

LEY GENERAL DE MECANISMOS ALTERNATIVOS DE SOLUCIÓN DE CONTROVERSIAS: MANEJO DE EMOCIONES Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS DE RELACIÓN ENTRE PARES EN EDUCACIÓN INCLUSIVA

General Law of Alternative Dispute Resolution Mechanisms in México: Intervention in emotions and resolution of relationship conflicts between inclusive education students

José Manuel CALDERÓN CALDERÓN*
Dania Vanessa CALDERÓN CALDERÓN**
DOI: <https://doi.org/10.15174/cj.v14i27.466>

Sumario:

I. Introducción II. Niñez y adolescencia con discapacidad III. Grupos de encuentro y expresión emocional IV. Conclusión V. Referencias

Resumen: *El presente texto realiza una descripción teórica, así como un análisis de las características constitutivas del manejo de las emociones en niñez y adolescencia con discapacidad, haciendo intersección con los derechos humanos, constitucionales y aquellos de la Ley General de Mecanismos Alternativos de Solución de Controversias, buscando garantizar su desarrollo y bienestar integral. Proponiendo el grupo de expresión emocional y de encuentro, como modelo dual, eficaz en la prevención e intervención en conflictos de relación en la etapa de la niñez y adolescencia, en contextos de educación inclusiva. Apoyados en la técnica del enfoque centrado en la persona, con los pilares: aceptación positiva incondicional, congruencia y empatía. Finalmente, se puede constatar la eficacia ejecutiva del modelo y su congruencia con lo previsto en la Ley.*

Palabras clave: *Derecho, Discapacidad, Enfoque centrado en la persona, Expresión emocional circular.*

Abstract: *This text provides a theoretical description and analysis of the constitutive characteristics of the management of emotions in children and adolescents with disabilities, intersecting with human and constitutional rights and the General Law of Alternative Dispute Resolution Mechanisms, seeking to guarantee their development and well-being. comprehensive. Proposing the group of encounter emotional expression, as an effective model in the prevention and intervention in relationship conflicts in the stage of childhood and adolescence, in inclusive education contexts.*

*Licenciado en Psicología, Licenciado en Derecho, Maestro en Desarrollo Humano, Doctorante en Derecho por la Universidad Latina de América, Facilitador en Justicia Alternativa, en Poder Judicial de Michoacán. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6429-9035>. Correo de contacto: psicjosemanuel@hotmail.com.

** Licenciada en Derecho, por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6286-2270>. Correo de contacto: vanessa_dania151@hotmail.com.

Supported by the technique of the person-centered approach, with the pillars: unconditional positive acceptance, congruence and empathy. Finally, the executive effectiveness of the model and its consistency with the provisions of the Law can be confirmed.

Keywords: *Disability, Law, Person-centered therapy, Restorative circular emotional expression.*

1. Introducción

La Ley General de Mecanismos Alternativo de Solución de Controversias (en adelante LGMASC), vigente en los Estados Unidos Mexicanos, desde el 26 de enero del 2024, en la sección segunda, perteneciente a la justicia restaurativa y sus procesos, nos invita al abordaje de los conflictos escolares desde la justicia restaurativa y la justicia terapéutica.

Dicha Ley nos indica que las prácticas o procesos restaurativos tendrán por objeto atender las necesidades y responsabilidades, tanto individuales como colectivas de las personas involucradas. Para lograrlo es importante intervenir de manera integral con las partes implicadas en el ámbito emocional, material y social, generando espacios seguros en el ambiente escolar, pero también en otros escenarios de desarrollo de la persona.

Por lo anterior y de conformidad con la LGMASC, la escuela y los operadores escolares deberán conocer y especializarse en temas de justicia restaurativa y justicia terapéutica, relacionándolo con las infancias y adolescencia, aspectos fundamentales para lograr el objetivo de la Ley. Esta situación busca humanizar la justicia alternativa en el ámbito escolar, pero también prevenir e intervenir en conflictos escolares, mediante un abordaje integral del conflicto y del desarrollo integral de la niñez, siempre evitando la vulneración de los derechos de los participantes.

En otra arista del tema, es importante mencionar que, en la población mundial, nacional y local del estado de Michoacán, lugar donde se hace el estudio de caso; existe un porcentaje considerable de personas con discapacidad, por esto es importante hacer una descripción y análisis de los factores constitutivos de la niñez y adolescencia con discapacidad en el ámbito escolar. Para posteriormente argumentar la importancia de generar estrategias de intervención emocional frente al conflicto relacional, pretendiendo favorecer el desarrollo humano de la niñez y adolescencia con discapacidad, esto apoyado en los principios de la justicia restaurativa y la justicia terapéutica.

Para así, proponer una intervención emocional por parte de la autoridad educativa, desde la corriente humanista, con la técnica denominada Enfoque Centrado en la Persona (en adelante ECP), con sus tres pilares: aceptación positiva incondicional, congruencia y empatía; aspectos esenciales para el desarrollo personal. Técnica aplicada con el modelo dual, Grupo de Expresión Emocional y Encuentro (en adelante GEEE), que por sus características puede ser preventivo a través de la justicia terapéutica, mediante la expresión emocional y de intervención en conflictos de relación interactiva; así como por medio de la justicia restaurativa, por conducto del encuentro. Así, el GEEE propicia la tendencia actualizante de los aspectos físicos, psicológicos, sociales y espi-

rituales de la niñez y adolescencia con discapacidad. Acortando, mediante el GEEE en contexto de educación inclusiva, se potencializa el desarrollo humano, además de que el Estado como organización política, da cumplimiento a la obligación de generar una educación inclusiva con visión de derechos y desarrollo humano.

II. Niñez y adolescencia con discapacidad

2.1 Contexto social de la discapacidad

En el año 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS), reportó que más de 1000 millones de personas viven en todo el mundo con algún tipo de discapacidad, equivalente al 15 % de la población mundial. En México, de acuerdo con el Censo de Población y Vivienda del 2020, hay 6,179,890 personas con algún tipo de discapacidad, lo que representa 4.9 % de la población total del país. En este sentido el Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI) en el año 2021, menciona que en México el 2.0% de la niñez y adolescencia manifiesta discapacidad.

El estado de Michoacán reportó en el Censo de Población y Vivienda del 2020, que la población con discapacidad en la entidad federativa es de 826, 874, de la cual 24, 308, el 9.4%, son niñez de 0 a 14 años.

Lo anterior manifiesta de manera clara, que el tema de la discapacidad es una situación real a nivel mundial, nacional y que afecta directamente el 9.4% de la niñez y adolescencia, en Michoacán.

Ahora, el Estado mexicano desde 2007, momento en que firmó y ratificó la Convención sobre los Derechos de la Personas con Discapacidad, y con la reforma del artículo 1o de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), ha dado especial énfasis a las condiciones que prevalecen en las personas con discapacidad, tomando como eje rector de sus políticas el modelo social de discapacidad, el cual considera que la discapacidad no es determinante a la persona, sino que el entorno social lo agudiza.

Es así como la política educativa debe cumplir con la amplia protección que reviste a la niñez y adolescencia con discapacidad en el Estado mexicano, a la vez potencializar el desarrollo holístico –físico, psicológico, social y espiritual- de este grupo vulnerable y también realizar acciones inclusivas en la vida personal y productiva de la sociedad actual en la que interactúa la niñez y adolescencia. Esto puede ser desarrollado a través de la nueva LGMASC, que busca la resolución de conflictos mediante la justicia restaurativa, pero también la restauración emocional personal mediante la justicia terapéutica, en el ámbito escolar.

2.2 Marco de protección jurídica a niñez y adolescencia con discapacidad

Como ya se mencionó con anterioridad, la niñez y adolescencia con discapacidad, cuentan con un marco normativo que les garantiza el máximo goce de sus derechos, en lo cual, la educación no queda exceptuada.

Jurídicamente, la niñez y adolescencia es un grupo etario, que para la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA), en su artículo 5º, establece que son niñas y niños los menores de doce años, y adolescentes, las personas de entre doce años cumplidos y menos de dieciocho años. Por lo tanto, este grupo está contemplado en el artículo 1o de la Constitución que, en su párrafo quinto, prohíbe cualquier forma de discriminación basada en la edad, la discapacidad y otras condiciones.

Derivado de lo anterior, la educación básica y sin discriminación, es un eje central para el desarrollo armónico de la niñez y adolescencia con discapacidad. Situación que se armoniza con el artículo 3º de la Constitución, donde se menciona que todas las personas tienen derecho a la educación, dejándole al Estado mexicano la rectoría de esta y obligándolo a la inclusión de todos los individuos. Mencionando que la educación se basará en el respeto irrestricto a la dignidad de las personas, con enfoque de derechos humanos; buscando desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano.

Lo que influye con lo plasmado en la LGDNNA, en el capítulo décimo primero, referenciando el derecho a la educación, que en el artículo 57, nos dice que: las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a una educación de calidad que contribuya al respeto de su dignidad humana, desarrollo de sus potencialidades y de su personalidad.

De igual manera lo anterior es armónico con el artículo 4o, párrafo noveno, donde se apunta al Estado mexicano como garantista del interés superior de la niñez, concepto encaminado al pleno desarrollo físico con salud, psicológico con el libre desarrollo de la personalidad, social en armonía familiar y con la comunidad educativa y espiritual por medio de la libertad de creencias e ideologías.

Así mismo, el derecho nacional de la niñez y adolescencia hace intersección con el internacional. Esto es constatable en la Convención de los Derechos del Niño de 1989 y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2007, ambas vinculantes para el Estado mexicano. Donde la primera ha declarado en su preámbulo que “el niño, por su falta de madurez física y mental, necesita protección y cuidados especiales”¹.

La segunda, en el preámbulo, inciso letra e, declara lo siguiente: “La discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”².

Así la niñez y adolescencia, en condiciones de discapacidad, requiere atención especializada tanto en lo técnico educativo como en lo emocional personal. Por lo que, el Estado en el ámbito de su competencia, se encuentra obligado a considerar estas disposiciones inclusivas en el ambiente educativo.

1 Asamblea General de las Naciones Unidas, Convención sobre los Derechos del Niño, 20 de noviembre de 1989, p.7, disponible en: <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child> (consultado el 15 de julio del 2024).

2 Asamblea General de las Naciones Unidas, Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo, 24 de octubre de 2007, p.7, disponible en: <https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2019-05/Discapacidad-Protocolo-Facultativo%5B1%5D.pdf> (fecha de consulta: 15 de julio del 2024).

Privilegiando, para ello, los principios jurídicos de: dignidad humana, autonomía individual, independencia, no discriminación, participación y por último el respeto a la evolución de las facultades de la niñez y adolescentes con discapacidad.

2.3 Características emocionales en la niñez y adolescencia con discapacidad

La vida de las personas y en especial de la niñez y adolescencia con discapacidad es emocionante, esto porque todo aquello que le interesa de la vida de este grupo etario, lleva implícitamente emociones.

Se dice que el ser humano desde el nacimiento manifiesta: “afecto, miedo, alegría, tristeza y enojo”³. Emociones que son indicadores de necesidades básicas, además de ser expresadas ante situaciones donde se ve comprometida la seguridad y pervivencia de las personas. En general, las emociones son reacciones involuntarias, que se manifiestan fisiológicamente de manera personal, detonadas por el entorno u otras personas, que posteriormente con el proceso madurativo se interpretan de manera mayormente consiente.

Las emociones en los primeros años tienen la función de dar pie a la experiencia sensible, la cual resulta significativa en tanto que le permite al infante adaptarse al medio y comunicarse con los otros. Por esto, se razona que las emociones en la infancia son la base de la comunicación e interacción con el otro, para que este último logre satisfacer las necesidades biológicas, de placer y desarrollo humano del infante.

La comunicación emocional en esta etapa inicial se encuentra matizada por las miradas y expresiones faciales del momento; que son características del pensamiento concreto y egocéntrico infantil. Siendo por esto que, la niñez de manera natural busca establecer una relación del organismo infantil con su propia realidad⁴. Instituyendo desde el nacimiento relaciones sin límites corpóreos y emocionales, donde “el niño en plena posición de objeto resulta ser objeto de la asistencia del otro, y ese otro el que la constituye y reconoce”⁵. Situación que tilda una dificultad originaria para diferenciarse de los cuidadores, pero de igual manera con la necesidad de lograrlo.

103

Con esto entendemos que los progenitores son fundamentales en el desarrollo psicológico de los infantes, por ser los primeros reguladores emocionales y sociales. Esta condición posteriormente se traslada a la educación formal, donde los docentes complementan dicha regulación e inclusión social de la niñez, mediante la interacción emocional con los pares.

Si bien es cierto que la experiencia, expresión y relación emocional con los otros; en condiciones regulares se va afinando con el desarrollo de cada etapa, también lo

3 Muñoz Polit, Miriam Eugenia, *Una hipótesis humanista sobre la emoción*, México, Instituto Nacional de Investigación en Desarrollo Humano, 2012, p.19, disponible en: https://www.grupodeo.org/Menu_25_Encuentro/rc_images/rc_images/myriam_mu_oz_hipotesis_humanista.pdf (fecha de consulta: 15 de julio del 2024).

4 Lacan, Jaques, *Escritos 1*, México, Siglo XXI, 2009, p.102.

5 Sánchez Tello, Rodolfo, *El psicoanálisis, más allá del diván. Aportaciones psicoanalíticas a la pedagogía*. México, IMCED, 2002, p.57.

es que la situación emocional y de relación en la infancia, se limita con alguna discapacidad. Por lo anterior, los niños con discapacidad suelen permanecer en estadios posteriores del desarrollo; siendo el llanto y la agresividad, la expresión emocional y de relación, constantes de la comunicación en esta etapa⁶. Por consiguiente, la experiencia emocional en la infancia con o sin discapacidad es fundamental para el desarrollo humano, donde los progenitores, cuidadores y docentes; son los principales reguladores emocionales, ya que de ellos depende una adecuada o inadecuada gestión emocional en la infancia, cometido que será la base emocional de la adolescencia.

Ahora, es importante mencionar que, si bien es cierto, en la adolescencia la persona ya se diferencia física y emocionalmente del otro, esto por la irrupción del pensamiento formal, de igual manera, aún están en formación los procesos cognitivos y emocionales de motivación, autoconocimiento, autocontrol, empatía y relaciones sociales. “En esta etapa se empieza a ser más consciente del punto de vista de los demás y se muestra capaz de seguir una conversación con lógica y estableciendo relaciones entre lo que dice y lo que le dicen”⁷. Pues bien, pese a la diferenciación física y emocional, la presencia del otro –el cuidador primario, el docente o el par– sigue o siguen marcando tendencia en la regulación y manejo emocional en la adolescencia. Por lo anterior, en esta etapa al igual que en la infancia, es importante considerar que las quejas somáticas derivadas de la discapacidad propician y acentúan los estados de irritación emocional.

Por lo señalado es importante fortalecer la capacidad de reconocer las emociones y el autocontrol en la niñez y adolescencia, en tanto que son acciones cardinales para la adaptación al medio, el rendimiento escolar y el desarrollo personal. Para lograrlo lo anterior, se requiere fortalecer desde las primeras etapas, el autoconocimiento, la empatía y las relaciones sociales⁸.

Ahora, reflexionando en relación a la exigencia del medio productivo, si bien es cierto que las personas requieren instrucción técnica para la vida productiva, también lo es que el desarrollo emocional en los primeros años, en la familia y en la escuela, son fundamentales para todo ser humano. Por consiguiente, el sistema educativo inclusivo requiere plasmar un balance entre la exigencia del medio productivo y la del desarrollo humano, por lo que se hace necesario generar ambientes y modelos de intervención, que promuevan la expresión y relación emocional con mayor congruencia; en beneficio de la niñez y adolescencia con o sin discapacidad.

6 Coronel, Claudia Paola, “Problemas emocionales y de comportamiento en niños con discapacidad intelectual”, *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, vol. 14, núm. 2, pp. 351-362, disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/679/67957814011/html/> (fecha de consulta: 24 de junio de 2024).

7 Gordillo, Fernando *et al.*, “Diferencias en el Reconocimiento de las Emociones en Niños de 6 a 11 Años”, *Acta de Investigación Psicológica*, vol. 5, núm. 1, p. 1849, disponible en: [http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/actas_ip/2015/articulos_a/Acta_Inv._Psicol._2015_5\(1\)_1846_1859_Diferencias_en_el_Reconocimiento_de_las_Emociones_en_Ninos_de_6_a_11.pdf](http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/actas_ip/2015/articulos_a/Acta_Inv._Psicol._2015_5(1)_1846_1859_Diferencias_en_el_Reconocimiento_de_las_Emociones_en_Ninos_de_6_a_11.pdf) (fecha de consulta: 17 de julio del 2024).

8 Serrano, María Elena y García Álvarez, Diego. “Inteligencia emocional: autocontrol en adolescentes estudiantes del último año de secundaria”, *Multiciencias*, vol. 10, núm. 3, 2010. p. 278, disponible en: <https://biblat.unam.mx/hevila/Multiciencias/2010/vol10/no3/7.PDF> (fecha de consulta: 18 de julio del 2024).

III. Grupos de encuentro y expresión emocional

Los grupos de encuentro son una herramienta que permite la expresión y procesamiento emocional. Estos grupos son tan antiguos como la especie humana, los cuales tienen la intención de propiciar el conocimiento personal a través de la interacción grupal.

Para contextualizar la antigüedad de estos grupos de encuentro, en la cultura purépecha encontramos que ellos practicaban la construcción de estos grupos. Esta cultura es perteneciente a un grupo originario, centrados en la región noroeste del estado de Michoacán, que por su cosmovisión se caracterizaron por ser un grupo guerrero y con una ideología centrada en el equilibrio ecológico y humano⁹. Por lo tanto, dan atención, procesamiento y expresión a todas las emociones constitutivas del ser humano. Para lograrlo, los purépechas se apoyaron en las reuniones grupales y circulares en el temazcal o casa del calor, dispositivo que les permitió el encuentro y equilibrio personal.

Así mismo, pero en otro contexto no distante en la temática del anterior, en Estados Unidos de América, el psicoterapeuta Carl Rogers (1902-1985), atribuyó especial valor a las relaciones grupales, como factor de cambio personal. Fue así como, categorizó 15 etapas por las que atraviesa el grupo de encuentro:

- 1.- Etapa de rodeos; 2.- Resistencia a la expresión o exploración personal; 3.- Descripción de sentimientos del pasado; 4.- Expresión de sentimientos negativos; 5.- Expresión y exportación de material personal significativo; 6.- Expresión de sentimientos interpersonales inmediatos dentro del grupo; 7.- Desarrollo en el grupo de la capacidad de aliviar el dolor ajeno; 8.- Aceptación de sí mismo y comienzo de cambio; 9.- Resquebrajamiento de las fachadas; 10.- El individuo recibe realimentación; 11.- Enfrentamiento; 12.- Relación asistencial fuera de las sesiones del grupo; 13.- Encuentro básico; 14.- Expresión de sentimientos positivos y acercamiento mutuo; 15.- Cambios de conductas en el grupo¹⁰.

Si bien es cierto, cada grupo es particular, Carl Rogers nos permitió tener una visión de la dinámica grupal de autoayuda. La cual va desde la resistencia a la expresión hasta la actividad de ayuda para el desarrollo de los integrantes del grupo.

En definitiva, como lo mencionó Kay Pranis, respecto a los círculos restaurativos, confirmamos que los grupos de encuentro son una forma de ser y de relacionarse grupalmente para llevar al empoderamiento individual y colectivo de aquellas personas que participan en ellos. Lo anterior se mantiene acorde a lo propuesto en la LGMASC, en el capítulo VI, sección segunda, de la justicia restaurativa y sus procesos; en los artículos 81, 84 y 85 que abordan la justicia restaurativa y justicia terapéutica como procesos para la resolución del conflicto escolar. Además, derivado de esta investigación podemos adelantar que también favorece el desarrollo emocional en la niñez y adolescencia con o sin discapacidad, en el ámbito escolar.

⁹ Alarcón Sillas, Pablo. *Etnoecología de los indígenas p'urhépecha: Una guía para la apropiación de la naturaleza*, Morelia, UNAM/Centro de Investigaciones en Ecosistemas, 2009, p. 6, disponible en: https://www.academia.edu/6818710/ETNOECOLOG%C3%8DA_DE_LOS_IND%C3%8DGENAS_PURH%C3%89PECHA (fecha de consulta: 18 de julio del 2024).

¹⁰ Rogers, Carl, *Grupos de encuentro*, Argentina, Amorrortu, 1990, pp.22-43.

3.1 Elementos del grupo de encuentro desde el enfoque centrado en la persona

El modelo grupo de encuentro, tiene su plataforma en la corriente de intervención humanista, denominada la tercera fuerza en psicoterapia, corriente que se relaciona con la filosofía existencial, la cual considera que el sujeto pese a sus condiciones predefinidas, diríamos ambientales, sociales o económicas, tiene la libertad de realizar elecciones consientes, para actualizar su potencial creador. Las características de la corriente humanista giran en torno al desarrollo holístico –físico, psicológico, social y espiritual– donde la persona es el centro, reconociéndosele como libre, independiente, responsable y consiente. Además, se le da especial importancia a la sensibilidad, significación y experiencia subjetiva, considerando que el encuentro personal surge en la relación persona a persona.

Uno de los derivados más significativos de esta corriente, es la técnica denominada ECP. El cual piensa a la persona buena por naturaleza, con tendencia innata al desarrollo y con capacidad racional para elegir sus metas, todo esto en beneficio de su autorrealización. La cual, para lograrla, se requiere de aceptación positiva incondicional, congruencia y empatía¹¹.

Nosotros hemos entendido estos conceptos desde la interacción entre la persona que propicia el encuentro, que bien puede ser el docente, en su función de facilitador para el encuentro emocional, con el destinatario:

La aceptación positiva incondicional va encaminada a escuchar lo que la persona dice desde sus criterios, ideologías y conocimientos personales. Es aceptar la persona desde lo que vive, siente, e interpreta. Es importante que el facilitador reduzca al mínimo todas las teorías, hipótesis e intereses. Es aceptar todo lo que la persona dice, ya que esta es la fuente primaria de conocimiento y análisis.

La aceptación positiva incondicional es fundamental para el inicio de la relación, es con esta que se manifiesta respeto, confianza, credibilidad, honestidad y confianza en la persona. La aceptación se transmite mediante el lenguaje verbal y no verbal, el primero mediante las palabras, los tonos de voz, los silencios; y el segundo con los gestos, expresiones faciales y movimientos corporales; estos últimos deberán ser mínimos, para evitar estados de simpatía, apego y cariño.

La empatía, es una comprensión de las relaciones internas y profundas de la persona, sin dejar de ser uno mismo. La comprensión se realiza mediante la verbalización, donde se genera un ambiente propicio para que la intimidad personal haga su aparición. La empatía es un modo de entender desde adentro la novedad, respetando la originalidad e indivisibilidad de la persona. Es respetar la totalidad vivida y sus resultados. En otras palabras, la empatía involucra el conocimiento del otro. Es la capacidad de comprender los deseos, sentimientos, pensamientos y actitudes del otro.

La congruencia involucra conocimiento personal. Implica que la persona pueda expresar libremente sus deseos, sentimientos, pensamiento y actitudes. La congruencia es poner en práctica la aceptación positiva incondicional y empatía en el propio sujeto de la acción¹².

¹¹Rogers, Carl, *El proceso de convertirse en persona*, Paidós, México, 2017, pp.122-127.

¹²Calderón Calderón, José Manuel, “Desarrollo de la sesión previa al círculo restaurativo con adolescentes, desde el enfoque centrado en la persona”, *Revista Ciencias*, núm. 15, septiembre-diciembre 2021, pp. 102- 103, disponible

En palabras concretas, la aceptación positiva incondicional y empatía van relacionadas con la actitud del facilitador hacia el otro. La primera, es aceptarlo desde lo que vive, siente e interpreta. La segunda, es una comprensión de las relaciones internas y profundas del otro, sin dejar de ser uno mismo. Mientras que la congruencia va relacionada al conocimiento y autorregulación de la propia persona del facilitador.

Finalmente, los grupos de encuentro favorecen la expresión emocional, la organización y desarrollo personal en relación con los otros. Con esto entendemos que el ámbito educativo no es la excepción; siendo así un modelo propicio en la educación inclusiva.

3.2 Modelo de expresión y encuentro emocional en contextos de educación inclusiva

El modelo GEEE es toda acción orientada a generar espacios de confianza física y psicológica, que permitan la autogestión emocional, a través del dialogo personal y colectivo; procurando favorecer la prevención y resolución de conflictos en el ámbito escolar. El modelo es realizado desde las reuniones circulares, las cuales benefician la sensación de equidad entre las partes, generando una dinámica inclusiva, incentivando la comunicación e integración grupal. Además, que las reuniones circulares son una herramienta que posibilita la construcción de una cultura de convivencia en los centros educativos¹³.

El modelo GEEE en ámbitos de educación inclusiva, tiene como objetivo general que la niñez o adolescencia con discapacidad entren en contacto consigo mismos y reconozcan su proceso emocional. De igual manera, asume el beneficio intrínseco de reducir las expresiones emocionales violentas en la escuela, situación que favorece la inclusión social y educativa. Para la presente, el abordaje del conflicto relacional desde GEEE conlleva dos posibilidades de ejecución acorde con la LGMASC:

La primera de manera preventiva, mediante la justicia terapéutica, entendida como herramienta metodológica e interdisciplinaria que busca el bienestar físico, psicológico y emocional de las personas interesadas en la solución del conflicto. En otras palabras, es humanizar la ley, preocupándose por el aspecto psicológico, emocional y humano de ésta, así como del proceso legal¹⁴. La ejecución puede ser mediante el grupo de expresión emocional, en el cual no hay conflicto relacional por tratar, pero si el autoconocimiento de los participantes. Esto es importante porque mediante la educación centrada en la persona, en sus necesidades, valores y motivaciones, se fomenta la responsabilidad personal y con los otros¹⁵.

en: <https://revistaciencias.inacipe.gob.mx/index.php/02/article/view/487/376> (fecha de consulta: 19 de julio del 2024).

13 Martínez Moncada, Zoila y Bernal Acevedo, Fabiola. "Círculos de paz y convivencia en los centros educativos", *Integración Académica en Psicología*, vol. 5, núm. 13, 2017, p. 67, <https://integracion-academica.org/attachments/article/153/05%20Circulos%20de%20Paz%20-%20ZMartinez%20FBernal.pdf> (fecha de consulta: 19 de julio del 2024).

14 Wexler, David B., *Justicia Terapéutica una visión general*, p.1, disponible en: https://cejfe.gencat.cat/web/.content/home/publicacions/activitats_formatives/prospectiva_criminal_preveccio_delinquencia05062012/justicia_terapectica_resum.pdf (fecha de consulta: 19 de julio del 2024).

15 Rogers, Carl, *Freedom to learn: A view of what education might become*, Columbus, C. E. Merrill Pub. Co., 1969, p. 104.

La segunda forma de intervención es factible en la detonación de conflictos relacionales, mediante la justicia restaurativa, asimilada como conjunto de sesiones y encuentros, enfocados en la resolución del conflicto, entendiendo que las ofensas generan necesidades, responsabilidad y participación¹⁶. Esto puede ponerse en práctica con el modelo encuentro emocional, que entre sus objetivos está el abordaje de un conflicto relacional que ha generado daños en las personas. Ambas posibilidades conllevan dos tiempos: Primero, cuando la niñez con discapacidad de manera libre a través de la expresión y en la medida de lo posible, entra en contacto con sus emociones, las hace más conscientes, las procesan y formulan congruentemente. Segundo, cuando los menores de edad conciben las condiciones necesarias, para que otros puedan entrar en contacto y expresar de manera congruente sus emociones.

Es importante mencionar que el modelo GEEE en contextos de educación inclusiva, es de carácter “orientativo”¹⁷, de tal manera que, por sus características, propicia un ambiente de bienestar y confianza para la expresión emocional y de encuentro personal entre iguales.

Al ser de carácter orientativo, el objetivo del facilitador en el modelo GEEE es, únicamente, desarrollar un clima de seguridad física y psicológica, donde se forja gradualmente la libertad de expresión respecto a los sentimientos inmediatos, los cuales al ser gestionados adecuadamente disminuyen las actitudes psicológicas defensivas o agresivas. De forma tal que, la libertad emocional favorece la aceptación personal y da paso a la aceptación del otro y, por tanto, la resolución de conflictos.

Por lo anterior, el modelo GEEE es el ideal para la intervención en niñez y adolescencia con o sin discapacidad ya que genera un clima de confianza y respeto al proceso personal. De igual manera, se enfoca en las necesidades del momento, dejando fuera las expectativas, metas del sistema o del facilitador. Otra cosa significativa es que gira en torno en la tendencia actualizante, lo cual potencializa las capacidades del presente y no las carencias. Finalmente, busca la prevención y una eficaz intervención en conflictos de relación escolar entre pares.

3.3 Ejecución del modelo grupo de expresión emocional y encuentro

La ejecución del modelo fue realizada a 2 niñas y 2 niños de 8 años, las dos primeras con discapacidad visual y los segundos con discapacidad física, durante un curso vacacional, donde se impartía un taller de computación incluyente. Se solicitó permiso a la institución y las madres de familia de la niñez. La aplicación del modelo GEEE fue realizada durante un periodo de 15 sesiones, con una duración variable de 20 a 45 minutos, de acuerdo con el ritmo del grupo para interactuar. El modelo fue aplicado adhesivamente y previo al inicio diario del taller en computación inclusiva.

¹⁶ Zehr, Howard. *El pequeño libro de la justicia restaurativa*, Pennsylvania, Good Books, 2010, disponible en: https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/el_pequeno_libro_de_las_justicia_restaurativa.pdf (fecha de consulta: 19 de julio del 2024).

¹⁷ Zaldívar, Dionisio, *La intervención psicológica*, México, IMCED, 2011, p.46.

Se realizó con enfoque humanista, recordando que para los humanistas es importante la expresión de las necesidades, los valores y las motivaciones¹⁸. El primer encuentro se realizó con una entrevista semidirectiva inicial y final, con cada una de las madres y el docente en computación inclusiva; la cual fue una entrevista acorde a la corriente humanista, con la que se buscó la reproducción del discurso surgido de las motivaciones de una personalidad típica en un grupo estudiado¹⁹. De igual manera, nos apoyamos en la técnica de la observación que, desde la corriente humanista, invita a describir y puntualizar el desarrollo con base en la teoría de la manifestación del fenómeno, esto para dar una descripción detallada de la dinámica personal y grupal de los integrantes.

Las dinámicas grupales fueron seleccionadas de conformidad a la etapa del desarrollo de los integrantes del grupo, en los cuales en la edad de 8 años predominaba el procesamiento emocional concreto y egocéntrico. Por lo tanto, la ejecución de proceso fue semidirectiva con la intención de facilitar la autogestión grupal (Ver Tabla I)

Tabla I. Ejecución del modelo

Sesión	Acción	Características	Conclusión
1	Encuadre grupal y principios rectores	Nos apoyamos en actividades físicas y de contacto no invasivo.	En la sesión hubo dispersión, pero interés por interactuar.
2-6	Hablaron de aspectos generales.	Esto propició que hablaran de cómo se sentían sus madres al llevarlos al curso.	Se intervino para que la niñez manifestara como se sentían con los sentimientos de sus madres.
7-11	Hablaron de sentimientos profundos, relacionado a la discapacidad y como la vivían.	Tenían información amplia sobre la discapacidad. Adquirida por los diálogos maternos.	Se percibió empatía entre los integrantes del grupo, tanto en las emociones de tristeza como en las de alegría.
12-15	Se mantuvo el ritmo de participación	Más cargado a sentimientos de alegría, los de tristeza, se manifestaba únicamente si algún suceso en particular le había surgido a quien lo exteriorizaba.	Los integrantes del grupo se reunían o pedían a sus madres que los llevaran a recorrer algunos parques o tiendas departamentales

Fuente: Elaboración propia

18 Guey, Ching-Chung, Cheng, Ying-Ying y Shibata, Seiji, "A triarchal instruction model: Integration of principles from Behaviorism, Cognitivism, and Humanism", *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, vol. 9, 2010, pp. 105-118, disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.122>.

19 Taguena Belmonte, Juan Antonio. y Vega Budar, Ma del Rocío, "Técnicas de investigación social la entrevista abierta y semidirectiva", *Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, vol. 1, núm. 1, 2012, p. 63, disponible en: https://www.uaeh.edu.mx/investigacion/productos/7465/tecnicas_de_investigacion_social_las_entrevistas_abiertas_y_semirectivas.pdf (fecha de consulta: 20 de julio del 2024).

La realización del modelo GEEE nos permitió identificar que: a) A diferencia de otras dinámicas predominantemente conceptuales de las emociones, el modelo propuesto contribuye al manejo de emociones desde lo sensitivo, favoreciendo el procesamiento emocional concreto y egocéntrico, característico en la infancia. b) De manera general, el grupo pudo cursar bien las 15 etapas propuestas por Rogers. c) Encontramos que la niñez tiene mediante los diálogos familiares, un innecesario conocimiento racional de las características de su discapacidad, viviéndose como enfermos diagnosticados, ya que los padres hablan respecto a los reportes médicos sin considerar las repercusiones emocionales en la niñez. d) Al expresarse la niñez libremente en el grupo referente a los sentimientos de tristeza por la discapacidad, se generó empatía y apoyo mutuo. e) En la entrevista final, las madres narraron mejoría en sus hijos, al expresar emociones de manera general. Además de que entre progenitores y niñez en la actualidad ha disminuido la ansiedad al tratar el tema de discapacidad. f) El docente en computación inclusiva, manifestó que posterior al desarrollo de la dinámica grupal, la niñez mostraba mayor tendencia al aprendizaje e integración grupal.

En definitiva, el modelo GEEE, en contexto de educación inclusiva, apoyado en la técnica del ECP; es ideal para el manejo de emociones y conflicto relacional, con niñez y adolescencia con discapacidad. Situación que coincide con una de las conclusiones del proyecto de investigación denominado, “Los Grupos de Encuentro y la Inteligencia Emocional en Estudiantes de Séptimo Año de Educación Básica”.

Gracias a la aplicación de la técnica de los grupos de encuentro, existió un fortalecimiento u optimización de la inteligencia emocional, dicho fortalecimiento se comprobó mediante la aplicación de la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon que marcó como resultado un puntaje de $W+ = ***^{20}$. Así, sostenemos que es el adecuado porque atiende a las obligaciones –de una educación inclusiva con visión de derecho y desarrollo humano– aceptada al Estado mexicano. De igual manera, se cumplen los principios de dignidad humana, autonomía individual, independencia, no discriminación y participación, que son el marco legal protector para las personas con discapacidad. Por otro lado, porque GEEE es un modelo de intervención acorde con lo dispuesto en la LG-MASC, en relación con el ámbito escolar. Por último, a través de la gestión emocional se procuran herramientas para el desarrollo psicológico de la niñez y adolescencia con discapacidad, situación que impactará en su inclusión social y productiva.

IV. Conclusiones

La discapacidad es un concepto abstracto, el cual toma forma en la medida de las manifestaciones en la interacción con los otros.

²⁰ Toscano Wilcoxon con signo, es una prueba de rango que se utiliza para comparar dos muestras relacionadas, se apoya en una hipótesis nula con signo de igualdad que, de resultar con signo positivo, significa relación significativa entre los pares de observación. Véase: Álvarez, Sergio Fernando. *Los grupos de encuentro y la inteligencia emocional en estudiantes de séptimo año de educación básica: caso escuela república de Venezuela*. Tesis para obtener la Especialidad en Trastornos del Habla y el Lenguaje, Pontificia Universidad Católica de Ecuador, Ecuador, 2018, p. 69.

Además, es una situación real que afecta a nivel internacional, nacional y local a la niñez y adolescencia; pero que, en la perspectiva de derechos y desarrollo humano, es una situación donde la limitación pertenece al entorno y no a la persona.

En este sentido, el Estado mexicano como organización política y sus representantes educativos, tienen la obligación de generar espacios y estrategias, que permitan el desarrollo integral de la niñez y adolescencia con discapacidad; con una perspectiva inclusiva de derechos y desarrollo humano. El factor jurídico, establece las directrices en el ámbito de educación inclusiva a través de una amplia protección para la niñez y adolescencia con discapacidad; y en donde se considera el desarrollo holístico, como primordial en las primeras etapas de la vida. Esto significa que la niñez y adolescencia no demanda únicamente educación técnica y conceptual, sino también un desarrollo emocional armónico y una adecuada gestión de los conflictos a nivel relacional.

El GEEE hace cinco intersecciones congruentes: La primera, al coadyuvar en el cumplimiento de la obligación legal del Estado mexicano, referente a la educación integral en favor de la niñez y adolescencia con discapacidad. Segunda, concuerda en que la discapacidad derivada del entorno y no de la persona. Tercero, toma en consideración el procesamiento emocional concreto y egocéntrico de la niñez y adolescencia con discapacidad. Cuarto, reconoce al círculo como modelo ideal para la expresión emocional entre iguales. Quinto, apoyándose en la técnica de intervención, denominada el ECP, se promueve el desarrollo armónico en las primeras etapas.

Por lo tanto, se reafirma que el GEEE, es pertinente para el manejo de emociones en la niñez y adolescencia con discapacidad. Aunado a que su metodología esta armonizada con lo dispuesto en la LGMASC en referencia a la prevención e intervención en el manejo del conflicto.

V. Referencias

ALARCÓN SILLAS, Pablo. *Etnoecología de los indígenas p'urhépecha: Una guía para la apropiación de la naturaleza*, Morelia, UNAM/Centro de Investigaciones en Ecosistemas, 2009, p. 6, disponible en: https://www.academia.edu/6818710/ETNOECOLOG%C3%8DA_DE_LOS_IND%C3%8DGENAS_PURH%C3%89PECHA (fecha de consulta: 18 de julio del 2024).

Asamblea General de las Naciones Unidas, Convención sobre los Derechos del Niño, 20 de noviembre de 1989, p.7, disponible en: <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child> (fecha de consulta: 15 de julio del 2024).

_____, Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo, 24 de octubre de 2007, p.7, disponible en: <https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2019-05/Discapacidad-Protocolo-Facultativo%5B1%5D.pdf> (fecha de consulta: 15 de julio del 2024).

CALDERÓN CALDERÓN, José Manuel, “Desarrollo de la sesión previa al círculo restaurativo con adolescentes, desde el enfoque centrado en la persona”, *Revista Ciencias*, núm. 15, septiembre-diciembre 2021, pp. 93-109, disponible en: <https://revistaciencias.inacipe.gob.mx/index.php/02/article/view/487/376> (fecha de consulta: 19 de julio del 2024).

CORONEL, Claudia Paola, “Problemas emocionales y de comportamiento en niños con discapacidad intelectual”, *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, vol. 14, núm. 2, pp. 351-362, disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/679/67957814011/html/> (fecha de consulta: 24 de junio de 2024).

GORDILLO, Fernando *et al.*, “Diferencias en el Reconocimiento de las Emociones en Niños de 6 a 11 Años”, *Acta de Investigación Psicológica*, vol. 5, núm. 1, pp. 1846- 1859, disponible en: [http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/actas_ip/2015/articulos_a/Acta_Inv_Psicol._2015_5\(1\)_1846_1859_Diferencias_en_el_Reconocimiento_de_las_Emociones_en_Ninos_de_6_a_11.pdf](http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/actas_ip/2015/articulos_a/Acta_Inv_Psicol._2015_5(1)_1846_1859_Diferencias_en_el_Reconocimiento_de_las_Emociones_en_Ninos_de_6_a_11.pdf) (fecha de consulta: 17 de julio del 2024)

GUEY, Ching-Chung, CHENG, Ying-Ying y Shibata, SEIJI, “A triarchal instruction model: Integration of principles from Behaviorism, Cognitivism, and Humanism”, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, vol. 9, 2010, pp. 105-118, disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.122>.

LACAN, Jaques, *Escritos 1*, México, Siglo XXI, 2009.

MARTÍNEZ MONCADA, Zoila y BERNAL ACEVEDO, Fabiola. “Círculos de paz y convivencia en los centros educativos”, *Integración Académica en Psicología*, vol. 5, núm. 13, 2017, pp. 59-69, disponible en: <https://integracion-academica.org/attachments/article/153/05%20Circulos%20de%20Paz%20-%20ZMartinez%20FBernal.pdf> (fecha de consulta: 19 de julio del 2024).

MUÑOZ POLIT, Miriam Eugenia, *Una hipótesis humanista sobre la emoción*, México, Instituto Nacional de Investigación en Desarrollo Humano, 2012, disponible en: https://www.grupodeo.org/Menu_25_Encuentro/rc_images/rc_images/myriam_mu_oz_hipotesis_humanista.pdf (fecha de consulta: 15 de julio del 2024)

ROGERS, Carl, *El proceso de convertirse en persona*, Paidós, México, 2017.

_____, *Freedom to learn: A view of what education might become*, Columbus, C. E. Merrill Pub. Co., 1969.

_____, *Grupos de encuentro*, Argentina, Amorrortu, 1990,

SÁNCHEZ TELLO, Rodolfo, *El psicoanálisis, más allá del diván. Aportaciones psicoanalíticas a la pedagogía*. México, IMCED, 2002.

SERRANO, María Elena. y GARCÍA ÁLVAREZ, Diego. “Inteligencia emocional: autocontrol en adolescentes estudiantes del último año de secundaria”, *Multiciencias*, vol. 10, núm. 3, 2010, pp. 273-280, disponible en: <https://biblat.unam.mx/hevila/Multiciencias/2010/vol10/n03/7.PDF> (fecha de consulta: 18 de julio del 2024).

- TAGUENCA BELMONTE, Juan Antonio. y VEGA BUDAR, Ma del Rocío, “Técnicas de investigación social la entrevista abierta y semidirectiva”, *Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, vol. 1, núm. 1, 2012, pp. 58-94, disponible en: https://www.uaeh.edu.mx/investigacion/productos/7465/tecnicas_de_investigacion_social_-_las_entrevistas_abiertas_y_semidirectivas.pdf (fecha de consulta: 20 de julio del 2024).
- TOSCANO ÁLVAREZ, Sergio Fernando. *Los grupos de encuentro y la inteligencia emocional en estudiantes de séptimo año de educación básica: caso escuela república de Venezuela*. Tesis para obtener la Especialidad en Trastornos del Habla y el Lenguaje, Pontificia Universidad Católica de Ecuador, Ecuador, 2018.
- WEXLER, David B., *Justicia Terapéutica una visión general*, disponible en: https://cejfe.gencat.cat/web/.content/home/publicacions/activitats_formatives/prospectiva_criminal_prevenio_delinquencia05062012/justicia_terapeutica_resum.pdf (fecha de consulta: 19 de julio del 2024).
- ZALDÍVAR, Dionisio, *La intervención psicológica*, México, IMCED, 2011.
- ZEHR, Howard. *El pequeño libro de la justicia restaurativa*, Pennsylvania, Good Books, 2010, disponible en: https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/el_pequeno_libro_de_las_justicia_restaurativa.pdf (fecha de consulta: 19 de julio del 2024).

