2012); quien está motivado muestra interés en las tareas, se esmera para ser exitoso y persiste en el empeño utilizando estrategias de aprendizaje (Pintrinch y Schunk, 2002). Williams y Burden (1999) aseguran que el aprendizaje ocurre siempre y cuando queramos aprender.

Los estudiantes de lenguas más exitosos no son siempre aquellos que tienen una aptitud natural para el aprendizaje, sino quienes poseen ciertas características, la mayoría de las cuales están claramente relacionadas con la motivación (Ur, 1991, citado en Daskalovska, Gudeva e Ivanovska, 2012); algunas de las características son: orientación positiva de la tarea, necesidad de logro, altas aspiraciones, perseverancia y tolerancia a la ambigüedad, entre otros (Naiman *et al.* 1978, citado en Ur, 1996: 275).

Motivaciones intrínseca y extrínseca

Las características óptimas para aprender son: la motivación intrínseca y la motivación extrínseca. La motivación intrínseca o interna se refiere aquella que está impulsada por un interés o placer en la tarea en sí, existe dentro del individuo y no depende de ningún tipo de presión externa (Tohidi y Jabbari, 2012); ocurre cuando la tarea o logro alcanzado es por sí mismo la recompensa; por ejemplo, aquellos que en gran medida perciben que aprender una segunda lengua bien vale la pena, o les gusta la lengua y su cultura. El alumno motivado intrínsecamente es un agente eficaz para alcanzar los objetivos deseados, está interesado en dominar un

tema —en lugar de únicamente memorizar el aprendizaje— para lograr buenas calificaciones (Tohidi y Jabbari, 2012). Los factores que la resaltan son principalmente los personales, como necesidades e intereses, la curiosidad y el disfrute.

La meta de aprendizaje es la satisfacción personal por cumplir con los retos y mejorar y la tendencia. Se eligen metas desafiantes y de dificultad moderada, la orientación es dominar la tarea y se le atribuyen éxitos y fracasos al esfuerzo, y una habilidad controlable; se cree en la noción dinámica, en la cual el individuo siente que las habilidades evolucionan con la adquisición de nuevos conocimientos y requiere del esfuerzo y perseverancia. La noción dinámica de la habilidad es inestable y controlable, puede ser modificada porque se enriquece de destrezas y conocimientos (Dweck y Bempechat, 1983: 144) y, por ende, la habilidad puede mejorar si se trabaja duro, se estudia o se practica.

Cuando la fuente es de motivación extrínseca o externa, aquella que requiere de una retribución o incentivo provistos por alguien más para satisfacer al individuo por el trabajo bien hecho la motivación disminuye; esto es, el deseo de complacer a una figura de autoridad (como pueden ser los padres), o bien, el deseo de éxito en un examen. La presión social, la recompensa, los castigos y la aprobación de otros son factores que alientan el esfuerzo.

La competencia es generalmente extrínseca, ya que fomenta al individuo a ganar y vencer a los demás, y no para disfrutar de las recompensas intrínsecas de alguna tarea. En estos casos, hay una tendencia a elegir metas más fáciles o muy difíciles, hay una predisposición a la ansiedad, los éxitos y fracasos se atribuyen a causas incontrolables y se cree en la noción estática; es decir, el individuo tiene la certeza de que la habilidad es inherente a sí mismo. La noción estática de la habilidad es la creencia de que es una característica fija que no puede ser cambiada, es un rasgo estable e incontrolable del individuo (Dweck y Bempechat, 1983: 144).

Creencias de la autoeficacia

Bandura (1986-1995, citado en Woolfolk, 1999) considera que la motivación emerge de los pensamientos y pronósticos sobre los posibles resultados del comportamiento. El individuo supone las consecuencias con base en sus experiencias y en observaciones.

A estas predicciones también las afecta la autoeficacia, que son creencias sobre la capacidad personal en una situación específica. Bandura (1995) define la autoeficacia como: “Las creencias en las propias capacidades de organizar y emprender los actos requeridos para manejar las situaciones futuras” (citado en Woolfolk, 1999: 393). Existen cuatro principales influencias en el sentido de eficacia, siendo la más poderosa la número 1:

1. Experiencias de dominio (éxitos o fracasos en determinada área).
2. Experiencias vicarias (las observaciones de triunfos o fracasos de nuestros pares).
3. Inspiración social (el aliento que otros nos proporcionan).
4. Retroalimentación fisiológica o emocional (palmas sudorosas o respuestas relajadas se toman como señales para hacer la tarea).

Benabou y Tirole (2002) explican el valor de la autoeficacia en la mejora de la motivación del individuo por alcanzar metas y vencer obstáculos que ponen a prueba la fuerza de voluntad. Las teorías de psicología hacen reiteradamente referencia a esta relación entre confianza y motivación. Desde James (1890) hasta Bandura (1977) señalan que las creencias sobre la eficacia personal son un factor clave de mediación humana (Deci 1975 o Celigman, 1990, citados en Benabou y Tirole, 2002).

Algunas de las atribuciones más importantes que influyen en la motivación escolar son las creencias sobre habilidad (Woolfolk, 1999: 390); por ejemplo, los estudiantes de educación primaria creen que el esfuerzo es inteligencia, esta creencia se modifica entre los 11 y 12 años, en cuya edad no hacen una distinción entre el esfuerzo, la habilidad y el desempeño, pues creen que quien es exitoso sin trabajar es verdaderamente listo (Stipek, 1993, citado en Woolfolk, 1999: 391).

La autoeficacia afecta las expectativas de triunfo o derrota, e influye en la motivación al establecer metas; cuando es elevada en ciertas áreas se establecen metas más elevadas, se teme en menor medida al fracaso y se persiste más ante los problemas; por el contrario, si el sentido de eficacia es bajo, se evita la actividad o se renuncia anticipadamente al surgimiento de dificultades (Bandu-

ra, 1993, 1997; Zimmerman, 1995, citados en Woolfolk, 1999: 393). Los estudiantes con noción estática se ponen metas de desempeño y buscan parecer más listos para proteger su autoestima.

Al parecer, la autoeficacia también se relaciona con las atribuciones. Un fuerte sentido de autoeficacia para ciertas tareas atribuye su fracaso a la falta de esfuerzo, mientras que las personas con bajo sentido de eficacia tienden a imputar sus fracasos a su incapacidad. Si un estudiante tiene una noción estática y poco sentido de su autoeficacia, la motivación desaparece cuando se fracasa y se le considera falta de habilidad (Bandura, 1997; Pintrich y Schunk, 1996, citados en Woolfolk, 1999).

El sentido de autoeficacia se incrementa cuando los estudiantes establecen metas a corto plazo y facilitan la evaluación del progreso; son instruidos en el uso de estrategias de aprendizaje; reciben recompensas basadas en el desempeño, y no porque cumplan exclusivamente, pues esto incide en el aumento de la competencia entre el alumnado (Graham y Weiner, 1996).

La percepción de la autoeficacia influye en cómo sienten las personas, cómo piensan, se motivan y actúan (Bandura, 1993, citado en Good y Brophy, 1996). Las metas establecidas de dificultad moderada proveen retos sensatos y posibles de alcanzar, de modo tal que el éxito fortalece la confianza en las capacidades propias y, por tanto, aumenta las percepciones de eficacia.

Las creencias de autoeficacia de estudiantes motivados influyen significativamente en el aprendizaje del inglés, que “incide en hacer que las personas persigan metas, venzan obstáculos y persistan cuando enfrentan dificultades” (Ersanli, 2015: 472). Asimismo, la visión propia como hablante exitoso de la lengua está relacionada con la cantidad y calidad del esfuerzo invertido en aprenderla (Iwaniec, 2014: 74); en cambio, los estudiantes con motivación promedio, no muestran alto nivel en su percepción de autoeficacia.

Beneficios que brinda estudiar una lengua extranjera

Bajo los modelos educativos enfocados en proyectar al estudiante de nivel básico como un sujeto universal, capaz de desarrollarse en cualquier contexto, resulta en un hecho de que hay una relación entre el aprendizaje de un segundo o tercer idioma y los logros que el

educando puede obtener al familiarizarse con diversos sistemas sociales. No obstante, la relación entre el dominio de un idioma —ajeno al materno— se torna estrecha con factores afectivos, entre los cuales se reconoce a la motivación como una determinante en el éxito o fracaso. La motivación es un elemento ligado al desempeño en cualquier asignatura, sea práctica o teórica, esta motivación se encuentra aunada a la autonomía personal de cada estudiante para, por sí mismo, abastecerse de conocimientos y adquirir competencias nuevas dentro de su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Retomando a Dickinson (1987), el alumno motivado se describe como quien dirige su propio aprendizaje, como sujeto responsable y consciente de sus objetivos de aprendizaje, se autoevalúa y tiene claro cómo logra aprender, además de tener una idea razonada de su nivel de competencia. En resumen, un alumno motivado y autónomo toma un rol activo de su aprendizaje y aprovecha cada oportunidad para entender, practicar y aprender. Puede afirmarse que la motivación implica calidad y compromiso en el proceso de aprendizaje de un segundo o tercer idioma. Como se percibe, el dominio de una lengua le dispone a aprender, a socializar en prácticas sociales y aceptar culturas diversas ligadas al idioma o lengua aprendida.

Diferentes lenguas usan diferentes patrones de comunicación, además de que cada una tiene sus propios patrones de interacción. Por lo tanto, en el aprendizaje de una segunda lengua debe ponerse atención en cómo dos lenguas y, por tanto, las culturas, interactúan entre sí (Pan, 2004: 460).

De acuerdo con lo reconocido por D'andrea *et al.* (2012), dominar una lengua extranjera favorece el conocimiento de otras culturas ajenas a la propia. La lengua es comprendida como un producto social y cultural, por ello, el dominar una segunda o tercer lengua es una manera de acceder a otras sensibilidades, a otras realidades, a otras maneras de percibir el mundo.

La noción de transferencia del conocimiento lingüístico de una lengua a otra se ve reflejada en el concepto de interdependencia. Se entiende por interdependencia lingüística la relación de dependencia mutua que existe cuando varias lenguas entran en contacto (D'andrea *et al.*, 2012: 12).

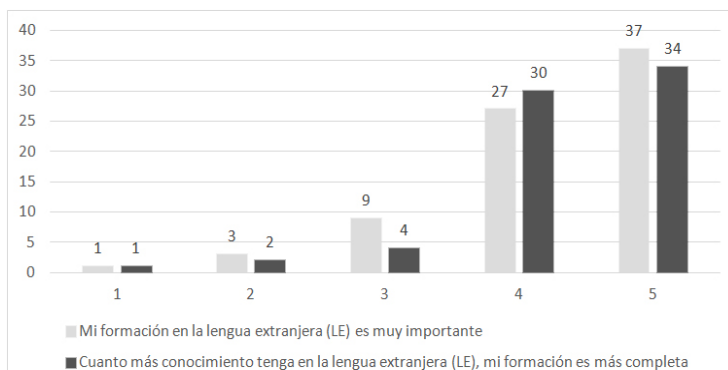
Para lograr una interdependencia en el aprendizaje de una lengua extranjera se deben tomar en cuenta los contextos naturales y académicos de sus estudiantes, además de la suficiente motivación para aprender otro idioma. Según Salazar (2006), la hipótesis de la interdependencia lingüística plantea la existencia de procesos cognitivos subyacentes al aprendizaje de la lengua materna, que son comunes a los del aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera; los beneficios del aprendizaje de una tercera son ampliamente identificados y asumidos, de acuerdo con la opinión de los encuestados (véase tabla 1).

Tabla 1
Beneficios de aprender una tercera lengua

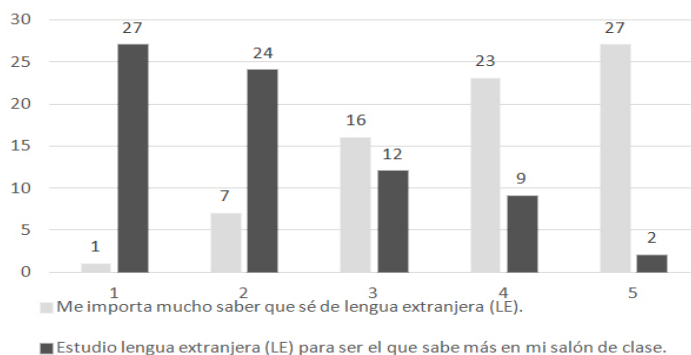
Aspecto	Sí		No	
	Abs	%	Abs	%
1. Acceder a becas promovidas en el extranjero	74	100		
2. Ser más competitivo	62	83.8	12	16.2
3. Tener un mejor trabajo	72	95.9	3	4.1
4. No depender de alguien que traduzca al viajar	66	89.2	8	10.8
5. Acceder a información actualizada	61	82.4	13	17.6
6. Poder conocer personas y la cultura de esa lengua	72	97.3	2	2.7

Las gráficas 3 y 4 presentan los resultados de 18 ítems, los cuales fueron respondidos bajo el código: CD = completamente en desacuerdo (con valor a 1), D = en desacuerdo (con valor a 2), I = indeciso (con valor a 3), A = de acuerdo (con valor a 4) y CA = completamente de acuerdo (con valor a 5). En primer lugar se presenta la opinión sobre la importancia de la formación en una lengua extranjera (gráfica 3), donde se exponen los resultados de los reactivos 1 y 2, que señalan que 37 alumnos respondieron estar completamente de acuerdo (CA) con la importancia de su formación en la lengua extranjera y 34 alumnos están completamente de acuerdo (CA) con asumir que cuanto más conocimiento tenga de la lengua extranjera, su formación es más completa.

Gráfica 3
Importancia de la formación en una lengua extranjera



Gráfica 4
Actitudes en el aprendizaje de lenguas extranjeras



Una cuestión relevante en el ámbito de la motivación para el aprendizaje es la actitud. Se cuestionó sobre la importancia de saber una lengua extranjera y si se le estudia para ser considerado *destacado*. Se obtuvo que las actitudes en torno al aprendizaje de un tercer idioma se enfoca en el desempeño individual, esto es, buscar una superación para sentirse satisfechos consigo mismos y demostrarlo dentro del aula, pero no con el afán de competir o hacer vulnerables a sus pares. Parte de la dinámica de una clase de lengua extranjera es incentivar al estudiante a ser sensible con su conocimiento y transmitirlo mediante prácticas orales y escritas.

El factor de autonomía estudiantil por estudiar, investigar o practicar una lengua extranjera fuera del aula se relaciona con el desempeño dentro de la misma (tabla 2); es decir, un alumno con el interés de reforzar su conocimiento puede obtener mejores notas.

La autonomía es entendida como el autocontrol, la autodeterminación o la capacidad de gobernar sus propios actos. Pintrich y Schunk (2002, citados por Merlín, 2003) la definen como: “El deseo o necesidad de sentir un control interno y la libertad de elección y de acción”. Aquí se resalta la importancia del maestro al guiar al alumno a encontrar respuestas por sí mismo, en vez de controlarlo.

Tabla 2
Autonomía estudiantil de los encuestados

Preguntas	CD		D		I		A		CA	
	Abs	%	Abs	%	Abs	%	Abs	%	Abs	%
Me satisfacen las cuestiones difíciles en la lengua extranjera (LE) para demostrar mi competencia académica.	5	6.7	12	16.2	25	33.7	22	29.7	10	13.5
Investigo y leo más de lo que veo en clase o dejan de tarea de LE.	12	16.2	20	27	20	27	13	17.5	9	12.1
Estudio más de lo indicado para un examen de LE porque me interesa aprender.	10	13.5	14	18.9	23	31	18	24.3	9	12.1
Estudio LE por mi cuenta, no necesito que alguien lo haga conmigo.	16	21.6	13	17.5	19	25.6	15	20.2	11	14.8
No me necesitan decir o ver a alguien estudiar LE para que yo estudie.	8	10.8	7	9.4	12	16.2	22	29.7	25	33.7

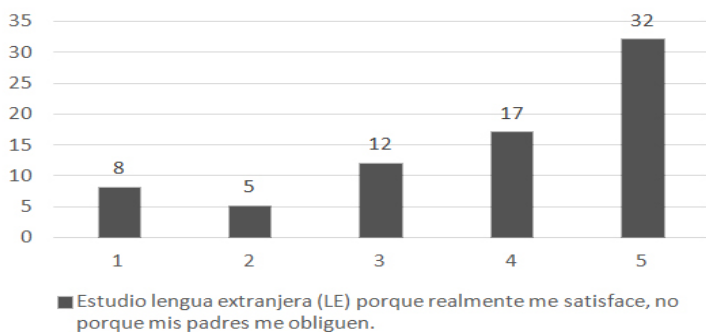
El tiempo libre de cada estudiante se orienta al descanso, actividades deportivas y de recreación, por lo que es corto el tiempo que tienen para prepararse por sí mismos en la retroalimentación o profundización de contenidos vistos en clases e indagarlos por cuenta propia.

Con relación al reactivo sobre estudiar una lengua extranjera para satisfacción propia y no por obligación impartida por los padres, 32 estudiantes respondieron CA, 17 que A, 8 CD y 8 consideraron estar obligados por sus padres para estudiar un tercer idioma (gráfica 5).

La influencia de los padres dentro del aprendizaje puede percibirse de dos maneras: como una motivación, aliento al estudiante para su formación intrapersonal (el estar bien consigo mismo en busca una educación integral), y la segunda puede darse en su mayoría como un panorama de necesidades, es decir, formarles ese sentido de necesidad por aprender una lengua ajena a la materna en espera de un futuro académico más fructuoso. Ambas influencias suelen no ser percibidas por los estudiantes, puesto que en sus intereses personales se encuentra el estudiar una o varias lenguas extranjeras.

Gráfica 5

Estudiar una lengua extranjera por satisfacción propia o por obligación

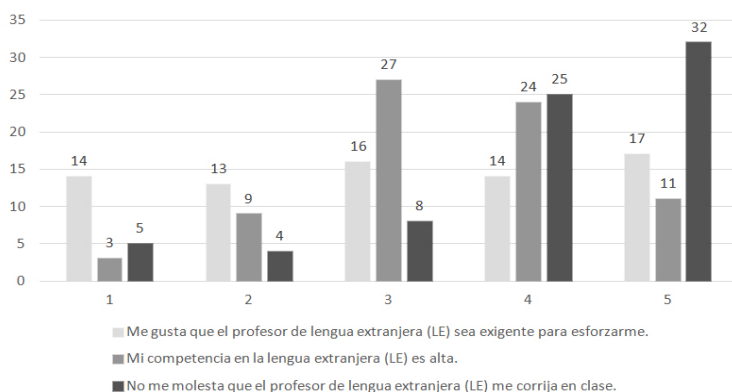


Ahora bien, con relación a la labor docente y a la dinámica dentro de la clase del tercer idioma seleccionado, se hace una comparación entre tres reactivos (gráfica 6), a saber: 1) el nivel de exigencia del docente en donde los resultados fueron similares: 14 estudiantes en CD con la exigencia del profesor y 17 CA con dichas indicaciones; 2) la competencia del alumno en clase donde la mayoría (27 estudiantes) respondieron indecisos sobre sus competencias académicas en el tercer idioma; y 3) la percepción del

estudiante respecto a las correcciones del profesor en clases, 32 estudiantes respondieron estar CA con no sentir molestias.

Gráfica 6

Labor docente en la enseñanza del tercer idioma



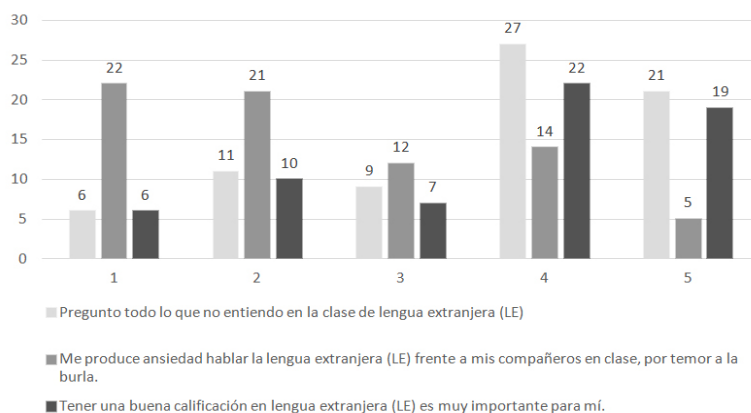
La gráfica 7 muestra los resultados de los reactivos que hacen referencia a la práctica del tercer idioma: 27 consideran estar CA con preguntar en clases lo que no entienden, y de ellos: 22 están CA en la importancia de la calificación en el aprendizaje de un tercer idioma y 22 están en CD con sentir ansiedad al momento de platicar en lengua extranjera frente a la clase.

La enseñanza comunicativa de una lengua extranjera, bajo el enfoque funcional, define también los medios de presentación de los elementos de la lengua. En el intercambio vivo de ideas y teniendo en cuenta una determinada intención se busca la forma adecuada para su expresión; es decir, ir en busca de la palabra, de la combinación de palabras y de oraciones necesarias a partir de su contenido y significación hacia su forma de expresión.

En el desarrollo de la actividad verbal del estudiante se diferencian dos elementos que la integran: la lengua como medio de formación y formulación de ideas, y el habla como procedimiento para la formación y formulación de ideas. El estudio de la lengua facilita su inserción en el habla, ya que ambas se presuponen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Un aprendizaje desarrollador es aquel que garantiza en el individuo la apropiación activa y creadora de la cultura, propiciando el desarrollo de su autoperfeccionamiento constante, de su autonomía y autodeterminación, en íntima conexión con los necesarios procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social (Castellanos, 2001: 43).

Gráfica 7
Práctica del tercer idioma en clase

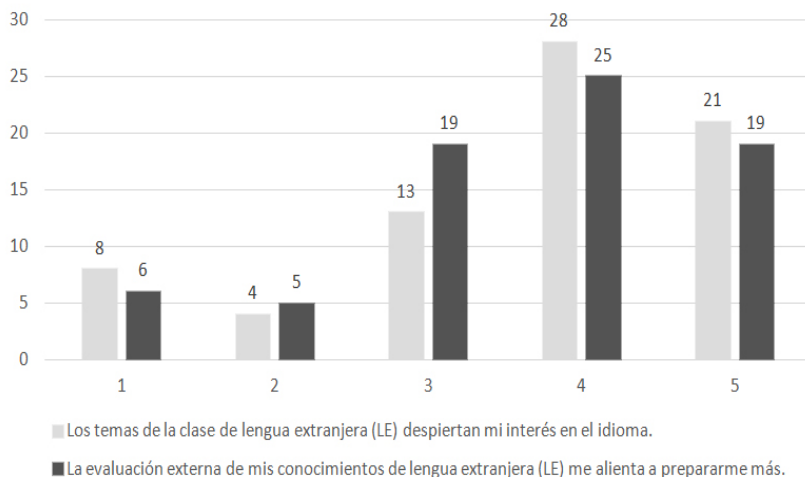


La gráfica 8 muestra los resultados de los reactivos relacionados con el interés del alumno al tercer idioma y la evaluación de sus conocimientos; en ambas, la mayoría de estudiantes, 28 y 25 respectivamente, están en CA y la minoría de 4 y 5 en CD. El interés de los educandos se asocia con lo que ellos perciben como una actividad placentera y también como una necesidad a futuro. Por tanto, al sentirse interesados con aprender una tercera lengua extranjera extienden su interés personal, abordan sus gustos, horarios de vida, anhelos y motivaciones con el sentimiento de requerir aprender una lengua nueva para poder dominarla en el futuro y tener beneficios al lograrlo.

Como lo menciona D'andrea (2012), más de un billón de personas en el mundo hablan más de una lengua con fluidez. Para poder desenvolverse eficazmente en esta aldea global es necesario manejar como mínimo dos idiomas, pero en algunos países es

necesario hablar tres idiomas para poder participar activamente en la vida social de la comunidad. Tales son los casos de Bélgica y Filipinas.

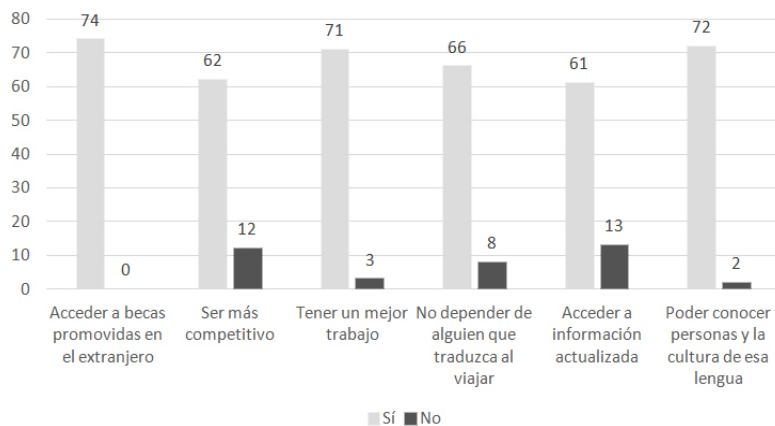
Gráfica 8
Interés en las lenguas extranjeras y evaluación externa



Por último, los estudiantes encuestados ratifican los beneficios de estudiar lenguas extranjeras y en todos los casos las respuestas fueron afirmativas (gráfica 9). Cabe destacar que la importancia de aprender una lengua extranjera excede la necesidad de comunicarse y pertenecer a un mundo globalizado, puesto que quienes hablan dos lenguas (bilingües), tres o más (plurilingües), tienden a lograr más competencias interpersonales y a desarrollar habilidades sociales y de relación entre pares en diversos contextos, además de dominar elementos cognitivos a favor de su aprendizaje en otras asignaturas prácticas.

Otro beneficio ligado al aprendizaje de una lengua extranjera detona en el factor socioeconómico, al que se aspira en su futuro como profesionista y sujeto social. Como lo menciona Ordorica (2010), es conocida la relación entre ser bilingüe o plurilingüe y el éxito laboral-empresarial debido a los estándares internacionales que rigen el ámbito profesional, a diferencia de una persona monolingüe que generalmente no sobresale en otros contextos o regiones.

Gráfica 9
Beneficios de estudiar lenguas extranjeras



Conclusiones

Es importante resaltar que los participantes de este estudio reconocen la importancia de las lenguas extranjeras (LE) como complemento de su formación, para hacerla más completa (preguntas 1 y 2). Sin embargo, aunque muestran cierta motivación intrínseca hacia el aprendizaje de la LE, señalan que les interesa su conocimiento y no el demostrar que saben más que los demás (preguntas 3 y 4), son más los elementos que pudieran indicar una mayor motivación extrínseca, como la necesidad de mostrar su competencia académica por medio de retos (pregunta 5), la importancia de las buenas calificaciones (pregunta 16), los contenidos de la clase (pregunta 17) y su evaluación externa (pregunta 18), y la posible falta de interés por extender el aprendizaje más allá del aula o de estudiar para un examen (preguntas 6 y 7).

Se podría entonces considerar que, más que estar motivados por el aprendizaje, muestran responsabilidad por cumplir con sus deberes y con los requisitos del estudio (pregunta 9). Esto se refleja también en la necesidad de que el profesor les exija que hagan un mayor esfuerzo (pregunta 11), lo que pudiera indicar que es el ambiente escolar el que les motiva a cumplir, más que la influencia familiar (pregunta 10) o el aprender (preguntas 6 y 7).

Aunado a ello, las prioridades extrínsecas son confirmadas cuando afirman que los beneficios más importantes de estudiar una LE son el acceso a becas, mejores trabajos y conocer la cultura de la lengua meta.

Respecto a la percepción de autoeficacia y seguridad del ambiente para un mejor aprendizaje, los resultados no son concluyentes, ya que —por un lado— los estudiantes se sienten confiados para preguntar sus dudas en la clase y aceptar las correcciones del profesor (preguntas 13 y 15), pero —por otro— un alto número de alumnos sienten ansiedad de participar en clases por temor a la burla de sus compañeros (pregunta 14). Esta situación pudiera revelar un bajo sentido de autoeficacia respecto a la competencia de la segunda lengua (L2) (pregunta 12) (Tapia, 1992).

Aunque no se pueden establecer con certeza los factores que determinan la sobresaliente motivación extrínseca de los estudiantes en este contexto, consideramos que es un indicador de baja percepción de autoeficacia (Tapia, 1992; Bandura, 1999), lo cual podría a la vez estar relacionado tanto con la edad de los sujetos (Tapia, 1992) como por las condiciones del contexto en el que están inmersos (Schaps, 2003). Respecto a esto último, llama la atención que a pesar de que en este contexto en particular se han gestionado las condiciones de una comunidad escolar segura (Schaps, 2003), en este estudio no se confirma el efecto esperado de una motivación intrínseca mayor hacia el aprendizaje de LE (Schaps, 2003; Wu, 2003; UNESCO, 2008).

Se considera que la condición motivacional intrínseca es la óptima para asegurar aprendizajes significativos a lo largo de la vida porque, opuesta a la extrínseca, es más duradera y lleva al estudiante a ser resiliente y resistir los fracasos (Woolfolk, 1999; Tapia, 1992). Se sugiere una investigación más profunda sobre qué elementos promueven la motivación extrínseca y qué estrategias pudieran implementarse para generar mayor motivación intrínseca.

Referencias

- Bandura, A. (1999). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development Functioning. *Educational Psycholgist*, 28 (2): 117-148.
- Bandura, A. (1999). Social-Cognitive Theory: An Agentive Perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, (2): 21-41.
- Benabou, R., y Tirole, J. (2002). La autoconfianza y la motivación personal. *Quarterly Journal of Economics*, 117 (3): 871-915.
- Castellanos, D.; Castellanos, B.; Llivina, M., y Silverio, M. (2001). *Hacia una concepción de aprendizaje desarrollador*. Colección Proyectos. La Habana, Cuba: Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”.
- González Cancio, Roberto G. (s.f.). *La clase de lengua extranjera. Reflexiones desde la teoría y la prácticavarona* [en línea] (enero-junio). Recuperado el 12 de octubre de 2017 de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360635566009>.
- Connecticut State Department of Education (2007). *Guidelines for a Coordinated Approach to School Health*. Connecticut: Connecticut State Department of Education. Recuperado de: http://www.sde.ct.gov/sde/LIB/sde/PDF/deps/student/Guidelines_CSH.pdf.
- Daskalovska, N.; Gudeva, L.K., y Ivanovska, B. (2012) Learner Motivation and Interest. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46: 1187-1191.
- Dickinson, L. (s.f.). *Self –Instruction in Language Learning*. UK: Cambridge University Press.
- Ersanli, C.Y. (2015). The Relationship Between Btudents' Aacademic Self-Efficacy and Language Learning Motivation: A Study of 8th Graders. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 199: 472-478.
- Good, T.L., y Brophy, J. (1996). *Psicología educativa contemporánea*. 5^a Edición. Nueva York: Longman.
- Horner, R.H.; Sugai, G.; Todd, A., y Lewis-Palmer, T. (2005). School-Wide Positive Behavior Support. *Individualized Supports for Students with Problem Behaviors: Designing Positive Behavior Plans* (pp. 359-390). Estados Unidos: University of Oregon.
- Iwaniec, J. (2014). Motivation of Pupils from Southern Poland to Learn English. *System Elsevier*, 4: 67-78.
- Pan, Lientan (2004). La cultura en la enseñanza del chino como lengua extranjera. *Estudios de Asia y África* [en línea]. XXXIX (mayo-agosto). Recuperado el 10 de octubre de 2017 de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=58639208>.

- D'Andrea, Mileva; Garré, Alejandra, y Rodríguez, Mariela (2012). Una lengua extranjera, ¿sólo una herramienta para la comunicación? *Invenio* [en línea] 15 (junio). Recuperado 10 de octubre de 2017 de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87724141002>.
- Periódico Oficial del Gobierno Constitucional del Estado de Colima (11 de julio de 2015). Decreto por el que se expide el Marco de Convivencia Escolar del Estado de Colima.
- Pintrich, R., y Schunk, D. (2002). *Motivation in Education: Theory, Research an Application*. 2a Ed. New Jersey. Merrill Prentice Hall.
- Salazar, L. (2006). Interdependencia lingüística, transferencia y enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. *Laurus*, 12: 45-72. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx>.
- Secretaría de Educación Pública (2015). *Diagnóstico ampliado del Programa Nacional de Convivencia Escolar (S271)*. Recuperado de: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/6300/1/images/s271_diagnostico_pnce_final.pdf.
- Secundaria de Talentos Colima (2016). *Guía didáctica*. Recuperado de <http://www.secundariatalentoscolima.net/>.
- Tapia, J.A. (1992). Determinantes motivacionales del aprendizaje en la adolescencia. En: Tapia, J.A. (Coord.), *Motivar en la adolescencia: teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz: Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. Chile: Pehuen Editores.
- Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching: Theory and Practice*. UK: Cambridge University Press.
- Williams, M., y Burden, R. (1999). *Psicología para profesores de idiomas: Enfoque del constructivismo social*. Madrid: Cambridge University Press.
- Woolfolk, A.E. (1999) *Psicología educativa*. México: Pearson-Prentice Hall.
- Wu, X. (2003). Intrinsic Motivation and Young Language Learners: The Impact of the Classroom Environment. *System*, 31: 501-517.

Viene de la página anterior.

	Ítem	CD	D	I	A	CA
10	Estudio LE porque realmente me satisface, no porque mis padres me obliguen.					
11	Me gusta que el profesor de LE sea exigente para esforzarme.					
12	Mi competencia en la LE es alta.					
13	Pregunto todo lo que no entiendo en la clase de LE					
14	Me produce ansiedad hablar la LE en clase.					
15	No me molesta que el profesor de LE me corrija en clase.					
16	Tener una buena calificación en LE es muy importante para mí.					
17	Los temas de la clase de LE despiertan mi interés en el idioma.					
18	La evaluación externa de mis conocimientos de LE me alienta a prepararme más.					

Nota: LE = Lengua extranjera, CD= Completamente en desacuerdo, D = En desacuerdo, I= Indeciso, A = De acuerdo, CA= Completamente de acuerdo.

PARTE III. De las siguientes posibilidades, ¿cuáles crees que son los beneficios que te brinda estudiar una lengua extranjera? Marca con una X donde corresponda.

Aspecto	Sí	No
1. Mayor posibilidades de becas en el extranjero		
2. Ser más competitivo		
3. Tener un mejor trabajo		
4. Viajar sin tener que depender de alguien que traduzca		
5. Obtener información actualizada		
6. Poder conocer personas y la cultura de esa lengua		

CAPÍTULO 4

La educación especial en secundarias como generadora de ambientes protectores para personas con discapacidad o trastorno

Martín Gerardo Vargas Elizondo,
Briseda Noemí Ramos Ramírez y
Rosario de Lourdes Salazar Silva

Introducción

Las escuelas tienen entre sus propósitos permanentes el eliminar los obstáculos y las barreras que impidan la participación plena y el aprendizaje del alumnado, especialmente de quienes se encuentran en situación vulnerable, como es el caso de alguna discapacidad, trastorno o aptitud sobresaliente. Lo que implica crear las condiciones y ambientes protectores para favorecer su cuidado frente a los embates de la violencia escolar, que se ha convertido en uno de los principales problemas de la sociedad actual, ya que tiende a rechazar por parte de sus pares, quienes poseen una autopercepción social menor que éstos. Problema que en el nivel de secundaria se acentúa por las dificultades que representa la adolescencia.

Al respecto, los servicios de educación especial son la opción que garantiza una escuela para todos, mediante la práctica profesional basada en elementos técnico-metodológicos, a través de los cuales organiza y sistematiza una respuesta educativa acorde a las diferentes necesidades, situaciones y contextos, promueve las condiciones hacia una educación que favorezca la creación de culturas, políticas y prácticas inclusivas.

Cabe destacar que los alumnos con discapacidad o trastornos —a partir de la década de los noventa, en que se incorporaron políticas en su favor en el sistema educativo nacional, a través del Programa de Integración Educativa— fueron integrados a la escuela regular y a las aulas ordinarias, lo que significó un trabajo colaborativo entre el profesional de la educación regular y el de educación especial, para determinar estrategias pedagógicas específicas que implicasen la naturaleza de sus dificultades, mediante la puesta en práctica de un conjunto de acciones orientadas a eliminar o minimizar las barreras que limitan la participación y el aprendizaje de los alumnos, y que emergen de la interacción de éstos con los contextos, las personas, la cultura, las prácticas docentes, las políticas y las propias instituciones.

Para Flores y Cedillo (2016), en México, la integración educativa consiste en la incorporación plena de estudiantes con necesidades educativas especiales, con discapacidad y sin ésta, a las escuelas regulares, lo que implica diseñar e implementar adaptaciones curriculares para posibilitar mayores aprendizajes para la población integrada. El concepto de necesidades educativas especiales (NEE) está ligado al proceso de integración educativa, y no hace referencia a una condición o problema sino a los requerimientos de apoyo derivados de la interacción del estudiantado con el ambiente escolar (Mares e Ito, 2005). Por su parte, la educación inclusiva (EI) se define como la participación y acceso a una educación de calidad sin importar la condición física, económica, social y cultural. Es necesaria la transformación del sistema educativo para que respalde y favorezca la búsqueda permanente de la calidad y el éxito educativo (UNESCO, UNICEF, Fundación Hineni, 2003).

Es así como las acciones en nuestro país generaron las bases normativas y legales que dan soporte a los diversos esfuerzos

a través de los cuales se logra incorporar a los grupos en situación de vulnerabilidad para construir sociedades más justas y que aprovechan las potencialidades de la diversidad.

En este sentido, el presente capítulo tiene como propósito aproximar a la sociedad —mediante un análisis sucinto de la importante labor que ocupa la educación especial, específicamente a quienes la ejercen profesionalmente— en asuntos educativos tan complejos como lo es la violencia escolar, particularmente de aquella que afecta a las personas con discapacidad, trastorno o aptitudes sobresalientes, y que le demandan la incorporación de las estrategias necesarias para la creación de ambientes protectores que favorezcan su pleno desarrollo e inclusión educativa.

La parte central del capítulo está constituida por cuatro ejes: el primero, *A manera de contexto*, permite el entendimiento de los conceptos de discapacidad y trastorno así como de los servicios de educación especial responsables de su atención; continúa con *Marco legal*, en el que se asientan los derechos de las personas con discapacidad mediante acuerdos internacionales incorporados en nuestro país a través de leyes y programas específicos, en los que se reconoce y atiende la diversidad educativa; el tercer eje: *Violencia escolar y discapacidad*, refiere a la complejidad del fenómeno y sus implicaciones en los sectores vulnerables; finalmente, *Estrategias para la generación de ambientes protectores*, define los elementos intervinientes en el problema de la violencia, como base fundamental del trabajo a realizar por los profesionales de la educación especial.

A manera de contexto

La Declaración Mundial sobre Educación para Todos: *Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje* (Jomtien, 1990), refiere que las necesidades básicas de aprendizaje “comprenden tanto instrumentos fundamentales de aprendizaje (como alfabetización, expresión oral, lectura y escritura, aritmética y la resolución de problemas) como el contenido básico del aprendizaje (conocimientos, capacidades, valores y actitudes) que necesitan los seres humanos para sobrevivir, desarrollar plenamente sus posibilidades de vivir y trabajar dignamente, participar plenamente en el desa-

rollo, mejorar su calidad de vida, tomar decisiones fundamentales y seguir aprendiendo”.

En tanto, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2006) establece que las competencias básicas para el aprendizaje son responsabilidad de las instituciones educativas que deben complementarse con actividades extracurriculares, siendo la currícula el vehículo favorecedor en las diferentes áreas del saber.

Sin embargo, este panorama parece no concordar con la realidad en las aulas, ya que gran número de estudiantes enfrenta serias dificultades en su participación y sus aprendizajes, que repercuten en su vida académica. La responsabilidad del docente en cualquier área académica es, entonces, la identificación de las barreras que impiden su participación y, como consecuencia, sus aprendizajes con significado y con sentido.

La participación en educación va más allá que el acceso, implica aprender con otros y colaborar con ellos en el transcurso de las clases y las lecciones; también implica ser reconocido por lo que se es y ser aceptado por ello mismo: yo participo contigo cuando tú me reconoces como una persona semejante a ti y me aceptas por quién soy yo (Booth, 2002).

En todo este escenario encontramos al alumnado que presenta discapacidad o trastornos y que enfrentan barreras para la participación y el aprendizaje (discapacidad intelectual, visual, neuromotora, física, auditiva, múltiple, trastorno del espectro autista, trastorno de déficit de atención e hiperactividad, trastornos de lenguaje y trastornos de conducta). Las barreras para la participación y el aprendizaje son todas aquellas que dificultan o limitan el acceso a la educación o al desarrollo educativo y surgen de la interacción con las personas, las instituciones, las políticas y las circunstancias sociales y económicas como obstáculos que impiden a cualquier estudiante participar plenamente y acceder al aprendizaje en un centro educativo (SEP, 2010).

Una persona con trastorno es aquella que presenta un comportamiento o un grupo de síntomas identificables en la práctica clínica, en la mayoría de los casos se acompañan de malestar o interfieren con la actividad del individuo, y se refiere a una alte-

ración o disfunción. Los trastornos definidos en la CIE-10 no incluyen disfunciones o conflictos sociales por sí mismos en ausencia de trastornos individuales (OMS, 1992: 25-26).

En este sentido se habla de deficiencia cuando hay una pérdida o anormalidad de alguna estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica. A su vez, se habla de una discapacidad cuando, debido a la deficiencia, hay restricción o ausencia de ciertas capacidades necesarias para realizar alguna actividad dentro del margen que se considera *normal* para el ser humano. En tanto, nos referimos a una minusvalía cuando, como consecuencia de la deficiencia y la discapacidad —y desde el punto de vista de los demás— la persona tiene limitaciones para desempeñar un rol (el que se esperaría de acuerdo a su edad, sexo, factores sociales, etcétera) y, por lo tanto, se encuentra en una situación de desventaja.

Asimismo, la Organización Mundial de la Salud (OMS) diferencia entre deficiencia y discapacidad, la primera referida a lo puramente orgánico y la segunda al desempeño como parte de las expectativas de su entorno social. Es decir, las deficiencias son problemas que afectan a una estructura o función corporal; las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas, y las restricciones de la participación son problemas para participar en situaciones vitales. Por consiguiente, la discapacidad es un fenómeno complejo que refleja una interacción entre las características del organismo humano y las características de la sociedad en la que vive. Así, una persona con discapacidad es aquella que enfrenta obstáculos para moverse, sentir, pensar, hablar, o percibir los estímulos: no puede ver (ceguera), no puede oír (sordera), no puede desplazarse (incapacidad motriz: paraplejia, cuadriplejia, parálisis cerebral, etcétera), no puede pensar y conocer igual que todos (discapacidad intelectual), no puede hablar (afasia, disartria), o bien no puede relacionarse como los demás (autismo) y no percibe la realidad de la misma forma. Se presenta cuando la persona, debido a una deficiencia, no puede responder a las diferentes demandas del entorno como lo hacen la mayoría de la sociedad y que son quienes sientan los estándares de lo que es hacer y no hacer.

Por tanto, el concepto de discapacidad emerge de la posibilidad de hacer y surge como categoría de análisis de los miembros

de una sociedad, puesto que son los que establecen quién es capaz y quién no. De esta manera, es una construcción y representación mental que hace la sociedad para nombrar a quienes son diferentes; sin embargo, la discapacidad está sujeta a la condición biológica que caracteriza al sujeto, es decir, que la discapacidad no surge de la nada sino de un impedimento real que existe independientemente de la sociedad y que será valorado o subvalorado por ésta.

En este sentido, el término discapacidad es un interactivo entre dos partes: por un lado, lo que piensa y establece la sociedad que debe ser satisfecho por el individuo y, por el otro, el destino genético y biológico que marca la naturaleza. Esto es, la discapacidad existe, está ahí y es real, y se manifiesta en los momentos en los que las demandas aumentan su complejidad por condiciones externas del ambiente (barreras).

Desde una visión de competencia, la discapacidad existe por el nivel en que una persona puede o no satisfacer las demandas complejas que se presentan en el entorno y esto estará supeditado por su propia competencia; es decir, es competente a pesar de presentar una discapacidad cuando logra superarla mediante diferentes estrategias. No es competente quien la niega sino quien la enfrenta, aceptándola, transformándola y recreándola para salir adelante.

Dentro de este marco, los alumnos con discapacidad o trastornos —a partir de la década de los noventa en que se incorporaron políticas en su favor en el sistema educativo nacional, a través del Programa de Integración Educativa— fueron integrados a la escuela regular y a las aulas ordinarias, lo que significó un trabajo colaborativo entre el profesional de la educación regular y el de educación especial, para determinar estrategias pedagógicas específicas que implicasen la naturaleza de sus dificultades, mediante la puesta en práctica de un conjunto de acciones orientadas a eliminar o minimizar las barreras que limitan la participación y el aprendizaje de los alumnos y que emergen de la interacción de éstos con los contextos, las personas, la cultura, las prácticas docentes, las políticas y las propias instituciones.

Consecuente con lo anterior, el artículo 41 de la Ley General de Educación, hace puntual mención 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 quienes tienen 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.

Tratándose de personas con discapacidad, dificultades severas de aprendizaje, de conducta o de comunicación, se favorecerá su atención en los planteles de educación básica sin que esto cancele su posibilidad de acceder a las diversas modalidades de educación especial y atendiendo sus necesidades. Se realizarán ajustes razonables y se aplicarán métodos, técnicas, materiales específicos y las medidas de apoyo necesarias para garantizar la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos y alumnas, y el máximo desarrollo de su potencial para la autónoma integración a la vida social y productiva. Las instituciones educativas del Estado promoverán y facilitarán la continuidad de sus estudios en los niveles de educación media superior y superior.

Los servicios de educación especial se constituyen como la opción que garantiza una escuela para todos, mediante la práctica profesional basada en elementos técnico-metodológicos, a través de los cuales organiza y sistematiza una respuesta educativa acorde a las diferentes necesidades, situaciones y contextos promoviendo con ello las condiciones que orienten hacia una educación inclusiva (que favorece la creación de cultura, políticas y prácticas inclusivas).

En el sentido de que es la escuela de educación básica la responsable de asegurar la inclusión del alumno con discapacidad. El respaldo al que puede recurrir para asegurar la inclusión de los y las alumnas con discapacidad son los servicios de apoyo a la educación regular, el cual está conformado por las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y los Centros de Atención Múltiple (CAM) en su modalidad de apoyo, o las instituciones gubernamentales y de asistencia social similares.

El propósito de los servicios de apoyo es garantizar, corresponsablemente con la escuela regular, el derecho de todos los

alumnos y alumnas a recibir una educación de calidad, prestando especial atención a la población con discapacidad y a aquéllos en riesgo de ser excluidos, marginados o de abandonar su proceso de escolarización por falta de acciones orientadas a eliminar o minimizar las barreras de participación y de aprendizaje que les permitan dar respuesta a sus necesidades específicas.

Particularmente, las USAER son las instancias técnico-operativas de educación especial ubicadas en espacios físicos de educación regular, que proporcionan apoyos técnicos, metodológicos y conceptuales en escuelas de educación básica mediante el trabajo de un colectivo interdisciplinario de profesionales. Dichos apoyos están orientados al desarrollo de escuelas y aulas inclusivas mediante el énfasis en la disminución o eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación que se generan en los contextos.

La estructura de las USAER está formada por una dirección, el área de apoyo secretarial (con las tareas de orden administrativo y normativo que facilita la operatividad del servicio) y el área de apoyo técnico-pedagógico (donde se integra un equipo de apoyo interdisciplinario). Este equipo está conformado por profesionales de las áreas de comunicación, psicología, trabajo social y de manera destacada la educación especial, como corresponsables con la escuela regular del proceso de la evaluación psicopedagógica, atención e intervención de los alumnos con discapacidad o trastorno; por tanto, son enlaces directos en su acompañamiento para el logro de los aprendizajes y durante su estancia escolar.

Conjuntamente con la comunidad educativa, las USAER despliegan diferentes estrategias pedagógicas para mejorar la calidad de la educación en coordinación con el personal docente y los padres de familia; así como también despliega sus apoyos en la escuela, en el aula y en el contexto sociofamiliar, para enriquecer estos ambientes donde tienen lugar los procesos de aprendizaje formal y no formal, que permiten, o en su caso obstaculizan, la participación y el aprendizaje.

Asimismo, las USAER intervienen y apoyan a las escuelas como unidad de aprendizaje y desarrollan el apoyo como totalidad, ubican la relación entre ésta y el contexto social, así como las estructuras organizativas de la comunidad compuesta por profesores,

alumnos, familias y directivos, y consideran de manera funcional los distintos procesos escolares: el desarrollo curricular, el proceso de enseñanza, las interacciones sociales, las estrategias didácticas, los procedimientos e instrumentos de evaluación y los recursos humanos y materiales con los que cuenta la institución escolar. Todo ello permite garantizar una educación inclusiva, donde las condiciones de participación de alumnas y alumnos promueven el logro de los aprendizajes marcados para cada nivel de educación básica, en un ambiente de respeto y aceptación de las diferencias.

En este sentido, las USAER detonan su operatividad por medio de la reflexión y el análisis del quehacer cotidiano, en los contextos como elementos constitutivos de la práctica docente, lo cual se ve reflejado en el desarrollo del currículo; es decir, el apoyo toma sentido a través de un exhaustivo análisis de las diferentes formas posibles, a través de las cuales las escuelas podrían estar marginando o excluyendo a niños, niñas o jóvenes, para evitar, y en su lugar promover e implementar estrategias donde se les considere y se les incluya sin distinción.

Consecuentemente, las USAER asumen una doble responsabilidad: como compromiso fundamental y prioritario, la realización de un análisis crítico sobre lo que puede o debe hacerse para lograr una mayor y mejor participación y aprendizaje del alumnado; en segundo lugar, coadyuva en la dirección de cambio de la escuela con relación a su cultura, políticas y prácticas, para crear las condiciones que permitan analizar, identificar, sistematizar y comprender cuáles de ellas se convierten en barreras para el aprendizaje y la participación. De tal manera que las barreras detectadas puedan minimizarse o eliminarse.

El apoyo de las USAER se construye en torno a una mirada global y sistémica de la educación, que precisa la conjunción y engranaje de los principios de la educación inclusiva, de los planteamientos sustantivos de la articulación de la educación básica en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), así como de los postulados del Modelo de Gestión Educativa Estratégica. Esta articulación pone de manifiesto un apoyo centrado en la colaboración como filosofía de trabajo. Implica un impulso para colaborar corresponsablemente con la escuela, en el aula y con las

familias. Así, un apoyo basado en la colaboración se convierte en un escenario social donde se promueven valores de interdependencia, reciprocidad y solidaridad, promoviendo procesos de interacción y toma de decisiones participativas y democráticas.

El eje central y organizador del apoyo humano, teórico, metodológico, material y didáctico de las USAER a la escuela regular, se inscribe en la importancia del derecho a la educación para todos los alumnos y alumnas con énfasis en su aprendizaje y principalmente de su aprendizaje a lo largo de la vida.

Marco legal

La Secretaría de Educación Pública (SEP) en los últimos años ha emprendido distintas acciones para contar con un sistema educativo de calidad, equitativo, transparente y democrático, que responda a las necesidades de la situación actual que se presenta en el mundo y principalmente en México. Para ello se ha perfilado la construcción de una escuela pública que se caracteriza por la calidad, la inclusión y la seguridad, donde se generan nuevas formas de gestión para la toma de decisiones en colectivo que privilegian los aprendizajes de los alumnos.

Con la adhesión de nuestro país a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y a su protocolo facultativo, aprobados por la Asamblea General de las Naciones Unidas en diciembre de 2006, implica jurídicamente un carácter vinculante que obliga a cumplir con cabalidad los acuerdos que de ahí emanen.

Se considera que un marco legal a nivel internacional justifica, decreta y faculta a las instancias de cada país para generar políticas sociales a partir de su situación contextual, por tanto, se establecen acuerdos para vincularlas a sus políticas y planes de desarrollo; y es así como las leyes y normas que emergen de ello, permean los programas de gobierno que atienden los aspectos educativos, culturales, de salud y económico.

Las acciones en México generan las bases normativas y legales que dan soporte a los diversos esfuerzos a través de los cuales se logra incorporar a los grupos en situación de vulnerabilidad, con

el propósito de construir sociedades más justas que aprovechen las potencialidades de la diversidad.

De tal forma que la educación inclusiva toma como base los derechos fundamentales: el derecho a la educación, igualdad de oportunidades y la participación de los individuos en sociedad. Éstos se encuentran contenidos en normas y acuerdos internacionales que respaldan una educación de calidad y constituyen un marco legal para concretarla, entre los que destacan:

- La Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948), que tuvo como propósito promover el conocimiento de los derechos humanos por todos los ciudadanos del mundo y su inclusión en los estatutos de los distintos regímenes de derecho y, aunque no hace referencia específica a la discapacidad, asume que las personas con discapacidad tienen derechos, como lo expresa el artículo siguiente: “Artículo 7: Todos somos iguales ante la ley, sin distinción y en contra de toda discriminación”.
- La Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989), en la que dispuso que todos los derechos deben ser respetados en todos los niños sin excepción alguna y es obligación del Estado tomar las medidas necesarias para protegerlos de toda forma de discriminación. Se planteó el objetivo de asumir a los niños como una población en condiciones especiales de vulnerabilidad, por lo que requerirían de un tratamiento específico y en algunos artículos se hizo referencia especial a los menores con discapacidad, entre los cuales destaca: “Artículo 23: Los Estados reconocen que el niño mental o físicamente impedido debe disfrutar de una vida plena, decente, en condiciones que aseguren su dignidad y le permitan llegar a la autonomía y con esto facilitar la participación activa en su comunidad”.
- El Foro Mundial sobre la Educación (UNESCO, 1990), efectuado en Jomtien, Tailandia, reafirmó que: “Todos los niños, jóvenes y adultos, en su condición de seres humanos tienen derecho a beneficiarse de una educa-

ción que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje [...] una educación que comprenda aprender a asimilar conocimientos, a hacer, a vivir con los demás y a ser. Una educación orientada a explotar los talentos y capacidades de cada persona y desarrollar la personalidad del educando, con objeto de que mejore su vida y transforme la sociedad”.

- Las Normas Uniformes sobre Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (ONU, 1993), cuya finalidad fue: “Garantizar que niñas y niños, mujeres y hombres con discapacidad, en su calidad de ciudadanos de sus respectivas sociedades, puedan tener los mismos derechos y obligaciones que los demás [...] Es responsabilidad de los Estados adoptar medidas adecuadas para eliminar esos obstáculos. Las personas con discapacidad y las organizaciones que las representan deben desempeñar una función activa como copartícipes en ese proceso. El logro de la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad constituye una contribución fundamental al esfuerzo general y mundial de movilización de los recursos humanos”.
- En la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (UNESCO, 1994), se reafirmó: “El compromiso con la educación para todos, reconociendo la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación”. Esto exigió una revisión de las modalidades prácticas de la integración y, por ende, “una modificación esencial de las políticas y de la asignación de recursos en la mayor parte de los países del mundo, el establecimiento de objetivos nacionales y una asociación entre todos los organismos nacionales e internacionales”.
- El Foro Mundial “Educación para Todos”. Marco de Acción de Dakar (Senegal, África) (UNESCO, 2000), tiene como antecedente la Declaración Mundial sobre Educación Para Todos, realizada en Jomtien, Tailandia, en la

cual se invitó a todos los países a transformar no sólo las prácticas actuales sino también los valores, las creencias y las actitudes. Se reafirmó el compromiso de que todos los gobiernos nacionales tienen la obligación de velar porque se alcancen y apoyen los objetivos y finalidades de la educación para todos antes de 2015, entre los que destacan: “a) La inclusión de los niños con necesidades educativas especiales o pertenecientes a minorías étnicas desfavorecidas, poblaciones migrantes, comunidades remotas y aisladas, así como de otros excluidos de la educación, deberá ser parte de las estrategias para lograr la educación para todos. b) Los profesores deberán atender la diversidad en los estilos de aprendizaje y del desarrollo físico e intelectual de los alumnos para crear entornos que estimulen su aprendizaje y participación. c) Capacitación a los docentes en pedagogías que tengan en cuenta las diversas necesidades de aprendizaje, mediante múltiples estrategias pedagógicas, programas de estudios flexibles y evaluaciones continuas”.

- La VII Reunión Regional de Ministros de Educación (Cochabamba; 2001), entre los aspectos más relevantes de esta reunión se destacó que: “Nuestra educación no sólo debe reconocer y respetar la diversidad sino también valorarla y constituirla en recurso de aprendizaje. Los sistemas educativos deben ofrecer oportunidades a cada niño, joven y adulto, cultivando la diversidad de capacidades, vocaciones y estilos, particularmente sus necesidades educativas”.

Violencia escolar y discapacidad

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece en su artículo 3º que: “Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado —Federación, estados, Ciudad de México y municipios— impartirá educación preescolar, primaria y secundaria que conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias” (reformado mediante decreto, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 29 de enero de 2016). A su vez,

en la Ley General de Educación se establecen tres tipos de educación: básica, media superior y superior. La educación básica está integrada por tres niveles: preescolar, primaria y secundaria. La educación media superior comprende el nivel bachillerato y la educación profesional técnica; el bachillerato se imparte generalmente en tres grados, aunque existen programas de estudio de dos y de cuatro años. La educación de tipo superior se conforma por tres niveles: técnico superior, licenciatura y posgrado.

Dentro de la educación básica, la secundaria es quizás el nivel más complejo por la etapa que atraviesan los estudiantes: la adolescencia, la cual se caracteriza por su vitalidad, entusiasmo, deseos de reconocerse como seres autónomos, independientes de la familia a la que se pertenece, deseos de conocer todas las oportunidades que el mundo ofrece, sin embargo es también una etapa de inestabilidad emocional. El adolescente busca su propia identidad, y esa búsqueda le provoca sentimientos contradictorios (Vallet, 2006).

De acuerdo a Oaklander (2008), la principal tarea de desarrollo del adolescente es individuarse y descubrir su propia identidad, esa tarea aunque inicia en la infancia, en la adolescencia se vuelve fundamental; en cada etapa del desarrollo, el niño busca un yo y descubre sus límites; al llegar a la adolescencia es una tarea crucial, ahí es cuando debe separarse de su familia y enfrentar un entorno amenazante. Al respecto, el autor hace una comparación entre la infancia y la adolescencia: en la primera el niño aprende que no debe expresar sus sentimientos de rabia por la desaprobación de sus padres, y al no tener la madurez para expresar sus sentimientos gentil y diplomáticamente se guarda esa rabia, la consecuencia de esto se refleja en que el niño se vuelva retraído y callado y puede desarrollar dolores de cabeza o de estómago, puede que proyecte su rabia en otras personas, sea rebelde, hipe-ractivo o ensimismado, o ambos, entre otras conductas y síntomas; junto con esto viene una sensación disminuida del yo, dado que la rabia es una expresión del yo, y cuando se inhibe, el yo se disminuye. Por su parte, en la adolescencia estas conductas pueden transformarse en modos más sofisticados de anesthesiarse para evitar los sentimientos, ya que el joven ha aprendido que éstos son

muy peligrosos, el adolescente ha introyectado muchos mensajes erróneos que afectan sus sentimientos respecto a sí mismo, mensajes que muchas veces continúan presentes en la adultez. Sentimientos, recuerdos y fantasías del pasado irrumpen el flujo natural del organismo, el adolescente teme expresar sus sentimientos, le cuesta trabajo compartirlos con su familia, no quiere sentirse vulnerable, por lo tanto necesita ayuda.

En este sentido, los jóvenes que tienen relaciones de apoyo con los padres, la escuela y la comunidad, tienden a desarrollarse de una manera saludable y positiva (Youngblade, 2007, citado en Papalia *et al.*, 2010); sin embargo, aun con este apoyo, no se garantiza que el adolescente no sucumba ante los peligros que se presentan en los grupos de jóvenes (drogas, vandalismo, depresión, entre otros). Por tanto, el contexto escolar puede ser uno de los lugares en el que el adolescente manifiesta sus deseos, frustraciones e inquietudes; pero también puede ser el lugar en el que se enfrenta a una serie de riesgos, como es el caso de la violencia escolar.

Las instituciones educativas en la actualidad están permeadas cada vez más por la violencia, y aun cuando no puede decirse que éste sea un fenómeno generalizado, sí puede afirmarse que durante las dos últimas décadas el deterioro en la convivencia se ha incrementado en todos los países, sobre todo en las de nivel medio (Ander-Egg, 2005), donde se evidencian conductas, acciones y situaciones agresivas y violentas.

En efecto, la violencia que se produce en el contexto escolar se ha convertido en uno de los principales problemas educativos. Aun cuando en la Convención sobre los Derechos de los Niños se concibe la violencia escolar como un fenómeno asociado a la disciplina, hoy es ampliamente aceptado que no se reduce a cuestiones de disciplina y control escolar, pues puede suceder entre las autoridades escolares, los propios alumnos o entre ambos, pero por causas como la discriminación, la pobreza, la migración o el racismo (UNESCO, 2007).

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2002: 15) define la violencia como: “El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad que cause o tenga muchas pro-

babilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones”. Es decir, toda acción, conducta o manifestación caracterizada por el uso de diversas fuerzas físicas, verbales o psicológicas hacia uno mismo, otra persona o una comunidad, y que generalmente causan lesiones, daños psicológicos, trastornos del desarrollo, privaciones, terror, desplazamiento, infelicidad, sufrimiento, desprotección o incluso la muerte, con un fin último: la imposición de poder y autoridad.

En tanto, la violencia escolar puede entenderse como todas aquellas acciones que ostentan una directa intención dañina contra algún integrante de la comunidad escolar, alumnos, profesores, directores, padres o personal subalterno y que son perpetradas también por algún miembro que pertenece a ella y que se pueden dar dentro de la institución educativa, que suele ser el caso más frecuente, o bien, en otros espacios físicos que están relacionados con la escuela.

Evidentemente, no basta con definir el concepto sino que también es necesario comprender que dentro del marco de la violencia inciden multiplicidad de causas y elementos; por ejemplo, algunos autores como Nájera (2004) consideran que la violencia está determinada por la cultura, los modos de vida de la sociedad humana y se convierte en una construcción social que se va legitimando en todas las relaciones sociales, en donde se establecen nuevos modos de resolver los conflictos de convivencia a nivel nacional, comunitario, familiar e interpersonal; por ende, la violencia de los seres humanos tiene su origen en la cotidianidad y el lenguaje que rodean al sujeto histórico en su proceso de formación y conformación.

Uno de los sectores vulnerables en los que recae con mayor incidencia la violencia escolar corresponde a las personas con necesidades educativas especiales (NEE) asociadas a una discapacidad o trastorno, quienes tienden a ser más rechazados por sus pares y poseen una autopercepción social menor que éstos. La literatura internacional señala que los estudiantes referidos con alguna NEE son un grupo en riesgo, respecto de situaciones de violencia, ya que pueden estar más expuestos a agresiones, acoso y exclusión por parte de sus pares (Rose, Monda-Amaya y Espelage, 2010; Saylor y Leach, 2008).

Estrategias para la generación de ambientes protectores

La violencia escolar debe ser un motivo de reflexión constante y entenderse como una situación que desborda el ámbito educativo y que implica comprenderlo desde otros ámbitos, sobre todo el familiar, socioeconómico y contextual, los cuales permean al individuo, puesto que la violencia en la escuela expresa la violencia social (Ender-Egg, 2005) y la convierte en la manifestación catárquica de la exclusión, la pobreza, la marginalidad y, en general, de la violencia social y estructural (Erazo, 2010).

Por tanto, no debemos perder de vista que es propósito de las escuelas procurar ser centros donde se busquen constantemente eliminar los obstáculos y las barreras para la participación plena y el aprendizaje de los alumnos, especialmente de aquellos que se encuentran en situación vulnerable, como es el caso de quienes padecen una discapacidad o trastorno. Ello implica crear las condiciones y ambientes protectores que favorezcan su cuidado frente a los embates de la violencia escolar. Partiendo de que un ambiente protector es un espacio seguro de participación, expresión y desarrollo para los niños, niñas y adolescentes, donde los factores de riesgo están plenamente identificados y controlados, y donde se favorece la satisfacción de sus necesidades básicas de desarrollo.

De esta manera, la educación especial —cuyo objetivo de estudio, atención e intervención lo constituyen precisamente las personas con discapacidad o trastorno— y particularmente los profesionales en este campo, tienen la enorme responsabilidad de asumirse, además de sus tareas educativas, en entes protectores contra la violencia que éstos padecen de manera cotidiana, mediante la implementación de estrategias y acciones específicas al interior de las escuelas, caso particular de la secundaria y sus implicaciones aquí revisadas.

Para tal efecto, resulta fundamental para los profesionales de la educación especial, en tanto mediadores y facilitadores del proceso de aprendizaje de estos alumnos, la instrumentación de estrategias que propicien ambientes protectores contra la violencia que se genera al interior de las escuelas, y que en muchas ocasiones no

se visibiliza fácilmente, por lo que deberán estar sustentadas en el trabajo conjunto y armónico de los siguientes elementos, que por su relevancia se asumen en un carácter de interdependencia:

1. *Alumnos con discapacidad o trastorno.* Constituyen el centro de atención al que deberán de encaminarse las estrategias, generando las condiciones que favorezcan un clima de confianza en la escuela y particularmente en su aula de adscripción, fortalecer su autoestima (punto nodal para su integración) y establecer relaciones sanas con sus compañeros basadas en el respeto.
2. *Compañeros de grupo.* Representan sus pares y con quienes convivirá a lo largo de la jornada escolar. Por tanto, es importante sostener contacto permanente, principalmente al inicio de su incorporación, a fin de crear condiciones de aceptación y apoyo que faciliten su integración, y detectar a tiempo situaciones que pudiesen alterar su estancia y relaciones interpersonales.
3. *Profesores.* Conforman el grupo con quienes deberán de crear canales de comunicación diversos, constituyen el contacto directo con los alumnos a través de sus clases (en las diferentes asignaturas y grados escolares) y mantienen la vigilancia y el monitoreo para identificar a tiempo conductas que atenten en algún sentido a los alumnos con discapacidad o trastorno.
4. *Directivos.* Son los responsables directos de lo que acontece al interior de la escuela, en su carácter de autoridad; con quienes se deberán de acordar los mecanismos de atención, seguimiento y sanción para quienes ignoren el reglamento escolar y pretendan lesionar o lesionen a los alumnos con discapacidad o trastorno, así como de promover acciones preventivas que favorezcan relaciones interpersonales sanas.
5. *Padres de familia.* Principales interesados de la atención que reciben los estudiantes en las escuelas, y son, por tanto, con quienes habrá de mantener contacto permanente respecto de los avances que sus van registrando y de las situaciones que los comprometa o exponga en

algún tipo de riesgo. La comunicación será un factor a considerar en todo momento.

No está de más señalar que vivir en un ambiente protector es uno de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, pues no sólo la familia es responsable de protegerlos. Las escuelas, a través de su personal, deben ser garantes de este derecho, caso particular de la educación especial ante a los alumnos con discapacidad o trastorno, eliminando las barreras que limiten su participación y su aprendizaje pleno; en otras palabras, favoreciendo su inclusión educativa.

Para concluir

A lo largo del artículo se describe el problema de la violencia escolar y de las diferentes manifestaciones empleadas con distintas intencionalidades, particularmente aquella que se ejerce en contra de las personas vulnerables, entre las que se encuentran las que padecen una discapacidad o trastorno, que la han llevado a ocupar espacios de análisis en diversos foros, tanto a nivel nacional como internacional.

Es importante destacar que si bien la violencia afecta a los diferentes niveles educativos, su incidencia crece de manera exponencial en las escuelas de secundaria debido, entre otros aspectos, a la etapa del desarrollo por la que atraviesan los alumnos: la adolescencia, que se caracteriza por una serie de cambios físicos, fisiológicos, emocionales, etcétera, cuya convergencia crean un caldo de cultivo que es propicio para la violencia.

En una inmensa mayoría de las escuelas ha sido posible contenerla, sin embargo no es suficiente ante la latencia del fenómeno, por ello resulta determinante que se instrumenten programas y acciones preventivas necesarias acordes a su situación real, como resultado de un diagnóstico realizado al interior, y la asignación de tareas para cada uno de los actores involucrados, esto es: estudiantes, profesores, directivos y padres de familia. Mención aparte obliga para el equipo de apoyo a las labores docentes y del alumnado, entre los que destacan los profesionales de la educación especial, responsables de la atención, intervención y evaluación de los alumnos con discapacidad, trastorno o aptitudes sobresalientes, quienes de-

ben marcar la pauta para su inclusión, evitando que se vean afectados por la violencia escolar mediante la incorporación de estrategias de soporte que involucren a la totalidad de la comunidad educativa.

Lo anterior propiciará las condiciones elementales que permitan el aseguramiento de ambientes protectores favorecedores de la inclusión educativa de alumnos con discapacidad o trastorno, como un derecho fundamental enmarcado en la Constitución Política del país y la Ley General de Educación, en su artículo 41.

Referencias

- Ander-Egg, E. (2005). *Debates y propuestas sobre la problemática educativa*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones. Primera Edición.
- Álvarez, L.; Álvarez-García, D.; González-Castro, P.; Núñez, J.C., y González-Pianda, J.A. (2006). Evaluación de los comportamientos violentos en los centros educativos. *Psicothema*, 18 (4): 686-695.
- Booth, T. (2002). *Inclusión and Exclusión in the City: Concept and Context*. Londres: Routledge.
- Buvinic, M. (2008). Un balance de la violencia en América Latina: Los costos y las acciones para la prevención. *Pensamiento Iberoamericano*, 2: 37-54.
- Falla, D.; Alós, F.J.; Moriana, J.A., y Ortega, R. (2012). La violencia entre estudiantes según el profesorado en los Centros de Educación Especial de Córdoba. *Aula Abierta*, 40 (1): 3-14. ICE, Universidad de Oviedo, España.
- Papalia, E.; Wendkos, O.S., y Duskin, F.R. (2010). *Desarrollo humano*. Undécima edición. México: McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Erazo, O. (2010). *Reflexiones sobre la violencia escolar*. Bogotá: CINDE. Recuperado de: <http://revistadepsicologiagepu.es.tl/Reflexiones-sobre-la-Violencia-Escolar.htm>. Último acceso: mayo de 2016.
- Flores, B.; Vasthi, J., y García, C.I. (2016). Apoyos que reciben estudiantes de secundaria con discapacidad en escuelas regulares: ¿Corresponden a lo que dicen las leyes? *Revista Educación*, 40 (2): 1-20, julio-diciembre. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v40i2.15851>.
- García, I.; Escalante, I.; Escandón, M.C.; Fernández, L.G.; Mustri, A., y Puga, I. (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México: SEP-Fondo Mixto México-España.

- Mares, A., y Ito, E. (2005). Integración educativa. Perspectiva desde los actores sociales encargados de realizarla. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (26): 903-930. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v10/n026/pdf/rmiev10n26scC-00n02es.pdf>.
- Najera Martínez, E. (2004). *Violencia escolar: Una lectura pedagógica*. Viña del Mar, Chile. Recuperado de: http://www.academia.edu/1038567/Violencia_escolar._Una_lectura_Pedagógica.
- Oaklander, V. (2008). *El tesoro escondido. La vida interior de niños y adolescentes*. Santiago de Chile: Ed. Cuatro Vientos.
- Organización Mundial de la Salud, OMS (2002). *Violencia y salud mental. Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Washington, DC: OPS.
- Organización de las Naciones Unidas, ONU (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*.
- Rose, C.; Monda-Amaya, L.E., y Espelage, D.L. (2010). Bullying Perpetration and Victimization in Special Education: A Review of the Literature. *Remedial and Special Education*, 32 (2): 114-130.
- Saylor, C.F., y Leach, J.B. (2008). Perceived Bullying and Social Support in Students Accessing Special Inclusion Programming. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 21 (1): 69-80.
- Secretaría de Educación Pública, SEP (2010). *Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública, SEP (2013). *Acuerdo 711 por el que se emiten las reglas de operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa*. México: SEP. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5328358&fecha=28/12/2013.
- Talou, C.L.; Borzi, S.L.; Sánchez Vázquez, M.J.; Gómez, M.F.; Escobar, S., y Hernández Salazar, V. (2010). Inclusión escolar: Reflexiones desde las concepciones y opiniones de los docentes. *Revista de Psicología*, 11: 125-145. Universidad Nacila de la Plata, Argentina.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2007). *Poner fin a la violencia en la escuela: Guía para los docentes*. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Fondo de las Naciones Unidas para la infancia y Fundación Hineni (2003). *Cada escuela es un mundo, un mundo de diversidad. Experiencias de integración educativa*. Santiago de Chile: UNESCO, UNICEF, Fundación Hineni.

- Úrsula Zurita Rivera (2011). Los desafíos del derecho a la educación en México a propósito de la participación social y la violencia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (48): 131-158, enero-marzo.
- Vallet, M. (2011). *Cómo educar a nuestros adolescentes. Un esfuerzo que merece la pena*. Colección: Monografías Escuela Española Educación al Día. España: Wolters Kluwer Educación.
- Villalobos, B.; Carrasco, C.; López, V. *et al.* (2014). Inclusión y violencia: Prevalencia de victimización entre pares en estudiantes que participan en Programas de Integración Escolar. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8 (2): 161-178.

CAPÍTULO 5

Charangay: formación de ambientes seguros a través de la radio

Mireya Sarahí Abarca Cedeño,
Lourdes Covarrubias Venegas,
Rosa Marcela Villanueva Magaña y
Jesús Antonio Larios Trejo

Introducción: los sonidos de la educación

El desarrollo humano es un fenómeno multivariado en el que convergen aspectos que van más allá del crecimiento físico, e involucra procesos complejos de índole cognitivo y emocional que hacen de cada individuo un ser único. Cuando queremos favorecer el desarrollo humano tenemos la oportunidad de intervenir en un sinnúmero de áreas y aspectos, y —claro— si ofrecemos mayores y mejores experiencias, ricas en estímulos adecuados, la posibilidad de un impacto favorable será mayor. Ante ello es importante pensar en la educación, no sólo en términos de lo que brinda respecto a conocimientos sino de los momentos de interacción, oportunidades para formarse, para relacionarse con otras personas y desarrollarse como seres integrales, en ambientes que acojan, protejan y brinden situaciones para forjarse como seres autónomos.

La educación es un beneficio y un derecho de todas las personas. La Ley General de Educación (Cámara de Diputados, 2012) establece que todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional, que la educación es el medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura y que es un proceso permanente orientado a contribuir al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad.

El sistema educativo, mediante la educación formal que se otorga en las escuelas, ofrece espacios de desarrollo y aprendizaje; sin embargo, las instituciones, las asociaciones de la sociedad civil y diversas instancias educativas pueden, y deben, construir otras opciones que permitan a los individuos, que asisten o no a la escuela, contar con diversas alternativas para adquirir aprendizajes y lograr un crecimiento personal.

El tema de la educación involucra enormes retos a nivel global; sus sonidos trascienden lo académico, para involucrar emociones, hábitos, costumbres, deseos, temores. En las últimas décadas se han registrado avances en términos de metodologías, enfoques, estrategias y proyectos innovadores en educación, sin embargo en la práctica, en países como México, es difícil apreciar estos progresos. Es evidente en evaluaciones nacionales e internacionales, la ineffectividad de nuestro sistema educativo en el desarrollo de habilidades para la vida. Esta realidad indica que los esfuerzos para crear nuevas didácticas por parte de organizaciones e instituciones son necesarios para la mejora de la educación en México.

De igual manera es claro que la educación formal o institucionalizada, ofrece no sólo la ventaja de la adquisición de conocimientos sino del desarrollo de actitudes, valores y experiencias de vida que brindan herramientas adicionales para crecer en un mundo que a menudo nos amenaza con su complejidad y sus múltiples retos. Sin duda, las herramientas educativas incrementan la posibilidad de transitar con éxito en las diferentes situaciones de vida; por ello, desde la escuela necesitamos fortalecer la oferta educativa.

Considerando que “el derecho a la educación se inscribe en el marco de los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, así como en los principios y metas planteadas por las principales cumbres y convenciones internacionales” (UNICEF,

2010: 47), quienes nos involucramos en procesos educativos tenemos la enorme responsabilidad de desarrollar estrategias que impacten de forma positiva a la mayor parte de la población, y que sean suficientemente claras y manejables para garantizar su aplicación y seguimiento.

Sin duda alguna ésta es una meta mayor, que requiere de tenacidad y colaboración. No podemos hablar de cambios radicales y logros inmediatos, más bien se habla de que la suma de esfuerzos por sectores independientes activará un cambio de trayectoria que pueda orientar nuestra educación hacia donde queremos llegar. La creatividad, la reflexión, la habilidad para expresar ideas y sentimientos, la investigación, son mecanismos que activan de maneras diferentes los contextos educativos.

Estrategias y enfoques educativos hay muchos, algunos probados en su eficiencia, otros que presentan estrategias innovadoras que pretenden mejorar los resultados que en materia de educación se han obtenido. La propuesta que aquí se comparte se inscribe en la educación no formal que, de acuerdo con Trilla, Gros, López y Martín (2003: 11): “Se refiere a todas aquellas instituciones, actividades, medios, ámbitos de educación que, no siendo escolares, han sido creados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos”. Su objetivo principal es ofrecer una alternativa complementaria de formación a niños, niñas y adolescentes, en temas diversos relacionados con el arte, la ciencia, las tradiciones, entre otros, a través de un programa radiofónico que abre las puertas, principalmente, a la comunicación, el intercambio de ideas, la interacción con una audiencia y sobre todo la relación positiva entre los participantes en la experiencia.

De un programa de radio se pueden observar diversos aspectos, como la cantidad de audiencia que se tiene o la opinión de los radioescuchas, pero en esta propuesta se presta especial atención a la influencia del programa en quienes participan como locutores y los beneficios que ofrece o puede ofrecer a los menores que colaboran en el proyecto; nuestra propuesta se llama *Charangay*.

En el presente capítulo se aborda el fundamento de la estrategia, partiendo de una breve contextualización del desarrollo en la adolescencia, una revisión teórica de las bondades de la radio

educativa, la estructura del proyecto *Charangay*, recomendaciones para su implementación y algunos de los resultados que se han obtenido al efectuar la estrategia educativa a través de la radio.

El objetivo es brindar información y material que sirva como referencia para el desarrollo de este proyecto, y otros similares, favoreciendo experiencias formativas en ambientes protectores llenos de sonidos.

Desarrollo

Los retos en la adolescencia

El individuo desde el momento en que nace está en constante desarrollo, que puede dividirse en etapas que inician con la pre-natal y concluyen con la vejez. Una de las etapas más complejas es la adolescencia, porque en ella suceden cambios drásticos que determinan asuntos tan relevantes como la identidad. Papalia (2010: 54) define la adolescencia como: “Una transición del desarrollo que implica cambios físicos, cognoscitivos, emocionales y sociales y que adopta distintas formas en diferentes escenarios sociales, culturales y económicos”.

Como menciona Vallet (2010: 37), es común que durante la adolescencia no se quieran compartir las mismas actividades familiares de la infancia, y que deseen pasar mayor tiempo con sus amigos, se aíslen o tomen decisiones que no necesariamente coinciden con las de los adultos, porque necesita descubrirse a sí mismos y descubrir su lugar en la vida. Deben tomar decisiones sobre sus estudios, sus amistades y las actividades que llenen su tiempo libre. Se desprenden de la niñez y caminan hacia la juventud para aprender a vivir sin sus padres (Vallet, 2010).

Además, una de las principales tareas de esta etapa es la construcción de la identidad, lo cual equivale a descubrir lo que se ama, lo que se desea, lo que se espera afectiva y profesionalmente; en resumen, lo que espera de la vida (Braconnier, 2001).

La identidad es un proceso continuo de diferenciación y de reafirmación frente a las otras personas. Berger y Luckmann (2001) establecen que dentro de dicho proceso social y dialéctico con los demás, existe una estructura social que toma partida, per-

mea en la conciencia del individuo y le lleva a la apropiación de rasgos culturales, afectivos, religiosos, ideológicos, entre otros, que le definen.

Hablar de identidad es hablar de un proceso complejo y multidimensional de elementos psicológicos, sociales, culturales y afectivos que se sintetizan de manera específica en cada persona. “La identidad es un conjunto de valores, que proporcionan un significado simbólico a la vida de las personas, reforzando su sentimiento como individuos y su sentimiento de pertenencia” (Dubar, 2002: 34).

El desarrollo de la identidad implica el diálogo con los demás, con la sociedad misma y sus reglas, el contacto con las instituciones, que comienza en la familia y luego se amplifica a diversas estructuras sociales. La búsqueda de esa identidad comienza por la necesidad de sentirse perteneciente a un grupo; sin grupo, sin adscripción social o identitaria, simplemente no existe sujeto social porque es precisamente ello lo que le genera sentido de pertenencia.

La pertenencia social consiste en la inclusión de los individuos en un grupo, que puede ser “mediante la asunción de algún rol dentro de la colectividad o mediante la apropiación e interiorización, al menos parcial, del complejo simbólico-cultural que funge como emblema de la colectividad en cuestión” (Giménez, 2000: 52).

Es importante resaltar que la pertenencia a los grupos es un fenómeno natural durante la adolescencia, convirtiéndose en todo un reto para los padres y madres de familia, pues a menudo los colectivos a los que se acercan los y las adolescentes propician situaciones de riesgo o no favorecen un desarrollo sano.

Ante estas necesidades, los educadores cercanos tenemos la oportunidad de brindar a los jóvenes información, experiencia, consejo y confianza para crecer, madurar y tomar decisiones, pues a lo largo de la vida se encontrarán no sólo con vivencias positivas y enriquecedoras, sino que se pueden enfrentar situaciones o factores que ponen en riesgo el bienestar, debido a que se experimentan conductas diversas en la construcción de su identidad.

Se le llama factor de riesgo a cualquier característica o circunstancia detectable de una persona o grupo que se sabe asociada con un aumento en la probabilidad de padecer, desarrollar o

estar especialmente expuesto a un proceso mórbido. Estos factores de riesgo (biológicos, ambientales, de comportamiento, socioculturales, económicos, entre otros) pueden, sumándose unos a otros, aumentar el efecto aislado de cada uno de ellos y producir un fenómeno de interacción (Pita, Vila y Carpenente, 2002), lo cual hace más compleja la intervención y el trabajo en esta etapa de la vida.

Por lo anterior, debe procurarse el desarrollo de ambientes protectores que les acompañen en su crecer y madurar, dotándoles de habilidades para defenderse en la vida, pero siempre considerando su opinión, pues, como afirma Vallet (2010), necesitan sentirse partícipes de su vida, dar su opinión y saber que se les toma en cuenta.

Crear un ambiente protector implica la participación de la familia, la escuela y la sociedad (con los diversos grupos que la conforman), pues son éstos los contextos de desarrollo durante la adolescencia.

Un ambiente seguro es aquel en el que las personas encuentran afecto, cuidado, protección, posibilidades de desarrollo intelectual, emocional y moral. El hogar, la escuela y la comunidad, constituyen el ambiente en el que niñas, niños y jóvenes se desarrollan. Para que estos espacios sean ambientes protectores se requiere que cada ámbito comparta la misión de protegerles y se comprometa a prevenir riesgos (SEP, 2010: 5).

En esta conciencia, y buscando diversificar las situaciones de aprendizaje, se planteó una propuesta educativa a través de la radio, considerando que, de acuerdo con Saiz (1998: 33-34): “[La radio es] el medio de la palabra por excelencia, el procedimiento de comunicación más directo, más cálido y más accesible”.

A través de la radio y con el pretexto de llegar a una audiencia que escucha a la distancia, quienes participan dialogan sobre sus ideas, sus experiencias, su forma de ver la vida, sus inquietudes, sus conocimientos, sus encuentros y desencuentros de opiniones; pero es el diálogo, precisamente, el instrumento para la reflexión, el aprendizaje y el desarrollo de una experiencia personal formativa.

Construyendo ambientes seguros a través de la radio

Hacer radio para una audiencia infantil y juvenil representa un gran desafío para cualquiera, pues es importante saber no sólo del medio, sino conocer qué es lo que durante estas etapas se quiere escuchar, incorporando información atractiva sobre temas actuales y de relevancia para la población en estas etapas del desarrollo, como la tecnología, el ambiente, la cultura y la escuela, entre otros.

De igual manera, por sentido ético, toda la información que se brinda a través del medio radiofónico debe ser verídica, fundamentada y transformada a un lenguaje accesible y atractivo para el público al cual se dirige.

La radio es el medio de comunicación social que mejor reproduce la relación interpersonal y que mejor permite comunicar. Emilio Prado (1981) expresa que la radio posee cuatro características básicas: inmediatez, instantaneidad, simultaneidad y rapidez; las cuales contribuyen a hacer de la radio el mejor, más adecuado y eficaz medio al servicio de la sociedad.

Muñoz y Gil (1989: 17) presentan otras características:

- Rapidez: que puede llegar hasta la inmediatez, debido a la simultaneidad entre la transmisión y la recepción del mensaje.
- Economía: bajo coste de emisión.
- Cobertura: capacidad de llegar allí donde no llegan otros medios masivos.
- Fugacidad: el mensaje dura en tanto se emite. Y sólo se puede volver a *oír*, si se ha registrado por otros medios.

Un programa con formato atractivo y fresco despierta el interés de la audiencia y podría tener la facultad de fomentar la investigación, la búsqueda de información, el análisis, el reconocimiento del contexto sociocultural, además de fortalecer capacidades o habilidades personales como la atención, la escucha o la reflexión, y enriquecer la formación de una identidad personal y colectiva al compartir elementos culturales valiosos.

Para Balsebre (1994) es importante una “pedagogía de la escucha” que intente desarrollar las facultades de concentración y atención, estableciendo diferencias entre *oír* —que consiste en

percibir por el sentido del oído— y escuchar —que es prestar atención de manera activa para oír mejor—; es decir, se ocupa de procesos complejos que favorecen el desarrollo de las personas.

Los medios de comunicación no solamente tienen la finalidad de informar, sino que a través de ellos también se puede formar o fortalecer habilidades en las personas; por ejemplo, los participantes en la generación de un programa educativo de radio tienen desafíos como: trabajar en equipo; argumentar ideas; explicar fenómenos, hechos o eventos de manera clara; escribir textos claros y lógicos; evaluar, sintetizar y organizar información; reconocer contenidos valiosos para una audiencia; así como discriminar fuentes de información confiables y no confiables.

Uno de los principales retos es el diseño de propuestas que no sólo sean atractivas sino que ofrezcan a la población entretenimiento cultural con un enfoque formativo, que fortalezca prácticas sociales saludables para una sociedad que ha sido fuertemente golpeada por problemas sociales de gran impacto, como son la violencia, desintegración, inseguridad, e incluso la pérdida de identidad.

La presente propuesta considera que *hacer radio* con adolescentes ofrece diversas ventajas: brinda información y un espacio de reflexión para una audiencia juvenil y, sobre todo, cuenta con una herramienta educativa para quienes participan en la producción y conducción: les favorece el desarrollo de habilidades y capacidades como las ya mencionadas y les favorece, además, la construcción de la identidad y su pertenencia a un grupo que les acompaña durante su proceso de desarrollo, en un ambiente seguro e incluyente.

Charangay, así se llama el juego

El programa radiofónico *Charangay* está concebido como un espacio en el que niños, niñas y adolescentes puedan escuchar y reflexionar sobre temas diversos relacionados con la cotidianidad, creando un espacio en el que se promueve la investigación como una herramienta para el aprendizaje y el conocimiento de la cultura con quienes participan como conductores y con la audiencia en general.

El proceso educativo contribuye a la formación de los participantes en la conducción, con el acompañamiento de padres,

madres de familia y monitores que apoyan y dan seguimiento al proceso de producción radiofónica. El programa ofrece así un espacio para la diversión y a la vez es un espacio para imaginar, aprender y reflexionar. De igual manera se promueve la pertenencia a un grupo, pues quienes participan ingresan desde la infancia y permanecen tanto tiempo como lo decidan y se comprometan, involucrando no sólo al individuo sino a la familia.

La palabra *charangay* es un colimotismo, y se define, de acuerdo a Juan Carlos Reyes en su diccionario *El ticús* (2011: 52), a un “juego de niños que consiste en arrojar un palo u otate corto llamado changuito, valiéndose para ello de otro más largo y usando técnicas preestablecidas. Se juega entre dos y vence el que acumula mayor puntuación”. Aunque en la definición se menciona que se juega entre dos, en la práctica se trata de un juego de equipos en el que se combina la destreza, la organización, el reto, la comunicación y la colaboración. Es por estas características que se decidió usar la palabra como nombre del programa radiofónico, además de ser un término propio de la región en la que se desarrolló la propuesta.

La metáfora del nombre juega con la idea del reto, la experiencia, la colaboración en equipo, el desarrollo de habilidades, lo lúdico del sonido de la palabra, entre otros aspectos que se construyen durante la participación en el programa.

¿Cómo se construyó la propuesta?

Para desarrollar el proyecto se pasó por diferentes etapas. Primeramente se indagó sobre temas básicos de radio y desarrollo en la infancia y la adolescencia, con la información recabada se trabajó en el diseño general del programa: su estructura, secciones, dinámica. Estas primeras actividades se realizaron por un equipo de producción radiofónica, que son quienes se encargan del proceso de gestión interna de un programa de radio, como preparar entrevistas, diseñar escaletas (el guion en texto de lo que ocurre durante el programa minuto a minuto), recibir las llamadas de la audiencia, seleccionar temas, música, entre otras actividades.

Se planteó la propuesta a las autoridades directivas de radio universitaria (Universo 94.9 de la Universidad de Colima), quienes señalaron sugerencias y observaciones, mismas que se atendieron para la mejora del programa.

Se diseñaron las rúbricas, que son los elementos de identidad del programa o la sección (se escuchan al iniciar, en cada salida a corte, previo a las secciones y al concluir el programa) y la imagen sonora con la que se reconoce el programa en específico; además se estructuraron las secciones, que son los grandes apartados con contenidos y temáticas específicas abordadas durante la transmisión.

Se seleccionaron niños, niñas y adolescentes para participar, a través de invitación directa por conocerlos previamente o por recomendación. En una segunda etapa del programa se realizó una convocatoria abierta, de la que se seleccionó a quienes mostraban mayor interés y habilidades como facilidad de palabra, curiosidad, creatividad, conocimiento sobre temas específicos, entre otras. La cantidad de participantes puede variar, pero se involucran entre siete y diez conductores para formar un equipo de trabajo diverso, con el que se pueda promover el diálogo y la comunicación grupal. Las edades de los participantes también pueden variar para dar dinamismo y diversificar las opiniones y los puntos de vista.

Como parte del trabajo de construcción del proyecto se realizaron las siguientes actividades con el equipo de conducción: dar a conocer el programa y sus secciones, distribuir las secciones, realizar investigación y redactar las cápsulas (pequeños bloques de información que abordan temas específicos) referente a sus secciones, desarrollar habilidades para el manejo de voz y la comunicación en la radio, conocer el espacio físico de radio y la forma de trabajar en él, realizar grabaciones de prueba, grabar rúbricas del programa y de secciones, estructurar un programa piloto para ser evaluado y mejorado, hasta finalmente salir al aire en un programa en vivo, con cápsulas de información grabadas, personas invitadas y diálogos en directo a partir de temas específicos.

¿Qué ocurre durante el programa?

El programa *Charangay* dura una hora al aire, son cuatro bloques de trece minutos y dos minutos de anuncios por bloque, y se transmite una vez por semana. En cada emisión se cuenta con la participación de una conductora-productora quien organiza y promueve el intercambio de ideas; los conductores (niños, niñas y adolescentes) se integran al diálogo, el debate o la comunicación de ideas a partir de sus conocimientos y experiencias personales, pues no

hay un guion que dirija los comentarios; es precisamente la espontaneidad lo que da mayor riqueza al programa.

Durante la hora de transmisión se presentan las cápsulas de sección; se entrevista a invitados: deportistas, artistas, científicos, académicos, escritores, profesionistas o menores; se platica sobre temas de relevancia como problemas sociales, ambientales, eventos artísticos o deportivos, recomendaciones para la escuela, inventos, avances en ciencia, entre otros; se da información y se comparten opiniones desde diferentes perspectivas, siempre con el apoyo de los invitados y el equipo de producción; y se invita a la audiencia a llamar para plantear preguntas o compartir experiencias.

Para la realización del programa en vivo, en la semana previa, los responsables de cada sección y el equipo de producción realizan visitas a lugares específicos, hacen investigación documental y de campo, desarrollan las entrevistas y redactan cápsulas o ideas para compartir. Parte de la información es grabada y editada previamente para enriquecer la transmisión.

El programa en vivo es toda una experiencia de intercambio de ideas entre el equipo de conducción, las y los invitados y la audiencia. Los temas que se comparten son diversos y siempre se tiene presente el factor novedad. Aquí es donde la imaginación y la creatividad resaltan, pues se pueden seleccionar temas alusivos a cualquier situación actual que aborde problemas específicos o, bien, acontecimientos que son propios de un contexto social. Diversidad y relevancia son elementos clave.

¿Cuál es la estructura del programa?

Además de la estructura dinámica del programa en vivo, fortalecida con entrevistas, el programa *Charangay* cuenta con secciones creativas y dinámicas que informan referente a la temática que se esté abordando. Las secciones son:

- *¡Yo no fui!* Presenta problemas cotidianos, sociales o de ambientes escolares, desde el punto de vista de los niños, las niñas y adolescentes; menciona además propuestas de solución, como aportación y reflexión de los menores.
- *Ni ladra, ni maúlla.* En diversas ocasiones se habla de un animal diferente, platicando de sus características, hábitos y más datos que pudieran ser atractivos para la audiencia.

- *Así suena, así se ve, así se siente.* Trata sobre actividades o eventos artísticos para recomendar, haciendo énfasis en las sensaciones y emociones asociadas al arte.
- *Aquí cerquita.* Recomienda lugares diversos para visitar: jardines, museos, galerías, lugares turísticos, de la región o del mundo en general.
- *Mira, qué curioso.* Comparte experimentos fáciles y divertidos que se pueden realizar en casa, para mostrar que la ciencia es divertida.
- *Y no necesita pilas.* Esta sección recomienda actividades que impliquen actividad física para realizar en el tiempo libre: deportes, juegos, actividades artísticas, experimentos, manualidades.
- *Color verde árbol.* Discute sobre temas relacionados con el cuidado ambiental, dando recomendaciones específicas sobre cómo proteger el ambiente y disfrutar de él.
- *Mi abue no me cree.* Se abordan adelantos en ciencia y tecnología, explicando algunos detalles específicos de inventos o propuestas de la ciencia para resolver algunos problemas o hacer nuestra vida más fácil o divertida.
- *En la chamba.* A partir de la entrevista al invitado/a se comenta sobre el oficio o profesión que desempeña, se destacan aspectos como en qué consiste el trabajo, dónde se desarrolla, en qué ayuda, cómo se estudia, entre otros.
- *Sin ensalada, por favor.* Se comparten recetas sencillas, sabrosas y nutritivas para realizar en casa, haciendo de la cocina una actividad divertida y de participación familiar.
- *Voces del planeta.* Se comparten frases, canciones o palabras curiosas en diferentes idiomas o lenguas, tratando de incentivar el gusto por el aprendizaje de idiomas y el conocimiento por otras culturas.
- *No son mentiras, son puros cuentos.* Aquí se comentan y recomiendan libros para diferentes edades, tratando de abordar tanto actuales y novedosos, como los clásicos.
- *¡Así hasta yo!* En esta sección se dan consejos, recomendaciones o ideas para resolver tareas de forma más sencilla, abordar temas académicos e investigar temas interesantes.

En cada programa en vivo se combina la charla entre quienes conducen, las y los invitados con el abordaje del tema y cuatro o cinco secciones, seleccionando aquellas que pudieran ser de mayor utilidad para fortalecer la temática del día.

¿Cuáles son las actividades adicionales al programa?

Es de relevancia fortalecer la convivencia entre quienes participan, pues refleja mayor confianza y compañerismo y hace que los programas sean más dinámicos y divertidos. Por ello, de manera periódica se realizan talleres, reuniones y paseos en los que se involucran no sólo los conductores, sino sus familias y el equipo de producción.

Los talleres complementarios se ofrecen en un horario adicional al de las actividades del programa, y favorecen el desarrollo de habilidades, la comunicación entre los participantes, la seguridad, el sentido de pertenencia y el desarrollo de experiencias formativas. Algunos de los talleres que se han impartido son: comunicación verbal y no verbal, escritura creativa, teatro, creatividad, natación, ajedrez, golf, inglés, alemán, artes plásticas, entre otros. Como se aprecia, las temáticas son diversas, pues la intención es favorecer el desarrollo integral de los menores, abarcando la mayor parte posible de las áreas de desarrollo.

Durante las reuniones y paseos se favorece principalmente la convivencia, el compañerismo y la integración entre todas las familias que conforman el equipo de *Charangay*, con lo que se consigue estimular valores como la confianza, la solidaridad, la colaboración, el trabajo en equipo, el respeto y la amistad, por mencionar algunos. En estos encuentros —realizados por lo general en parques, jardines o áreas naturales de la región— se realizan actividades como jugar, platicar, explorar, convivir y aprender unos de otros, de una manera divertida y sana; también se organizan campamentos en los que se convive por más de un día en un ambiente de total colaboración. De esta manera se fortifica la experiencia colectiva, el sentido de pertenencia y el intercambio en un ambiente seguro y estimulante.

Otras de las actividades realizadas fuera del espacio de la radio son: encuentros de lectura, lecturas en voz alta (para públicos

diversos), presentaciones en vivo y con público en espacios como museos, bibliotecas, museos de ciencias, escuelas y teatros, con el propósito de promover el acercamiento a nuevas formas de aprendizaje y propiciar un encuentro con la audiencia, favoreciendo el intercambio de ideas y experiencias.

Como parte del proceso de participación en el programa, se brindan elementos que fortalecen el sentido de pertenencia: se cuenta con una imagen visual que se porta en las playeras, gafetes, libretas y botones, cuyo material es otorgado a los conductores a su ingreso al proyecto; además se otorgan constancias de participación cuando se colabora en actividades especiales fuera del contexto de la radio; se cuenta también con espacios de comunicación en correo electrónico y grupos en plataformas virtuales, a través de los cuales se mantiene la comunicación con los conductores, las familias y el equipo de producción, informando sobre las actividades a realizar o tomando acuerdos sobre temas relacionados con el programa y las actividades complementarias.

Con la audiencia también se mantiene comunicación adicional, telefónica durante el programa en vivo y a través de redes sociales, en las que se comparten fotografías, información adicional a la brindada durante el programa, se invita a las actividades sociales o se pide la participación para fortalecer la propuesta radiofónica.

¿Por qué jugar Charangay?

El trabajo con este tipo de estrategias es de gran beneficio, además de ser divertido e interesante. Como se ha mencionado, se contribuye no sólo a la formación académica de las y los menores, a través de la información que se obtiene y se comparte en cada programa con la participación de las y los invitados, sino que de forma importante se favorece el desarrollo de habilidades, valores y actitudes útiles para un crecimiento personal sano, que permite la relación en armonía con otras personas.

Uno de los aspectos más relevantes, como ya se mencionó pero que vale la pena reiterar, es que se estimula la convivencia y el respeto entre personas de diferentes edades, pues están involucrados desde los cinco años hasta adultos que forman parte del equipo de producción. A menudo se cuenta con la participación de abuelos, quienes comparten experiencias, conocimientos y cariño.

Todo ello permite el aprendizaje diverso y sobre todo el respeto a las ideas y a la diversidad, sin considerar las diferencias de edades, intereses, gustos o creencias, etcétera.

La convivencia entre diferentes edades permite aprender unos de otros, desarrollar lazos de amistad y redes de apoyo para tener siempre cerca a personas que pueden brindar un consejo, acompañar ante una dificultad o simplemente escuchar cuando se necesita un oído atento. La convivencia intergeneracional es una valiosa fuente de aprendizaje y colaboración.

De igual manera, la participación en un medio de comunicación abre un inmenso panorama para la libre expresión de ideas, desarrollar la capacidad creativa, la curiosidad, la imaginación y el pensamiento divergente (que en su momento ayuda en la toma de decisiones) y la generación de ideas innovadoras. Estas habilidades o capacidades se desarrollan de forma individual, pero se construyen en lo colectivo, fortaleciendo así la colaboración y la participación en procesos como la socialización, la identidad colectiva, el sentido de pertenencia y la formación de ambientes seguros, de los cuales ya se ha mencionado un poco en este trabajo.

Adicional a las actividades que se realizan en el proceso de producción —como la búsqueda de información, entrevista a expertos, discusión y análisis de temas— se desarrollan habilidades que resultan ser valiosas para la vida: atención, memoria, concentración, escucha, pensamiento crítico y creativo, por mencionar algunos.

Por último, el programa radiofónico ofrece a la audiencia información sobre temas diversos, propiciando con ello un espacio de reflexión y aprendizaje en un formato lúdico y atractivo. Los diversos temas que se abordan son de gran utilidad para la toma de decisiones, el conocimiento del contexto social, el incremento del conocimiento cultural y el fortalecimiento de una identidad colectiva al contar con referentes comunes asociados a la historia, el arte, la ciencia, el deporte, el cuidado ambiental, el desarrollo de valores colectivos, entre varios más, así lo afirma Cristina Romo (2013: 73):

La radio está para establecer comunicación; crear sentido común. Se trata de dirigirse al receptor como persona, como interlocutor con el que se quiere dialogar; porque la radio provoca en la audiencia una relación personal

gracias a la cualidad del sonido de ser introyectado; porque quien escucha, recrea el mensaje de acuerdo con él mismo, a partir de su experiencia, de sus vivencias, de su historia. El oído es el sentido atento, que no cierra o *apaga*; que invita y propicia que lo que se escuche penetre hacia el interior que está pleno de experiencias y de sensaciones visuales, táctiles, auditivas.

Logros y orientaciones futuras de investigación

Como se ha mencionado a lo largo de este capítulo, la propuesta de hacer radio con niños, niñas y adolescentes ha brindado la oportunidad de facilitar diversos procesos e incentivar el desarrollo de sus participantes en distintas áreas, observando beneficios desde la mirada de quienes estamos involucrados. Dentro de las reflexiones y experiencias positivas que se han rescatado, a partir del diálogo con los integrantes del equipo *Charangay*, tenemos las siguientes:

- Se ha logrado una agradable convivencia entre los conductores, quienes intercambian ideas en un ambiente de respeto y aprendizaje en colaboración, a pesar de la diferencia de edades.
- Se han desarrollado la creatividad, espontaneidad y la claridad al compartir la información; los temas se presentan de manera divertida y estructurada. Durante el programa, quienes conducen muestran menos nerviosismo, más organización al dar sus opiniones y mayor interacción; han mejorado en la fluidez y comprensión lectora, así como en su capacidad de dar y escuchar opiniones.
- Quienes participan se comprometen cada vez más con el programa: investigan por su cuenta los diferentes temas, muestran mayor interés al momento de las entrevistas y su capacidad reflexiva va en evidente aumento.
- Los temas abordados les permiten no sólo incrementar los conocimientos, sino reflexionar sobre su aplicación en la vida cotidiana y para la mejora personal. El abordaje de diversas temáticas favorece el hábito de la lectura, el gusto por la práctica de algún deporte, el fomento a hábitos saludables para el bienestar físico y mental, el recono-

cimiento de valores personales y para la convivencia, la aplicación del conocimiento científico y tecnológico en el quehacer cotidiano, entre otras aplicaciones personales y sociales, contando con un ambiente seguro para el desarrollo, tanto para quienes están directamente involucrados en la producción y conducción del programa, como para la audiencia.

Es necesario implementar algunos mecanismos de evaluación y seguimiento formal que nos ayuden a valorar el impacto, conocer las áreas fuertes y de oportunidad y determinar las líneas de mejora para el fortalecimiento del programa.

Un ejercicio que nos permitiría reconocer los beneficios del programa en los participantes es el evaluar, mediante pruebas o registros observacionales, las habilidades y destrezas para determinar su progreso personal. Con ello se tendrían evidencias específicas de la contribución y el valor de la experiencia, para así recomendarse a otros grupos. También sería útil reconocer cuáles han sido los aprendizajes respecto a los contenidos que se abordan en el programa y la utilidad que se le da a dichos contenidos; por ello se está trabajando en un segundo momento de evaluación. Por lo pronto sólo podemos afirmar que la experiencia de hacer radio ha sido favorecedora de ciertas áreas del desarrollo de los menores participantes.

Algunas otras acciones deben ir enfocadas a recoger la opinión de la audiencia sobre el impacto del programa, sus contribuciones y la relevancia de los temas que se abordan, y con ello realizar mejoras al mismo, a partir de la detección de áreas de oportunidad.

Por último, sería interesante desarrollar el proyecto con un grupo nuevo, haciendo una evaluación inicial y algunas otras de seguimiento, para identificar si la propuesta puede realizarse en su totalidad con nuevas poblaciones, formalizando las estrategias de implementación y reproduciendo el modelo para que otros grupos se beneficien. Es claro que estas nuevas implementaciones deberían incluir la capacitación de responsables para realizar producción radiofónica, pues es necesario tener conocimientos sobre escritura de textos para la radio, locución, edición de audio, producción radiofónica, entre otras, que no fueron abordadas a profundidad en

este capítulo pero que pueden desarrollarse como parte de la misma práctica educativa.

Conclusiones

Consideramos que la experiencia de hacer radio ha sido formativa para los participantes y fortalece sus habilidades personales y para la convivencia, asimismo es favorecedora en la adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Con ello se contribuye al desarrollo individual, al fortalecimiento de la identidad personal y colectiva, así como al sentido de pertenencia y la creación de ambientes seguros.

Es claro que la radio, como medio de comunicación, tiene una gran responsabilidad en la transmisión de contenidos y la comunicación con audiencias diversas, pero —como se mostró en este capítulo— además puede ser una excelente herramienta educativa que contribuya a la mejora del individuo y al progreso colectivo, si se parte de información relevante, propositiva y enfocada a la construcción de experiencias educativas para la mejora y construcción de un tejido social saludable, en el que nuestras niñas, niños y adolescentes puedan desarrollarse de manera segura y completar sus potencialidades.

La educación debe ser un compromiso compartido entre las instituciones académicas (como la escuela), instituciones sociales (como la familia), las asociaciones civiles y los grupos creados con fines culturales o educativos. Deben construirse experiencias desde la formalidad de las instituciones educativas —como es el caso del presente proyecto, que aprovecha la radio universitaria para su implementación— o en medios informales, pues actualmente se cuenta con el espacio de las redes sociales, recursos en línea como sitios o páginas electrónicas e incluso la radio por internet, que permite estructurar programas sin la necesidad de contar con estudios de grabación o instrumentos de edición sofisticados.

Independientemente del medio —que es sólo la forma—, lo relevante es el contenido de la experiencia; recordemos que la educación debe acompañar al individuo para ayudarlo a descubrir y a construir caminos; es una herramienta que le permite verse a sí mismo, ver el mundo y ser una mejor persona. Así, buenas

experiencias educativas favorecen el desarrollo de mejores individuos para la construcción de mejores sociedades, lo cual —a su vez— coadyuva en la formación de mejores personas, volviéndose un círculo virtuoso; un ir y venir de lo individual a lo colectivo; un ejercicio de comunicación, de construcción personal y de creación de ambientes protectores para crecer.

Esperamos que la experiencia de *Charangay* pueda abonar a esta construcción de la identidad colectiva y a la construcción de ambientes seguros que requieren y merecen nuestros niños, niñas y adolescentes para su desarrollo.

Referencias

- Balsebre, A. (1994). *El lenguaje radiofónico*. Madrid: Cátedra.
- Berger, P, y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu Editores.
- Braconnier, A. (2003). *Guía del adolescente*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2012). *Ley General de Educación*. Última reforma publicada, DOF 09-04-12. Recuperado de: www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf.
- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Ediciones Bellaterra. S.L.
- Giménez, G. (2000). Materiales para una teoría de las identidades sociales. En: José Manuel Valenzuela Arce [coord.], *Decadencia y auge de las identidades*. México: El Colegio de la Frontera Norte, Plaza y Valdés.
- Muñoz, J., y Gil, C. (1989). *La radio. Teoría y práctica*. Habana, Cuba: Pablo de la Torriente.
- Papalia, D. (2010). *Desarrollo humano*. Undécima edición. México: McGraw Hill.
- Pita, S.; Vila, A., y Carpena, J. (2002). *Determinación de factores de riesgo*. Unidad de Epidemiología Clínica y Bioestadística. Recuperado de: www.fisterra.com/mbe/investiga/3f_de_riesgo/3f_de_riesgo2.pdf.
- Reyes, J.C. (2011). *El ticús. Diccionario de colimotismos*. México: PuertAbierta editores.
- Romo, C. (2013). Planear y escribir para radio. En: J. Zepeda, A.K. Robles y E. Rodero [compiladores], *La radio, más viva y compañera que nunca*. Holanda: Radio Nederland Wereldomroep.

- Saiz, J. (1998). *Nueva radio para nuevos tiempos con nuevos modos entre nuevos medios*. Valencia: Fundación Universitaria de San Pablo, CEU.
- Secretaría de Educación Pública, SEP (2010). *¿Cómo construir ambientes protectores? Guías para las familias*. Recuperado de: www.sepyc.gob.mx/documentacion/guiafamilias.pdf.
- Prado, E. (1981). *Estructura de la información radiofónica*. Barcelona: ATE.
- Trilla, J.; Gros, B.; López, F., y Martín, M. (2003). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y de educación social*. España: Ariel Educación.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2010). *Los derechos de la infancia y la adolescencia en México*. México: UNICEF.
- Vallet, M. (2010). *Cómo educar a nuestros adolescentes. Un esfuerzo que merece la pena*. Madrid: Wolters Kluwer.

Autores/as

Mireya Sarahí Abarca Cedeño

Maestra en ciencias en el área de psicología aplicada por la Universidad de Colima. Es profesora-investigadora de tiempo completo en la Facultad de Ciencias de la Educación. Sus intereses de investigación son sobre procesos y prácticas educativas. Dicta conferencias sobre temáticas relacionadas con la creatividad, la educación a través del arte, la formación de estudiantes y el desarrollo de proyectos de interacción educativa.

Ricardo Acosta Díaz

Doctor en educación por la Universidad de Baja California, maestro en ciencias de la computación por el Centro de Investigación Científica y Educación Superior de Ensenada (CICESE), e ingeniero en sistemas computacionales por el Instituto Tecnológico de Colima. Es profesor-investigador en la Facultad de Telemática de la Universidad de Colima. Sus intereses de investigación se centran en ambientes inteligentes, cómputo cognitivo e internet de las cosas.

María Andrade Aréchiga

Doctora en ciencias de la computación por el Centro de Investigación Científica y de Educación Superior de Ensenada (CICESE). Es profesora-investigadora de tiempo completo en la Facultad de Telemática de la Universidad de Colima, en los programas de ingeniería y maestría. Tiene 32 años laborando de manera continua en dicha institución. Sus intereses de investigación se centran en tecnología educativa y matemáticas en diversos niveles, pertenece al Sistema Nacional de Investigadores con nivel 1.

Norma Angélica Barón Ramírez

Maestra en ciencias, área tecnología y educación, por la Universidad de Colima. Es profesora-investigadora de tiempo completo en la misma universidad, ha ocupado diversos cargos administrativos. Sus intereses de investigación son las tecnologías de la información y la comunicación.

Mirna Hetzemanil Bonós Rodríguez

Licenciada en comunicación social por la Universidad de Colima con diplomado en gestión cultural. Colaboró y produjo varios programas en Universo FM 94.9. Actualmente es coordinadora de Difusión Cultural y Servicios Educativos del Museo Regional de Historia de Colima. Sus intereses de investigación son sobre jóvenes y la brecha digital.

Lourdes Covarrubias Venegas

Maestra en ciencias, área tecnología y educación, por la Universidad de Colima. Es profesora-investigadora de tiempo completo en la Facultad de Ciencias de la Educación en la misma universidad, ha ocupado diversos cargos administrativos. Sus intereses de investigación son los procesos y las prácticas educativas.

Pedro Damián Reyes

Doctor en ciencias de la computación por el Centro de Investigación Científica y de Educación Superior de Ensenada (CICESE). Es profesor-investigador en la Universidad de Colima y ha ocupado diversos cargos administrativos en la misma. Su área de especialización es el desarrollo de software. Sus intereses de investigación se encuentran enfocados en los temas de desarrollo de aplicaciones conscientes del contexto, realidad aumentada, interfases naturales de usuario y sistemas de tutoría inteligentes.

José Manuel de la Mora Cuevas

Doctor en ciencias sociales, área historia por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad de Colima. Es profesor de tiempo completo en la Facultad de Ciencias Políticas. Sus intereses de investigación son principalmente sobre representaciones en el discurso de manuales escolares y sobre temas de diversidad sexual. Candidato del Sistema Nacional de Investigadores.

Silvia Berenice Fajardo Flores

Doctora en ciencias computacionales por la Universidad París VIII Vincennes-Saint-Denis, Francia. Es profesora-investigadora de tiempo completo en la Facultad de Telemática de la Universidad de Colima. Sus intereses de investigación son la tecnología para la educación y en las áreas de la interacción humano-computadora (HCI, por sus siglas en inglés), accesibilidad e interfaces no visuales.

Jonás Larios Deniz

Doctor en educación (con mención honorífica), maestro en educación y licenciado en pedagogía por la Universidad de Colima, obtuvo el premio “Peña Colorada” en cada uno de estos programas por el más alto promedio de la generación. Es profesor-investigador de tiempo completo de la Facultad de Pedagogía. Sus intereses de investigación son la educación superior, historia de la educación y educación para el respeto a la diversidad sexual. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores con nivel 1.

Jesús Antonio Larios Trejo

Maestro en educación por la Universidad Autónoma de Guadalajara. Es profesor por horas en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Colima y labora en la Secretaría de Educación Pública en el nivel secundaria. Sus intereses de investigación son la enseñanza de las matemáticas, la difusión y divulgación científica y del arte.

Francisco Montes de Oca Mejía

Candidato a doctor en educación en gestión educativa, maestro en trabajo social con orientación en desarrollo humano y familia, licenciado en psicopedagogía y licenciado en educación especial en el área problemas de aprendizaje. Es profesor-investigador de tiempo completo en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima. Tiene perfil PRODEP por la SEP y es integrante del cuerpo académico 53 “Educación: equidad y habilidades digitales”. Sus intereses de investigación son la orientación educativa, trayectorias escolares, adultos mayores y la educación superior.

Liz Georgette Murillo Zamora

Maestra en pedagogía por la Universidad de Colima. Actualmente, es directora de Educación a Distancia de la Dirección General de Tecnologías de Información de la Universidad de Colima. Sus intereses de investigación se centran en la fundamentación y diseño de soluciones educativas basadas en tecnología, y en acciones orientadas a impulsar el desarrollo de la educación a distancia.

Andrés Alejandro Parra Valdovinos

Licenciado en pedagogía, tallerista en temas de diseño y creación de material didáctico. Actualmente es coordinador del área de pedagogía en el Centro de Desarrollo Infantil “Tierra y Libertad” No. 1, y profesor titular de quinto grado de primaria. Sus intereses de investigación son la educación básica y las tecnologías de información y la comunicación aplicadas a la educación.

Rosa María Peláez Carmona

Maestra en educación en capacitación de docentes de inglés por la Universidad de Exeter. Ha sido profesora de inglés como lengua extranjera durante 22 años y capacitadora docente en los últimos 10 años en la Universidad de Colima. Sus áreas de interés de investigación son la educación inicial docente, el desarrollo profesional continuo docente y el aprendizaje del inglés.

Briseda Noemí Ramos Ramírez

Maestra en educación por la Universidad Autónoma de Guadalajara y actualmente cursa estudios de doctorado en educación en la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Es profesora de tiempo completo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Colima. Sus intereses de investigación son los modelos curriculares, la innovación educativa y las teorías implícitas del profesorado.

Patricia Salazar Díaz

Es maestra en educación y especialista como capacitadora de maestros por Exeter University, UK. Es profesora de tiempo completo en la Facultad de Turismo. Sus intereses de investigación son la enseñanza de lenguas, gestión turística y observación de la práctica docente.

Rosario de Lourdes Salazar Silva

Maestra en desarrollo humano y manejo de grupos, es docente y practicante del método Feldenkrais. Es profesora de tiempo completo en la Facultad de Ciencias de la Educación. Sus intereses de investigación son la educación inclusiva y la práctica docente.

Sonia Vargas Anguiano

Estudiante de la licenciatura en pedagogía por la Universidad de Colima. Ha participado en talleres de lenguaje incluyente y de liderazgo.

Martín Gerardo Vargas Elizondo

Maestro en ciencias, área tecnología y educación. Es profesor-investigador de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Colima. Es líder del cuerpo académico 97 "Educación inclusiva". Autor y coautor de diversos artículos y capítulos de libro. Sus intereses de investigación son modelos curriculares, evaluación e innovación educativa y educación inclusiva.

Juan Jesús Vega Mejía

Estudiante de la licenciatura en pedagogía por la Universidad de Colima. Ha participado en talleres de lenguaje incluyente y liderazgo. Realizó movilidad académica en la Universidad de Jaén en España.

Rosa Marcela Villanueva Magaña

Maestra en pedagogía por la Universidad de Colima. Es profesora-investigadora de tiempo completo en la Facultad de Ciencias de la Educación. Ha impartido cursos de lectura y redacción, planeación y evaluación del aprendizaje. Su interés de investigación es el área de la evaluación educativa.

Ambientes protectores en la escuela secundaria. Participación de docentes, padres de familia y estudiantes, coordinado por Jonás Larios Deniz, Norma Angélica Barón Ramírez y José Manuel de la Mora Cuevas, fue editado en la Dirección General de Publicaciones de la Universidad de Colima, avenida Universidad 333, Colima, Colima, México, www.ucol.mx. La impresión se terminó en julio de 2018 con un tiraje de 500 ejemplares sobre papel bond ahuesado de 90 gramos para interiores y sulfatada de 12 puntos para la portada. En la composición tipográfica se utilizó la familia Veljovick. El tamaño del libro es de 22.5 cm de alto por 16 cm de ancho. Portada: Miguel Ángel Ávila García. Diseño y cuidado de la edición: Myriam Cruz Calvario.

La violencia escolar es reflejo de una descomposición de la sociedad. No es posible hablar de convivencia escolar —sea cual sea su nivel o grado educativo— sin establecer nexos entre la violencia sucedida dentro y fuera de las aulas, con los comportamientos colectivos e individuales, aspectos familiares y comunitarios; tampoco es posible sin aludir a las diferencias de género e historias de vida de sus participantes —ya sean agresores o víctimas— y sin considerar las relaciones interpersonales. Al interrelacionarse dichos factores hacen de la violencia un problema complejo, que requiere ser comprendido, visualizado y atendido a la brevedad por la comunidad escolar y académica.



UNIVERSIDAD DE COLIMA