



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 092 AJUSCO

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

PROGRAMA CONSTRUYE T: DEL DISEÑO A LA PRÁCTICA,
RESULTADOS DE UNA INTERVENCIÓN EN EL CETIS 31 “LEONA
VICARIO”

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

DANIELA PERALTA ABARCA

ASESORA: DRA. ALICIA RIVERA MORALES

CIUDAD DE MÉXICO, AGOSTO 2020

Agradecimientos

Son diversas las personas a quienes tengo que agradecer de manera infinita por haberme acompañado y guiado en este proceso; sin embargo, quisiera hacer especial mención a las siguientes personas, porque cada una de ellas me ha aportado conocimientos, saberes y experiencias que me han permitido mejorar personal y académicamente.

A mi mamá, ante todo por la paciencia. Por ser valiente y aventurarse a salir adelante a pesar de las dificultades y enseñarme a que nada llegará sin que salga a buscarlo. Asimismo, por el sacrificio realizado que me ha permitido seguir avanzando en todos los sentidos. No tengo palabras para agradecerte todo lo que me has dado, eres mi ejemplo a seguir.

A Lupita, mi segunda madre, por escucharme, comprenderme y no juzgarme, por su apoyo y amor incondicional pese a la distancia, por cuidarme y por inculcarme a tener fe en todo momento. Eres la luz que ilumina mi camino.

A mi abuelita Amada, por las pláticas y consejos que me ha dado, por motivarme a salir adelante por mis propios medios, por enseñarme a que no hay mejor manera de aprender que vivir la vida. Gracias por cuidar de mi hasta la fecha.

A mi tía Gloria, por el apoyo incondicional de todo tipo, por acogerme como uno más de sus hijos y con ello, estar en los momentos más importantes de mi vida, por creer en mí y por alentarme a seguir a pesar de las dificultades.

A Carmencita y Adrian, mis compañeros y amigos, por no dejarme sola cuando las cosas no iban bien, por las risas y momentos alegres que pasamos dentro y fuera de la Universidad, por permitirme entrar a sus hogares y por ayudarme a creer en mí. Gracias por enseñarme el valor de la amistad.

A mi asesora, la Dra. Alicia Rivera, por la confianza dada, por permitirme ser miembro de la “familia” junto con las chicas del servicio; por enseñarme, de manera indirecta, a conocer a las personas antes de juzgarlas. Pero, ante todo, gracias por orientarme y ayudarme en este trayecto, ya fuera en su cubículo o camino a la FES, gracias por compartir su conocimiento.

A todos muchas gracias.

Índice

| | |
|--|----|
| Introducción..... | 1 |
| Presentación..... | 3 |
| CAPÍTULO 1 Sobre las emociones..... | 7 |
| 1.1 Emociones | 7 |
| 1.2 Habilidades emocionales..... | 11 |
| 1.3 Habilidades sociales..... | 14 |
| 1.4 Habilidades Socioemocionales | 19 |
| 1.5. Otros autores..... | 21 |
| CAPÍTULO 2 La Educación Media Superior (EMS)..... | 25 |
| 2.1. Problemática general de la EMS | 25 |
| 2.2. CETIS 31 “Leona Vicario” | 27 |
| 2.2.1. Contexto de la institución..... | 28 |
| 2.2.2. Estructura organizativa y académica | 29 |
| 2.3. Deserción escolar | 30 |
| 2.4. Violencia escolar | 32 |
| 2.5. Diagnóstico de las problemáticas en la EMS | 36 |
| 2.6. Programa Construye T como alternativa a la violencia y deserción escolar..... | 38 |
| CAPÍTULO 3 Intervención pedagógica en el CETIS 31..... | 47 |
| 3.1. Definición de intervención pedagógica..... | 47 |
| 3.2. Procedimiento..... | 48 |
| 3.3 Sujetos participantes | 50 |
| 3.4. Técnicas e Instrumentos..... | 50 |
| CAPÍTULO 4 Del diseño a la acción: valoración de una intervención | 51 |
| Categoría 1. Del diseño a la acción de la intervención | 51 |

| | |
|--|-----|
| a) El plan desde el aula universitaria | 52 |
| b) Plan para la acción en el escenario medio superior | 53 |
| Categoría 2. Desarrollo de la intervención | 56 |
| a) Estrategias y lecciones del programa..... | 56 |
| b) Liderazgo de los docentes y desarrollo socioemocional de los jóvenes | 62 |
| c) Mejora del ambiente escolar..... | 68 |
| d) Condiciones y habilidades para prevenir y atender situaciones de riesgo | 70 |
| e) Retos académicos y personales de los jóvenes del CETIS | 71 |
| Categoría 3. Evaluación de la intervención | 79 |
| a) Vinculación objetivos-práctica | 80 |
| b) Alcances y limitaciones | 86 |
| Conclusiones..... | 91 |
| Referencias | 95 |
| Tabla de ilustraciones..... | 101 |
| Índice de tablas y gráficos | 102 |
| Anexos..... | 103 |
| Anexo 1 Plan de trabajo y cronograma de actividades | 103 |
| Anexo 2 Planeaciones | 106 |
| Anexo 3 Rúbrica de evaluación | 110 |

Introducción

A partir de la realización de prácticas profesionales centradas en conocer la realidad que se vive dentro de las instituciones educativas, se nos pidió detectar problemáticas, indagar alternativas y brindarles solución. La institución elegida fue el Centro de Estudios Tecnológicos, Industriales y de Servicios (CETIS), en dos de sus 168 planteles: el plantel 31 “Leona Vicario” y el plantel 57 “Ignacio Allende”. Ambos planteles se eligieron debido al alto índice de deserción que existe entre los alumnos.

En mi caso, me tocó intervenir en el CETIS 31 turno vespertino. Trabajé con el Programa Construye T de carácter nacional, dirigido a estudiantes de educación media superior, cuyo objetivo es mejorar el ambiente escolar y promover el aprendizaje de habilidades socioemocionales, con el fin de elevar el bienestar de los jóvenes para que enfrenten exitosamente sus retos académicos y personales que se les presentan día a día.

De acuerdo con el Programa, las habilidades socioemocionales son herramientas que permiten a las personas entender y regular las emociones, establecer relaciones positivas y tomar decisiones responsables. De manera específica, las habilidades socioemocionales en la adolescencia, contribuyen a lograr trayectorias laborales exitosas, así como prevenir situaciones como el embarazo adolescente, el abandono escolar, la drogadicción y la violencia (<https://www.construye-t.org.mx/habilidades>).

De un gran abanico de habilidades, el Programa Construye T busca desarrollar en los estudiantes seis: Autoconocimiento, Autorregulación, Conciencia social, Colaboración, Toma de decisiones y Perseverancia. Estas seis habilidades, se buscan desarrollar a partir de “lecciones”, para ello, cada docente tiene que destinar por lo menos 30 minutos de su clase. Cabe destacar, que las lecciones impartidas por cada docente son diferentes, por lo cual, estas se complementan entre sí, con ello, se aborda una habilidad desde diferentes perspectivas.

De esta manera, fui parte del proceso que conlleva la aplicación del Programa Construye T, al impartir lecciones e interactuar con alumnos y maestros. No obstante, en este acercamiento que tuve, pude notar que existen algunos factores que obstaculizan la implementación del Programa. Como respuesta a lo anterior, este trabajo surge de la inquietud por conocer la

influencia que el Programa ha ejercido sobre los alumnos, así como conocer si este consigue cumplir sus objetivos en el escenario real.

Para dar respuesta las inquietudes que surgieron durante la intervención, la estructura de este trabajo consta de cuatro capítulos. En el primero de ellos titulado “Revisión de la literatura: Habilidades socioemocionales”, como su nombre lo indica, permite al lector adentrarse en el ámbito de las habilidades socioemocionales, a partir de diversos conceptos y teorías. Este primer capítulo, se desarrolla a partir de dos perspectivas: las habilidades socioemocionales desde una visión teórica y como objeto de estudio; ambas perspectivas se presentan con el fin de conocer de qué manera se ha trabajado este campo, y para conocer los vacíos que aún persisten en él.

En el segundo capítulo titulado “Situación de la Educación Media Superior”, se enuncian, de manera breve, las modalidades que permiten cursar este nivel educativo, lo que en palabras de Villa Lever (2007; 2014) ha traído diversas consecuencias. De igual manera, en este capítulo se hace un breve recorrido de la educación tecnológica en México, y con ello arribar al caso del CETIS, específicamente el plantel 31 “Leona Vicario”. No obstante, este capítulo se centra exclusivamente en dos problemáticas que han perdurado en este nivel educativo: la deserción escolar y la violencia escolar. Dichas problemáticas, se conceptualizan y se analizan algunas de sus causas; posteriormente, se presentan algunos datos estadísticos que funcionan como diagnóstico del Programa Construye T, el cual se describe detalladamente.

El tercer capítulo titulado “Intervención pedagógica en el CETIS 31”, se retoman las ideas del pedagogo español Touriñan (1997, 2011), para definir la intervención pedagógica; posteriormente, se expone el procedimiento llevado a cabo, los sujetos, así como los instrumentos que guiaron la intervención.

Finalmente, en el capítulo cuatro, titulado “Del diseño a la acción: valoración de una intervención”, se presenta el análisis por categorías relacionadas con los objetivos del Programa Construye T y de este trabajo. Dicho análisis, busca dar cuenta de los retos, alcances y limitaciones tanto del Programa como de la intervención realizada.

Presentación

De los 36 países que conforman la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), México se ha posicionado como el primer país en violencia y abuso infantil, así como en embarazos entre adolescentes (La Jornada, 2018; Save the Children). A lo anterior, se le suma, el aumento del consumo de drogas en adolescentes entre los 12 y 17 años, donde la prevalencia de cualquier droga aumentó de 7.8% en el 2011 al 10.3% en el 2016 (ENCODAT, 2016); así como el desinterés de la población entre los 5 y 17 años, por asistir a la escuela (42.2% en 2017) (INEGI, 2017). Es por ello que en los últimos años, se han propuesto estrategias que permitan atender situaciones de riesgo entre los adolescentes mexicanos.

Como respuesta a estas problemáticas, en el 2008 surgió el Programa de Apoyo a las y los Jóvenes de Educación Media Superior para el Desarrollo de su Proyecto de Vida y la Prevención en Situaciones de Riesgos, también conocido como Programa Construye T, cuyo propósito era

[...] crear comunidades educativas que favorezcan la inclusión, la equidad, la participación democrática y el desarrollo de competencias individuales y sociales de las y los jóvenes, para que permanezcan en la escuela, enfrenten las diversas situaciones de riesgo y construyan su proyecto de vida (Subsecretaría de Educación Media superior, 2011, p. 21).

Sin embargo, en el 2014 se cambió el planteamiento del programa y se buscó impulsar la educación integral de los estudiantes, contribuyendo a su desarrollo emocional, al mejoramiento del ambiente escolar y la prevención de conductas de riesgo.

El replanteamiento del objetivo, consistió entonces en “fortalecer las capacidades de la escuela para desarrollar habilidades socioemocionales en las y los jóvenes, y así mejorar el ambiente escolar” (Subsecretaría de Educación Media Superior, s/a, p.2), siendo estas definidas como “herramientas que permiten a las personas entender y regular sus emociones, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y desarrollar relaciones positivas, tomar

decisiones responsables, y definir y alcanzar metas personales” (<http://www.construyet.org.mx/habilidades>).

A pesar de que el Programa Construye T ofrece capacitación docente y directiva en línea dentro de su página oficial, durante los cinco meses en los que se realizó una intervención pedagógica en el CETIS 31, institución tecnológica de orden bivalente donde el alumno cursa el bachillerato y se forma en una carrera técnica, se pudo notar que se da poca importancia a las habilidades socioemocionales pese a que el Programa Construye T se tiene que desarrollar obligatoriamente, considerándose prioridad a los contenidos del plan de estudios.

De acuerdo con los docentes de la institución, las lecciones del Programa no son totalmente aceptadas por diversas razones: una de ellas es el tiempo que quitan a su clase, debido a que estas no cuentan con un espacio curricular definido, por lo que se tienen que impartir en 20 minutos una vez al mes por materia, dejando 30 minutos para el resto de los contenidos; otra razón radica en la formación académica, debido a que los docentes no se sienten capaces de tratar con emociones, a pesar de estar disponible el curso en línea que brinda herramientas de formación socioemocional. En cuanto a los alumnos, estos encuentran poco sentido a las lecciones. Como consecuencia de lo anterior, el programa Construye T queda descuidado por ambas partes.

No obstante, este no es un problema que se encuentra presente únicamente en la institución, ya que en un contexto general, desarrollar habilidades socioemocionales dentro del currículo implica diversos retos: a nivel teórico (qué es lo que se tiene que enseñar), a nivel metodológico didáctico (cómo se tiene que enseñar) y a nivel de evaluación (cómo medir su impacto) (Hernández, Trejo y Hernández, 2018, p. 97).

Por lo anterior, en este trabajo intento dar respuesta a las siguientes interrogantes:

- ¿Cuáles son los alcances y limitaciones de la puesta en práctica del Programa Construye T a través de una intervención que transita del diseño a la acción?
- ¿Qué retos enfrentan los maestros al llevar a cabo el Programa Construye T?
- ¿En qué áreas académicas, personales y/o sociales ha influido el Programa Construye T en maestros y alumnos al ser puesto en práctica?

A partir de las interrogantes, se plantearon los siguientes objetivos:

General

Desarrollar y valorar una intervención que permita transitar del diseño del Programa Construye T a la práctica, para conocer si se cumplen sus objetivos en el escenario real.

Particulares

- Diseñar estrategias de lecciones del Programa Construye T para conocer los alcances y limitaciones que ha tenido en el escenario real.
- Indagar los retos a los que se enfrentan los maestros al poner en práctica el Programa Construye T.
- Analizar las lecciones resueltas por los estudiantes con el propósito de identificar la influencia que ha tenido el Programa Construye T y conocer si el objetivo del Programa se cumple en la práctica.

Referente al tema en cuestión, se eligió con base en la experiencia obtenida de las prácticas profesionales llevadas a cabo en 7° semestre de la licenciatura en Pedagogía, mismas que se llevaron a cabo en el CETIS 31 “Leona Vicario”. No obstante, de manera personal, el tema se eligió debido al interés por conocer la relevancia que tienen las habilidades socioemocionales en la vida de los jóvenes, quienes se encuentran ante diversas situaciones que en ocasiones son difíciles de superar.

Durante la intervención se aplicaron diez lecciones del Programa Construye T a alumnos de distintos semestres, siempre con acompañamiento de un maestro; esto permitió conocer algunas dificultades a las que se enfrenta el programa al ser llevado a la práctica por alumnos y docentes.

Por este motivo, en el presente trabajo se pretende hacer un análisis de las lecciones resueltas por los alumnos, con el propósito de conocer si estas han tenido influencia en su vida académica, social y personal y con ello valorar si el objetivo del programa se cumple en la práctica.

Por ello, la relevancia de este trabajo radica en la contribución de elementos teóricos al conocimiento de las habilidades socioemocionales en adolescentes, debido a que la mayoría del contenido sobre el tema, hace énfasis en la relación habilidades emocionales y/o sociales y rendimiento académico, tema que en su mayoría ha sido trabajado en educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y de manera cuantitativa.

A lo anterior se le suma, la escasa producción de tesis y artículos que hacen alusión al Programa Construye T, lo cual se considera importante debido a que, de acuerdo con la Agencia Mexicana de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AMEXCID), este es el único programa en su tipo a nivel mundial.

De igual manera, se pretende realizar un aporte práctico, al sistematizar y presentar resultados de una intervención, por lo cual se incorporan lecciones del Programa Construye T resueltas por los alumnos.

CAPÍTULO 1

Sobre las emociones

“Todo aprendizaje tiene una base emocional.”

PLATÓN

Este primer capítulo brinda un acercamiento al campo de las habilidades socioemocionales, las cuales, para lograr ser entendidas, se tienen que tomar en cuenta diversos conceptos como lo es la Inteligencia Emocional (IE).

La información presentada en este capítulo, se da a partir de dos perspectivas: en un primer momento se habla desde una visión teórica de las emociones, habilidades emocionales y habilidades sociales, para arribar al tema de las habilidades socioemocionales. Posteriormente, los temas enunciados, se trabajan como objeto de estudio, es decir, se presentan algunas investigaciones que permiten conocer de qué manera se han trabajado, los resultados a los que se han llegado y los avances que se han logrado.

Cabe mencionar que lo largo de este capítulo, se busca resaltar la importancia y utilidad de estas habilidades, dado que en la actualidad es una labor fundamental educar los sentimientos y las emociones; en este sentido, la familia y la escuela son agentes importantes pues ambas tienen que trabajar en conjunto para lograr mejores resultados.

1.1 Emociones

Dentro de la experiencia humana, las emociones han sido un aspecto central y omnipresente, al brindar riqueza y profundidad a esta; sin embargo, también pueden llevar a las personas a perder el juicio (Ortony, Clore y Collins, 1996, p. 3).

Las emociones siempre han estado presentes a lo largo del tiempo; empero, no siempre han jugado el mismo rol en la vida de las personas, ni el mismo protagonismo a la hora de tomar decisiones. Zaccagnini (2004, p. 22), afirma que “la cultura de cada época ha adjudicado a las emociones un papel específico diferente, tanto en las relaciones sociales como en las individuales”; ejemplo de ello, es la Grecia Clásica, donde las emociones se consideraban

impulsos impuestos por los dioses, que les permitían gobernar el comportamiento de los mortales, a ello, lo único que se podía hacer, era sufrirlas pasivamente.

Otro ejemplo se ve reflejado en la Edad Media, época en donde las emociones se pensaban como “tentaciones” que alejaban al ser humano del “buen camino”, por lo tanto, había que resistirlas o vencerlas, y en caso de sucumbir a ellas, hacer penitencia. Siglos más tarde, en la Modernidad, las emociones se consideraban impulsos irracionales que alejaban al ser humano del camino de la razón pura, por consiguiente, había que reprimirlas o “liberarlas” en escenarios íntimos o de ocio.

Tiempo después, en la Posmodernidad, las emociones inician a ser vistas como estados psicológicos que derivan del pensamiento y sentimientos, producidos por la interacción con el medio; a partir de este momento, las emociones se valoran como algo positivo y se les presta mayor atención.

A pesar de que las emociones tuvieron mayor auge en la Posmodernidad, siempre ha estado presente la necesidad por definir las; desde Aristóteles, han sido diversos los autores que las han definido, incluso existen teorías que buscan darles una explicación desde diferentes perspectivas; no obstante, este apartado se limita a brindar algunas definiciones.

De acuerdo con Bisquerra (2003, p.12), una emoción es un “estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada”, dicho de otra manera, las emociones son respuestas a acontecimientos externos o internos.

Gaxiola (2015, p.42), sostiene una visión similar a la que ofrece Bisquerra (2003), al proponer que las emociones son producto del pensamiento, de las creencias, acontecimientos y experiencias del individuo.

Por su parte, Zaccagnini (2004, p.61), plantea que las emociones

[...] son una compleja combinación de procesos corporales, perceptuales y motivacionales que producen en las personas un estado psicológico global, que puede ser positivo o negativo, de poca o mucha intensidad y de corta o larga duración, y que genera una expresión gestual que puede ser identificada por las demás personas.

Desde una visión filosófica, Lyons (1993, p. 97), sostiene que “las emociones presuponen juicios, correctos o incorrectos, precipitados o producto de una concienzuda reflexión, irracionales o racionales, acerca de las propiedades pertenecientes a algo”.

Segura Morales y Arcas Cuenca (2003, p.5), definen la emoción como “impulsos que comportan reacciones automáticas y constituyen un conjunto innato de sistemas de adaptación al medio”, estas suelen ser intensas pero cortas. Estos autores, distinguen las emociones de los sentimientos, estos últimos hacen referencia a síntesis que contienen datos de experiencias anteriores, de deseos y proyectos, en otras palabras, se pueden definir como elementos del sentir.

Para Goleman (2010, p.331) el término emoción hace alusión a un “sentimiento y sus pensamientos característicos, a estados psicológicos y biológicos y a una variedad de tendencias a actuar”. De acuerdo con este autor, “existen cientos de emociones, junto con sus combinaciones, variables, mutaciones y matices”; no obstante, algunas emociones como se han sido clasificadas como “básicas” o “fundamentales”.

En las definiciones anteriores, en su mayoría, los autores coinciden en señalar que las emociones son impulsos y/o respuestas a algún acontecimiento generado de manera interna o externa. Otro aspecto en común de estas definiciones, radica en que la duración e intensidad de las emociones puede variar. Para fines de este trabajo, se entenderá por emoción la definición que ofrecen Segura Morales y Arcas Cuenca (2003, p.5).

Referente a la perspectiva que brinda Goleman (2001), acerca de la clasificación de emociones “básicas”, esta es refutada por Ortony, Clore y Collins (1996, pp. 33- 34). Los autores argumentan que emociones como la felicidad, la tristeza, la ira y el miedo se encuentran presentes en todas las culturas y no por ello las clasifican como básicas; empero, hacen referencia a algunos teóricos que realizan tal clasificación teniendo en cuenta diversos factores.

Tabla 1 Emociones “básicas” o “fundamentales”

| Teórico | Emociones fundamentales | Base para la selección |
|---------------------|---|---|
| Arnold, Magda B. | Amor, aversión, desaliento, deseo desesperación, esperanza, ira, miedo, odio, tristeza, valor | Relación con las tendencias a la acción |
| Ekman, Paul. | Ira, júbilo, miedo, repugnancia, sorpresa, tristeza | Expresiones faciales universales |
| Izard, Caroll. | Congoja, culpa, desprecio, interés, ira, júbilo, miedo, repugnancia, sometimiento, ternura | Necesidades del sistema |
| James, William. | Amor, duelo, furia, miedo | Implicación corporal |
| McDougall, William. | Asombro, euforia, ira, miedo, repugnancia | Relación con los instintos |
| Watson, John. | Amor, furia, miedo | Necesidades del sistema |

Fuente. Tomado de Ortony, Clore y Collins, 1996, pp. 33, con modificaciones.

Por su parte Casassus (2006, p.77), ofrece una clasificación de emociones: primarias, secundarias y mixtas. El autor define como emociones primarias o básicas, a aquellas que son biológicamente primitivas o a aquellas que suceden sin que exista una razón de por medio; estas emociones son similares en todos los seres humanos. Las emociones secundarias derivan de estas primeras, y se consideran “estados emocionales semejantes entre sí pero con diferentes matices”, algunos ejemplos son la pena, el temor, el placer, entre otras. Finalmente, las emociones mixtas, son aquellas que surgen de manera simultánea o entrelazada, como por ejemplo los celos, que son una combinación de rabia, inseguridad o envidia.

Independientemente de qué emociones se cataloguen como básicas o no, para Míguez Varela (2006, p.20), todas las emociones tienen tres funciones importantes en la vida del ser humano:

- **Función adaptativa:** las emociones preparan al organismo para que lleve a cabo una conducta determinada que responda a las exigencias ambientales, por ejemplo la alegría induce a las personas a repetir la acción que le produce dicha emoción.
- **Función social:** expresar las emociones “permite a los demás predecir el comportamiento asociado con las mismas”. El manifestar las emociones favorece a la creación de vínculos sociales.

- Función motivacional: existe una relación estrecha entre motivación y emoción, mientras “más intensa sea una emoción, más motivará a la conducta.

Pese a lo anterior, aún queda por señalar cómo se pueden explicar las emociones. Desde la postura de Calhoun y Solomon (1996, p.36), las emociones se pueden explicar, por lo menos, de dos maneras. Por un lado, están las explicaciones causales de la emoción, estas se asemejan a una ley: cada que ocurre X, entonces ocurre E (emoción); de acuerdo con los autores, este tipo de explicaciones son “objetivas” debido a que son independientes del punto de vista de la persona. Por otro lado, se encuentran las explicaciones intencionales, las cuales explican una emoción desde el punto de vista de la persona.

Como conclusión a lo anterior, queda claro que las emociones juegan un papel importante, dado que a que influyen en la percepción de las personas sobre los objetos, las situaciones, los valores, la cultura y también sobre los demás. Asimismo, el entorno resulta importante dado que “decidirá cuáles van a ser las emociones dominantes en la vida [de la persona], y el tipo de emociones que aprende a experimentar determinará cuál [será] su comportamiento” (Béltran Lera, 2004, p.22).

1.2 Habilidades emocionales

Hablar de habilidades emocionales, implica hablar de Inteligencia Emocional (IE); sin embargo, antes, es necesario rescatar las ideas de Howard Gardner, quien en 1983 propuso que existen otro tipo de inteligencias igual de importantes, fuera de las tradicionales, lo que denominó Teoría de las Inteligencias Múltiples.

Desde la Teoría, existen siete tipos de inteligencias diferentes:

- Inteligencia lingüística
- Inteligencia lógico-matemática
- Inteligencia musical
- Inteligencia corporal-cinestésica
- Inteligencia espacial
- Inteligencia interpersonal
- Inteligencia intrapersonal

Años más tarde, Gardner indicó la posible existencia de tres nuevas inteligencias: inteligencia naturalista, inteligencia espiritual e inteligencia existencia (Gardner, 2010, p.69); no obstante, para fines de este apartado, únicamente se hará referencia a la inteligencia interpersonal e intrapersonal.

Gardner (1993), define la inteligencia interpersonal como “la capacidad para comprender a los demás: qué los motiva, cómo operan, cómo trabajar cooperativamente con ellos”. Por otro lado, la inteligencia intrapersonal “es una capacidad correlativa, vuelta hacia el interior. Es la capacidad de formar un modelo preciso y realista de uno mismo y ser capaz de usar ese modelo para operar eficazmente en la vida” (En Goleman, 2011, p.60).

A partir de los conceptos de inteligencia interpersonal e intrapersonal de Gardner, en 1990 Salovey y Mayer introdujeron el concepto de IE a la literatura científica. Estos autores la definen como “la habilidad para percibir, comprender, asimilar y regular las emociones propias y la de los demás”; esta breve definición, destaca cinco competencias o habilidades: automotivación, comprensión y manejo de las emociones, capacidad de ponerse en el lugar de las personas y capacidad de relacionarse con los otros (Fernández-Berrocal y Extremera, 2009; Betancourt y Pavajeau, 2003).

Tiempo después, Goleman (2010, p.54) definió la IE como “habilidades tales como ser capaz de motivarse y persistir frente a las decepciones; controlar el impulso y demorar la gratificación, regular el humor y evitar que los trastornos disminuyan la capacidad de pensar; mostrar empatía y abrigar esperanzas”.

Para este autor, dentro de la IE se encuentran dos competencias emocionales: la personal y la social, ambas recogen cinco dimensiones:

- Autoconciencia. Conlleva reconocer y entender las propias fortalezas, debilidades emociones e impulsos.
- Autorregulación. Habilidad de manejar que permite manejar los propios estados de ánimo e impulsos.
- Motivación. Hace referencia a tendencias emocionales que guían y/o facilitan el cumplimiento de metas establecidas.

- Empatía. Habilidad que permite entender las necesidades, sentimientos y problemas de los demás.
- Habilidades socioemocionales. Buscan inducir respuestas deseables en los demás y con ello, lograr la construcción de un clima socialmente favorable (En Soriano Ayala y Osorio Méndez, 2008, pp. 130- 131).

Goleman resulta un autor importante, debido a que sus publicaciones causaron auge en el ámbito de la IE, es por ello, que en la actualidad existen diferentes perspectivas, o mejor dicho, modelos sobre IE. Dichos modelos se dividen en dos: modelos de habilidades y modelos mixtos.

Los modelos de habilidades, “fundamentan el constructo de inteligencia emocional en habilidades para el procesamiento de la información emocional” (García Fernández y Giménez-Mas, 2010), dicho en otras palabras, estos modelos se centran en el contexto emocional de la información y en el estudio de las capacidades que se relacionan con este procesamiento. Entre estos, se encuentra el Modelo de Mayer y Salovey, quienes evalúan la IE a partir de un conjunto de habilidades adaptativas y emocionales; por otro lado, se encuentra el Modelo de Extremera y Fernández-Berrocal, el cual evalúa tres variables: percepción, comprensión y regulación (Trujillo Flores y Rivas Tovar, 2005).

Por otro lado, se encuentran los modelos mixtos los cuales combinan dimensiones de la personalidad y la capacidad de auto motivarse, con habilidades de regulación de emociones; estas dimensiones, son establecidas de acuerdo al contexto a estudiar. Entre estos se encuentra el Modelo de Bar-On, el cual distingue factores como adaptabilidad, manejo de estrés y habilidades intra e interpersonales; por otro lado, se encuentra el Modelo de Goleman, el cual se enfoca más al ámbito empresarial (Trujillo Flores y Rivas Tovar, 2005).

A pesar de la clasificación, para Ciarrochi, Chan y Caputi (2000), los elementos que conforman ambos modelos, de habilidades y mixtos, fuera de ser diferentes y/o contradictorios, son complementarios (En Pérez-González, Petrides y Furnham, 2007, p.96). Entre ellos comparten elementos comunes: buscan identificar las propias emociones y las de los demás, manejar y regular esas emociones, y finalmente, utilizar esas emociones de manera adaptativa.

Después de este breve recorrido sobre la IE y sus principales modelos, es necesario arribar al tema de las habilidades emocionales, las cuales se encuentran presentes en el Modelo de Mayer y Salovey. Para estos autores, las habilidades emocionales, permiten a las personas cumplir sus metas en la vida; de igual manera, estas habilidades facilitan la comunicación y con ello influir con eficiencia en los demás (En Lopes, Côté y Salovey, 2007, p.223).

Mayer y Salovey (1997), proponen cuatro habilidades emocionales que van desde un nivel básico (ejecutan funciones fisiológicas fundamentales, como la percepción), hasta un nivel de mayor complejidad cognitiva. Las habilidades son: “habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (En Fernández-Berrocal y Extremera, 2009).

Como conclusión a lo anterior, cabe señalar que no existe una definición como tal sobre las habilidades emocionales; sin embargo, autores como Goleman (2010) y Mayer Salovey (1997) hacen referencia a estas al hablar de IE.

En cuanto a la IE, Aguilar Santos (2018), señala que no es la solución a las problemáticas que irrumpen a la sociedad; empero, permite al sujeto sentirse satisfecho y ser eficaz en toda acción que realice. Por este motivo, para Betancourt y Pavajeau (2003, p.101), la IE es un factor fundamental que tendría que estar presente en el currículo, si es que se busca formar un ser humano integral que requiere la sociedad.

Por lo anterior, como pedagoga considero que es necesario dejar atrás la idea de que expresar lo que sentimos es sinónimo de debilidad, creo que es indispensable enseñar a las personas a reconocer sus emociones y expresarlas, lo cual permitirá desarrollar otro tipo de habilidades como la empatía, así como la confianza en uno mismo.

1.3 Habilidades sociales

El ser humano es por naturaleza un ser sociable, teóricos como Vigotsky han demostrado que desde edades tempranas, parte del comportamiento y de la actividad del ser humano (emocional, mental y física) se centran en la interacción con los demás. Es por ello que el hombre como ser social, “requiere de su entorno social y natural para desarrollarse

integralmente”. Saber convivir y relacionarse con los demás es un valor apreciado por la sociedad, por lo cual resulta fundamental el desarrollo de habilidades que abran paso a “relaciones interpersonales satisfactorias y efectivas”, tal es el caso de las habilidades sociales (HHSS) (Centeno Soriano, 2011, pp. 20- 21) .

Diversos autores sostienen que definir las HHSS es una tarea compleja debido a que en ocasiones se llega a confundir con el término “competencia social”, la cual para Trianes, Muñoz y Jiménez (2000), tiene un sentido más abarcador donde se pueden incluir a las HHSS (En Castro Santander, 2005, p. 53). Del Prette y Del Prette (2002, p. 36) argumentan que ambos términos no pueden ser utilizados de la misma manera; las HHSS “son aprendidas y las demandas para su desempeño varían en función del estado de desarrollo del individuo”.

Centeno Soriano (2001, p.32) plantea la diferencia entre HHSS y competencia social. La autora considera que las primeras son habilidades discretas y observables, mientras que las competencias sociales se definen como “la eficiencia y adecuación de los comportamientos del sujeto tanto encubiertos como explícitos”.

Pese a las dificultades que existen para definir las HHSS, han surgido diversas definiciones. El Diccionario de Pedagogía y Psicología (2004, p. 149), define las HHSS como conductas que se manifiestan a través de situaciones interpersonales. Sin embargo, al igual que otras conductas, las HHSS se adquieren a lo largo de la vida mediante dos procesos: mediante el desarrollo y la maduración de la persona y a través de los aprendizajes que surgen de las interacciones con los otros (Ribes Antuña, 2011. p. 17).

En la opinión de Monjas (1993), las HHSS “son conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria” (En Monjas Casares y González Moreno, 1998, p. 18). Para Roca (2003), las HHSS son un conjunto de hábitos, que incluyen conductas, pensamientos y emociones, que van a permitir la comunicación con los demás de manera eficaz; mantener relaciones interpersonales; sentirse bien y obtener lo que se quiere (En Centeno Soriano, 2011, p.37).

Paula Pérez (2000, p.39), señala que las HHSS son capacidades o destrezas sociales requeridas para desarrollar adecuadamente una tarea; asimismo, estas hacen alusión a

estrategias seleccionadas por el individuo, para dar respuesta a demandas, situacionales o actividades diarias.

Desde la visión de Ballester Arnal y Gil Llario (2002, p.9), las HHSS son herramientas útiles que permiten al individuo acceder a una infinidad de posibilidades que le ofrecen los demás para cubrir sus necesidades; estas necesidades, dependerán del periodo en el que se encuentre el individuo.

Como se puede observar, la mayoría de los autores citados, hacen referencia a diferentes aspectos, que, en su mayoría, se encuentran correlacionados: algunos se centran de manera indirecta en temas como la IE y la asertividad; algunos otros autores brindan definiciones conductuales, las cuales implican responder de manera “adecuada” a situaciones que se presentan a diario.

Para fines de este trabajo, se entenderá por HHSS aquellas conductas que el individuo va aprendiendo mediante su interacción con los otros, dichas conductas permitirán responder de manera adecuada a los requerimientos de la sociedad y facilitarán la interacción con los demás.

Dado lo anterior, las HHSS se pueden caracterizar por lo siguiente:

- Están dirigidas a “la consecución de refuerzo social y son de naturaleza recíproca”.
- No son parte de la personalidad del sujeto, son comportamientos que se adquieren a lo largo de la vida a través de aprendizajes.
- Son independientes y complementarias (Ribes Antuña, 2011, p. 19).

Sin embargo, algunos autores van más allá de proporcionar una definición de las HHSS, y las han clasificado. Ejemplo de ello, es Paula Pérez (2000, p.57), quien considera que entre las habilidades básicas de interacción social, se encuentra la expresión facial, la postura corporal, el habla, la escucha activa y la actitud.

De igual manera, Ballester Arnal y Gil Llario (2002, p. 25), clasifican algunas HHSS como “básicas”, entre las que se encuentran:

- Hacer y aceptar cumplidos

- Hacer y realizar peticiones
- Aceptar las críticas de los demás, así como expresarse objetivamente
- Iniciar, mantener y finalizar conversaciones
- Disculparse

Ribes Antuña (2011, pp. 19-20), realiza una clasificación más detallada, según el objetivo y nivel de análisis:

a) Según el objetivo

- Habilidades que “facilitan el establecimiento y desarrollo de relaciones interpersonales”, entre las que se incluyen: habilidades conversacionales, de elogio y de juego prosocial.
- Habilidades “utilizadas en el contexto interpersonal para conseguir refuerzo no social”, por ejemplo una entrevista ocupacional.
- Habilidades que impiden la pérdida de refuerzo, las cuales permiten afrontar conductas poco razonables con los demás. Son competencias que ayudan a expresar desacuerdos, sentimientos y peticiones.

b) Según el nivel de análisis

- Habilidades básicas de interacción
- Habilidades de autoafirmación
- Habilidades relacionadas con los sentimientos
- Habilidades de cooperación

Finalmente, Centeno Soriano (2011. p.36) afirma que las HHSS varían dependiendo de las situaciones, de las personas con las que se busca una relación y de los objetivos que se buscan alcanzar, de manera que las organiza en seis grupos. Nótese que la clasificación que realiza la autora, engloba algunas ideas de los autores antes citados.

Tabla 2 Clasificación de habilidades sociales

| GRUPO I: Habilidades sociales básicas | GRUPO II: Habilidades sociales avanzadas |
|--|---|
| Escuchar. Iniciar una conversación Mantener una conversación formular una pregunta. Dar las gracias. Presentarse. Presentar a otras personas. Hacer un cumplido. | Pedir ayuda. Participar. Dar instrucciones. Seguir instrucciones. Disculparse. Conocer a los demás y ser persuasivo. |
| GRUPO III: Habilidades relacionaras con los sentimientos | GRUPO IV: Habilidades alternativas a la agresión |
| Conocer los propios sentimientos. Expresar sentimientos. Comprender los sentimientos de los demás. Enfrentarse con el enfado del otro. Expresar afecto. Resolver el miedo Auto- recompensarse. | Pedir permiso. Compartir algo. Ayudar a los demás. Negociar. Emplear el autocontrol. Defender los propios derechos. Responder a las bromas. Evitar los problemas con los demás. No entrar en las peleas. |
| GRUPO V: Habilidades para hacer frente al estrés | GRUPO VI: Habilidades de planificación |
| Formular una queja. Responder a una queja. Demostrar deportividad después del juego. Resolver la vergüenza. Arreglárselas cuando te dejan de lado. Defender a un amigo. Responder a la persuasión. Responder al fracaso. Enfrentarse a los mensajes contradictorios. Responder a una acusación. Prepararse para una conversación difícil. Hacer frente a las presiones de grupos. | Tomar iniciativas. Discernir sobre la causa de un problema. Establecer un objetivo. Determinar las propias habilidades. Recoger información. Resolver los problemas según su importancia. Tomar una decisión. Concentrarse en una tarea. |

Fuente: Tomado de Centeno Soriano, 2011, p.40.

Para cerrar este apartado, es necesario resaltar que los comportamientos sociales que el individuo realiza a lo largo de su vida, configurarán el patrón de conducta que este tendrá al momento de relacionarse con el entorno y con los otros; por ello, como pedagoga considero importante que desde una edad temprana se inicie el entrenamiento de HHSS, puesto que estas habilidades son conductas que se van aprendiendo y no mejoran por la mera observación.

1.4 Habilidades Socioemocionales

A lo largo de este capítulo, se han proporcionado diversas definiciones que permitirán comprender el tema que atañe a este capítulo: las habilidades socioemocionales. Cabe destacar, que algunos autores utilizan otros términos indistintamente para hacer referencia estas habilidades, como se muestra a continuación.

Díez de Ulzurrun, Martí y Masegosa (2003, p. 64), definen las habilidades socioemocionales como “el conjunto de habilidades, tanto cognitivas como sociales, que configuran unos comportamientos interpersonales efectivos en los diferentes ámbitos de relación”. Estas se consideran importantes, debido a que al adquirir este tipo de habilidades, el alumno siente mayor aceptación por parte de los demás, es capaz de tomar decisiones teniendo en cuenta sus intereses y el de los demás, así como resolver conflictos de manera abierta y asertiva

De acuerdo con Bisquerra (2009, p. 165), las habilidades socioemocionales son “un conjunto de competencias que facilitan las relaciones interpersonales”, estas habilidades permitirán la construcción de un clima favorable y favorecerán el trabajo en grupo de manera productiva y satisfactoria.

Para Goleman (1995), las habilidades socioemocionales ayudan a la constitución de un clima socialmente favorable e implican saber escuchar, negociar y resolver conflictos, así como reforzar relaciones interpersonales en un grupo (En Soriano Ayala y Osorio Méndez, 2008, pp. 130- 131).

Sin embargo, las habilidades socioemocionales no se limitan únicamente al ámbito social, también incluyen comportamientos, actitudes y rasgos de la personalidad que contribuyen al desempeño de la persona y le permiten enfrentar las demandas de una sociedad compleja y cambiante (SEP, 2015, p.15).

Desde el punto de vista de Chao Rebolledo, *et al.* (2018, p. 49), el fin de la educación emocional es el desarrollo de habilidades socioemocionales, mediante la implementación de actividades y estrategias que generen acciones y actitudes orientadas a identificar estados emocionales, generar un estado de bienestar, lidiar con estados emocionales que causan conflicto y “hacer de las emociones un catalizador de la motivación y del aprendizaje”.

Por su parte Cohen (2003, p.37), no habla de habilidades socioemocionales, sino de educación emocional y social, en conjunto, y la define como “el proceso de aprender a leer en uno mismo y en los demás y luego usar ese conocimiento para resolver problemas de manera flexible, para aprender y para ser creativo”. Para este autor, la educación emocional y social, también permitirá modular experiencias emocionales, aprender a comunicarnos, establecer relaciones amistosas y laborales y la automotivación.

De igual manera, Chao Rebolledo, *et al.* (2018, p. 49), emplean el término educación socioemocional, la cual definen como “un proceso de aprendizaje continuo encaminado a la adquisición y construcción de habilidades personales vinculado con el desarrollo cognitivo, [donde] ambos conforman los pilares del desarrollo humano integral”. Desde la visión de estos autores, este tipo de educación contribuirá a la formación de ciudadanos responsables, participativos y solidarios, quienes no sólo busquen su propio bienestar, sino también el de las personas que los rodean.

Bisquerra (2013) aporta otros elementos a las definiciones ya dadas, al argumentar que la educación socioemocional es un mecanismo que permite prevenir conductas de riesgo, así como ansiedad, estrés, depresión y violencia (En Chao Rebolledo, *et al.*, 2018, p.49).

Otro término que suele usarse indistintamente es el de aprendizaje socioemocional. Según CASEL (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*), el aprendizaje socioemocional hace referencia a competencias y herramientas que son necesarias para mantener un desarrollo socioemocional sano; estas tendrán impacto en diferentes ámbitos, permiten que el estudiante resuelva de manera efectiva y ética las tareas y desafíos que se le presentan a diario. Entre estas competencias se incluyen la autogestión, la conciencia social, la toma de decisiones responsables, entre otros.

Como se mencionó, existe una diversidad de términos que se utilizan indistintamente para hacer referencia a las habilidades sociales; no obstante, los autores mencionados coinciden en señalar que las habilidades socioemocionales permiten la construcción de un clima favorable, ayudan a reconocer los sentimientos de uno mismo y de los demás, permiten prevenir situaciones de riesgo, así como también permiten afrontar situaciones que se presentan. En general, las habilidades socioemocionales, juegan un papel decisivo en el

futuro académico, psicológico y social del individuo (Omar, Paris *et al.*, 2011, en Ruvalcaba, Gallegos y Lorenzo, 2015, p. 112).

Es preciso señalar que desarrollar habilidades socioemocionales en cualquier edad es importante dado los beneficios ya expuestos; sin embargo, este trabajo está enfocado a la Educación Media Superior, en donde la mayoría de la matrícula que la cursan son adolescentes, quienes se encuentran expuestos a problemas de diversa índole, siendo uno de ellos su futuro académico.

Para Ruvalcaba, Gallegos y Lorenzo (2015, p. 117), las habilidades socioemocionales se encuentran vinculadas a diversos indicadores para el desarrollo adecuado de la adolescencia: promueven el auto concepto, optimizan las relaciones sociales, incrementan el bienestar. Por otro lado, se relacionan de manera negativa con la agresividad, depresión, impulsividad y contribuyen al desarrollo integral. Dado lo anterior, estos autores mencionan que es necesario promover e implementar programas de educación socioemocional en el aula.

A manera de conclusión, como pedagoga considero que es imprescindible iniciar a formar a los alumnos en el desarrollo de habilidades socioemocionales, ya que como se verá en el siguiente apartado, estas tienen impacto en el aprendizaje y permiten que los alumnos sean más asertivos.

1.5. Otros autores

Para comprender de mejor manera los temas de interés y asumir una postura crítica, se llevó a cabo una búsqueda de las investigaciones que se han realizado en los últimos diez años en el contexto mexicano, todo ello con el propósito de conocer de qué manera se han abordado los temas y qué novedades o vacíos siguen persistiendo.

Algunas palabras clave que guiaron la búsqueda fueron: “habilidades socioemocionales”, “adolescentes”, “habilidades sociales”, “habilidades emocionales”. A continuación se describe de manera breve cada una de las investigaciones encontradas.

Rojas Pérez (2011), reflexiona sobre como las instituciones superiores renuncian al enriquecimiento personal y dejan este aspecto como último objetivo de las escuelas a pesar de que las reformas educativas que se han ido planteando en los últimos años. Por ende,

pretende determinar qué habilidades sociales están presentes en estudiantes de sexto semestre de las carreras de ingeniería. Los resultados arrojan que los estudiantes presentan carencias en cuatro de las seis dimensiones que se evaluaron: capacidad de interacciones personales o directas, liderazgo, sensibilización, empatía y afrontamiento al estrés. La autora, resalta la importancia de incorporar materias de corte humanístico, debido a que aportarían a la formación integral de los egresados.

En otra investigación, Gonzálvez, Espada, Gilleén-Riquelme y Orgilés (2014), consideran que el déficit en habilidades sociales aumenta los factores de riesgo en adolescentes; por ende, buscan estudiar la relación entre habilidades sociales y el consumo de drogas. La población con la trabajan es de 1688 adolescentes entre los 13 y 17 años, a los cuales se les aplicó dos instrumentos: uno mide el nivel socioeconómico y el otro es un cuestionario que incluye preguntas sobre el consumo de sustancias. Los resultados a los que llegan, comprueban que los adolescentes clasificados con buenas habilidades sociales, son significativamente menos consumidores que los que tienen bajas competencias en dichas habilidades.

En cuanto al ámbito emocional, Aguilar Santos (2018) plantea que los adolescentes al encontrarse frente a un escenario social inestable, donde son vulnerables a diversos riesgos, se les tienen que brindar herramientas que les ayuden a tomar decisiones de manera consiente. Por lo anterior, el objetivo de la autora es diseñar e implementar un taller dirigido a jóvenes que permita utilizar la Inteligencia Emocional (IE), como herramienta para el desarrollo de habilidades socioemocionales para la toma de decisiones consientes. Veintidós alumnos de tercer grado, son los que participan en este taller a partir de técnicas como el *role playing*, casos y solución de problemas. La autora concluye que la IE no es la solución total de las problemáticas que se presentan en los adolescentes; sin embargo, encamina al desarrollo de habilidades socioemocionales, las cuales permiten al adolescente “encontrar su identidad, proponerse metas e interactuar sanamente con los demás” (p. 14).

De la misma manera, López García y Gaeta González (2013) sostienen que existe una necesidad de contar con elementos que permitan ampliar la información científica y técnica de los estudiantes en torno a las competencias emocionales. Por lo anterior, buscan analizar cuáles son las competencias emocionales (intrapersonales e impersonales) que poseen los

estudiantes al ingresar a la universidad. Los resultados obtenidos hacen ver que en las competencias intrapersonales, la percepción y comprensión de las emociones es la adecuada en hombres y mujeres; no obstante, con la regulación no sucede lo mismo. Por otro lado, en las competencias interpersonales, los estudiantes de ambos sexos lograron puntuaciones por debajo de lo esperado en autoexpresión y reconocimiento. Los autores concluyen que

[...] es de vital importancia generar programas que busquen el desarrollo de las competencias emocionales en todas sus dimensiones [...] particularmente para los estudiantes que inician una carrera universitaria, con la finalidad de orientar y facilitar la toma de decisiones y contribuir a un mayor bienestar personal y social (p. 10).

Finalmente, Armendáriz Pérez (2016) plantea que el consumo de sustancias es un problema que enfrentan la mayoría de los jóvenes en México. Como hipótesis sostiene que en los jóvenes no consumidores las habilidades sociales y personales se encuentran más desarrolladas, para ello, implementa un programa que integra habilidades socioemocionales que sirvan al alumno para su autoconocimiento, para mantener una comunicación asertiva y para solucionar problemas. En este trabajo, el autor busca evaluar el programa a través de un taller grupal con 24 estudiantes entre 15 y 18 años; se llega a la conclusión de que hay cambios en los participantes en cuanto a la asertividad y el autocontrol; pese a ello, el programa necesita favorecer otras habilidades como la expresión de afecto y la planeación a futuro.

Después de la revisión de la literatura, se puede concluir que existe preocupación entre los investigadores por conocer qué habilidades se encuentran presentes entre los adolescentes; asimismo, en la mayoría de los documentos seleccionados, los autores hacen hincapié en no dejar a un lado las habilidades socioemocionales en la escuela, dado que son un factor que determina cuestiones como el “éxito” del alumno, así como ayudan a prevenir adicciones.

Pese a lo anterior, se puede observar que los autores no hacen referencia como tal a las habilidades socioemocionales en conjunto, sino que las tratan por separado. De igual manera, en la búsqueda que se realizó, no se encontraron investigaciones orientadas al análisis de programas que fomenten las habilidades socioemocionales, como es el caso del Programa

Construye T, sino que se enfocan en la aplicación y validación de un instrumento, lo que hace que estas investigaciones sean de tipo cuantitativo.

Como respuesta a lo anterior y de acuerdo a los objetivos ya planteados, a partir de la intervención realizada se busca hacer un análisis del Programa Construye T en donde se retomarán algunas habilidades socioemocionales detectadas, como la autorregulación, la conciencia social, entre otras. Estas habilidades, así como su relación con el Programa Construye T, serán detalladas en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 2

La Educación Media Superior (EMS)

“El objeto de la educación es formar seres aptos para gobernarse a sí mismos, y no para ser gobernados por los demás.”

HERBERT SPENCER

En el presente capítulo se presentan de manera breve las modalidades que conforman la EMS; sin embargo, se hace énfasis en la educación tecnológica en México, para arribar al caso del CETIS 31. Una vez expuestas las modalidades de la EMS, se exponen dos problemáticas que han perdurado en dicho nivel: la violencia y la deserción escolar, las cuales se toman como eje debido a que el Programa Construye T busca abatirlas a través de la implementación de sus lecciones.

Asimismo, dentro de este apartado, se hace una descripción detallada del Programa Construye T: se parte de una serie de datos estadísticos sobre la deserción y violencia entre los jóvenes mexicanos que sirven como diagnóstico para el surgimiento del Programa; posteriormente, se presentan sus antecedentes, las habilidades socioemocionales que busca fomentar y se concluye con la descripción de su implementación.

2.1. Problemática general de la EMS

En la actualidad, la EMS en México se considera “una condición indispensable para entrar a la vida, por ser cada vez más un requisito para ingresar a un trabajo formal o para tener una mejor perspectiva de empleo” (Villa Lever, 2014, p.43). De la misma manera, otro de los propósitos que se le atribuyen a la EMS, es la brindar al estudiante elementos que le permitan continuar su trayectoria educativa en el nivel superior.

En promedio, el nivel medio superior atiende a la población entre los 15 y 19 años, y tiene una duración de dos a cuatro años, dependiendo del tipo y modalidad que se curse (INEE, 2016, p.1). De acuerdo con la SEP (2017b), las modalidades son las siguientes:

Tabla 3 Modalidades de la EMS

| Modalidad | Opción educativa | Descripción |
|--|--|---|
| Bachillerato escolarizado | Bachillerato General | Modalidad que permite cursar materias de tronco común, adicional a estas, una modalidad propedéutica que permite al estudiante continuar sus estudios de Educación Superior |
| | Bachillerato tecnológico | La modalidad cuenta con la opción bivalente, lo que permite al estudiante cursar al mismo tiempo el bachillerato y una carrera técnica. |
| Bachillerato no escolarizado | Certificación por evaluaciones parciales | Se dirige a la población que no tiene la oportunidad de asistir a un plantel, pero se encuentra interesada en iniciar, continuar o concluir sus estudios. |
| | Virtual | Modalidad que se ofrece en línea, con una duración de hasta 2 años 4 meses |
| Bachillerato Mixto | | Esta modalidad permite a los estudiantes combinar el tiempo para estudiar y al mismo tiempo dedicarse a otras actividades, como trabajar. |
| Certificación de bachillerato por examen | | Se dirige a la población mayor de 18 años y les permite acreditar sus conocimientos equivalentes al bachillerato general. |
| Capacitación para el trabajo | | Permite al estudiante aprender o mejorar sus habilidades para conseguir una mejor opción laboral. |
| Discapacidad | | Es un programa que se dirige a la población que tiene algún tipo de discapacidad, y les permite cursar estudios de este nivel educativo. |

Fuente: Elaboración propia en referentes como SEP (2017b).

Para Villa Lever (2007; 2014), la diversidad de modalidades resulta un problema, debido a que constituyen una estructura desarticulada y como consecuencia, la realidad de la EMS está lejos de ser “homogénea”. Por lo anterior, la autora plantea que el reto dentro de este nivel educativo, consiste en estructurar un sistema articulado y de esta manera, se le confiera a la EMS la importancia que merece, sin diferenciar y establecer jerarquías en los jóvenes que ingresen en él.

Aunado a lo anterior, para Székely Pardo (2010, p.314), existen tres retos centrales dentro de este nivel educativo. El primero hace referencia a la cobertura: en un primer momento, la EMS presenta un mayor índice de deserción; por otro lado, ha habido un estancamiento en el aumento de la cobertura en los últimos 20 años. Un segundo reto es la equidad al acceso a la

enseñanza, como se mencionó, la EMS aumenta la desigualdad entre los jóvenes que logran acceder a ella y los que no. El último reto al que hace referencia el autor, es la calidad, vinculada con la pertinencia de los contenidos.

A grandes rasgos, estos son algunos de los problemas que enfrenta la EMS; sin embargo, este capítulo está encaminado a tratar algunas problemáticas que acontecen de manera directa entre los estudiantes y que el Programa Construye T busca abatir, más no erradicar.

2.2. CETIS 31 “Leona Vicario”

La composición de la Educación Media Superior en México, se organiza en tres modelos: general, tecnológico y profesional técnico. En cuanto al bachillerato tecnológico, el referente histórico más cercano es la preparatoria técnica creada en 1931 con el fin de impartir instrucción de carácter técnico. En la actualidad, se busca que dicha modalidad permita al estudiante ampliar y consolidar conocimientos adquiridos en la secundaria, dotarlo de conocimientos en diversas áreas para que elija y curse estudios superiores y capacitarlo para su participación en el campo industrial, agropecuario, pesquero o forestal (INEE, 2013, p. 22).

Entre las instituciones que ofertan la modalidad de bachillerato bivalente, se encuentra la Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Industrial y de Servicios (UEMSTIS), la cual cuenta con 456 planteles a nivel nacional de los cuales 168 son Centros de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS) y 288 Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) (<http://uemstis.sep.gob.mx/index.php/quienes-somos/74-que-es-la-dgeti>).

En ambas modalidades de planteles, el plan de estudios está organizado en seis semestres, los cuales se distribuyen en tres etapas formativas: formación básica, la cual aborda conocimientos esenciales sobre ciencia, tecnología y humanidades; formación propedéutica, la cual da énfasis a conocimientos disciplinares que permitan la incorporación de los egresados a instituciones de nivel superior y formación profesional a partir del segundo semestre, donde se busca desarrollar competencias profesionales dependiendo de la carrera técnica elegida. Los alumnos que egresan de estas instituciones, obtienen su certificado de

bachillerato y una cédula profesional de la carrera cursada (http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/cetis).

El CETIS 31 “Leona Vicario”, es un plantel que inició sus labores en 1979 en la iglesia católica “Preciosa Sangre” ubicada en la Delegación Venustiano Carranza (hoy Alcaldía Venustiano Carranza), donde se impartieron clases durante un semestre. Ese mismo año, la Delegación Iztacalco, donó el predio donde actualmente se encuentra la institución, contando con 14 docentes y dos administrativos. La primera generación egresada de la institución, constó de 13 alumnos, de los cuales 10 estudiaron la carrera técnica en contabilidad, dos la carrera técnica en secretario bilingüe y uno en la carrera técnica en secretario ejecutivo.

Hoy la institución tiene como misión “formar personas con conocimientos tecnológicos en las áreas industrial, comercial y de servicios, a través de la preparación de bachilleres y profesionales técnicos, con el fin de contribuir al desarrollo sustentable del país”. En su visión la institución resalta lo siguiente: “ser una institución de educación media superior certificada, orientada al aprendizaje y desarrollo de conocimientos tecnológicos y humanísticos” (<http://www.dgetiweb.mx/CETISNO031/AcercaDe-377>).

Dentro de los valores que definen el perfil se encuentran

- Liderazgo
- Vocación de servicio
- Trabajo en equipo
- Orden y disciplina
- Reconocimiento laboral (<http://www.dgetiweb.mx/CETISNO031/AcercaDe-377>)

2.2.1. Contexto de la institución

La institución se ubica en Calle Puente Sta. Ana 50, Ampliación Ramos Millán, 08030. Alcaldía Iztacalco, CDMX. Las colonias con las que colinda son: Paseos de Churubusco, Gabriel Ramos Millán y Bramadero Ramos Millán.

A los alrededores de la institución, se encuentran tres instituciones de educación básica: el Jardín de Niños “Juana Pérez Luna”, la Escuela Primaria “Lucrecia Toriz” y la Secundaria No. 219 “Ignacio Chávez”. Asimismo, se encuentra el Club Deportivo del Sistema Colectivo

Metro y la Biblioteca Central Digna Ochoa; asimismo se encuentra rodeado por casas habitación y negocios comerciales. Igualmente, se encuentran algunos lugares que sirven como distractores para los alumnos, como es el caso de un billar y dos bares.

Frente a la institución se encuentra una cancha de fútbol, un jardín comunitario y un centro cultural en el que presuntamente se realizan actos delictivos referidos al consumo y tráfico de estupefacientes, según declaraciones dadas por el personal que labora en la institución.

Según testimonios de alumnos y maestros, la zona es descrita como peligrosa y con un alto índice delictivo; entre los delitos más frecuentes, se encuentran el robo a mano armada y la venta de drogas. Dicha institución se halla en una zona conflictiva, de acuerdo con el Excelsior (2018), “en la delegación Iztacalco la delincuencia ha ido en aumento ante la pasividad de las autoridades tan sólo en el año de 2017 se cometieron en la demarcación 8 mil 700 delitos, 725 mensuales y 24 diarios” (<https://www.excelsior.com.mx/comunidad/escucha-quintero-a-vecinos-por-inseguridad-en-iztacalco/1237180>).

2.2.2. Estructura organizativa y académica

La dirección del plantel está a cargo de dos titulares: por la parte administrativa, existe una subdivisión interna que consta de un equipo a cargo de la coordinación docente; por otro lado, se encuentra el equipo a cargo del departamento de orientación, así como los encargados de control escolar y los titulares de los programas internos a la institución como Construye T.

La infraestructura del CETIS 31, está conformada por cinco edificios con tres pisos de altura cada uno, los cuales forman rectángulo, además de dos pequeñas áreas verdes en la parte trasera de la institución. Se cuenta con una pequeña biblioteca, laboratorios de cómputo y un auditorio el cual tiene capacidad para 50 personas aproximadamente.

Referente a población estudiantil de la institución, en el semestre 2018-2 se calculaba un aproximado de 1200 alumnos en el turno matutino y cerca de 900 alumnos en el vespertino; las edades de los alumnos van desde los 15 años a los 20 años aproximadamente.

La oferta académica de la institución cuenta con las siguientes especialidades:

- Soporte y mantenimiento de equipo de computo
- Asistente ejecutivo bilingüe
- Administración de recursos humanos
- Contabilidad
- Programación

2.3. Deserción escolar

La deserción escolar, se encuentra presente en todos los niveles educativos, este fenómeno es un problema que incumbe a todos, debido a que trae como consecuencia el rezago de la población junto con el atraso social y económico del país (Navarro Sandoval, 2001). En México, en la últimas décadas ha habido un decremento en la deserción escolar; empero, sigue siendo un obstáculo para la población estudiantil del país (INEE, 2016).

Para definir la deserción escolar, es importante señalar que ocasiones se usan indistintamente algunos términos como retiro, abandono, desgaste escolar, entre otros, lo que trae como consecuencia una gran variedad de definiciones; sin embargo, para fines de este apartado se entiende la deserción escolar como “un conjunto de hechos y acontecimientos que ocurren al estudiante, en la mayoría de los casos no provocados por él y desembocan en el abandono de la institución y, en ocasiones del sistema” (Dimaté Rodríguez, 2001, p.20).

Otra definición que permite completar la idea anterior, es la que ofrece Tinto (1989), quien considera que la deserción escolar “consiste en dejar de asistir a cualquier nivel del sistema escolar, lo cual puede ser definitivo o temporal”. De acuerdo con este autor, la deserción escolar es una acción que puede ser voluntaria o involuntaria (En Navarro Sandoval, 2001).

Por su parte Navarro Sandoval (2001), no brinda una definición del fenómeno en sí, se enfoca más al sujeto que la padece. Para este autor, el desertor del sistema es aquel individuo que se encuentra en edad de recibir educación formal (entre los 6 y 24 años), y abandona sus estudios antes de culminar el nivel profesional.

Las causas que pueden llevar al sujeto a desertar, son múltiples. Rumberger y Lim (2008), van más allá de las razones que llevan a los estudiantes a desertar y consideran algunos factores “predictores”, los cuales clasifican en individuales e institucionales.

Tabla 4 Factores predictores

| | | |
|-----------------|---------------------|---|
| Individuales | Desempeño académico | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Calificaciones de la secundaria. ▪ Exámenes, reprobación. |
| | Comportamiento | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Grado de compromiso y participación (asistencia, entrega de tareas). ▪ Factores de riesgo (consumo de sustancias nocivas, ausentismo, embarazo). |
| | Actitudes | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Expectativas educativas. |
| | Antecedentes | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Los varones tienen a desertar en mayor medida que las mujeres. |
| Institucionales | Familiares | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Estructura familiar. ▪ Recursos familiares (educación de padres, estatus ocupacional de los padres e ingreso familiar). ▪ Pláticas familiares (la supervisión constante de los hijos disminuye el riesgo de deserción). |
| | Escolares | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Recursos de la escuela. ▪ Características estructurales, prácticas y políticas. |
| | Comunitarios | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Características de la comunidad. |

Fuente: En SEP (2012)

Por otro lado, Dimaté Rodríguez (2001, p.41), realizó una investigación sobre la deserción escolar en diversas escuelas de diversos niveles educativos; los resultados arrojan algunos factores que inciden en la deserción escolar y los divide en tres grupos: el entorno, la escuela y el estudiante.

- El entorno. Hace referencia al medio ambiente (social, económico, político, cultural, científico y tecnológico) donde se ubica la institución educativa. Este factor se considera elemento causal de deserción, debido a que en ocasiones no ofrece estabilidad, seguridad ni posibilidades de crecimiento.
- La escuela. Engloba diferentes aspectos entre los que destacan las transformaciones repentinas que ha sufrido la institución, especialmente aquellas que tienen que ver con las dinámicas de participación y convivencia. Otro aspecto tiene que ver con la práctica pedagógica tradicional y conductista, lo cual trae como resultado que el estudiante encuentre poca posibilidad de construir significados culturales. Finalmente, se encuentra la violencia escolar, la cual se manifiesta de diversas maneras y puede generar un ambiente de miedo, vergüenza y venganza.

- El estudiante. La autora no considera directamente al estudiante como “generador de sus propia deserción” (p.68); no obstante, considera tres aspectos que lo llevan a tal acción: la extraedad, la desmotivación y falta de expectativas y el nivel académico.

De acuerdo con la autora, estudiar el fenómeno de la deserción escolar implica identificar las causas que la provocan, con miras de que el sistema educativo ofrezca herramientas que permitan atenderla y controlarla (p.70).

Como conclusión a este apartado, se destaca la idea de que la deserción significa más que la interrupción del proceso de aprendizaje, puesto que no sólo afecta el ámbito económico y social del individuo desertor, sino que este fenómeno en general, “debilita la función educativa de coadyuvar a la cimentación de una ciudadanía responsable” (SEP, 2012).

De manera más específica, algunos estudios llevados a cabo sobre el comportamiento de la deserción en México, han encontrado que existen causas “universales” como la familia o las presiones económicas; sin embargo, a estas se le agregan problemas de salud, una mala orientación educativa y la reprobación escolar reincidente. (Rodríguez Lagunas, 2009, p.37).

En mi opinión, el fenómeno de la deserción escolar no solo afecta al sujeto desertor, sino que también impacta en sus relaciones familiares y laborales al momento de buscar mejores oportunidades de vida, más adelante se hablará de las causas más comunes de deserción entre los alumnos del CETIS 31.

2.4. Violencia escolar

El tema de la violencia ha tomado relevancia en nuestros días, como consecuencia al aumento de estudios sobre sus causas y efectos, desde diferentes perspectivas e intereses. Para las Ciencias Sociales y del comportamiento, la violencia se mira desde el ángulo del agresor, es decir, la motivación que lo lleva a cometer un acto violento. Las Ciencias Jurídicas y Penales, estudian “la naturaleza del hecho” y la manera de sancionarlo. En cuanto a las Ciencias de la Salud, hasta hace poco se limitaban a atender a las víctimas, sin poner atención en la prevención (Guerrero, 1998 citado en Castro Santander, p.22).

Sin embargo, la multiplicidad de perspectivas ha traído como consecuencia confusiones sobre su significado, lo cual resulta urgente definir, debido a que es necesario proponer

estrategias que permitan disminuirla, ya que la sociedad se enfrenta diariamente a este fenómeno (Carrillo Meráz, 2015, pp.79- 80).

Etimológicamente, la palabra violencia significa “forzar, violar, violentar”; empero, algunos autores han ido más allá de su etimología y la han definido de diversas maneras. Para Corsi (1994), el término hace alusión a cualquier forma de abuso o ejercicio de poder sobre otra persona, a la que inflige un daño (En Sánchez, 2005, p.170).

Para Aulagnier, la violencia es la acción mediante la cual se impone a otra persona una elección, un pensamiento o una acción (En Leva, p.15). Por su parte, Castro Santander (2005, p.55) define la violencia como aquella acción que produce un ataque a la dignidad y/o a la integridad de una persona.

Para fines de este apartado, se entenderá como violencia las ideas de Bourdieu y Passeron (1977), quienes argumentan que la violencia “surge como disputa al poder”, es decir, cuando un individuo no consigue que otro individuo actúe como él desea, hará uso de la fuerza (simbólica o física) para lograr su cometido, sin importar el daño que cause a este o a otros individuos (En Carrillo Meráz, 2015, p.80).

Brites de Vila y Müller (2005, p. 13), afirman que la violencia puede presentarse a nivel macrosocial, la cual ocurre en una sociedad amplia y se genera a partir de tensiones políticas, sociales, religiosas, étnicas, entre otras, manifestándose a través de creencias religiosas y prejuicios; y a nivel microsociales, esto es, en relaciones sociales más directas a través de un grupo o institución, como padres e hijos o patrón y empleados, donde algunas de sus expresiones son la desvalorización, coacción, amenazas, expresiones descalificantes, entre otras.

Pese a lo anterior, es importante resaltar que la violencia es algo que se aprende, dicho de otra manera, la violencia es una construcción social, por lo tanto el ser humano no es violento o pacífico por naturaleza, sino que se torna violento por las prácticas y discursos desde las que se forma (Leva, 2005, p.14). Por lo tanto, es de pensarse que la violencia puede evitarse.

En mi opinión, la violencia no discrimina, se encuentra presente en cualquier espacio y se manifiesta de diferente manera: física, psicológica, sexual, patrimonial, económica, y

simbólicamente, entre otras. Es por ello que en este apartado, se busca hacer referencia a aquel tipo de violencia que viven los estudiantes en la escuela por parte de compañeros y de los mismos maestros: la violencia escolar.

De acuerdo con Gómez (2007), en México el estudio de la violencia en la escuela es reciente debido a que sus inicios se sitúan en la década de los noventas; razón por la que considera que los avances logrados hasta el momento son “magros” en comparación con la magnitud del problema. Desde su perspectiva, hace falta promover más propuestas, acciones y opciones para que padres de familia, maestros y alumnos, puedan combatirla desde diferentes ámbitos (En Gómez Nashiki, Zurita Ribera y López Molina, 2013, p. 56).

A pesar de que el estudio de la problemática es reciente, en nuestra realidad educativa la violencia escolar fue recreada y simbolizada durante mucho tiempo como algo “natural”, no por nada existe el dicho “la letra con sangre entra”, promovido desde la familia y justificado desde lo cotidiano de las comunidades, como respuesta a la indisciplina de los alumnos (Sánchez, et al. 2013, p.16).

Al inicio de este apartado se brindaron algunas definiciones de violencia; no obstante, es importante conocer qué entienden algunos autores por violencia escolar. En la opinión de McDonald (1999), la violencia escolar comprende comportamientos que trastocan el entorno seguro de aprendizaje en el aula o en la escuela. Con base en Ortega y Del Rey (2000), existe violencia escolar cuando un sujeto miembro de un centro educativo, se ve insultado, agredido físicamente, excluido, amenazado u acosado por otro (En Lucio López, 2012, pp. 19 y 74).

La concepción que Gómez Nashiki, Zurita Rivera y López Molina (2013, p.58), brindan sobre la violencia escolar, es más explícita debido a que hace referencia a la institución educativa y a los sujetos que la conforman; por consiguiente consideran que es:

- a) Un recurso de poder empleado establecido por el maestro y otras autoridades para hacer valer su autoridad y mantener el control en el aula y/o escuela
- b) Entre los alumnos, parte de una fuerza abierta u oculta, con el fin de obtener de un individuo o de un grupo algo que no quiere conseguir libremente.

- c) Una práctica emprendida por la propia institución educativa con el objetivo de preservar, mediante normas establecidas formal o informalmente, el orden, control y disciplina.

Por su parte, Trianes Torres (2000, p.22), clasifica la violencia escolar dentro de la violencia interpersonal, debido a que la primera se ejecuta en episodios donde los alumnos de manera individual o en grupo, buscan hacerse daño física o verbalmente. Comúnmente, estas actuaciones se producen en tiempo libres como en el recreo; sin embargo, también se dan en las aulas o al salir de la institución.

Algunos tipos de violencia escolar, definidos por el Defensor del Pueblo en España (2000) son:

- Maltrato físico: amenazar con armas, pegar, esconder, robar o romper cosas.
- Maltrato verbal: insultar, poner apodos.
- Exclusión social: ignorar a alguien, privar de la participación en diversas actividades.
- Mixto (físico y verbal): amenazar con el propósito de intimidar, chantajear, acosar sexualmente (En Lucio López, 2012, p.75).

Los factores que alientan la violencia escolar se pueden dividir en dos: endógenos y exógenos. Entre los endógenos, se consideran los medios de comunicación, el contexto social y la familia, en donde uno de cuatro hogares presenta violencia intrafamiliar. En cuanto a los factores exógenos, se ven implicadas las relaciones interpersonales, las instituciones en general y la escuela en particular; de esta manera, el qué se aprende y cómo se aprende tiene efectos sobre el conocimiento y los valores de los estudiantes (Leva, 2005, p.28; Fernández, 2003, p.37).

De acuerdo con Ortega Ruiz (2000, pp.42 y 66), la violencia afecta al menos a dos protagonistas: el agresor y la víctima; sin embargo, se puede distinguir un tercer afectado: aquel que la contempla sin querer o poder evitarla. Los sujetos involucrados en actos de violencia, sufren diversas consecuencias negativas: las víctimas pueden sufrir deterioro a su autoestima y autoconcepto; los agresores “se socializan con una conciencia de

clandestinidad, que afecta de forma grave, a su desarrollo sociopersonal y moral, acercándoles peligrosamente a la precriminalidad”; y finalmente, los espectadores, pueden sentirse moralmente implicados, lo que les trae sentimientos de culpa y miedo.

Es importante resaltar que la escuela no es más que el reflejo de lo que ocurre en la vida pública y privada, por ello, la violencia escolar no se tiene que mirar como un fenómeno ajeno e independiente, ya que refleja la problemática estructural de la sociedad, no sólo a nivel local y regional, sino también a nivel mundial (Miranda García, Serrano García, Morales Reynoso, Montes de Oca Hurtado y Reynoso Mercado 2013, p.73).

Como conclusión a este apartado, considero que la violencia continúa siendo una problemática que está lejos de ser erradicada dado que a diario se ven en los medios de información sucesos que hacen alusión a ella, lo que ha generado que la violencia sea vista como una situación “común” entre la sociedad.

Retomando la importancia de las habilidades socioemocionales, descritas en el Capítulo 1, como pedagoga considero que estas son una solución viable en la prevención de la violencia escolar, puesto que implican aprender a convivir de manera armónica con uno mismo y con los demás.

2.5. Diagnóstico de las problemáticas en la EMS

Una vez definidas las problemáticas que han prevalecido en la EMS, se considera necesario presentar datos estadísticos que permitan entender la complejidad de la realidad que viven los estudiantes que cursan este nivel educativo.

La escuela se ha concebido como un espacio relevante para la socialización; empero, de acuerdo con la Consulta Infantil y Juvenil llevada a cabo en el 2018, el 53% de los adolescentes entre 14 y 17 años, han sufrido maltrato o violencia dentro de esta, por lo que consideran que este indicador, es una de las razones por las cuales sus compañeras (7.1%) y compañeros (8.5%) abandonan la escuela.

Sin embargo, cabe aclarar que no es la escuela en sí misma la que “atenta” contra los estudiantes, sino los sujetos que la integran, en este caso estudiantes adolescentes. Es por ello

que Rodríguez (2004; p.37), sugiere mirar a los adolescentes “tanto en calidad de víctimas como en su calidad de victimarios”.

Lo anterior puede explicarse a partir de los resultados de la Tercera Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas de Educación Media Superior, los cuales hacen notar las situaciones de violencia que viven los estudiantes dentro de la escuela.

Ilustración 1 Situaciones de violencia

| | Resultados (%) | | | N | | |
|---|----------------|----------|-------|-----------|----------|-------|
| | masculino | femenino | Total | masculino | femenino | Total |
| Algún tipo de agresión o violencia (cualquiera) | 72.0 | 65.2 | 68.6 | 732 | 742 | 1,474 |
| Experimenta una situación de violencia con frecuencia recurrente | 8.5 | 6.0 | 7.3 | 735 | 743 | 1,478 |
| Me han ignorado | 37.7 | 36.0 | 36.8 | 731 | 741 | 1,472 |
| Me han rechazado | 23.2 | 16.3 | 19.8 | 730 | 741 | 1,471 |
| Me han impedido participar | 17.3 | 9.5 | 13.4 | 730 | 741 | 1,471 |
| Me han hecho que me equivoque | 25.5 | 13.9 | 19.7 | 732 | 741 | 1,473 |
| Me han insultado | 46.9 | 26.9 | 36.8 | 732 | 741 | 1,473 |
| Me han llamado por apodos | 36.9 | 19.9 | 28.3 | 732 | 741 | 1,473 |
| Hablan mal de mí | 31.8 | 30.3 | 31.0 | 729 | 741 | 1,470 |
| Me esconden cosas | 30.0 | 24.4 | 27.2 | 732 | 741 | 1,473 |
| Me han culpado | 21.0 | 10.3 | 15.6 | 732 | 741 | 1,473 |
| Me rompen cosas | 10.6 | 6.2 | 8.4 | 732 | 741 | 1,473 |
| Me roban cosas | 10.6 | 10.6 | 10.6 | 731 | 741 | 1,472 |
| Me pegan | 10.2 | 7.6 | 8.9 | 730 | 739 | 1,469 |
| Me amenazan para meterme miedo | 4.9 | 3.9 | 4.4 | 691 | 707 | 1,398 |
| Me obligan a hacer cosas | 4.6 | 3.9 | 4.2 | 691 | 708 | 1,399 |
| Insultos de carácter sexual | 6.6 | 5.2 | 5.9 | 691 | 707 | 1,398 |
| Me obligan a conductas sexuales | 4.1 | 3.0 | 3.5 | 691 | 708 | 1,399 |
| Me amenazan con armas | 4.4 | 2.0 | 3.2 | 691 | 708 | 1,399 |
| Mentiras sobre mí en redes sociales | 8.6 | 7.5 | 8.1 | 691 | 708 | 1,399 |
| Se burlaron de mí en redes sociales | 12.5 | 11.9 | 12.2 | 691 | 708 | 1,399 |
| “Hackearon” mi cuenta | 6.2 | 5.8 | 6.0 | 691 | 708 | 1,399 |

Fuente: SEMS. (2014).

Pese a lo anterior, dentro de la encuesta, los estudiantes no se reconocen únicamente como “víctimas”, sino también como generadores de situaciones de agresión o violencia: 18.1% de los hombres, frente a 8.4% de las mujeres. Estos datos permiten concluir que los hombres no sólo sufren más violencia que las mujeres, sino que también generan más eventos de este tipo.

Como respuesta, se han llevado a cabo esfuerzos institucionales por parte de la SEP, que han permitido hacer frente a tales problemáticas. Ejemplo de ello, es el Programa Escuela Segura el cual surge en el 2007, dirigido a planteles de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), con el propósito de mejorar la seguridad de las escuelas, combatir el consumo de sustancias nocivas y la violencia. En cuanto al nivel medio superior, se han puesto en marcha programas como Yo no abandono y Construye T (Banco Mundial, 2012).

Respecto al CETIS 31 no se tiene una cifra exacta de cuántos alumnos han desertado y porqué; no obstante, se conocieron casos de alumnos que desertaron siendo las causas más comunes los embarazos entre las alumnas, cambios de modalidad educativa, ausencia de “ganas” para continuar estudiando e inseguridad en la zona. Cabe señalar que estos factores no se encuentran aislados entre sí, así como las problemáticas, pues el hecho de que un alumno fuera violentado o actuara como agresor, en ocasiones traía como consecuencia su baja del plantel.

2.6. Programa Construye T como alternativa a la violencia y deserción escolar

Como respuesta a los resultados arrojados por la 1ª Encuesta Nacional de Exclusión, Tolerancia y Violencia en las Escuelas Públicas de Nivel Medio Superior, los cuales hicieron notar los principales retos y desafíos que enfrentan los y las adolescentes entre 15 y 18 años, en el 2007 la SEP diseñó el Programa de Prevención de Riesgos en la Educación Media Superior (PPREMS), cuyo propósito consistió en abatir problemáticas como el abandono escolar y situaciones de riesgo (uso de sustancias tóxicas, violencia escolar y sexualidad riesgosa, entre otras), a las que se enfrentan los estudiantes de este nivel (UNICEF, 2014; SEP, 2015).

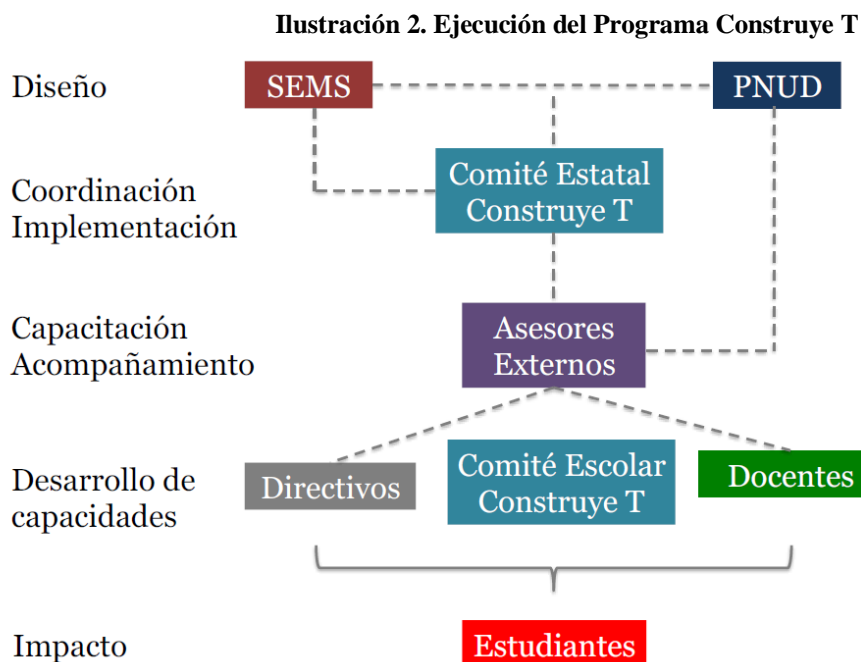
En la primera etapa de implementación, se conformó una red de 22 Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) expertas en temáticas juveniles. Para el 2008, con el objetivo de dar soporte técnico y operativo al PPREMS, la SEP acude a organismos internacionales como al Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), al Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y posteriormente, a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Tecnología (UNESCO) (SEP, 2014, p.5).

En este marco surge el Programa de Apoyo a las y los jóvenes de Educación Media Superior para el Desarrollo de su Proyecto de Vida y la Prevención de situaciones de Riesgo, mejor conocido como Construye T, el cual se enfocó a fomentar un ambiente de protección, inclusión, participación y reconocimiento a los derechos de los estudiantes, y promover el cumplimiento al derecho a la educación (UNICEF, 2014, p. 18).

Entre junio y diciembre del 2008, inició la ejecución del programa a partir de la consolidación de tres comités:

- **Comité Directivo Nacional.** Integrado por la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), PNUD, UNESCO y UNICEF, cuya función consiste en definir las políticas de trabajo, el marco conceptual y metodológico del programa, así como dar seguimiento y evaluar los resultados.
- **Comités Estatales.** Se encuentra conformado por el representante de la SEMS de cada estado y una OSC, su función consiste en facilitar y promover la ejecución del programa, dando seguimiento y apoyo a los Comités Escolares.
- **Comités Escolares.** Participan docentes, estudiantes y familiares, en acompañamiento de una OSC, cuya función principal es la de dirigir, planear e implementar las actividades manejadas por el programa, con el fin de mejorar el ambiente escolar. (UNESCO, 2011; SEP, s/a, p.9).

La siguiente imagen resume lo descrito:



Fuente: SEMS, s/a.

Para este año, el programa se aplicó en 1050 escuelas federales de educación media superior; no obstante, para el año 2012, el programa se extendió a 1731 escuelas, incluyendo todas las escuelas federales y 508 estatales (UNICEF, 2014, p. 19).

Hasta el 2013, las actividades del Programa Construye T se encontraban divididas en seis dimensiones, todas ellas relacionadas con el abandono escolar: conocimiento de sí mismo; vida saludable; escuela y familia; cultura de paz y no violencia; participación juvenil; y construcción de proyecto de vida. Hasta este entonces, el objetivo principal del programa consistía en

...establecer un dispositivo de intervención educativa que favorezca la creación de un clima de inclusión, equidad, participación democrática y desarrollo de competencias y potencialidades, tanto individuales como sociales, que contribuya a que las y los jóvenes de educación media superior permanezcan en la escuela, enfrenten las diversas situaciones de riesgo y construyan su proyecto de vida (SEP, 2015; UNICEF, 2014, p.18).

Sin embargo, para el 2014 surgió la necesidad de fortalecer el diseño del programa, por lo cual, el objetivo general quedó de la siguiente manera:

Desarrollar la capacidad institucional de la escuela, específicamente el liderazgo de los directivos y docentes, para contribuir al desarrollo socioemocional de los jóvenes y mejorar el ambiente escolar, a través de la generación de condiciones y habilidades que les permitan prevenir y atender conductas de violencia y otros riesgos asociados a las y los jóvenes, desde una perspectiva de ejercicio de derechos y construcción de ciudadanía (SEP, 2014, p.6)

Por ende, el programa busca influir en el desarrollo integral de los estudiantes de nivel medio superior a través del desarrollo de habilidades socioemocionales, las cuales en términos generales, ayudan a fortalecer la identidad y autoestima de los jóvenes, contribuyen a fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, ayudan a mejorar el desempeño académico, prevenir conductas de riesgo, reducir desigualdades educativas y sociales y permiten la inserción al mercado laboral (SEMS, s/a, p.7).

A partir de entonces, el programa se dirigió a directores, docentes y estudiantes de planteles públicos federales y estatales, en zonas rurales y urbanas. Por ende, se amplió la cobertura del programa a 4 mil planteles de bachillerato; algunas de las instituciones participantes son: Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), Colegio de Bachilleres (Cobach), Bachillerato General (DGB), Bachillerato Tecnológico Industrial (UEMSTIS), telebachilleratos y bachilleratos de universidades autónomas (Rivera, 2015).

En cuanto al funcionamiento del Programa Construye T, se basa en tres estrategias centrales:

1. Capacitación docente y directiva: la capacitación se ofrece en línea o de manera presencial, con el fin de que ambos actores desarrollen en ellos y en los estudiantes las 18 habilidades socioemocionales de las tres dimensiones que maneja el programa, y con ello contribuyan al mejoramiento del ambiente en el aula y de la escuela.
2. Elaboración y difusión de materiales de apoyo: esta estrategia se lleva a cabo con el apoyo de especialistas en el tema, así como de materiales claros, sencillos e innovadores, como videos tutoriales, que permitan apoyar la labor del docente y directivos.
3. Desarrollo institucional de la escuela para fomentar la concientización y utilidad de las habilidades socioemocionales: en este apartado se busca que la institución realice un diagnóstico y un plan de trabajo que tome en cuenta el enfoque de las capacitaciones y los materiales disponibles, los cuales promuevan la participación de los estudiantes en diversas actividades (SEP, 2015).

La nueva propuesta del programa Construye T, se enfoca en desarrollar seis habilidades generales, las cuales derivan de resultados de investigaciones en campos como psicología, educación, economía y neurociencias: autoconocimiento, autorregulación, conciencia social, colaboración, toma responsable de decisiones y perseverancia.

Estas habilidades, se agrupan en tres dimensiones: Conoce T, Relaciona T y Elige T. Adicional a estas seis habilidades, se trabajan tres habilidades de manera transversal: atención, claridad y lenguaje emocional.

Ilustración 3 Dimensiones Construye T



Fuente: <https://www.construye-t.org.mx/ConstruyeT>

En la dimensión Conoce T, se concentran habilidades que hacen referencia a la identificación, entendimiento y manejo de emociones. La dimensión se considera relevante debido a que se relaciona con el manejo del estrés, lo cual permitirá el logro de metas de los adolescentes.

Por otro lado, la dimensión Relaciona T abarca habilidades que permiten relacionarse con los demás, como la empatía o la resolución de conflictos interpersonales, cuestiones fundamentales debido a que los adolescentes en esta etapa inician relaciones de noviazgo y amistad.

Finalmente, la dimensión Elige T aborda habilidades como la generación de alternativas y el análisis de consecuencias, lo cual deriva del pensamiento crítico; la dimensión se considera importante debido a que capacita al estudiante para la realidad (SEMS, s/a, pp.7-8).

Las seis habilidades trabajadas por el programa, se implementan de acuerdo al semestre que cursan los alumnos: primer semestre Autoconocimiento; segundo semestre Autorregulación; tercer semestre Conciencia social; cuarto semestre Colaboración; quinto semestre Toma responsable de decisiones y sexto semestre Perseverancia.

Para llevar a cabo el desarrollo de los cursos de habilidades socioemocionales, el Programa Construye T ofrece dos modelos. No obstante, para el diseño de ambos cursos, se

consideraron algunos criterios de “las mejores prácticas en programas de educación socioemocional” de acuerdo con CASEL (2015):

- Secuenciado. Las actividades se presentan de manera secuenciada, en donde el grado de complejidad y demanda aumenta gradualmente.
- Activo. Se incluyen formas activas de aprendizaje donde el estudiante puede identificar la relevancia de las habilidades socioemocionales.
- Focalizado. Se brinda tiempo y espacio para el desarrollo de cada habilidad.
- Explícito. Todas las lecciones cuentan con un objetivo específico y claro, así como con formatos de evaluación que brindan retroalimentación sobre el proceso de aprendizaje (En PNUD y SEP, 2018, p.54).

a) Modelo ampliado

Cada una de las seis habilidades, se trabajan a partir de 12 lecciones que se encuentran diseñadas para el análisis, práctica y uso de conceptos clave específicos de cada una; sin embargo, cada lección tiene seis versiones diferentes, denominadas “variaciones”, siendo en total 72 actividades por curso.

Existe una variación denominada Genérica, el resto se consideran variaciones complementarias: Matemáticas, Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales, Humanidades y Comunicación. Cada variación contribuye al mismo objetivo específico de la lección, es decir, cada docente bordará un mismo tema desde diferentes perspectivas, lo que permite que los alumnos profundicen en cada habilidad.

Para mayor entendimiento, a continuación, se presenta un ejemplo el cual muestra las 12 lecciones en las que se desglosa la habilidad Autoconocimiento, la cual como se mencionó, se imparte durante el primer semestre. Asimismo, se muestra el objetivo general de la lección 1 denominada “¿Quién soy y qué valoro?”, y las seis variaciones que derivan de este, siendo la 1.1 la genérica.

Ilustración 4 Lecciones dimensión Conoce T.

Autoconocimiento
Conoce T

Introducción

Lección 1
¿Quién soy y qué valoro?

Lección 2
¿Cuáles son mis metas?

Lección 3
¿Qué me impide o ayuda a alcanzar mis metas?

Lección 4
¿Qué es la atención?

Lección 5
La importancia de las emociones en mi vida

Lección 6
La ciencia detrás de las emociones

Lección 7
Estrategias para trabajar con la atención

Lección 8
La posibilidad de cambiar mi mundo interno

Lección 9
Conocer las emociones

Lección 10
Estrategias para entrenar la atención

Lección 11
Estrategias para regular las emociones

Lección 12
¿Qué te llevas del curso?

Autoconocimiento:
Lección 1 ¿Quién soy y qué valoro?

Objetivo de la lección

Identificar aspectos relevantes de su identidad. Como sus valores, logros, fortalezas, debilidades y redes de apoyo.

Docentes

| | | |
|--|--|---|
| <p>1.1 Autoconocimiento</p> <p>¿Quién soy?</p> <p>Factores que conforman mi identidad</p> <p>Docente Estudiante</p> | <p>1.2 Autoconocimiento</p> <p>¿Qué valoro?</p> <p>Reconocer qué es lo que más me importa</p> <p>Docente Estudiante</p> | <p>1.3 Autoconocimiento</p> <p>Mis logros en la vida</p> <p>Docente Estudiante</p> |
| <p>1.4 Autoconocimiento</p> <p>¿Para qué soy bueno (a)?</p> <p>¿En qué me gustaría mejorar?</p> <p>Docente Estudiante</p> | <p>1.5 Autoconocimiento</p> <p>Las personas que han estado ahí para mí</p> <p>Docente Estudiante</p> | <p>1.6 Autoconocimiento</p> <p>Puedo buscar ayuda para lograr lo que me proponga</p> <p>Docente Estudiante</p> |

Fuente. <http://www.construye-t.org.mx/lecciones/docentes/autoconocimiento/1/quien-soy-y-que-valoro/>

En cuanto a los docentes, se sugiere que destinen 20 minutos para abordar la variación que le corresponde; sin embargo, pueden realizar ajustes para llevarla a cabo en un máximo de 40 minutos (SEP, 2018).

b) Modelo simplificado

Este modelo surge a partir de procedimientos de seguimiento al modelo ampliado, donde se identificaron planteles donde no era posible impartir las 72 actividades por curso. Como consecuencia, se seleccionaron las actividades que fueron mejor evaluadas y con mayor impacto en el diseño curricular, dando paso a un modelo con 12 lecciones únicas por curso. Las lecciones se ajustaron para que se implementen en un tiempo aproximado de 45 minutos, por lo que el curso tienen una duración de ocho horas (PNUD y SEP, 208, p.53).

En el caso del Modelo ampliado, es importante que al realizar la asignación de lecciones, se procure que un grupo no reciba la misma variación durante la semana. Por lo anterior, se sugiere tomar en cuenta los siguientes aspectos:

- Número de docentes por semestre.
- Carga horaria de cada docente.

- Carga horaria de cada grupo de estudiantes.
- Número de grupos por docente, por semestre (SEP, 2018).

De acuerdo con el PNUD y la SEP (2018, pp.20-21), es importante desarrollar habilidades socioemocionales en la escuela debido a que el salón de clases es un espacio emocional. Por ello, se considera que las emociones forman parte de la identidad de los estudiantes y permiten impulsar o bloquear el cumplimiento de metas. Es por ello, que en el 2017 con la reforma a los planes de estudio de la Educación Obligatoria, la educación socioemocional pasó a ocupar un espacio curricular formal desde preescolar hasta la EMS.

En el caso de la EMS, se calcula que en promedio un semestre cuenta con 16 semanas de trabajo en aula, por lo que el currículo se destina a que el 75% del tiempo en el aula se predestine a los aprendizajes esperados de la asignatura, y que en el 25% del tiempo restante, el docente pueda desarrollar habilidades socioemocionales y garantizar el logro de aprendizajes esperados, entre otras tareas (PNUD y SEP, 2018; SEP, 2018).

La distribución de tiempo para cada asignatura, permitirá contribuir al perfil de egreso de la EMS, específicamente en el ámbito “Habilidades socioemocionales y proyecto de vida”, el cual se concreta en el Programa Construye T de la siguiente manera:

Ilustración 5 Construye T y el perfil de egreso de la EMS



Fuente: SEP 2018

Como se pudo observar a lo largo de este capítulo, la EMS ofrece a los interesados en cursar este nivel diversas modalidades, las cuales dotarán al estudiante de habilidades, destrezas y conocimientos que le permitirán continuar sus estudios en el nivel Superior o ingresar al mundo laboral. Sin embargo, también se dejó ver que cualquiera que sea la modalidad educativa que se curse, acontecen problemas que ponen en riesgo la integridad de los estudiantes.

La deserción escolar y la violencia escolar, son problemáticas que han prevalecido en el Sistema Educativo Nacional. Ambos fenómenos tienen que mirarse en conjunto, debido a que como lo mostró la Consulta Infantil y Juvenil 2018, la violencia es una de las causas de deserción entre los alumnos.

Empero, como respuesta a estas problemáticas, se han realizado esfuerzos institucionales por combatirlas a través de diversos Programas. Uno de ellos, es el Programa Construye T, el cual busca desarrollar HSE en los estudiantes, para abatir conductas de riesgo como lo es la violencia, el consumo de sustancias tóxicas, embarazos adolescentes, entre otros.

De igual manera se mencionó, que las lecciones del Programa Construye T tienen que impartirse obligatoriamente; no obstante, en el Capítulo 4, se hace alusión a los problemas que surgen en el aula, lo que trae como consecuencia que el Programa quede descuidado.

CAPÍTULO 3

Intervención pedagógica en el CETIS 31

“¿La diferencia entre la escuela y la vida? En la escuela, se te enseña una lección y luego se te da una prueba. En la vida, te dan una prueba que te enseña una lección.”

TOM BODETT

Puesto que este trabajo es producto de una intervención pedagógica, en este capítulo se brinda una definición de esta, tomando como referencia al pedagogo español José Manuel Touriñan (1997; 2011), quien sostiene que la intervención pedagógica es una acción intencional. Una vez definido este concepto, se expone el método utilizado dentro de este trabajo. Asimismo, se hace una descripción de la institución donde se llevó a cabo la intervención, con el fin de arribar al diseño y desarrollo de la intervención.

3.1. Definición de intervención pedagógica

De manera general, el término intervención involucra una serie de amplias iniciativas que se realizan en diferentes niveles (proyectos locales y/o comunitarios hasta programas o políticas por parte de gobiernos nacionales, organizaciones u organismos), así como en diversos campos sectoriales (salud, medio ambiente, educación, entre otros) (Nirenberg, 2013, p.22).

En palabras de Nirenberg (2013, p.22), el acto de intervenir constituye “...un conjunto de actividades entrelazadas y orientadas a un mismo propósito”. De acuerdo con la autora, una intervención cuenta con las siguientes características:

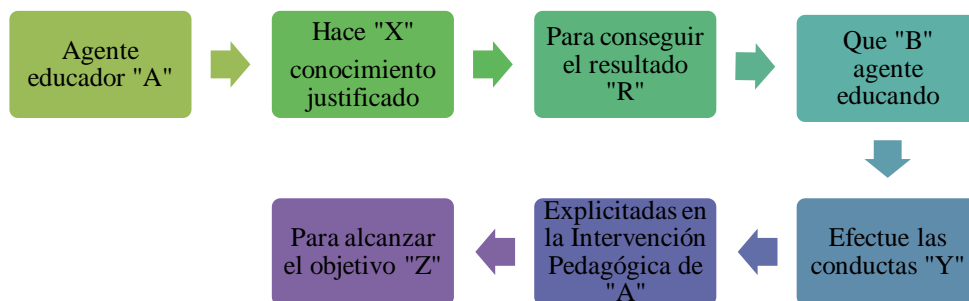
- Responde a necesidades o situaciones problemáticas que no pueden ser satisfechas o superadas de manera individual.
- Se orienta al cambio, a la transformación de situaciones que no resultan satisfactorias o efectivas.
- Se realiza de manera formal u organizada, es decir, se programa a partir de supuestos conceptuales.

A grandes rasgos se ha definido qué implica intervenir; sin embargo, este trabajo es resultado de un tipo de intervención más específica, como la autora Nirenberg (2013) lo menciona, se interviene en diversos campos sectoriales, en este caso, en el campo educativo.

Para fines de este trabajo, se tomará la definición de Touriñan (1997; 2011), quien define la intervención pedagógica como una acción intencional y causal desarrollada en la tarea educativa, con por y para el educando, donde los fines y medios de esta, se justifican a partir del fundamento en el conocimiento de la educación y en el funcionamiento del sistema educativo. Se considera intencional, debido a que existe justificación en las decisiones de la conducta a realizar y de las acciones puestas en marcha; de igual manera, se considera causal porque el agente que la realice, dará lugar a situaciones que no se encuentran previstas.

De acuerdo con este autor, en la intervención pedagógica el profesional de la educación tiene que poseer conocimientos teóricos, tecnológicos y prácticos para generar hechos y decisiones pedagógicas; por lo anterior, el proceso de intervención pedagógica se puede esquematizar de la siguiente manera:

Gráfico 1 Proceso de Intervención pedagógica



Fuente: Tomado de Touriñan (2011, p. 284)

En este proceso, el educador realiza una acción, justificada a través del conocimiento, con el propósito de conseguir un resultado que le permita al educando efectuar ciertas conductas y con ello, alcanzar el objetivo propuesto por el educador desde el inicio.

3.2. Procedimiento

Como se mencionó desde el inicio, la institución educativa donde se llevó a cabo la intervención fue el CETIS 31, A grandes rasgos, mi rol consistió en dar apoyo a profesores que impartían lecciones del Programa Construye T. Durante los meses que perduró la

intervención, los profesores me cedían de 30 a 50 minutos de su clase para aplicar a los alumnos una lección del Programa; posteriormente, se realizaba una evaluación de los alcances de cada lección.

Debido a que en esta investigación se busca conocer el alcance del Programa Construye T con base a sus objetivos y a la experiencia obtenida, el procedimiento utilizado en esta intervención es de tipo cualitativo. Denzin y Lincoln (2005) citados por Flick (2015, p. 20), definen la investigación cualitativa como

[..] una actividad situada que localiza al observador en el mundo. Consiste en un conjunto de prácticas materiales interpretativas que hacen visible el mundo. Estas prácticas transforman el mundo. Lo convierten en una serie de representaciones, incluidas notas de campo, entrevistas, conversaciones, fotografías, grabaciones y memorandos personales.

Para Bisquerra (2004, p. 283), la investigación cualitativa busca describir e interpretar la realidad educativa con el propósito de comprenderla o transformarla, todo ello “a partir del significado atribuido por las personas que la integran”. Es por ello, que el papel del investigador resulta relevante debido a que es él quien interpreta y comprende, a partir de sus percepciones, creencias y significados.

El método que se usó dentro de la investigación, hace alusión al estudio de casos, el cual “examina un sistema definido o un caso a detalle empleado múltiples fuentes de datos encontradas en el entorno”, en este sentido, el caso puede hacer alusión a un programa, un acontecimiento o un conjunto de sujetos situados en tiempo y lugar (McMillan y Schumacher, 2005, p.45).

Pérez Serrano (1994) señala algunas características del estudio de casos, a partir de las cuales propone comprender el significado de una experiencia:

- Es particularista debido a que busca comprender la realidad singular a profundidad.
- Es descriptivo porque al final del estudio de caso, se obtiene una descripción detallada de un individuo o un evento.

- Es heurístico porque permite al lector descubrir nuevos significados y ampliar o confirmar lo que ya sabe (En Bisquerra, 2004, pp. 312-313).

Entre los estudios de casos existen diversas maneras de enfocar o presentar el caso que se busca analizar, Yin (2014, p.45) hace esta clasificación en función de sus objetivos:

- Explicativos: establecen relaciones de causa y efecto.
- Descriptivos: relatan características definitorias del caso investigado.
- Exploratorios: se llevan a cabo en áreas de conocimiento poco exploradas por lo cual se busca comprender de mejor manera el objeto de estudio.

Para fines de esta intervención, se hizo uso del estudio de casos descriptivo debido a que no se busca confirmar o refutar una teoría, sino mostrar qué ocurre en el contexto del CETIS 31 respecto al Programa Construye T.

3.3 Sujetos participantes

Los sujetos partícipes de la intervención, fueron alumnos del CETIS 31 “Leona Vicario” turno vespertino, del semestre 2018-2; específicamente, se trata de alumnos entre los 16 y 19 años quienes cursaban el 3° y 5° semestre en dicho periodo, en las especialidades de contabilidad y soporte y mantenimiento de equipo de cómputo. A la par, se trabajó con los docentes encargados de cada grupo.

3.4. Técnicas e Instrumentos

La recogida de información se dio a partir de anotaciones personales recabadas en un diario de campo durante la intervención realizada, así como evidencias de trabajo realizadas por los alumnos y entrevistas informales, todo ello con el fin de dar a conocer la influencia del programa en docentes y alumnos en la práctica.

Hasta este momento, se ha detallado el método utilizado, los sujetos partícipes en la intervención y el contexto donde se realizó esta; lo anterior permite contextualizar el análisis que se presenta en el siguiente capítulo, el cual surge de algunas lecciones que se realizaron con los alumnos del CETIS 31.

CAPÍTULO 4

Del diseño a la acción: valoración de una intervención

“Enseñar es aprender dos veces”

JOSEPH JOUBERT

En este último capítulo, se presenta un análisis que puntualiza lo trabajado durante la intervención, el cual se efectúa a partir de categorías, las cuales surgen de tres momentos presentes antes, durante y después de la intervención: diseño, desarrollo y evaluación; aunado a estas tres grandes categorías, se despliegan una serie de subcategorías que parten de los objetivos que propone en Programa Construye T, y aquellos que guían este trabajo.

Dentro de este trabajo, se entenderá por categoría un “concepto abstracto que representa el significado de temas similares (McMillan y Schumacher, 2005, p.492). De acuerdo con Monje Álvarez (2011, p.92), las categorías permiten la descripción “densa” de procesos y hechos sociales dentro de la perspectiva cualitativa; asimismo, demarcan cuáles son los límites y alcances de la investigación, al organizar la recolección de datos. Este autor plantea dos tipos de categorías: las deductivas que surgen a partir de la teoría y conocimientos del investigador sobre el tema, y las inductivas, que emergen de los datos obtenidos, por ende, su construcción es posterior a la recolección.

Cabe señalar, que las categorías y subcategorías presentadas en este trabajo son de tipo inductivo debido a que su construcción fue a partir de la revisión detallada de las lecciones con las que se contaba y del Programa Construye T en sí.

Categoría 1. Del diseño a la acción de la intervención

En palabras de Pérez Gómez (1992, p. 231), el diseño ayuda a “disponer de un esquema que represente un modelo como puede funcionar la realidad, antes que ser una previsión precisa de los pasos que dar” (En Casarini 2015, p. 119).

En la opinión de Linuesa (2010, p. 270), es importante señalar que en comparación de otros ámbitos en donde se realizan trabajos de planificación y diseño, “el diseño en y para la

enseñanza tiene características propias” debido a la naturaleza multidimensional de la educación, donde con frecuencia se requiere tomar decisiones inmediatas, y en ocasiones improvisadas.

Con base en lo anterior, la categoría se plantea con el propósito de dar a conocer el proceso que se llevó *a priori*, el cual consistió en la realización de un plan de trabajo desde el aula universitario; no obstante, se detallan algunas de las restricciones que surgieron al implementar el plan de trabajo realizado. Este primer momento se consolida en una primera subcategoría denominada *El plan en el escenario medio superior*.

En un segundo momento, dentro de la subcategoría *Plan para la acción en el escenario medio superior*, se habla de las planeaciones realizadas con base en las lecciones que el Programa Construye T maneja.

A grandes rasgos, esta primera categoría resulta fundamental para la formulación de las categorías siguientes, puesto que detalla la planeación de las lecciones aplicadas; sin embargo, también se dejan las primeras dificultades que se tuvieron antes de intervenir en el escenario.

a) El plan desde el aula universitaria

De manera general, planificar implica prever, anticipar la acción, tener en cuenta qué recursos y procedimientos se va a utilizar para llegar a la consecución de metas u objetivos ya fijados. El acto de planificar no ha de ser estático o definitivo, por el contrario, se debe mirar como un proceso dinámico (Pérez Serrano, 2016, p. 31).

Para Frola Ruiz (2011, p. 138), el proceso de la planeación es una facultad inherente del ser humano, la cual le permite desplazarse de una situación a otra, a partir de considerar diversas variables como recursos, riesgos y elementos, que buscan controlarse, y con ello, arribar a la situación deseada. Para la autora, en el plano educativo se hayan diferentes tipos y niveles de la planeación que van desde lo macro (planeación educativa), hasta lo micro (planeación de la enseñanza y planeación didáctica); sin embargo, el propósito general que guía a cada una de ellas es compartido.

Retomando la importancia del proceso de la planeación, antes tener contacto con la institución, se diseñó un plan de trabajo (véase anexo 1) a petición del escenario, el cual se llevó a cabo a partir de la revisión de la página del Programa y de los objetivos que se plantea. El plan de trabajo contempló la manera en la que se trabajaría durante los meses de la intervención y la evaluación que se llevaría a cabo.

Este plan de trabajo, contenía un cronograma de actividades cuyo objetivo era trabajar una dimensión por mes (aproximadamente). Las actividades a trabajar, se diseñaron de manera individual y grupal, todas ellas planeadas a partir de los temas que trabaja el Programa Construye T dentro de sus lecciones, por ejemplo el reconocimiento de emociones, la empatía, la perseverancia, entre otros.

Cabe señalar que ya dentro de la institución, el plan de trabajo elaborado no se revisó, por ende, no se hizo una corrección de este, debido a que en una reunión con la coordinadora del Programa dentro de la institución, se acordó que las actividades a desarrollar serían las proporcionadas por el Programa Construye T, las cuales, como se mencionó en el Capítulo 2, se encuentran predefinidas mediante lecciones.

Este primer acercamiento con la institución trajo consigo un desajuste en el plan realizado, el cual se efectuó desde las creencias propias y la formación recibida, lo que dejó ver que lo planeado en el aula, es diferente a lo que sucede en el escenario “real”. Por esta razón, se realizaron ajustes y se realizaron micro planeaciones con base a las lecciones a aplicar, como se muestra en la siguiente subcategoría.

b) Plan para la acción en el escenario medio superior

Los grupos en donde se aplicaron las lecciones, se asignaron por petición de los docentes con el propósito de ayudar a implementar la lección. En su mayoría de veces, la asignación se dio con días e incluso con semanas de anticipación, lo que me permitió elaborar una breve planeación con base a la lección a tratar (véase anexo 2), donde se fijaba el orden de los contenidos a abordar y el tiempo de aplicación.

A continuación, se presenta una tabla que muestra las lecciones de las cuales se realizó una micro planeación. Cabe señalar que el modelo que se implementa dentro de la institución, es el modelo ampliado, en el cual se trabajan 12 lecciones con seis variables por habilidad.

Tabla 5 Lecciones diseñadas

| Dimensión | Habilidad | Variación | Nombre de la lección |
|-------------|-------------------|-------------------------|--|
| Conoce T | Autoconocimiento | Genéricas | ¿Para qué soy bueno(a) y en qué me gustaría mejorar? |
| Conoce T | Autorregulación | Humanidades | Un curso que me ayuda a cumplir mis metas |
| Conoce T | Autorregulación | Humanidades | Desventajas de dejarse llevar por las emociones |
| Conoce T | Autorregulación | Humanidades | ¿Quién creo que soy? |
| Conoce T | Autorregulación | Matemáticas | Lidiar con las dificultades |
| Conoce T | Autorregulación | Matemáticas | Quitarnos las etiquetas que no nos ayudan |
| Conoce T | Autorregulación | Ciencias Sociales | ¿Naturalmente cooperativos o naturalmente egoístas? |
| Conoce T | Autorregulación | Ciencias experimentales | Ahorrarnos algunos problemas |
| Relaciona T | Conciencia Social | Ciencias Sociales | ¿Qué es la empatía? |
| Relaciona T | Conciencia Social | Ciencias experimentales | Los demás |

Fuente: Elaboración propia

Como se muestra en la tabla anterior, de las 10 lecciones de las cuales se realizó una micro planeación, ocho se ubican dentro de la dimensión Conoce T; no obstante, de estas ocho lecciones, siete buscan desarrollar en los alumnos la habilidad de autorregulación centrada en identificar fortalezas y debilidades, y una la habilidad de autoconocimiento, orientada a promover estrategias para conocer la influencia de las emociones en la vida.

La lección restante, se ubica dentro de la dimensión Relaciona T y trabaja específicamente la habilidad de conciencia social, la cual busca que los estudiantes reflexionen sobre la importancia de las relaciones con los otros, y cómo estas pueden contribuir a acciones que tengan impacto en la sociedad (PNUD y SEP, 2018).

En cuanto a las variaciones, como se mencionó en el Capítulo 2, hacen referencia a la versión de la lección, la cual se encuentra vinculada a la materia que imparte cada docente; por ejemplo, la variación de Genéricas se designa a los docentes que imparten la materia de inglés y la

variación de Ciencias experimentales, se asigna a docentes que imparten la materia de biología, en caso de primer semestre. De las seis variaciones que maneja el programa, las variaciones con las que más se trabajó son la de Ciencias Sociales y Humanidades.

En lo que concierne al nombre de las lecciones, cada una de ellas cuenta con conceptos clave que apuntan a un objetivo específico, y este aporta al objetivo que propone cada habilidad; sin embargo, esta parte se desarrollará más adelante.

En general, de las 432 lecciones que maneja el programa Construye T, únicamente se hizo planeación de 10 lecciones; empero, esto tiene diversas explicaciones. La primera de ellas es que de acuerdo con el Programa, cada dimensión y habilidad se desarrolla de acuerdo al semestre que cursan los alumnos: Conoce T para primer y segundo semestre; Relaciona T para tercer y cuarto semestre y Elige T para quinto y sexto semestre; sin embargo, como se hace notar en la tabla, la dimensión Relaciona T se encuentra ausente, lo que trae como consecuencia que las lecciones que conforman esa dimensión sean descartadas.

Otra cuestión, tiene que ver con el número de lecciones que se entregan a cada profesor por semestre, siendo estas tres. En el caso del CETIS 31, en el turno vespertino la planta docente se conforma aproximadamente por 22 docentes, por lo que se calcula un total de 66 lecciones repartidas; empero, la cifra puede variar.

Como cierre a la categoría, se deja ver que a pesar de que la mayoría de los docentes cuentan con lecciones para impartir, las lecciones planeadas y aplicadas fueron a petición de estos, pues cada maestro las trabaja de distinta manera: algunos docentes las dejan de tarea y otros piden a sus alumnos que las trabajen como exposición.

En otros casos, las lecciones no son aplicadas por los docentes, lo que resulta ser un impedimento al cumplimiento de los objetivos del Programa; de acuerdo con la SEP (2018), “se sugiere que todos los docentes estén involucrados en la implementación de las lecciones, al menos una vez durante el semestre”.

Categoría 2. Desarrollo de la intervención

El término desarrollo se utiliza para definir diversos aspectos entre los que destaca un modelo, una política, un proceso o un resultado, para fines de este apartado, se retoma la breve definición que ofrece el diccionario de la Real Academia Española (RAE). De acuerdo con la RAE, por desarrollar se entiende “exponer con orden y amplitud una cuestión o tema”, así como realizar o llevar a cabo una acción.

En esta segunda categoría, se presentan algunos de los hallazgos más significativos de la intervención a partir de cinco subcategorías que derivan de los objetivos planteados por el Programa Construye T y de este trabajo: a) Estrategias y lecciones del programa, b) Liderazgo de los docentes y desarrollo socioemocional de los jóvenes, c) Mejora del ambiente escolar, d) Condiciones y habilidades para prevenir y atender condiciones de riesgo, y finalmente, e) Retos académicos y personales de los jóvenes del CETIS.

Es preciso señalar que dentro de la categoría, únicamente se hará referencia a ejercicios realizados por los alumnos con los que se cuenta con mayor evidencia, por lo que en algunos casos, no se entrará en detalles.

a) Estrategias y lecciones del programa

Esta subcategoría surge del primer objetivo que se plantea dentro de este trabajo, el cual consiste en “Diseñar estrategias de lecciones del Programa Construye T para conocer los alcances y limitaciones que ha tenido en el escenario real”.

A continuación, se muestra una tabla de las lecciones que se aplicaron a cada grupo.

Tabla 6 Grupos y lecciones aplicadas

| Dimensión | Variación | Nombre de la lección | Grupo | Número de alumnos (estimado) |
|-----------|-------------|--|-----------|------------------------------|
| Conoce T | Genéricas | ¿Para qué soy bueno(a) y en qué me gustaría mejorar? | 1°A | 50 |
| Conoce T | Humanidades | Desventajas de dejarse llevar por las emociones | 3°E y 3°D | 25 |
| Conoce T | Humanidades | Un curso que me ayuda a cumplir mis metas | 3°E y 3°D | 35 |

| | | | | |
|-------------|-------------------------|---|-----------|----|
| Conoce T | Humanidades | ¿Quién creo que soy? | 3°E y 3°D | 25 |
| Conoce T | Matemáticas | Lidiar con las dificultades | 3°H, 3°F | 25 |
| Conoce T | Ciencias sociales | El bienestar emocional | 3°F | 16 |
| Conoce T | Ciencias Sociales | ¿Naturalmente cooperativos o naturalmente egoístas? | 3°F | 16 |
| Conoce T | Ciencias experimentales | Ahorrarnos algunos problemas | 3°E y 3°D | 25 |
| Relaciona T | Ciencias Sociales | ¿Qué es la empatía? | 5°D | 30 |
| Relaciona T | Conciencia Social | Los demás | 5°B y 5°F | 35 |

Fuente: Elaboración propia.

La tabla anterior muestra nuevamente la dimensión y la variación al que pertenece la lección, así como el o los grupos en lo que se aplicó. Como se deja ver, hay lecciones que se aplicaron a dos grupos, esto se debe a que en la institución se pide a los docentes impartir una lección por lo menos en dos grupos para cumplir con la norma.

En cuanto al registro del número de alumnos, este es un aproximado de manera que factores como la hora determinan la asistencia: cuando se llevaba a cabo la aplicación de alguna lección en la primera hora de clases (2:10 pm), el número máximo de alumnos que se encontraban en el salón de clases era de diez.

Anteriormente se habló de 10 micro planeaciones realizadas, en la tabla 6 se deja ver que aparece una lección (El bienestar emocional) de la que no se realizó planeación a causa de que fue entregada al momento para impartirla. En el caso de la lección “Quitarnos las etiquetas que no nos ayudan”, no fue aplicada a causa de contratiempos que sucedieron con el grupo de 3° semestre, siendo que la aplicación de la lección no se pospuso debido a que las evaluaciones de fin de ciclo estaban próximas.

Así como este caso, se dieron otros donde se tuvo previsto aplicar la lección a un segundo grupo, pero por diversos motivos como juntas para hablar sobre el reglamento a los alumnos o el “adelantar” clase, no se pudo llevar a cabo la aplicación, es el caso de la lección “¿Para qué soy bueno(a) y en qué me gustaría mejorar?”, que se aplicaría también a 1°B.

En lo que concierne a las estrategias, para Londoño Martínez y Calvache López (2010, p.22), una estrategia es "la habilidad o destreza para dirigir un asunto". Estos autores señalan de manera más específica, que las estrategias de enseñanza son los "procedimientos o recursos que consciente y planificadamente utiliza el maestro para promover los aprendizajes deseados".

En la opinión de Pimienta Prieto (2012, p.3), es conveniente que las estrategias de enseñanza se encuentren incluidas de manera pertinente dentro del inicio, desarrollo y cierre de una secuencia didáctica, en vista de que el uso adecuado de las estrategias, permite recabar conocimientos previos y estructurar los contenidos.

Durante la intervención, en la mayoría de los casos, los maestros cedieron aproximadamente 30 minutos de su clase para aplicar la lección, lo cual trajo como consecuencia que no se llevaran a cabo otro tipo de acciones para abordar las lecciones, como juegos o dinámicas grupales; por ende, los materiales con los que se trabajó fueron copias de las lecciones y en ocasiones hojas recicladas.

En cuanto a las estrategias para la aplicación de cada lección, se encuentran ya definidas por el Programa; entre las más comunes, se hayan actividades individuales y grupales que se desarrollan a partir del diálogo, la lluvia de ideas o estudios de caso. Cabe mencionar que en las lecciones aplicadas durante la intervención, no se encontraron estrategias que aludieran a actividades fuera del aula o con algún otro tipo de material fuera de las copias.

Respecto a la postura tomada para la aplicación de las lecciones, pocas veces se aplicó al "pie de la letra", dado que en ocasiones se anexaron breves actividades que permitieron complementar el objetivo de la lección y que lograran mayor impacto en los alumnos.

Para la primera vez que trabajaba con un grupo, se consideró conveniente abordar la diferencia entre sentimiento y emoción, ya planteada en el Capítulo 1, debido a que ambos términos se utilizan indistintamente; no obstante, el propósito de esto, es que los alumnos fueran capaces de reconocerlos y nombrarlos. Esta breve explicación, partía con ideas generales que proporcionaban los alumnos y posteriormente, se realizaba un pequeño esquema que enunciaba las diferencias de cada término.

A pesar de que la actividad no se encuentra incluida dentro del Programa, se obtuvieron resultados positivos en la mayoría de los grupos donde se trabajó por primera vez, ya que cuando se pedía a los alumnos escribir sobre qué se llevaban de la lección, algunos comentarios aludían a esta diferencia. A continuación se enuncian algunos:

Puede que no mucho más que saber diferenciar emoción- sentimiento (no sabía distinguirlo) -

Alumno 3°F

Diferenciar con mayor claridad lo que es una emoción y un sentimiento - Alumno 3°E

Después de abordar la diferencia ya mencionada, o en caso de que ya hubiese sido abordada con anterioridad, se daba lectura a la parte introductoria de la lección, la cual consiste, en la mayoría de veces, en casos ficticios de adolescentes quienes se encuentran frente a un dilema y buscan darle solución. Este primer acercamiento con la lección, se consideró fundamental debido a que permitía a los estudiantes identificar la habilidad a desarrollar.

Como se mencionó al inicio de la subcategoría, el análisis de casos es una estrategia usual entre las lecciones del Programa, lo cual resulta conveniente al permitir que los estudiantes desarrollen competencias al poner en marcha contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales en un contexto y/o situación dada (Pimienta Prieto, 2012, p.137).

Lo anterior enriquecía la aplicación de la lección, debido a que en este punto, los alumnos se posicionaban como sujetos empáticos, entendiendo la empatía como “la capacidad personal para conectar, respetuosa y sinceramente, con los sentimientos y las emociones de otras personas para comprender sus argumentos y puntos de vista” (Carpena, 2003, p. 125), por lo que al momento de opinar, lo hacían desde la posición en la que se hallaba la persona que se exponía en el caso.

Posterior a la lectura del caso, se pasaba al desarrollo de las actividades que marca la lección, las cuales se efectúan a partir de preguntas, dependiendo de estas, se planeaba resolverlas en plenaria, pequeños equipos o de manera individual. Otra variable a considerar dentro de las

planeaciones, es el tiempo, el cual se hallaba sujeto a la manera en la que se trabajaría: si se trabajaba de manera individual o en equipos, se brindaban no más de cinco minutos.

Una vez que se daba respuesta a las actividades, se brindaba un espacio abierto al diálogo, donde los alumnos compartían sus respuestas de manera individual o en grupo; cuando la actividad se realizaba en plenaria, este espacio se daba a la par y se procuraba que todos los alumnos participaran.

La mayoría de las lecciones con las que se trabajó, contaba con dos actividades predefinidas a desarrollar, en ocasiones tres; empero, en algunas ocasiones se consideró necesario agregar otro tipo de actividades para complementar el contenido de la lección. Ejemplo de lo anterior, se dio en la lección “¿Naturalmente cooperativos o naturalmente egoístas?” con el grupo 3°F, donde se pidió a los alumnos escribir si se consideraban personas egoístas y qué motivos tenían para argumentar en favor o en contra. Este ejercicio permitió reflexionar a los alumnos sobre su actitud frente a lo que viven dentro de la institución y fuera de ella. A continuación un ejemplo:

Me considero egoísta, porque de alguna manera me enseñaron a parte egoísta parte cooperativa, la cuestión es que la sociedad es egoísta, así que, simplemente es ver con quien ser egoísta y con quien cooperativo.

Otra actividad que se planteó fuera de las que propone el Programa, fue que los alumnos escribieran cómo reaccionaban ante diez emociones o qué factores hacían que reaccionaran de tal manera. Esta actividad se planteó a los grupos de 3°E y 3°D en la última aplicación que se tuvo en ambos grupos, puesto que ya se había venido trabajando el tema del manejo de emociones; sin embargo, en ninguna lección se planteaba qué cuestiones desencadenaban o alteraban sus emociones. El siguiente caso sirve de ejemplo:

| | |
|------------------|---|
| <i>Alegría</i> | <i>sonríó mucho</i> |
| <i>Enojo/ira</i> | <i>a la gente creída me da ganas de golpearlo</i> |
| <i>Miedo</i> | <i>cuando veo una araña corro y grito</i> |
| <i>Tristeza</i> | <i>lloro y me alejo</i> |
| <i>Sorpresa</i> | <i>soy muy feliz</i> |
| <i>Placer</i> | |
| <i>Ansiedad</i> | <i>me duele el estómago</i> |
| <i>Soledad</i> | <i>me siento muy triste</i> |

Odio me dan ganas de matar a la gente a golpes
Empatía me agrada hablar con gente agradable
 -Alumno 3°E

Para finalizar la aplicación de cada lección, como actividad de cierre, se abría un espacio para responder y aclarar dudas; por último, se pedía que los alumnos escribieran qué les dejó la lección, tal y como lo marcan todas las lecciones del Programa. A pesar de que es algo que viene predefinido, se creyó oportuno conocer lo que pensaban los alumnos por diversas razones: en primera instancia porque me permitía realizar la evaluación de la lección; no obstante, los comentarios también ayudaban reflexionar sobre la práctica que se realizaba. Cabe mencionar, que en ocasiones los alumnos no encontraban sentido a esto, por lo cual entregaban sus copias sin dar respuesta a esta parte.

Ante lo mencionado, conviene subrayar que, en la mayoría de las lecciones impartidas, siempre estuvo presente el maestro encargado del grupo, por lo cual otra de las tareas realizadas dentro de la intervención, fue llenar una rúbrica dirigida a docentes (véase anexo 3), en la cual se pide identificar los problemas a los que se enfrentó el aplicador y las oportunidades de intervención, así como calificar que tanto se alcanzó el objetivo que marca cada lección.

Enseguida se muestra de manera general las estrategias que ofrece el Programa, así como aquellas que consideré necesario implementar:

Tabla 7 Estrategias

| Estrategias propuestas por el Programa | Estrategias propias |
|--|---------------------|
| Debate | Lluvia de ideas |
| Análisis de casos | Analogías |
| Ilustraciones | Mapa conceptual |
| Aprendizaje cooperativo | |
| Síntesis | |

Elaboración propia.

De manera general, las estrategias más recurrentes trabajadas durante la intervención, fueron aquellas que proporciona el Programa Construye T, entre las que se destaca el uso de estudios de casos, preguntas, espacios abiertos al diálogo, todo ello de manera individual, en pequeños grupos o de manera grupal.

Entre las estrategias más significativas para los alumnos, se hayan aquellas que maneja el programa como el análisis de casos, las cuales hacen referencia a situaciones que los alumnos viven día a día, lo que permitió que estos se involucraran y opinaran desde sus creencias, saberes y experiencias.

En lo que concierne específicamente a las estrategias que propone el Programa y de acuerdo con lo vivido durante la intervención, se pueden enunciar algunas ventajas, como lo son los contenidos que manejan presentados en estudios de caso, los cuales en la mayoría de las veces captaban la atención de los alumnos y los hacían reflexionar; ejemplo de ello, se encuentra en la ficha “Ahorrarnos algunos problemas”, en donde se hace referencia a las relaciones de pareja.

Una dificultad presente durante las estrategias del Programa, es el tiempo destinado para cada aplicación; como se ha mencionado, hay temas que captan el interés de los alumnos, y el tiempo resulta insuficiente para escuchar los diferentes puntos de vista.

b) Liderazgo de los docentes y desarrollo socioemocional de los jóvenes

La presente subcategoría deriva del objetivo que se plantea dentro de este trabajo, el cual hace referencia a “Indagar los retos a los que se enfrentan los maestros al poner en práctica el Programa Construye T”. No obstante, también se retoma parte del objetivo general del Programa, el cual busca “Desarrollar la capacidad institucional de la escuela, específicamente el liderazgo de los directivos y docentes, para contribuir al desarrollo socioemocional de los jóvenes...” (SEP, 2014, p.6).

Para iniciar, se debe resaltar que la profesión docente se ha considerado como una de las profesiones más estresantes debido a la multiplicidad de roles que se le han planteado, lo cual ha dado como resultado que se replantee la formación inicial del profesorado, que tradicionalmente, se centraba en la enseñanza de conocimientos y procesos específicos y no en la formación de competencias personales e impersonales (Mansur Garda, Del Valle Macleos y Ravelo Barba, 2018, p.8).

Entonces, el docente como el resto de la comunidad escolar, no sólo es el responsable de impartir conocimiento, sino también de crear ambientes y procesos de aprendizajes, donde el estudiante se sienta motivado a cuestionar, crear, explorar y colaborar con otros.

Por lo anterior, Mansur Garda, Del Valle Macleos y Ravelo Barba (2018, p.8), consideran que la labor docente implica ser “artistas”, puesto que no basta conocer y ser expertos en el tema a enseñar, sino que es necesario desarrollar habilidades pedagógicas que permitan conectar con el estudiante

En el caso de la institución, dentro de la planta docente del turno vespertino, alguna vez se comentó que únicamente se encontraban tres docentes en servicio que contaban con formación profesional pedagógica, el resto contaba con formación en áreas como contabilidad, ingenierías, entre otras, lo que posiblemente deriva algunos retos que serán abordados más adelante.

Retomando el tema de la profesión docente, esta implica un trabajo diario basado en interacciones sociales, en las que existe gran esfuerzo por parte del docente para regular no sólo sus emociones, sino también las de estudiantes, padres, compañeros, y demás, se requiere que el docente requiera un buen desarrollo intelectual, moral, emocional y social, y que sea capaz de transmitirlo al alumnado.

En palabras de Mansur Garda, Posse Plancarte y Ravelo Barba (2019, p. 6), el docente tiene que atender una doble faceta para cumplir su papel dentro del aula: en un primer momento, ser un líder socioemocional, así como autoformarse en ella, debido a que un “profesor emocionalmente competente podrá ayudar a desarrollar en sus alumnos las competencias socioemocionales necesarias para generar un clima de trabajo efectivo y plena convivencia”

Ser un docente líder conlleva estar comprometido con el papel de la profesión; asimismo, implica estar en constante aprendizaje y desarrollar nuevas habilidades (Molinar Varela y Velázquez Sánchez, 2003, p.17). Desde la teoría del cambio los docentes se vislumbran como agentes de cambio que se preparan para enseñar y cultivar sus habilidades socioemocionales, a partir de las interacciones que suceden dentro del aula (PNUD y SEP, 2018).

Un docente socioemocionalmente inteligente, goza de las siguientes características, las cuales le permiten identificar las necesidades de sus estudiantes y tomar acciones pertinentes para satisfacerlas.

- Conciencia de sí mismo.
- Reconoce sus emociones y sabe cómo utilizarlas para motivar su aprendizaje o el de otros.
- Reconoce sus fortalezas.
- Goza de conciencia social.
- Reconoce y entiende las emociones de otros.
- Sabe manejar sus emociones, conducta y relación con otros.
- Asume la responsabilidad de sus actos (SEP, 2015a).

Durante la intervención, se presentó el caso de una maestra que mostró liderazgo al buscar alternativas más allá de las que brinda el propio Programa, puesto que se encontraba interesada en aplicar las lecciones debido a que tenía dificultades con algunos grupos y buscaba mejorar el aprendizaje de sus alumnos; por lo tanto, preguntaba con frecuencia sobre qué tipo de recursos ofrecía el Programa para la aplicación de las lección y en qué otro tipo de recursos se podía apoyar para “sacar provecho” de las habilidades socioemocionales.

Fuera de este caso, poco se manifestó la actitud de liderazgo entre los docentes para contribuir a la formación socioemocional de los estudiantes; por ende, se puede deducir que en este sentido, parte del objetivo general del Programa, ya mencionado, no se cumple en su totalidad.

El docente y el Programa Construye T

De acuerdo con el PNUD y la SEP (2018), la educación socioemocional pasó a ocupar un lugar en el currículo formal, por ende, se destinó el 25% de tiempo para que los docentes:

- Garanticen el logro de aprendizajes esperados.
- Desarrollen evidencia de los aprendizajes.
- Desarrollen habilidades socioemocionales.
- Impulsen la transversalidad.

En este 25% del tiempo, el docente puede implementar los cursos de habilidades socioemocionales, proporcionados por el Programa Construye T, de acuerdo a las necesidades y características de los estudiantes, y tomando en cuenta lo que le plantel considere necesario para alcanzar este fin (SEP, 2018).

De esta manera, el docente desde su asignatura “puede identificar las condiciones que contribuyen a superar estados emocionales que limitan el aprendizaje de sus estudiantes, así como las oportunidades para fortalecer las habilidades socioemocionales que los motivan aprender” (PNUD y SEP, 2018, p. 14).

En vista de que el docente desempeña un papel primordial en la implementación del Programa Construye T al convivir cotidianamente con los alumnos y conocer sus características y necesidades, el Programa pone a su disposición cursos en línea que le permiten formarse en el ámbito socioemocional.

Entre los cursos que se ofertan, está el Curso avanzado “Conocer y regular las emociones” para público en general; el Curso básico “Líderes Construye T” para público en general; el curso avanzado “Liderazgo para incorporar las habilidades socioemocionales en el curriculum”, el cual cuenta con acreditación por la COSDAC, y va dirigido a docentes de este nivel superior.

Durante el tiempo en el que se efectuó la intervención, no se supo de ningún docente que hubiera tomado los cursos propuestos por el Programa durante ese semestre o en semestres anteriores; no obstante, la coordinadora del Programa dentro del plantel educativo, contantemente hablaba de cursos de capacitación realizada cada ciertos meses con los docentes, en donde se les introducía al Programa y se realizaban algunas actividades para fomentar en ellos las habilidades socioemocionales.

En cuanto a las lecciones que proporciona el programa, se encuentran las que se dirigen a alumnos y las que se dirigen a los docentes. Las últimas, señalan de manera explícita el objetivo de cada lección y ofrecen orientaciones didácticas sobre cómo desarrollarla paso a paso.

Lo anterior se puede mirar desde dos perspectivas: por un lado, esto resulta favorable dado que ayuda a aquellos docentes que no se encuentran “capacitados” para hablar de emociones. Por

otro lado, esto lleva a que la práctica docente se reduzca a una acción instrumental, donde el docente “debe aceptar las situaciones como dadas, de mismo modo que acepta la definición externa de las metas de su intervención” (Pérez Gómez, 1992, p. 403).

A pesar de las orientaciones didácticas que se ofrecen en cada lección, los docentes de la institución se sentían “poco capacitados” para hablar de emociones, tal y como lo expresó una de las docentes, que me pidió ayuda para aplicar su primera lección del semestre.

El papel del docente durante la intervención

Al momento de intervenir en la aplicación de alguna lección, en la mayoría de veces, el docente encargado del grupo se hallaba presente; no obstante, cada uno intervenía de vez en cuando de diferente manera o en ocasiones se dedicaba a realizar otras actividades.

Entre las funciones que comúnmente realizaban los docentes durante la aplicación, se encuentra la de moderador. En ocasiones intervinieron para pedir orden en el grupo o para cerciorarse de que los alumnos “problema” estuvieran trabajando. Otros docentes, me cedieron completamente el control durante esos minutos, mientras que calificaban tareas, revisaban sus pendientes o concretaban tareas próximas a realizar; en ocasiones, algunos maestros permanecieron fuera del salón de clases y se limitaron a observar lo que pasaba dentro del salón de clases.

La única excepción en donde el maestro en turno se encontraba ausente, fue en el grupo 3°F cuando se encontraba a cargo de la maestra Cuervo, a quien se le asignó la variable de Ciencias Sociales durante ese semestre. Su ausencia se debió a que se trataba de un grupo grande, y en su materia requería hacer uso del laboratorio, por lo tanto, sólo podía trabajar con la mitad del grupo (aproximadamente 25 alumnos) ya que las computadoras no eran suficientes para todos. Mientras que ella trabajaba con la mitad del grupo, al resto se le aplicaba la lección.

Fueron pocos los docentes que estuvieron al tanto de lo que sucedía durante las aplicaciones, tal es el caso del maestro Silvano quien impartía la materia de algebra a grupos de 3° semestre. Con este maestro se aplicó la lección “Lidiar con las dificultades” en dos grupos diferentes (3° H y F); en ambas aplicaciones, al momento de iniciar, el maestro se posicionó como un alumno más, es decir, dejó su lugar en el escritorio y tomó asiento en una butaca, desde donde seguía todo lo

que se hacía. Otro ejemplo, se retoma con el caso de la maestra Delgado, el cual se abordará más adelante.

Retos del docente

Uno de los retos detectados que se presentó con mayor frecuencia entre los docentes de la institución, es la ausencia de formación en temas que aluden a la formación integral de los alumnos, tal es el caso de las emociones, lo que obstaculizaba su práctica al momento de llevar a cabo la aplicación de las lecciones.

Un ejemplo claro de esto, es el caso de la maestra Delgado a quien se le asignó la variable de Humanidades. Por petición de la maestra, se impartieron las tres lecciones en dos de sus grupos: 3°D y E. Al impartir la primera lección en el grupo de 3°E, se llevó a cabo la diferencia entre sentimiento y emoción; esta primera vez la misma maestra participó con algunas dudas que tenía, puesto que pensaba que ambos términos se referían a lo mismo; de igual manera, tomó nota del esquema que se realizó para explicar la diferencia y usarlo en futuras aplicaciones.

Por lo anterior, Cases Hernández (2007, p. 21) reflexiona que “ser maestro hoy exige el dominio de una amplia serie de habilidades personales que no pueden reducirse al ámbito de la acumulación de conocimientos”. Para la autora, el docente llega al mercado laboral con buena preparación técnica pero con un gran desconocimiento de sí mismo, lo que hace notar la ausencia de formación docente en la dimensión personal.

Otro de los retos que se les presenta a los docentes para la aplicación de las lecciones, es el tiempo. En el 2017, una de las principales innovaciones establecidas dentro del Modelo Educativo, fue la incorporación de las habilidades socioemocionales como parte formal dentro del currículo; en el caso de la EMS, se incluyeron dentro del Marco Curricular Común (MCC) (SEP, 2017a). En este sentido, ya se ha mencionado que cada docente tiene que disponer del 25% del tiempo de su clase para desarrollar dichas habilidades.

No obstante, en la realidad de la institución, algunos docentes aludían que las lecciones quitaban tiempo a su clase, y por ende no las aplicaban. Puede que como consecuencia del tiempo y/o de la falta de formación, los docentes no aplicaban las lecciones o las dejaban de tarea, como se

ha mencionado; sin embargo, el Programa marca que no sólo se deben de aplicar las lecciones por cada docente, sino que también debe de haber una evaluación de y con ello conocer si el objetivo de la lección se cumple.

De lo ya mencionado hasta el momento, y como conclusión preliminar, se puede inferir que las estrategias que utiliza el Programa, como lo son los cursos en línea, las capacitaciones y las orientaciones didácticas en las lecciones, tienen poco impacto entre la comunidad docente. Las razones pueden ser diversas; no obstante, de acuerdo con lo vivido durante la intervención se pueden deducir algunas como la falta de tiempo; la mayoría de los docentes en la institución tienen un segundo empleo. Otra razón puede ser la falta de interés en los contenidos del Programa, o la falta de comprensión sobre el funcionamiento del Programa.

Otro aspecto que entorpece el cumplimiento de los objetivos del Programa y que incumbe a los docentes, es el acompañamiento que se les da dentro de la institución, lo que va ligado a la falta de comprensión sobre el funcionamiento del Programa. En el Capítulo dos, se habló de los Comités Escolares conformados por docentes y familiares, cuyo fin es dirigir, planear e implementar las actividades del Programa; sin embargo, en la institución este Comité estaba conformado únicamente por una persona, siendo la misma en ambos turnos.

c) Mejora del ambiente escolar

Para la conformación de la subcategoría, se retomó parte del objetivo del Programa Construye T que aparece en su página oficial, el cual propone “Mejorar los ambientes escolares y promover el aprendizaje de las habilidades socioemocionales de las y los jóvenes para elevar su bienestar presente y futuro...” (Construye T, s/a).

De acuerdo con CASEL, el ambiente escolar se define como “[...] el conjunto de normas, metas, valores, relaciones interpersonales, prácticas de enseñanza, de aprendizaje y liderazgo, así como las estructuras organizativas dentro de un plantel” (En PNUD y SEP, 2018). Dentro de la propuesta educativa que ofrece el Programa Construye T

[...] se busca que tanto el ambiente escolar en todo el plantel, como el de aula, sean positivos, es decir, que las relaciones sean respetuosas y de confianza; que

exista cohesión, espíritu de equipo y sentido de pertenencia; y que prevalezca el compromiso de educar y cuidar al estudiantado en un entorno de justicia, paz y solidaridad. Un ambiente escolar positivo permite que sea posible enseñar y aprender; que todas las personas se sientan seguras, aceptadas e incluidas; que deseen cumplir con las tareas asignadas, tengan la oportunidad de involucrarse en las decisiones de la escuela y tengan actitudes prosociales en la comunidad en la que se insertan (PNUD y SEP, 2018).

Dentro del CETIS, el ambiente escolar es un tema complejo por abordar ya que en el tiempo que perduró la intervención, se presentaron diversos actos que dejaron ver la mala relación que existe entre estudiantes y maestros, lo cual genera un clima de violencia dentro de la institución, tema que se trabaja más adelante.

De manera particular, dentro de las lecciones que se trabajaron no se abordó de manera directa el tema del ambiente escolar; empero algunos contenidos hacen referencia a este, tal es el caso de la lección “El bienestar emocional”, aplicada en el grupo de 3°F. Dentro de las lecciones busca que los alumnos conozcan el impacto de las emociones para su propio bienestar; en este sentido, se logra el objetivo de la lección. A continuación se muestran algunos comentarios sobre qué les dejó de la lección:

Fue algo interesante, me llevo conmigo que poco a poco puedo gozar de un buen bienestar emocional.

Aprender a estar bien con uno mismo y sobre todo ver las cosas positivas.

De lo anterior se puede deducir que cuando los alumnos logran reconocer lo que sienten, se sienten bien con ellos mismos y, por ende, logran mantener buenas relaciones con las personas de su entorno, en este caso, el entorno escolar. Dicho de otra manera, los comentarios de los alumnos hacen ver la habilidad socioemocional de Conciencia Social, está siendo desarrollada por los alumnos.

Hablar de ambiente escolar, también implica hablar de pertenencia y cooperación, aspectos trabajados durante la intervención. Cuando se aplicó la lección “¿Qué es la empatía?” en el

grupo de 5°D, se preguntó a los alumnos si se consideraban un grupo empático, los alumnos que participaron coincidieron en que no había buena relación entre los integrantes del grupo, por lo cual era difícil que se ayudaran los unos a los otros.

Otra situación similar sucedió con el grupo de 3°F, cuando se preguntó si se consideraban un grupo unido y cooperativo. Las respuestas a la pregunta fueron interesantes ya que la mayoría de los integrantes no se sentían pertenecientes al grupo, lo que traía como consecuencia que fueran individualistas y en ocasiones tuvieran diferencias.

En ambas situaciones, la falta de pertenencia y cooperación entre alumnos dificultó el desarrollo de las lecciones al momento de trabajar en pequeños grupos, puesto que siempre pedían trabajar con sus “amigos”. En alguna ocasión, con el grupo de 3°F, se pidió a los alumnos tomar sus copias y un lápiz y caminar sin rumbo dentro del salón, al momento de unos minutos pedí que se sentaran en la butaca más cercana, posterior a esto, se les pidió hacer equipos de tres personas. Al principio les costó dirigirse a los compañeros que tenían a su alrededor, puesto que no se trataba de sus “amigos”; sin embargo, después de unos minutos, lograron relacionarse y trabajar en la actividad.

A grandes rasgos, se puede concluir que el tema del ambiente escolar se encuentra muy presente en las lecciones del Programa, al buscar que los alumnos reconozcan lo que sienten y de qué manera esto tiene impacto en su persona y en el ambiente que los rodea, llámese escolar, laboral, etcétera.

d) Condiciones y habilidades para prevenir y atender situaciones de riesgo

En lo que concierne a esta subcategoría, para su construcción se retomó parte del objetivo general del Programa, específicamente la parte donde se busca

[...] contribuir al desarrollo socioemocional de los jóvenes y mejorar el ambiente escolar, a través de la generación de condiciones y habilidades que les permitan prevenir y atender conductas de violencia y otros riesgos asociados a las y los jóvenes, desde una perspectiva de ejercicio de derechos y construcción de ciudadanía (SEP, 2014, p.6).

Al inicio de este trabajo se dejó claro que únicamente se haría referencia a dos situaciones de riesgo: violencia y deserción escolar. En cuanto a esta última situación, en el tiempo que duró la intervención, no se trabajó con ninguna lección en la que se trabajara el tema de manera directa; empero, en la lección “Un curso que me ayuda a cumplir mis metas”, los alumnos expresaron la “inquietud” por culminar el bachillerato, cuestión que se abordará más adelante.

Respecto a la violencia escolar, se ha mencionado que es una situación muy recurrente dentro de la institución al haber constantes enfrentamientos entre los alumnos dentro y fuera de ella. Entre las lecciones aplicadas, donde se ve de manera indirecta el tema de la prevención de la violencia, no sólo dentro de la institución, es en “Ahorrarnos algunos problemas” y en “Desventajas de dejarse llevar por las emociones”.

Ambas lecciones, como se ha mencionado en la Categoría 1, se ubican en la dimensión Conoce T y buscan desarrollar en los alumnos la Autorregulación, habilidad que permite pensar antes de actuar frente a cualquier situación. Pese a que el resto de las lecciones aplicadas en la intervención buscan desarrollar la habilidad de Autorregulación, no se pone énfasis en prevenir la violencia.

Por lo anterior, la parte del objetivo ya planteado, no se cumplió en la intervención por la ausencia de lecciones que hicieran alusión a ambas problemáticas. De igual manera, algo que no se vio en ninguna lección, es la perspectiva que se anuncia en el objetivo, al prevenir riesgos de los adolescentes mediante el ejercicio de derechos y la construcción de la ciudadanía.

e) Retos académicos y personales de los jóvenes del CETIS

Para esta última categoría que implica el desarrollo de la intervención, se retoma parte del objetivo propuesto en la página oficial del Programa: “Mejorar los ambientes escolares y promover el aprendizaje de las habilidades socioemocionales de las y los jóvenes para elevar su bienestar presente y futuro y puedan enfrentar exitosamente sus retos académicos y personales” (Construye T, s/a)

De igual manera, la categoría parte del último objetivo que guía el presente trabajo, el cual busca “Analizar las lecciones resueltas por los estudiantes con el propósito de identificar la influencia

que ha tenido el Programa Construye T y conocer si el objetivo del Programa se cumple en la práctica”.

De acuerdo con el Instituto Mexicano de la Juventud (IMJUVE) (2017), el término juventud abarca diferentes aspectos, por un lado, “permite identificar el periodo de vida de una persona que se ubica entre la infancia y la adultez”, el cual inicia aproximadamente los 12 años y culmina en los 29 años. Por otro lado, el término hace referencia a un conjunto de características heterogéneas; dicho de otra manera, la concepción de juventud se encuentra sujeta al contexto por diversos factores: clase social, cultura, educación, entre otros.

Independientemente de los factores a los que se encuentre sujeto el término juventud, para Casullo, Fernández, González y Montoya (2001), los retos que incumben a los jóvenes se refieren a “toda situación que vulnera su autoestima o que obstaculiza su satisfacción de normas y expectativas sociales”. Las autoras establecen ocho retos o problemas a los que se enfrenta la juventud: personales, pérdidas con significación afectiva, familiares, legales/violencia, sexuales, educativos, paternos/maternos y otros, los cuales involucran relaciones de amistad, vínculos entre pares, entre otros (En Fandiño Parra, 2011, p.156).

Para fines de este trabajo y tomando en cuenta los objetivos del Programa, se hará énfasis en los retos académicos y personales de los jóvenes pertenecientes a la institución académica.

Entre los obstáculos académicos presentes entre los alumnos, se encuentra la opinión que los docentes tienen sobre ellos como grupo o de manera personal. Entre los docentes algunos grupos tenían “fama” de ser “flojos”, “inteligentes”, “burros”; para algunos otros docentes, había grupos que no tenían “remedio”.

Como se ha dejado ver, algunos de los grupos con los que mayormente trabajé fueron 3°D y 3°E. Algunos docentes que impartían la misma materia a ambos grupos, tenían concepciones diferentes sobre estos grupos; para los docentes, los alumnos del 3°E era un grupo muy trabajador, en general los calificaban como “buenos chicos”; por el contrario, en el grupo de 3°D, a una minoría se le catalogaba de esta manera. Lo anterior traía como consecuencia que algunos alumnos se sintieran desplazados por los maestros.

La percepción que los docentes tienen sobre sus alumnos, en alguna ocasión la trabajé en ambos grupos con la ficha “¿Quién creo que soy?”, en donde en la introducción se hacía referencia al efecto Pigmalión. En esta ocasión, se habló de manera breve sobre cómo afectaba la opinión de sus maestros sobre cada alumno; algunos expresaban que era algo que no les importaba mucho, pero otros consideraban que las opiniones de cualquier persona afectaban su rendimiento y autoestima.

En lo que respecta a los retos académicos de los alumnos en relación con el Programa, es escasa la información que se tiene recabada; no obstante, en la lección “Un curso que me ayuda a lograr mis metas”, los alumnos escribieron sobre las metas que les gustaría lograr y las emociones que ayudaban a cumplir estas metas y aquellas que las obstaculizaban. Dicha información alude de cierta manera algunos retos académicos y personales de los alumnos. A continuación se muestran sus respuestas.

Tabla 8 Retos académicos y personales de los jóvenes

| Sujeto | Metas personales | Emociones que ayudan | Emociones que obstaculizan |
|---------------|---|---|--|
| S1 3° E | <i>Terminar estudios Mejorar personalidad Mejorar convivencia familiar Tener buen trabajo</i> | <i>Motivación Felicidad Alegría entusiasmo</i> | <i>Estrés Enojo Paciencia Estrés, decepción</i> |
| S2 3°E | <i>Terminar 1 o 2 carreras Viajar Tener casa propia una familia</i> | <i>Felicidad Entusiasmo Felicidad Felicidad</i> | <i>Frustración, enojo, nervios, ansiedad, ira, tristeza Frustración, Presión económica Nervios Nervios, angustia</i> |
| S3 3°E | <i>Terminar una carrera Comprarle una casa a mi mamá</i> | <i>La felicidad Alegría</i> | <i>El enojo y la frustración La tristeza y el enojo</i> |
| S4 3°E | <i>Terminar una carrera Tener una familia</i> | <i>Felicidad Orgullo</i> | <i>Tristeza Confusión</i> |
| S5 3°E | <i>Graduarme Tener buen promedio una casa cosas materiales una novia buen empleo</i> | <i>La felicidad buena actitud el orgullo</i> | <i>Enojo La flojera Estrés La tristeza</i> |

| | | | |
|------------|--|--|--|
| S6 3°E | <i>acabar el cetis</i> | <i>Felicidad, motivación</i> | <i>decepciones</i> |
| S7 3°D | <i>terminar una carrera hacer ms amistades terminar la prepa</i> | <i>felicidad coraje</i> | <i>enojo miedo frustración presión social</i> |
| S8 3°D | <i>Sacar buenas calificaciones Terminar la escuela</i> | <i>Poner atención hacer mis tareas</i> | <i>Echar relajo Salirme de mis clases</i> |
| S9 3°D | <i>Graduarme Aprobar mis materias Trabajar Tener una familia Tener muchos negocios</i> | <i>Tolerancia, Felicidad Estudiar, seguridad esfuerzo Tiempo Paciencia</i> | <i>Enojo, frustración Ansiedad Inseguridad Paciencia Inseguridad</i> |
| S10 3°D | <i>Graduarme con la carrera de contabilidad Tener un buen trabajo</i> | <i>Felicidad Positivismo Apoyo</i> | <i>frustración Enojo</i> |
| S11 3°D | <i>ser administrador Chef Futbolista</i> | <i>Mis padres y estar bien</i> | <i>Cuando me enojo mis caprichos</i> |
| S12 3°D | <i>Acabar la prepa Entrar a la uni Terminar mi carrera (cirugía plástica)</i> | <i>Estudiar Felicidad y estudiar Pensar y verme en un futuro</i> | <i>Frustración Cansancio Presión</i> |
| S13 3°D | <i>termino de mis estudios medio superior ser militar</i> | <i>La felicidad</i> | <i>tristeza, ira</i> |
| S14 3°D | <i>fisicoculturista contador licenciado</i> | <i>Felicidad, enojo</i> | <i>frustración, pánico, confusión frustración</i> |
| S15 3°D | <i>Policía cantante marcar mi cuerpo</i> | | <i>Los obstáculos las excusas</i> |
| S16 3°D | <i>Concluir mis estudios Subir de puesto en el trabajo</i> | <i>Felicidad Autoestima alta</i> | <i>Tristeza Estrés</i> |
| S17 3°D | <i>Graduarme Ser contadora Salir con mis amigos</i> | <i>Interés Poner atención Tener permiso</i> | <i>Faltar mucho No poner atención Me da flojera</i> |
| S18 3°D | <i>Terminar mis estudios tener una maestría</i> | <i>Alegría Motivación</i> | <i>Frustración desesperación</i> |

| | | | |
|------------|---|---|---|
| | | <i>Enojo Paciencia Dedicación</i> | <i>Depresión Flojera</i> |
| S19 3°D | <i>Terminar una carrera Tener un buen trabajo</i> | <i>felicidad enojo (seriedad)</i> | <i>Tristeza Pereza Desesperación</i> |
| S20 3°D | <i>Ser mejor en todo Ser buena persona ser buena contadora ser alguien en la vida</i> | <i>felicidad amable aburrimiento felicidad</i> | <i>coraje estrés impulsiva coraje</i> |
| S21 3°D | <i>Terminar una carrera Estudiar una maestría</i> | <i>Esfuerzo dedicación</i> | <i>sentirme mal tener flojera</i> |
| S22 3°D | <i>Poder terminar la prepa con buenas calificaciones Tener un buen trabajo y ganar mucho dinero</i> | <i>Felicidad/ sentirme satisfecha Felicidad/gusto</i> | <i>Estrés/ enojo Enojo/frustración</i> |

Elaboración propia.

De la tabla anterior, se pueden desprender tres categorías que permitirán realizar el análisis de diferentes ejes: académico, laboral y familiar. En el eje académico, se puede observar que cuatro de los 22 alumnos, buscan terminar la "prepa" con buenas calificaciones, en este caso los alumnos ponen énfasis en las calificaciones; por otro lado, otros cuatro de los 22 alumnos, específica que quiere acabar sus estudios de media superior, de manera general.

Siguiendo con el eje académico, de los 22 alumnos, 17 buscan terminar sus estudios a nivel Superior; cinco de estos alumnos, corresponden al grupo 3° E y 12 al grupo 3°D. De estos 17 alumnos, cuatro buscan terminar la Licenciatura en Contabilidad, carrera técnica en la que se están formando en el CETIS; dos de estos 17 alumnos, buscan realizar una maestría. Además de formarse como contadores, los alumnos tienen tendencia a otro tipo de formación: futbolista, administrador, chef, militar, fisicoculturista, policía y cantante.

En cuanto a las emociones que ayudan a cumplir sus metas en este eje, la felicidad, el enojo o la motivación, son las que más se mencionan. Entre las emociones que obstaculizan las metas, se haya la frustración, el enojo y el estrés.

En lo que respecta al eje laboral, de los 22 alumnos, siete buscan tener un buen empleo; uno de los 7 alumnos, específica que la felicidad puede llevarlo a cumplir su meta, el resto toma en

cuenta otras cuestiones como contar con apoyo, la autoestima y el entusiasmo. Tres de los siete alumnos, consideran que el estrés puede impedir sus metas, otra emoción que perjudica, es el enojo siendo esta considerada por dos alumnos.

Finalmente, en lo que respecta al eje familiar, tres de los 22 estudiantes, buscan tener una casa propia. Asimismo, tres de los 22 estudiantes, buscan tener una familia; en este último caso, uno de los alumnos atribuye que la felicidad puede ayudarlo a cumplir sus metas, los otros dos atribuyen el éxito al orgullo y al tiempo. En cuanto a las emociones que obstruyen tales metas, uno de los alumnos considera que la paciencia, mientras que los otros dos consideran que la confusión, los nervios y la angustia lo perjudican.

Como se deja ver, existen otros aspectos que los alumnos buscan conseguir, como lo son tener cosas materiales, hacer más amistades, ser mejor persona, mejorar la convivencia escolar, mejorar su imagen corporal, entre otras. La actividad propuesta por el Programa, permitió conocer algunas aspiraciones de los estudiantes, las cuales se puede especular, derivan de algunos retos y/o dificultades que los estudiantes viven día a día.

Fuera de esta actividad, no se realizó otra que permitiera conocer de manera indirecta los retos académicos y personales de los alumnos en vinculación con el Programa. De manera general, a través de diferentes ejercicios, los alumnos revelaron que les es difícil trabajar y asistir a la escuela, en otros casos las relaciones con la familia y amistades son complicadas. En algunas otras situaciones, para los alumnos es un reto lidiar con su pasado, es el caso de un alumno de 5° semestre quien cuenta con antecedentes penales.

Influencia del programa en el desarrollo de habilidades socioemocionales

Como su nombre lo indica, en este apartado únicamente se hará referencia a las actividades y estrategias que maneja el Programa Construye T, entre las cuales destaca el análisis de casos y la lluvia de ideas entre los alumnos. Para iniciar, es necesario destacar que cuando se aplicaba una lección a dos grupos, siempre se realizaba de la misma manera y se buscaba la manera de seguir el orden de la micro planeación realizada con anterioridad; pese a lo anterior, como en todo proceso, los resultados obtenidos fueron diferentes por diversas variables, las cuales se relacionan entre sí.

La primera variable a considerar, es el interés de los alumnos. Al inicio de la intervención, en algunos casos los alumnos mostraron apatía por el Programa al aludir que aprendían más de la materia. La actitud de los alumnos frente al Programa poco cambio durante la intervención, ya que en constantes ocasiones los alumnos preguntaban que “eso” para qué les servía.

Aunado al interés, se haya el involucramiento. En ocasiones, cuando se aplicó alguna lección, los alumnos se encontraban haciendo diferentes actividades: la tarea para la siguiente clase, ejercicios que quedaron pendientes de esa misma clase, revisando el celular, escuchar música, entre otras. Lo anterior, obstaculizó que los alumnos se involucraran en el desarrollo de la lección, por ende, había poca participación en el grupo y estos alumnos de limitaban a copiar a otro compañero.

Ilustración 6 Ejemplo de actividad

| | Marina | Su novio |
|--|---|----------------------------|
| Marina cortó con su novio y él, en venganza, publicó unas fotos íntimas en sus redes sociales. Cuando se enteró, se encerró en su cuarto y ha llorado por horas, no quiere hablar con nadie, ni comer, ni volver a la escuela. | | |
| ¿Qué emoción sintió? | Enojo y decepción | Felicidad |
| ¿Su reacción fue pasiva, impulsiva o equilibrada? | Pasiva | Impulsivo |
| ¿Su reacción lastima a alguien? | No, a nadie | Si, a marina |
| ¿A quién? | | |
| ¿Piensan que se está dejando llevar por la emoción que siente? | No, Por que no ^{daño a nadie.} | Si, Por que no se controló |
| ¿Consideran que está analizando la situación antes de actuar? | No, Por que se enojo. | No, Por que se dejó llevar |
| ¿Qué suponen que pasará con ellos después de unos días? | Pueden regresar | Puedan regresar |
| ¿Qué habría pasado con cada uno si hubieran regulado sus emociones antes de actuar? | Pero no habrían ^{problemas} | No la hubiera lastimado |
| ¿Cómo pudieron prevenir o evitar esta situación? | No enviándolas | No la hubiera lastimado. |

Finalmente, se encuentra la participación, variable es dependiente de las anteriores, puesto que si los alumnos mostraban poco interés, poco se involucraban y por ende, la participación era escasa. Algunas de las estrategias que dejaron ver el involucramiento de los alumnos, así como la participación, fueron los debates al momento de resolver la lección en grupo.

Ejemplo de lo anterior, se dio de mejor manera en el grupo de 3ºD en la aplicación de la lección “Ahorrarnos algunos problemas”, en donde se expone el caso de una adolescente que envió fotos íntimas a su novio y este las sube a redes sociales al tener una discusión.

La actividad ya señalada, se planteó de manera grupal; empero, cada alumno anotó en sus copias lo que consideró correcto. La actividad causó interés entre los alumnos del grupo puesto que se trata de una situación que viven cotidianamente; comentarios como “que poca” o “ese no es un hombre” se hicieron notar por parte de los alumnos varones. Esta lección fue aplicada a un segundo grupo, el 3°E; empero, se obtuvieron resultados diferentes en cuanto al interés, la participación y el involucramiento, a pesar de que los integrantes que lo conforman eran menos.

Lo que se ha planteado hasta el momento, permite hablar del impacto que las lecciones tuvieron entre los alumnos partícipes de esta intervención, el cual se puede observar en los diferentes comentarios por parte de los alumnos al final de cada lección, en la sección ¿Qué me llevo de la lección? A continuación algunos ejemplos:

“llevo consejos de aprender a controlar mis emociones- Alumno 3°F

Pues me gusto, porque nos ayudan a conocernos y a ver las cosas de otra manera - Alumna3°F

Una buena experiencia me gusta la clase - Alumno 3°D

Pues descubrir mis emociones y aprendí a conocerme más – Alumno 3°D

A pesar de los comentarios que se exponen, los cuales hacen notar que el Programa sí tiene impacto positivo entre algunos alumnos, durante la intervención se pudo observar que la mayoría de los alumnos, así como los docentes, desconocen el funcionamiento del Programa, así como los objetivos que persigue, por lo tanto, ignoran la utilidad de desarrollar habilidades socioemocionales, lo que conlleva que el objetivo del Programa no se cumpla con totalidad en la práctica.

En resumen, dentro de esta categoría se plantearon algunas dificultades que conlleva la aplicación del Programa Construye T para los diferentes actores, entre los principales se hayan los docentes y los alumnos; tales dificultades se plantearon a partir de lo visto durante los meses de la intervención.

El propósito de las subcategorías, es conocer qué tanto se cumple el objetivo del Programa Construye T. Sin embargo, como se deja ver a lo largo de la categoría, es difícil que se cumpla en su totalidad el objetivo del Programa, debido a la influencia de diversas variables; de manera personal se consideran con mayor prioridad dos: la formación de los docentes y la ausencia de reconocimiento al desarrollo de habilidades socioemocionales en docentes y alumnos.

Categoría 3. Evaluación de la intervención

A juicio de Nirenberg (2013, p.151), la evaluación se ha caracterizado “como un dispositivo que transforma la información en un nuevo conocimiento sobre las situaciones o los fenómenos que son de su objeto de análisis”. Para la autora, la evaluación es un insumo para la toma de decisiones, la transformación, así como para la mejora de organizaciones e intervenciones.

De manera más específica, Carreño (1986, p. 19) sostiene que la evaluación en el ámbito educativo puede recaer en diversos objetos que van desde el sistema educativo en su totalidad, hasta los procedimientos de enseñanza, las instalaciones, el personal docente, entre otros. Para este autor, la evaluación es una actividad que siempre ha estado presente en todo proceso pedagógico, pues en el caso de los educadores, siempre ha estado latente el interés por conocer sus logros y con ello, poner en práctica procedimientos para verificar los resultados de su labor.

La categoría parte del último objetivo planteado dentro de este trabajo: “Analizar las lecciones resueltas por los estudiantes con el propósito de identificar la influencia que ha tenido el Programa Construye T y conocer si el objetivo del Programa se cumple en la práctica”.

Se ha dejado ver que en las subcategorías anteriores se han retomado ejemplos de las lecciones trabajadas por los alumnos; sin embargo, en esta última categoría, se hace énfasis en identificar, de manera global, si los objetivos del Programa se cumplen en la práctica. Asimismo, se busca realizar una evaluación de los alcances y limitaciones de la intervención realizada, así como del mismo Programa, a partir de dos subcategorías: a) Vinculación objetivos-práctica y b) Alcances y limitaciones.

a) Vinculación objetivos-práctica

En palabra de Palladino (1998 p. 53), los objetivos marcan un carácter intencional. Una de las funciones de los objetivos, es dar claridad a lo que se pretende hacer, dicho de otra manera, pretender “comunicar el propósito y el sentido de la acción que se pretende llevar a cabo”.

Para Tyler, los objetivos son un conjunto de experiencias que un individuo quiere llegar a poseer, De acuerdo con el autor, alcanzar un objetivo es satisfacer una necesidad. Desde la perspectiva de Tyler los objetivos educacionales tienen tres fuentes: el educando (identificar intereses y necesidades), las sociedad (identificar elementos históricos- sociales con importancia actual y futura) y la cultura (En Palladino, 1998, p. 53).

En este apartado se busca analizar las lecciones con las que se cuenta con mayor evidencia, para conocer si los objetivos del Programa se cumplen de manera particular, y posteriormente, conocer si se cumple el objetivo general del Programa en la práctica. Para ello, únicamente se retoman los comentarios de los alumnos al cierre de cada lección, los cuales aluden a qué se llevan o qué aprendieron, así como el objetivo que plantea cada lección.

Tabla 9 "Ahorrarnos algunos problemas"

| Lección | Objetivo | ¿Qué me llevo de la lección? |
|------------------------------|--|--|
| Ahorrarnos algunos problemas | Que los estudiantes identifiquen que las emociones se pueden regular al trabajar con las situaciones que las detona. | <i>Me pareció bien el tema</i> |
| | | <i>Pues hay pensar a hacer las cosas. Y saber reaccionar con mis emociones</i> |
| | | <i>Que no debo ser agresivo y lo demás y todo lo debo reflexionar</i> |
| | | <i>Controlar las emociones</i> |
| | | <i>Lo importante que es pensar antes de actuar</i> |
| | | <i>llegue a pensar bien las cosas antes de actuar y no dejar llevarme por los impulsos</i> |

Elaboración propia.

De las 10 evidencias que se cuentan de la lección, se puede observar que únicamente seis alumnos respondieron lo que se llevan de la lección. Para cumplir con el objetivo que marca la lección, se aborda el caso de la adolescente que envía fotos a su novio, se pide a los alumnos

construir una ruta de equilibrio a partir de algunas oraciones y, de manera adicional, se les pidió escribir a los alumnos que situaciones detonan algunas emociones.

De acuerdo con lo anterior y retomando el objetivo, se puede deducir que el impacto que la lección tuvo entre los alumnos, se centra en reflexionar antes de actuar, más no en identificar las situaciones que detonan sus emociones.

A manera de crítica, las actividades que se proponen para la lección no son suficientes para arribar al objetivo que se plantea, puesto que se limitan a que los alumnos reconozcan cómo se sienten frente a una emoción, a partir de oraciones ya dadas, y se deja de lado reconocer qué situaciones detonan sus emociones.

Tabla 10 "Desventajas de dejarse llevar por las emociones"

| Lección | Objetivo | ¿Qué me llevo de la lección? |
|---|--|--|
| Desventajas de dejarse llevar por las emociones | Que los estudiantes identifiquen algunas desventajas de reaccionar impulsivamente. | <i>a controlar las emociones y no actuar de manera impulsiva pensar antes de actuar</i> |
| | | <i>Que debo pensar las cosas y tener en cuenta mis acciones para que no vuelva a pasar</i> |
| | | <i>controlar las emociones y pensar en las consecuencias</i> |
| | | <i>Aprendí a guardarme mis comentarios y que controle mi sobre impulso y pensar antes de actuar y pensar las consecuencias</i> |
| | | <i>El poder saber controlar, pensar y analizar las cosas si puedo caer en un pelito u otro caso</i> |
| | | <i>Una buena experiencia</i> |

Elaboración propia.

Para esta lección, se cuenta con seis evidencias, de las cuales todas cuentan con respuesta en la columna "¿Qué me llevo de la lección? Las actividades propuestas para la lección son dos: en un primer momento se pide a los alumnos observar tres imágenes para responder qué pueden pensar las personas de las imágenes antes de actuar; la segunda actividad consiste en que los

alumnos escriban una situación en la que hayan actuado de manera impulsiva, así como las consecuencias de su acción.

De acuerdo con los comentarios visibles en la tabla, se puede deducir que el objetivo se cumple, dado que los alumnos identificaron que actuar de manera impulsiva trae consecuencias. En este caso, las actividades que se brindan para la lección, son apropiadas para cumplir el objetivo, al no limitarse a respuestas como sí o no, sino que dan la posibilidad de que los alumnos expresen sus vivencias.

En general, el impacto de temas como el autocontrol, siempre fueron bien recibidos por los alumnos, ya que con frecuencia expresaron que les costaba controlar sus emociones y poco pensaban en lo que podía suceder como consecuencia.

Tabla 11 "Un curso que me ayuda a lograr mis metas"

| Lección | Objetivo | ¿Qué me llevo de la lección? |
|---|--|---|
| Un curso que me ayuda a lograr mi metas | Que los estudiantes identifiquen la importancia de regular las emociones para alcanzar sus metas personales. | <i>diferenciar con mayor claridad lo que es una emoción y un sentimiento</i> |
| | | <i>que debes saber dominar tus emociones para poder llevar una buena respuesta de ellas</i> |
| | | <i>en que nunca debes decir que no puedes y que puedes controlar tus emociones</i> |
| | | <i>A pensar de las emociones que me motivan y las que no a lograr mis metas</i> |
| | | <i>Que emociones debo de tener para cumplir mis sueños y metas y como poder conseguirlo</i> |
| | | <i>una buena experiencia me gusta la clase</i> |
| | | <i>Que siempre debes controlar tus emociones para poder terminar todo sin ninguna preocupaciones</i> |
| | | <i>Que debo controlar mis emociones para poder lograr mis metas pues pensar y hacer todo lo que te propongas y cumplir tus metas y sueños que tienes en mente</i> |

| | | |
|--|--|---|
| | | <i>Pues descubrir mis emociones y aprendí a conocerme más</i> |
| | | <i>Realizar mis metas y no obstaculizarlas</i> |
| | | <i>Sobre las emociones, como regularse y poder hacer tus aliados para cumplir tus sueños</i> |
| | | <i>controlar tus emociones y tengo * capacidad para aprender</i> |
| | | <i>Aprendí a lo importante que es controlar los sentimientos y las emociones</i> |
| | | <i>Me quedo con tratar de mejorar mis emociones, as bien dicho controlarlas porque es lo que me impide lograr mis metas</i> |
| | | <i>El saber regular mis emociones y sentimientos para poder lograr mis metas</i> |
| | | <i>Ser buena persona y cumplir todas las metas que tengo en mente y no me de caer</i> |
| | | <i>Hace reflexionar que es lo que quiero para mi</i> |
| | | <i>El poder o querer controlar mis emociones</i> |

Elaboración propia.

De la lección se cuenta con 22 evidencias, de las cuales en tres no se hallan comentarios de los alumnos. La lección se conforma de dos actividades: en la primera, se exponen cuatro imágenes y se pide a los alumnos identificar qué metas busca alcanzar cada una de las personas que se ilustran, de igual manera, se pregunta sobre las emociones que permitirán cumplir tales metas. La segunda actividad, es la que causó mayor impacto entre los estudiantes, al reflexionar sobre sus metas y las emociones que las ayudarán a conseguirlas, ejercicio ya expuesto en la categoría 2.

Se considera que las actividades propuestas en la lección, permiten cumplir el objetivo que se busca de manera particular; en el caso de la intervención, el objetivo sí se cumple dado que los

alumnos identifican que la autorregulación es fundamental para cumplir las metas que se proponen.

Tabla 12 ¿Naturalmente cooperativos o naturalmente egoístas?

| Lección | Objetivo | ¿Qué me llevo de la lección? |
|---|---|---|
| ¿Naturalmente cooperativos o naturalmente egoístas? | Que los estudiantes reflexionen sobre diferentes posturas en la historia acerca de la naturaleza humana y nuestro potencial de ser una sociedad más cooperativa | <i>Pues me llevo de lección de que la mayoría de las personas son egoístas</i> |
| | | <i>El que tenemos distintos puntos de vista, respecto a ser egoístas o cooperativo</i> |
| | | <i>Que ser cooperativo es bueno, ya que así brindas ayuda y puede que te brinden a ti</i> |
| | | <i>Me llevo que tuve la manera de ser yo misma, explícitamente en la hoja como soy y nada más</i> |
| | | <i>Que ser egoísta es malo y provoca odio a las personas con quien te relacionas</i> |

Elaboración propia.

De las seis evidencias con las que se cuenta, en una de ellas no se respondió la parte que alude a qué se llevan de la lección. Dentro de esta, se presenta un dialogo entre dos adolescentes con diferentes posturas sobre ser o no egoístas, para que posteriormente los alumnos respondan porqué están o no de acuerdo con lo que opina cada una.

La siguiente actividad propuesta, sugiere que los alumnos discutan sobre cómo se relacionarían con personas que no conocen al posicionarse como personas cooperativas y egoístas. La actividad se sustituyó por otra al ver que los alumnos no entendían del todo lo que tenían que hacer, por lo cual, se les pidió argumentar si se consideraban personas cooperativas o egoístas y porqué. De esta forma, la lección tuvo mayor impacto entre los alumnos al permitir que reflexionaran sobre la actitud que tienen frente a los demás.

Para la lección, se considera que el objetivo no se cumple en su totalidad debido a que en el desarrollo de la lección, se dio prioridad a la actitud cooperativa o egoísta de los alumnos, al causar mayor interés, que a la naturaleza del hombre y a las diversas posturas históricas que se tienen.

Tabla 13 "El bienestar emocional"

| Lección | Objetivo | ¿Qué me llevo de la lección? |
|--|---|--|
| El bienestar emocional | Que sus estudiantes identifiquen la importancia de manejar sus emociones para experimentar mayor bienestar. | <i>que nosotros debemos de aprender a controlar nuestras emociones</i> |
| | | <i>pues me enseñó que alguien rico que tuvo poder toda su vida pierde el respeto, pero alguien frágil conoce el respeto y la compasión</i> |
| | | <i>pues la diferencia de emoción y sentimiento</i> |
| | | <i>Pues aprendí sobre el Bienestar emocional, sobre que significa que te tienes que sentir bien contigo mismo</i> |
| | | <i>puede que no mucho más que saber diferenciar emoción- sentimiento (no sabía distinguirlo)</i> |
| | | <i>llevo consejos de aprender a controlar mis emociones</i> |
| | | <i>Que las emociones tienen que ver con el bienestar y en algunas personas si les interesa el dinero</i> |
| | | <i>fue algo interesante, me llevo conmigo que poco a poco puedo gozar de un buen bienestar emocional</i> |
| | | <i>la diferencia de emoción y sentimiento</i> |
| | | <i>Pues me gusto, porque nos ayudan a conocernos y a ver las cosas de otra manera</i> |
| | | <i>Aprender a estar bien con uno mismo y sobre todo ver las cosas positivas</i> |
| | | <i>un aprendizaje, el cual es que la emoción no es igual que el sentimiento</i> |
| <i>No todos con dinero son felices</i> | | |
| <i>Me gustan estas actividades pues te ponen a pensar muchas cosas</i> | | |

Elaboración propia.

De las 16 evidencias con las que se cuenta, dos no contienen respuesta alguna. Respecto a las actividades propuestas, se presentan cuatro situaciones las cuales, de acuerdo con la lección, se tratan de pequeños ejemplos de experimentos pensados o mentales. En cada situación, los alumnos tienen que reflexionar sobre el bienestar que gozan las personas pese a algunas dificultades, como enfermedades, desempleo, entre otras. Posterior a esto, se les pide responder qué factor determina la felicidad de las personas, cuál es el papel de las emociones frente al bienestar y qué relación existe entre el manejo de emociones y su bienestar.

Para la lección, se considera que el objetivo sí se cumple. A pesar de que los comentarios de los alumnos son variados, en la mayoría de estos se deja ver que la lección tuvo gran impacto entre ellos, dado que lograron reflexionar sobre el control de sus emociones y la relación con su bienestar.

Hasta el momento, los comentarios de las lecciones retomadas dan cuenta que en la mayoría de veces el objetivo particular a alcanzar sí se cumple, ya sea por el interés que los alumnos dan a la lección, el tema a tratar o las estrategias que se utilizan para desarrollarla.

No obstante, se considera que en las lecciones donde el objetivo no se alcanza en su totalidad, es porque las actividades predefinidas no son suficientes para cubrir el objetivo, al sólo aludir a una parte de este, así como las actividades no captan la atención suficiente de los alumnos.

b) Alcances y limitaciones

En la presente subcategoría se abordarán, en un primer momento las limitaciones tanto del Programa Construye T, como de la intervención; posteriormente, se hablará de los alcances de ambas.

Limitaciones del Programa Construye T

A pesar de que el Programa ha sufrido cambios desde sus inicios para su mejora, recuérdese que en el 2007 se diseñó bajo el nombre de Programa de Prevención de Riesgos en la Educación Media Superior (PPREMS), las condiciones para su desarrollo aún se encuentran limitadas por diversos factores.

De acuerdo con el folleto Construye T, en el 2016 se realizó una evaluación a los procesos del Programa en diversas regiones del país, la cual involucró a directores, tutores, docentes y alumnos, entre los resultados se encuentran los siguientes:

- El personal capacitado en habilidades socioemocionales es insuficiente en cada plantel.
- El planteamiento de algunas actividades han suscitado crisis emocionales en los alumnos, que los docentes no se sienten capacitados para atender.
- Las lecciones se perciben como impuestas y no como herramientas que ayudan a mejorar el ambiente escolar.
- Algunas actividades toman más tiempo del que se especifica (Folleto Construye T, s/a).

En la evaluación realizada, no se plantean alternativas que permitan dar solución a estas problemáticas, únicamente se hace referencia a algunas sugerencias respecto a la identificación y apropiación del Programa, a la formación de habilidades socioemocionales, a la gestión participativa para la mejora del ambiente escolar y al impacto.

La ausencia de alternativas para la puesta en marcha del Programa, ha generado que los resultados sigan persistiendo dentro de las instituciones educativas, aún al incorporar las habilidades socioemocionales en el Modelo Educativo. A continuación, se muestra una imagen de los cambios del Programa antes y después de alinearse al Modelo Educativo:

Ilustración 7 Programa Construye T antes y ahora

| | Antes | Ahora |
|---|--|--|
| Diseño Conceptual  | <p>Existía un marco muy amplio de HSE con las que trabajaba el programa.</p> <p>Los docentes no identificaban el vínculo entre las HSE y las competencias del marco curricular común.</p> <p>No existía un diseño instruccional para el uso de fichas y guías Construye T.</p> | <p>El programa atiende sólo 6 HSE que se pueden entrenar y evaluar, lo cual permite enfocar los esfuerzos en el aula.</p> <p>Como parte del NME las HSE forman parte del currículo obligatorio de la educación media superior.</p> <p>Incorpora un diseño instruccional que señala en qué orden se enseñarán las HSE, su pedagogía y cómo evaluarlas en el aula.</p> |
| Capacitación  | <p>Se capacitaba únicamente al tutor Construye T y al director del plantel.</p> | <p>Todos los docentes serán capacitados a través de la oferta de cursos en línea de Construye T.</p> |
| Implementación  | <p>No era obligatorio impartir actividades de HSE y no había un tiempo específico para realizarlo.</p> | <p>Todos los docentes impartirán, una vez a la semana, una lección para desarrollar HSE en los alumnos.</p> |
| Evaluación  | <p>No se contaba con el rigor en la implementación, por lo que era muy difícil evaluar los resultados del Programa.</p> | <p>Se diseñó una estrategia robusta de evaluación formativa para medir la calidad de la implementación y los efectos del programa.</p> |

Fuente:
 Construye T,
 s/a.

En el caso del CETIS 31, el Programa se encuentra limitado por las siguientes razones:

- Ausencia de personal con conocimiento en habilidades socioemocionales.
- Ausencia de difusión sobre el Programa.
- Figura ausente del Tutor Construye T.
- Ausencia de involucramiento por parte de los docentes y directivos (pocos docentes saben sobre las herramientas de formación que el Programa ofrece).
- Falta de comunicación entre el Tutor Construye T, directivos y docentes, lo que genera desconocimiento hacia el Programa.
- Para el docente y el alumno, el Programa resulta una carga.
- Desconocimiento y desinterés del Programa por parte de algunos alumnos.
- No todos los docentes aplican las lecciones asignadas.

Se considera que una gran limitante en el Programa, la cual puede traer como consecuencia el desinterés de los alumnos, es la manera en la que se encuentran diseñadas las lecciones. En el Capítulo 2 se hace referencia a que estas incluyen formas de aprendizaje activo; sin embargo, durante la intervención se encontraron lecciones que se limitan a respuestas de si o no, en otros casos, el alumno sólo tiene que enumerar oraciones ya dadas. Lo anterior trae como consecuencia que los alumnos tomen como “juego” las lecciones.

A manera de cierre para este apartado, a pesar de que las habilidades socioemocionales se encuentran dentro del MCC, en la intervención se pudo observar que, dentro de la institución, el Programa es visto entre los docentes y alumnos como algo externo y aislado de los contenidos de cada materia, lo que trae como consecuencia que se de poca prioridad al desarrollo de las habilidades socioemocionales.

Limitaciones de la intervención

Una de las principales limitaciones que se dieron durante la intervención, fue el tiempo que se destinó a aplicar las lecciones. Al llegar a la institución, se realizó un largo proceso, el cual restó tiempo a la aplicación de las lecciones. En un inicio, se realizaron algunos cuestionarios proporcionados por el Programa, a alumnos y docentes, posteriormente se hizo el vaciado de

estos. De igual manera, se realizó la asignación de lecciones por materia, para posteriormente, entregarlas a cada docente.

Otra limitante dentro de la intervención, fue la escasa variancia que existe entre los grupos donde se intervino. Como se pudo observar, durante la intervención hubo grupos en los que las aplicaciones fueron constantes, lo que resultó beneficioso porque ayudó a conocer a los integrantes del grupo; empero, fueron varios los grupos en donde no se intervino a pesar de que constantemente se les ofreció ayuda a los docentes para la aplicación de las lecciones. Como se ha mencionado, la ayuda no fue aceptada por todos los docentes debido a que era poco el interés por el Programa.

El tiempo destinado para abordar cada lección, se considera una limitante de la intervención, debido a que no era suficiente para abordar los temas desde diferentes actividades dentro y fuera del aula.

En general, la mayor limitación que se dio, fue el tiempo “perdido” que se presentó dentro de la intervención. De los dos días que se asistía a la institución, había ocasiones en las que no se aplicaban lecciones, generalmente antes o después de las evaluaciones parciales; durante este tiempo, se afinaban pequeños detalles de las lecciones ya Programadas o se leían los comentarios de lecciones ya trabajadas por los alumnos.

Alcances del Programa Construye T

A pesar de que persisten, de manera general, limitaciones que afectan a toda la comunidad escolar, dentro de la intervención se pudo notar que las lecciones del Programa Construye T tienen impacto positivo en el desarrollo de Habilidades Socioemocionales entre algunos alumnos.

Lo anterior se reflejó cuando los alumnos reflexionaban sobre sus acciones y el porqué de estas (autorregulación), así como de las metas que buscan cumplir (perseverancia). Entre los comentarios que realizaban los alumnos, se escuchó decir que las actividades que se realizaban permitían conocerse más (autoconocimiento) y/o pensar las cosas desde otra perspectiva (conciencia social).

Referente a las problemáticas que se abordaron en el Capítulo 2, las Habilidades Socioemocionales que promueve el Programa Construye T que permiten abatir la violencia escolar son la autorregulación, la conciencia social y la colaboración y en el caso de la deserción escolar, la perseverancia y la toma de decisiones responsable.

A manera de crítica y conforme lo visto durante la intervención, los temas y problemas que plantea el Programa son llamativos para la comunidad estudiantil; sin embargo, como pedagoga considero que para que el Programa en sí tenga influencia positiva entre los estudiantes, es necesario que se apliquen constantemente las lecciones y se brinde el tiempo necesario para desarrollar cada actividad.

Alcances de la intervención

Se considera que el mayor alcance dentro de la intervención, fue el impacto de la explicación realizada emoción – sentimiento entre los alumnos y docentes. A pesar de que la confusión entre ambos conceptos persistió, en su momento los alumnos comentaron que ignoraban tal diferencia.

Por otro lado, el haber intervenido en los grupos trajo consigo que los alumnos encontraran reconfortante el hecho de que “alguien” los pudiera escuchar, cuestión que se presentó en una ocasión, cuando un alumno preguntó que si se daba el tiempo para leer lo que cada uno de ellos escribía, y de ser así, si habría interés y tiempo para ayudarlos.

Como cierre a este apartado, es preciso señalar que las limitaciones y alcances del Programa, se enuncian de acuerdo a lo vivido dentro de la intervención y de manera crítica, con lo cual no se busca desprestigiar el Programa, pues como se mencionó hay puntos a favor de este. En cuanto a la intervención, hubo factores que la obstaculizaron como la falta de experiencia frente a grupo o la ausencia de conocimiento sobre el Programa y los objetivos que persigue; sin embargo, se considera que al final hubo resultados positivos entre los alumnos y de manera personal.

Conclusiones

Debido a que el objetivo principal del presente trabajo busca desarrollar y valorar una intervención, teniendo como referente el Programa Construye T, el cual busca desarrollar habilidades socioemocionales en jóvenes que cursan el nivel educativo medio superior, al inicio de este trabajo se habló sobre la relevancia de tales habilidades y el impacto que tienen para la prevención de diversas situaciones de riesgo.

Ante las diversas situaciones de riesgo que se presentan ante los jóvenes, para fines de este trabajo se eligieron dos, debido a que el Programa Construye T busca abatirlas, más no erradicarlas: la violencia y deserción escolar. Al tener en cuenta tales situaciones, se buscaron cifras actuales que permitieron conocer los escenarios que enfrentan los jóvenes día a día dentro de las instituciones educativas, tales cifras y hechos, fungieron como diagnóstico.

Referente al Programa Construye T, se abordaron sus inicios y los cambios que ha sufrido a lo largo de su implementación, todo ello con el propósito de que los actores a quien va dirigido (directivos, docentes y alumnos), tengan mayor claridad sobre su funcionamiento, sus áreas de oportunidad, así como de lograr mayor impacto entre estos.

Sin embargo, se considera que lo significativo de este trabajo se encuentra dentro de la valoración realizada de la intervención. De manera general, a lo largo de este trabajo se dio respuesta a las preguntas de investigación planteadas en un inicio, así como los objetivos que la guiaron, dado que con el fin de desarrollar cada uno de los objetivos planteados en este trabajo, el enfoque que guio este trabajo fue cualitativo, de manera más exacta, el método utilizado fue el estudio de casos.

Debido a que el estudio de casos permite comprender a profundidad la realidad de un acontecimiento, se llevó a cabo un análisis por categorías y subcategorías, construidas a partir de los objetivos planteados por el Programa Construye T y de esta investigación, en las cuales se habló sobre situaciones presentes durante la intervención, para enriquecer este análisis, se retomaron evidencias de trabajo realizadas por los alumnos.

Como parte de las características particulares señaladas, además de diferentes hallazgos, se encontró que pocas veces el objetivo que persigue el Programa se cumple en su totalidad, ya que se haya sujeto a diversas variables como la disposición de los docentes y alumnos, el tiempo con el que se cuenta para implementar cada lección, las estrategias utilizadas por el Programa y, ante todo, el conocimiento por parte de alumnos y docentes, sobre los fines del Programa.

Como se mencionó dentro de la última categoría, los espacios que se brindan para aplicar las lecciones, resultan beneficiosos para los alumnos puesto que les permiten expresar “su sentir”, así como sentirse escuchados y tomados en cuenta; sin embargo, esto resulta un reto para los docentes de la institución, pues como se dejó ver, la mayoría de ellos carecen de formación pedagógica y emocional.

En este apartado es conveniente mencionar que, dentro de las particularidades descritas, la desvinculación de los docentes con el Programa Construye T es contundente respecto de la aplicación de las lecciones, ya que la desinformación del Programa frente a los profesores para su impartición constituye dificultades en los resultados propuestos por el mismo programa.

Continuando con el tema de los profesores, y después de lo vivido en la intervención, se considera que en ocasiones el papel de profesores frente al Programa Construye T fue expectante, es decir, por un lado, existen docentes interesados en mejorar la calidad de vida en sus estudiantes a través del ámbito escolar; sin embargo, la falta de capacitación y/o noción de los propósitos de Construye T imposibilita esta tarea, aunado al apoyo insuficiente de la institución, la cual al mismo tiempo exige una gran carga de trabajo administrativo, saturando a los docentes laboralmente.

Asimismo, existen algunos docentes que no están interesados en el Programa ni en su funcionamiento. Es posible que esto se deba a las condiciones laborales en las que se encuentran o al poco conocimiento del programa, además de estos factores, la formación profesional es otro aspecto que probablemente también interfiera en el impacto de las lecciones del Programa Construye T.

Por lo anterior, considero que una de las mayores fallas del diseño del Programa Construye T, es el dar poca prioridad a la formación y perfil de los docentes que imparten clases a nivel medio superior, dado que se da por hecho que los docentes toman los cursos en línea que se ofrecen y con ello, cuentan con las habilidades y conocimientos para inculcar y fomentar las habilidades socioemocionales en sus alumnos.

En el mismo sentido, en función de los alcances propuestos por el Programa, necesariamente hay que regresar a las singularidades del contexto. Construye T es un programa fundamentado en atender necesidades socioemocionales de los jóvenes del nivel medio superior; empero, la realidad que embarga el escenario real de los bachilleratos en México es compleja.

De acuerdo con lo visto durante la intervención, se puede argumentar que es poca la prioridad que se da a los aspectos socioemocionales de los estudiantes, ya que se da mayor énfasis a otras cuestiones, como son los conocimientos que cada alumno ha adquirido y el uso que se le da a estos, así como a los contenidos de las materias.

Por lo anterior, es común que dentro de la institución escolar se presenten campañas de salud para hablar sobre la prevención del embarazo adolescente, así como pequeñas “ferias” que permiten a los alumnos conocer sobre la oferta académica en el nivel superior; sin embargo, además del Programa Construye T, no se supo de otra actividad implementada dentro de la institución que influya en el desarrollo personal de los alumnos, como los son las habilidades socioemocionales.

Como pedagoga considero que en la actualidad no es suficiente enseñar contenidos académicos a los alumnos, creo firmemente que la educación debe abarcar nuevos aspectos como son las habilidades socioemocionales. Pienso que el formar a los alumnos en cuestiones sociales y emocionales puede resultar beneficioso en la etapa de la adolescencia, ya que les permitirán reconocer áreas de oportunidad para mejorar de manera personal, como es el caso de las debilidades; igualmente, pueden ser útiles en el ámbito laboral dado que es una etapa en la que muchos de los jóvenes inician a trabajar.

En relación a las habilidades socioemocionales que fomenta el programa Construye T, considero que a pesar de que éstas se encuentran agrupadas en dimensiones, no se excluyen

entre sí, es decir, en la intervención la dimensión que más se trabajó fue la de Conoce T, la cual abarca las habilidades de autoconocimiento y autorregulación; no obstante, al momento de escuchar o leer las opiniones de los alumnos, pude notar que el resto de las habilidades también se notaban reflejadas.

Recuperando lo expuesto sobre el Programa, es conveniente rescatar que la vida de muchos estudiantes necesita una atención más encaminada y organizada para atender cuestiones socioemocionales. Si bien, la idea central del Programa Construye T es loable respecto del ideal que se propone alcanzar, pero pudiese y es necesario reflexionar en cuanto a los resultados presentados al día de hoy.

Como pedagoga considero que el primer paso a dar para esta reflexión, es el aceptar la importancia y necesidad de que haya un espacio formal para implementar estas habilidades, y más que una carga, los docentes y alumnos vean en ellas la oportunidad de mejorar académica y personalmente.

Sin duda Construye T es un programa valioso, y podría decirse, indispensable en cualquier nivel educativo, pero en cuestiones de gestión, estructura curricular, formativa y de capacitación para impartirlo aún deja mucho por desear.

En tanto haya una actualización o un ajuste al Programa, creo que para que este progrese y continúe beneficiando a la población estudiantil, es necesario buscar maneras de involucrar a los docentes, a fin de compaginar un trabajo colaborativo que permita enriquecer las raíces conformadoras del Programa, es decir, buscar una implementación integral en las lecciones, enfocándose no únicamente a cubrir el Programa como requisito institucional, sino como un servicio de atención a jóvenes el cual les provea herramientas y elementos para una autorregulación emocional y toma de decisiones satisfactorias en diversos aspectos.

Referencias

- Aguilar Santos, K.A. (2018). *Inteligencia emocional: una herramienta para el desarrollo de habilidades socioemocionales en adolescentes en la telesecundaria 39*. (Tesis de Licenciatura). UNAM, México.
- Armendáriz Pérez, O. (2016). *Programa preventivo unam-onos contra las adicciones para adolescentes basado en habilidades socio-emocionales*. (Tesis de Licenciatura). UNAM, México.
- Ballester Arnal, R. y Gil Llarío, M. D. (2002). *Habilidades sociales*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Béltran Llera, J. A. (Coord.). (2004). *Enciclopedia de Pedagogía. Tomo 1 El alumno*. España: ESPASA CALPE
- Betancourt, A. M. y Pavajeau, N. C. (2003). *Inteligencia emocional y educación. Una necesidad humana, curricular y práctica*. Colombia: Magisterio.
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias para la vida. En *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), pp. 7- 43. Consultado en <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>.
- Bisquerra Alzina, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. España: Síntesis.
- Bisquerra Alzina, R. (coord.). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La muralla.
- Brites de Vila, G. y Müller, M. (2005). *Prevenir la violencia. Convivir con la diversidad*. Argentina: Bonum.
- Calhoun, C. y Solomon, R. (1996). Introducción. En Calhoun, C. y Solomon, R. (eds.). *¿Qué es una emoción? Lecturas Clásicas de psicología filosófica*, pp.9-48. México; FCE.
- Carpaena, A. (2003). *Educación socioemocional en la etapa de primaria*. Barcelona: EUMO- OCTAEDRO.
- Carreño, F. (1986). *Enfoques y principios de la evaluación*. México: Trillas.
- Carrillo Meráz, R. (2015). *Violencia en las universidades públicas. El caso de la Universidad Autónoma Metropolitana*. México: UAM.
- Casarini, M. (2015). *Teoría y diseño curricular*. México Trillas.
- Casassus, J. (2006). *La educación del ser emocional*. México: Castillo.
- CASEL (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*). *What is SEL?* Consultado en <https://casel.org/what-is-sel/>
- Cases Hernández, I. (2007). *La educación emocional del profesorado. Un paraguas contra la lluvia de estrés*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Castro Santander, A. (2005a). *Analfabetismo emocional*. Buenos Aires: Bonum.
- Castro Santander, A. (2005b). *Desaprender la violencia. Un nuevo desafío educativo*. Buenos Aires: Bonum
- Centeno Soriano, C. (2011). *Las habilidades sociales: elemento clave en nuestras relaciones con el mundo*. España: Formación Alcalá.
- CETIS 31. *Sobre el plantel*. Consultado en <http://www.dget+iweb.mx/CETISNO031/AcercaDe-377>

- Chao Rebolledo, C., Reyes Laristi, M. E., Ramírez Loera, G., Cunille Xelhuanzi, F., Torres Arpi Pous, M., ... Espinoza Maciel, A. N. (2018). Alfabetización emocional en estudiantes con discapacidad intelectual. En *Revista Didac*, 72, pp. 48-63. Consultado en http://revistas.iberomx.mx/didac/uploads/volumenes/27/pdf/Didac72_web.pdf
- Cohen, J. (2003). Educación emocional y social: conceptos y prácticas principales. En Cohen, J. (Comp.). *La inteligencia emocional en el aula. Proyectos, estrategias e ideas*, pp. 19-56. Argentina: Troquel.
- Construye T. *Construye T.* Consultado en <https://www.construye-t.org.mx/ConstruyeT>
- Del Prette, Z. A. y Del Prette, A. (2002). *Psicología de las habilidades sociales*. México: Manual Moderno.
- DGETI. Bachillerato escolarizado. Consultado en http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/cetis
- Díez de Ulzurrun, A., Martí, J. y Masegosa, A. (2003). Los talleres de habilidades socioemocionales en la enseñanza primaria. En ---. *Emociones y educación. Qué son y cómo intervenir desde la escuela*, pp. 63-72. Barcelona: GRAÓ.
- Dimaté Rodríguez, C. (coord.). (2001). *Retención escolar. Un camino hacia una nueva escuela*. Colombia: Universidad Externado de Colombia.
- Excelsior. (2018). *Escucha Quintero a vecinos por seguridad en Iztacalco*. Consultado en: <https://www.excelsior.com.mx/comunidad/escucha-quintero-a-vecinos-por-inseguridad-en-iztacalco/1237180>.
- Fandiño Parra, Y. J. (2011). Los jóvenes hoy: enfoques, problemáticas y retos. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 4 (11), pp. 150-163. Consultado en: <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299124247009.pdf>
- Fernández, I. (2003). *Escuela sin Violencia. Resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2009). La Inteligencia Emocional y el estudio de la felicidad. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66 (23,3), pp.85-108. Consultado en http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/PDF35estudio_felicidad.pdf
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Folleto Construye T. Consultado en http://www.construye-t.org.mx/resources/Folleto_ConstruyeT_300817.pdf
- Frola Ruiz, H. P. (2011). La planeación por competencias, apropiándose de la metodología. En Frola Ruíz, H. P. *Maestros Competentes. A través de la planeación y la evaluación por competencias*, pp. 135-156. México: Trillas.
- García-Fernández, M. y Giménez-Mas, S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. En *Revista Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 3(6), pp. 43-52. Consultado en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3736408>.
- Gardner, H. (2010). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples del siglo XXI*. España: Paidós.
- Gaxiola, P. (2005). *La inteligencia emocional en el aula*. México: SM.
- Goleman, D. (2010). *La inteligencia emocional*. México: Vergara.
- Gómez Nashiki, A., Zurita Rivera, Ú. y López Molina, S. (2013). *La violencia escolar en México*. México: Ediciones cal y arena.

- González, M. T., Espada, J. p., Guillén- Riquelme, A. y Orgilés, M. (2014). ¿Consumen más drogas los adolescentes con déficit en habilidades sociales? En *Revista Española de Drogodependencia*, 4(39), pp. 14-28. Consultado en https://www.aesed.com/descargas/revistas/v39n4_1.pdf.
- Hernández Zavala, M., Trejo Ticono, Y. y Hernández, M. (2018). El desarrollo de habilidades socioemocionales de los jóvenes en el contexto educativo. En *Red Revista de evaluación para docentes y directivos*, 9, (pp.88-97). Disponible en <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2018/Red9/Red09.pdf>. Consultado el 8 de enero de 2019.
- INEE. (2013). *La Educación Media Superior en México. Informe 2010-2011*. México: INEE.
- Instituto Mexicano de la Juventud (IMJUVE). (2017) *¿Qué es ser joven?* Consultado en <https://www.gob.mx/imjuve/articulos/que-es-ser-joven?idiom=es>.
- Instituto Nacional Electoral (INE). (2019). *Reporte de Resultados de la Consulta Infantil y Juvenil 2018*. Consultado en https://www.ine.mx/wp-content/uploads/2019/04/Resultados_Consulta_Infantil_y_Juvenil-2018.pdf
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2016). *Estudio sobre las intervenciones para abatir el abandono escolar en Educación Media Superior*. Consultado en <https://www.inee.edu.mx/portalweb/suplemento12/abandono-escolar-en-ems-yo-no-abandono.pdf>
- Leva, A. M. (2005). *Violencia en la escuela. Prevención para crecer en valores*. Argentina: Landeira.
- Linuesa, M. C. (2010). Diseñar el currículum. Prever y representar la acción. En Gimeno Sacristán (comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: España.
- Londoño Martínez, P. y Calvache López, J. E. (2010). Las estrategias de enseñanza: aproximación teórico-conceptual. En Vásquez Rodríguez, F. (comp.). *Estrategias de enseñanza: investigaciones sobre didáctica en instituciones educativas de la ciudad de pasto*, pp. 11-32. Bogotá: Kimpres-Universidad de la Salle.
- Lopes, P., Côte, S. y Salovey, P. (2007). Un modelo de habilidad de la inteligencia emocional: implicaciones para la evaluación y el entrenamiento. En Mestré Navas, J. y Fernández Berrocal. (coords.). *Manual de inteligencia emocional*, pp. 217-234. Madrid: Pirámide.
- López García, C., y Gaeta González, M. L. (2013). *Competencias emocionales en estudiantes universitarios: adaptación de dos escalas al contexto mexicano*. En Barrón Tirado, M. C. (Presidencia), XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Congreso llevado a cabo en Universidad de Guanajuato, México. Disponible en <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0600.pdf>.
- Lucio López, L. A. (2012). *Bullying en prepas. Una mirada al fenómeno desde la axiología y la docencia*. México: Trillas.
- Lyons, W. (1993). *Emoción*. Barcelona: Anthropos.
- Mansur Garda, R., Del Valle Macleod, D. y Ravelo Barba, X. (2018). La amenaza del *burnout* en docentes universitarios. *Didac*, 72, pp. 4-10. Disponible en http://revistas.iberomx.mx/didac/uploads/volumenes/27/pdf/Didac72_web.pdf
- Mansur Garda, R., Posse Plancarte, A. y Ravelo Barba, X. (2019). El maestro: impacto más allá de lo académico. En *Didac*, 73, pp. 4-9. Disponible en http://revistas.iberomx.mx/didac/uploads/volumenes/27/pdf/Didac73_web.pdf
- Mc Millan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa. Una introducción conceptual*. Madrid: Pearson.

- Míguez Varela, M. C. (2006). *Emociones y sentimientos*. España: Nova Galicia Edición, S.L.
- Miranda García, D. A., Serrano García, J. M., Morales Reynoso, T., Montes de Oca Hurtado, J. Z., Reynoso Mercado, B. (2013). Agresión y acoso en el nivel medio superior: El caso de la Universidad Autónoma del Estado de México. En Pedroza Cabrera, F. J., Aguilera Rubalcava, S. J. (coords.). *La construcción de identidades agresoras: el acoso escolar en México*, pp. 15-48. México: CONACULTA.
- Molinar Varela, M. C. y Velázquez Sánchez, L. M. (2003). *Liderazgo en la labor docente*. México: Trillas.
- Monjas Casares, M. I. y González Moreno, B. (1998). *Las habilidades sociales en el currículo*. España: Ministerio de Educación
- Monje Álvarez, C.A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Colombia: Universidad Surcolombiana.
- Navarro Sandoval, N. L. (2001). Marginación escolar en los jóvenes. Aproximación a las causas del abandono. *Revista de información y análisis*, 10(5), pp. 43- 50. Consultado en <https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134004.pdf>
- Nirenberg, O. (2013). *Formulación y evaluación de intervenciones sociales*. Argentina: Noveduc.
- Ortega Ruiz, R. (2000). Agresividad y violencia entre iguales. En Ortega Ruiz, R. (coord.). *Educación la convivencia para prevenir la violencia*, pp.39- 52. Madrid: Machado Libros.
- Ortega Ruiz, R. (2000). Víctimas, agresores y espectadores alumnos implicados en situaciones de violencia. En Ortega Ruiz, R. (Coord.). *Educación la convivencia para prevenir la violencia*, pp.53- 68. Madrid: Machado Libros.
- Ortony, A., Clore, G. L. y Collins, A. (1996). *La estructura cognitiva de las emociones*. España: Siglo XXI de España Editores, S.A.
- Palladino, E. (1998). *Diseños curriculares y calidad educativa*. Buenos Aires: Espacio.
- Paula Pérez, I. (2000). *Habilidades sociales Educar hacia la autorregulación. Conceptualización, evaluación e intervención*. Madrid: Horsori.
- Pérez Gómez, A. I. (1992). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I. *Comprender y transformar la enseñanza*, pp. 398-429. Madrid: Morata.
- Pérez Serrano, G. (2016). *Diseño de Proyectos Sociales. Aplicaciones prácticas para su planificación, gestión y evaluación*. Madrid: Narcea.
- Pérez-González, J. C., Petrides, K. V. y Furnham, A. (2007). La medida de la inteligencia emocional rasgo. En Mestré Navas, J. y Fernández Berrocal. (coords.). *Manual de inteligencia emocional*, pp. 81-98. Madrid: Pirámide.
- Pimienta Prieto, J. H. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias*. México: Pearson.
- PNUD y SEP. (2018). *Manual para el Docente. Educación socioemocional en Educación media superior: orientaciones didácticas y de gestión para la implementación*. Consultado en http://www.construyet.org.mx/resources/pdf/EMS_Educacion_Socioemocional_150.pdf
- Real Academia Española (RAE). (2016). Desarrollar. Consultado en <https://dle.rae.es/?id=CTvYRBI>

- Ribes Antuña, M. D. (2011). Capítulo 1. Habilidades sociales en educación infantil. En *Habilidades sociales y dinamización de grupos. Servicios socioculturales y a la comunidad*, pp. 17- 58. Colombia: Ediciones de la U.
- Rivera, A. (2015). SEP amplía cobertura del programa Construye T. *El Universal*. Consultado en <https://archivo.eluniversal.com.mx/nacion-mexico/2015/sep-amplia-programa-construye-t-1086668.html>
- Rodríguez Lagunas, J. (2009). *La deserción escolar en la UAM-I*. México: UAM.
- Rodríguez, E. (2004). Juventud y violencia en América Latina. Una prioridad para las políticas públicas y una oportunidad para la aplicación de enfoques integrados e integrales. *Desacatos*, (14), pp. 36-59. Consultado en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-050X2004000100003
- Rojas Pérez, Y. (2011). *Habilidades sociales en futuros ingenieros*. En Casanova Cardiel, H. (Presidencia), XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Congreso llevado a cabo en Universidad Autónoma de Nuevo León, México. Consultado en http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_01/0726.pdf
- Ruvalcaba Romero, N., Gallegos Guajardo, J., Villegas Guinea, D. y Lorenzo Alegría, M. (2015). Habilidades socioemocionales y resiliencia. En Barcelata Eguiarde, B. E. *Adolescentes en riesgo. Una mirada a partir de la resiliencia*, pp. 109- 120. México: UNAM: Editorial Moderno.
- Sánchez, J. M., Hernández, C., Villamar Bañuelos, A., Rodríguez Díaz, B., Lira González, J. C., De Diego Correa, M. (2013). ¿Dónde está la violencia escolar? En Pedroza Cabrera, F. J., Aguilera Rubalcava, S. J. (coords). *La construcción de identidades agresoras: el acoso escolar en México*, pp. 15-48. México: CONACULTA.
- Segura Morales, M. y Arcas Cuenca, M. (2003). *Educar las emociones y los sentimientos: introducción al complejo mundo de los sentimientos*. Madrid: Narcea.
- SEMS. (2014). *Tercera encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuela de Educación Media Superior*. Consultado en http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11599/5/images/sems_encuesta_violencia_reporte_130621_final.pdf
- SEMS. (s/a). *Programa Construye T. Fortalecer las capacidades de la escuela para promover el desarrollo integral de los jóvenes*. Consultado en <http://www.construye-t.org.mx/resources/DocumentoConstruyeT.pdf>
- SEP. (2012). *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior*. Consultado en http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anexo_6Reporte_de_la_EN_DEMS.pdf
- SEP. (2014). *Apoyos a Centros y Organizaciones de Educación (U080)*. Consultado en <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/50135/Diagnostico.pdf>
- SEP. (2015a). *Manual para el Desarrollo de Habilidades Socioemocionales en Planteles de Educación Media Superior*. Consultado en https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/708/yna_manual_11.pdf
- SEP. (2015b). Programa Construye T. Consultado en <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/programa-construye-t-4598>.
- SEP. (2017a). *Modelo Educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*. Consultado en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf

- SEP. (2017b). *Oferta Educativa Educación Media Superior*. Consultado en <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/oferta-educativa-educacion-media-superior>
- SEP. (2018). *Programa Construye T y las habilidades socioemocionales*. Consultado en http://www.sems.gob.mx/construyet/pdf/Guia_de_implementacion_docentes081018.pdf
- SEP. (s/a). *Programa Construye T. Manual de operación en planteles. Ciclo escolar 2014-2015*. Consultado en https://cojetac.files.wordpress.com/2014/08/manual_operacion3b3n_v2-1.pdf
- Soriano Ayala, E. y Osorio Méndez, M. M. (2008). Competencias emocionales del alumnado “autóctono” e inmigrante de Educación Secundaria. En *Revista de pedagogía*, 60(1), pp. 129-148. Consultado en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2691997>.
- Székely Pardo, M. (2010). Avances y transformaciones en la educación media superior. En Arnaut, A. y Giorguli, S. (coords). *Los grandes problemas de México*, pp.313-336. México: El Colegio de México.
- Touriñán López, J. M. (2011). Intervención educativa, intervención pedagógica y educación: la mirada pedagógica. En *Revista portuguesa de pedagogía*, 2(45), pp. 283-307. Consultado en <https://digitalisdsp.uc.pt/bitstream/10316.2/5325/2/29%20Intervencion%20Educativa.%20Intervencion%20Pedagogica%20y%20Educacion-n-%20La%20Mirada%20Pedagogica.pdf?ln=pt-pt>
- Touriñán, J. M. (1997) La racionalización de la intervención pedagógica: explicación y comprensión. *Revista de Educación*, (314), pp. 157-186. Consultado en <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:595e4d64-b1ef-4564-8b15-f5eeec0be69e/re3140800462-pdf.pdf>
- Trianes Torres, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Trujillo Flores, M. M. y Rivas Tovar, L. A. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. En *INNOVAR. Revista de ciencias administrativas y sociales*, 15(25), pp. 9-24. Consultado en <https://revistas.unal.edu.co/index.php/innovar/article/view/29/36>
- UEMSTIS. *¿Quiénes somos?* Consultado en <http://uemstis.sep.gob.mx/index.php/quienes-somos/74-quesladgeti>.
- UNESCO. (2011). *Innovando en educación para prevenir la exclusión. “Construye T”, una alternativa para la juventud mexicana*. Consultado en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000226520/PDF/226520spa.pdf.multi>
- UNICEF. (2014). Sistematización del Programa Construye T. La cooperación de UNICEF en temas de participación adolescente en educación media superior. Consultado en https://info.undp.org/docs/pdc/Documents/MEX/00060484_PRODUC_76165_ConstruyT.pdf
- Villa Lever, L. (2007). La educación media superior ¿igualdad de oportunidades? *Revista de la Educación Superior*, (141), pp. 93-110. Consultado en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60414105>
- Villa Lever, L. (2014). Educación media superior, jóvenes y desigualdad de oportunidades. *Innovación educativa*, 14(64), pp. 33-45. Consultado en <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v14n64/v14n64a4.pdf>
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research: Design and Methods (Applied Social Research Methods)*. California: SAGE.
- Zaccagnini Sancho, J. L. (2004). *Qué es inteligencia emocional. La relación entre pensamientos y sentimientos en la vida cotidiana*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Tabla de ilustraciones

| | |
|---|----|
| Ilustración 1 Situaciones de violencia..... | 37 |
| Ilustración 2. Ejecución del Programa Construye T..... | 39 |
| Ilustración 3 Dimensiones Construye T..... | 42 |
| Ilustración 4 Lecciones dimensión Conoce T. | 44 |
| Ilustración 5 Construye T y el perfil de egreso de la EMS | 45 |
| Ilustración 6 Ejemplo de actividad | 77 |
| Ilustración 7 Programa Construye T antes y ahora..... | 87 |

Índice de tablas y gráficos

| | |
|---|----|
| Tabla 1 Emociones “básicas” o “fundamentales” | 10 |
| Tabla 2 Clasificación de habilidades sociales | 18 |
| Tabla 3 Modalidades de la EMS..... | 26 |
| Tabla 4 Factores predictores..... | 31 |
| Tabla 5 Lecciones diseñadas | 54 |
| Tabla 6 Grupos y lecciones aplicadas | 56 |
| Tabla 7 Estrategias..... | 61 |
| Tabla 8 Retos académicos y personales de los jóvenes | 73 |
| Tabla 9 "Ahorrarnos algunos problemas" | 80 |
| Tabla 10 "Desventajas de dejarse llevar por las emociones" | 81 |
| Tabla 11 "Un curso que me ayuda a lograr mis metas" | 82 |
| Tabla 12 ¿Naturalmente cooperativos o naturalmente egoístas?..... | 84 |
| Tabla 13 "El bienestar emocional" | 85 |
| Gráfico 1 Proceso de Intervención pedagógica | 48 |

Anexos

Anexo 1 Plan de trabajo y cronograma de actividades

Plan de trabajo
Programa Construye-t

Peralta Abarca Daniela
CETIS 031 Leona Vicario
Turno Vespertino

Objetivo general del programa: Mejorar los ambientes escolares y promover el aprendizaje de las habilidades socio-emocionales de las y los jóvenes de la educación media superior para elevar su bienestar presente y futuro y puedan enfrentar exitosamente sus retos académicos y personales.

El programa Construye-t cuenta con tres dimensiones, cada una de estas contiene dos habilidades a desarrollar; en conjunto tiene tres habilidades transversales a tratar: atención, claridad y lenguaje emocional.

| Dimensiones | Habilidades |
|-------------|---|
| Conoce-t | Autoconocimiento Autorregulación |
| Relaciona-t | Conciencia social Colaboración |
| Elige-t | Toma responsable de decisiones Perseverancia |

Forma de trabajo

De acuerdo a lo anterior, se trabajará con los alumnos en forma de taller y dinámicas grupales; por ello, cada sesión se les pedirá traer material (en caso de que sea necesario) que esté a su

disposición; sin embargo, este algunas veces será proporcionado, Asimismo, en algunas sesiones será indispensable salir del aula para llevar a cabo algunas dinámicas.

Se pretende trabajar una dimensión al mes debido a la falta de tiempo; no obstante, todas las actividades planeadas están encaminadas a cumplir el propósito del programa. Se considera necesario que tres de las cuatro sesiones de agosto sean utilizadas para conocer al grupo y plantear cuestiones a tratar durante las sesiones siguientes.

Cada sesión tendrá una duración de 50 minutos, en la cual los alumnos serán evaluados de acuerdo a los siguientes indicadores:

- a. Asistencia
- b. Puntualidad
- c. Participación
- d. Respeto
- e. Disposición para realizar la actividad
- f. Trabajo en equipo

Se prevé que de vez en cuando haya una evaluación por parte de los alumnos, donde se evalúen algunos indicadores como son: la forma de trabajo, el dominio de los temas tratados, el ambiente propiciado, etcétera.

A continuación se presenta un cronograma con las actividades correspondientes a tratar en cada sesión, durante los siguientes meses; sin embargo, estas pueden estar sujetas a cambios.

| Cronograma de actividades, programa Construye-t | | Agosto | | | | | | | Septiembre | | | | | | | Octubre | | | | | | | Noviembre | | | | | | |
|---|----|---|----|----|----|----|----|----|------------|----|----|---|---|----|----|---------|----|----|----|---|---|---|-----------|----|--|--|--|--|--|
| | | 23 | 24 | 30 | 31 | 13 | 14 | 20 | 21 | 27 | 28 | 4 | 5 | 11 | 12 | 18 | 19 | 25 | 26 | 1 | 8 | 9 | 15 | 16 | | | | | |
| Introducción | 1 | Presentación del grupo y forma de trabajo | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 2 | Collage de cosas que me gustan | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 3 | Introducción al programa Construye-t | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Conoce-t | 4 | Yo soy. Reconocer y fortalecer cualidades | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 5 | ¿Cuáles son mis metas? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 6 | Entrevista conmigo dentro de 10 años | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 7 | Dinámica la trama grupal | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 8 | ¿Qué son las emociones? ¿Se reconocer lo que siento? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 9 | Corazón de colores | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 10 | Hablar sobre el efecto Pigmalión y sobre las cualidades que tenemos | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Relaciona-t | 11 | Construcción de torre con periódico por equipos | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 12 | Búsqueda del tesoro por equipos | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 13 | ¿Discriminamos conscientemente? Uso de listones | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 14 | ¿Cómo veo a los demás? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 15 | Dibujo colectivo y adivina la película | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Elige-t | 16 | ¿Cómo evitar los prejuicios? Actividad con cartulinas | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 17 | ¿Qué es la empatía? El ciego y el lazarillo | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 18 | Apuesta con billetes falsos para hablar sobre la competitividad en el grupo | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 19 | Lluvia de ideas sobre la toma de decisiones diarias | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 20 | Debate sobre temas que tienen que ver con la toma de decisiones | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 21 | ¿Qué es la perseverancia? Realización de origami | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 22 | Los derechos humanos | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 23 | Cierre ¿Qué aprendí? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Anexo 2 Planeaciones

Diferencia entre emoción y sentimiento
Tiempo estimado: 10 minutos aproximadamente

- Presentación
- Preguntar al grupo: ¿Qué es una emoción?, ¿qué es un sentimiento?, ¿son lo mismo, en qué se diferencian?
- Escuchar comentarios.
- Emoción → es un reflejo, es algo instintivo
 ↓
 por ende, tiene poca duración
- Emociones básicas → tristeza, alegría, enojo, miedo.
- Sentimiento → suma de la emoción más el pensamiento
 ↓
 Tiene mayor duración
 Amor, celos, felicidad, dolor...
- Introducción al Programa Construye T
- Comentarios
- Inicio de la lección

} Ambos son subjetivos

Lección ¿Para qué soy bueno(a) y en qué me gustaría mejorar?
Tiempo estimado 30 minutos
Material: copias de la lección

- Presentación y diferencia entre sentimiento y emoción
- Lectura a la introducción de la lección.
- Pregunta: ¿Qué es una debilidad?, ¿qué es una fortaleza?, ¿todos los tenemos?
- Escribir 5 debilidades y 5 fortalezas (Actividad 1 de la lección)
- Comentar respuestas y preguntar qué pueden hacer para superar esas debilidades
- Reflexionar y responder: ¿por qué es importante conocer las debilidades y fortalezas?, ¿cómo te sientes al haber identificados tus fortalezas? (individual)
- Comentar respuestas
- Dar lectura al resumen de la lección
- Resolver dudas
- Escribir qué se llevan de la lección

Lección Un curso que me ayuda a lograr mis metas
Tiempo estimado 30 minutos
Material: copias de la lección

- Presentación y diferencia entre sentimiento y emoción
- Lectura a la introducción de la lección
- En parejas contestar las preguntas de la actividad 1
- Escuchar las respuestas de los compañeros
- De manera individual, escribir metas personales, emociones que ayudan estas metas y aquellas que no ayudan (actividad 2)
- Compartir respuestas
- Leer “Reafirmo y ordeno”
- Comentarios o dudas
- Escribir qué se llevan de la lección

Lección Desventajas de dejarse llevar por las emociones

Tiempo estimado 30 minutos

Material: copias de la lección

- Lectura a la introducción de la lección
- Pregunta: ¿Por qué es importante regular nuestras emociones?, ¿cómo podemos hacerlo?
- En equipos de tres observar las imágenes que se presentan y responder lo que se pide (actividad 1)
- Preguntar qué creen que hacen las personas de las imágenes y compartir respuestas de las preguntas
- De manera individual responder las preguntas de la actividad 2
- Compartir respuestas
- Preguntar ¿qué desventaja tienen no regular la intensidad de los impulsos?
- Escribir qué se llevan de la lección

Lección ¿Quién creo que soy?

Tiempo estimado 30 minutos

Material: hoja de cuaderno

- Dar lectura a la introducción de la lección¹
- Preguntar qué saben o qué es el efecto Pigmalión
- Explicar el efecto Pigmalión a base de ejemplos (lo que los maestros o padres piensan de ellos)
- Describir las imágenes de la actividad 1, y responder con cuál se identifican más y por qué. Escribir qué acciones realizan para mejorar sus emociones (individual)
- Compartir respuestas
- Responder: ¿qué percepción tengo sobre el manejo de mis emociones?, ¿soy capaz de controlarlas?
- Escuchar respuestas
- Leer “reafirmo y ordeno”
- Comentarios o preguntas
- Escribir una breve reflexión de lo realizado

Lección Lidar con las dificultades

Tiempo estimado 35 minutos

Material: hoja de cuaderno

- Preguntar si saben qué es una metáfora
- Dar lectura a metáfora (actividad 1)
- Explicación de la metáfora
- De manera individual, escribir una dificultad presente en sus vidas (espinas y piedras), una solución que se plantee de manera externa (camino de piel) y solución que ellos planteen a esa dificultad (zapatos).
- Comentar respuestas
- Escribir ¿cuál es la diferencia entre ambas estrategias?, ¿cuál es el beneficio de dar una solución propia?
- Comentar respuestas
- Dudas y comentarios

Lección Quitarnos las etiquetas que no nos ayudan

Tiempo estimado 40 minutos

Material: hoja blanca y hojas de colores

- Repartir material, dos hojas de diferente color por alumno
- Dibujar en el centro de la hoja blanca una figura y colocar su nombre

¹ Para esta ficha no se contaba con copias; sin embargo, se le proporciono la copia del profesor a un alumno para leer la introducción.

- Recortar 4 figuras de una hoja de color y escribir una etiqueta que ellos creen que los define (una etiqueta por figura)
- Recortar 4 figuras de la otras hoja de color y escribir una etiqueta relacionada con lo que otras personas dicen (una etiqueta por figura)
- Pegar las 8 figuras alrededor del nombre
- Hablar de sus metas y comentar de qué manera las “etiquetas” que las personas y ellos mismos se ponen, afectan o impulsan esas metas (dar ejemplo)
- Comentarios o dudas
- Escribir lo que aprendieron del ejercicio

Lección ¿Naturalmente cooperativos o naturalmente egoístas?

Tiempo estimado 35 minutos

Material: copias de la lección

- Presentación y diferencia entre sentimiento y emoción
- Dar lectura a la introducción de la lección
- Elegir a dos alumnas para dar lectura al diálogo que se presenta
- Responder con quién de los dos personajes están de acuerdo y por qué
- Argumentar respuestas
- Pedir a los alumnos que se tapen los ojos y alcen la mano si se consideran egoístas o no. Posterior a esto, pedirles que escriban por qué se consideran de tal manera.
- Comentarios y preguntas
- Escribir qué se llevan de la lección

Lección Ahorramos algunos problemas

Tiempo estimado 35 minutos

Material: copias de la lección

- Dar lectura a la introducción de la lección
- Retomar lecciones anteriores sobre la regulación de las emociones y preguntar si realmente es importante hacerlo
- En plenaria, contestar actividad 1, a la par ir escuchando las respuestas y comentarlas
- Leer las 10 oraciones para construir una ruta de equilibrio y enumerar (individual)
- De manera individual, escribir de qué manera reaccionan a las siguientes emociones y sentimientos: felicidad, enojo, miedo, tristeza, sorpresa, placer, ansiedad, soledad, odio empatía.
- Comentar respuestas
- Preguntas o comentarios
- Escribir qué les dejó la lección

Lección ¿Qué es la empatía?

Tiempo estimado 35 minutos

Material: hojas de recicladas

- Presentación y diferencia entre sentimiento y emoción
- Preguntar a los alumnos qué es la empatía o qué entienden por ella
- Definir la empatía a través de ejemplos
- Dar lectura a la introducción de la lección
- Comentar qué recuerdan del sismo de septiembre del 2017, cómo vivieron ese evento en su entorno (qué hacían, dónde estaban) y qué motivaciones tuvieron las personas que ayudaron en las tareas de rescate.
- Escribir si se consideran personas empáticas, por qué y cómo lo demuestran.
- Comentar respuestas.
- Comentar si se consideran un grupo empático y cómo actuarían en una situación difícil
- Comentarios

- Dudas y comentarios

Lección Los demás

Tiempo estimado 35 minutos

Material: hoja de cuaderno

- Presentación y diferencia entre sentimiento y emoción
- Dar lectura a la introducción de la lección
- Pedir a un alumno que piensen en una situación difícil por la que hayan pasado y describirla brevemente y responde cómo se sienten al respecto.
- Pensar en una persona que estuvo con ellos durante esa situación y responder qué haría esa persona en dicha situación
- Escribir qué aprendieron de la situación y de esa persona.
- Comentar sobre la importancia de considerar a las otras personas junto con sus emociones y sentimientos.
- Comentarios y preguntas.

Anexo 3 Rúbrica de evaluación

REPORTE DE ACTIVIDAD EN AULA


(versión enero 2018)

| | | | |
|-----------------------|--------------------------|---------------------------------|-----|
| Plantel | CETIS 31 "Leona Vicario" | No. De la lección | 34. |
| Nombre de la lección: | ➔ | "Ahorrarnos algunos problemas". | |

- Indicaciones:**
- ✓ Este formato deberá llenarse por cada actividad realizada.
 - ✓ Deberá remitirse al Área Técnico Operativo de la UEMSTIyS conforme a la calendarización cada mes, acompañado de una foto que ilustre la actividad.

| | | |
|---------------------------------|--|--------------------|
| Dimensión Construye T a atender | Grupos(s) con quien(es) se realizó la actividad | 23. |
| () Conoce T | Número de alumnos que participaron en la actividad | 3-E. |
| (X) Relaciona T | Turno | Vespertino. |
| () Elige T | Fecha de la actividad: | 16/Noviembre/2018. |

| | |
|---------------------------------------|----------------|
| Nombre(s) de docente(s): | Asignatura(s): |
| Estrada Guadarrama Lorenzo Carlos. | Biología. |

| | |
|--|--|
|  Firma(s) del docente(s) | <div style="border: 1px dashed black; width: 150px; height: 100px; margin: 0 auto;"></div> Sello del plantel |
| <hr style="width: 20%; margin: 0 auto;"/> Nombre y firma Tutor Construye T | |



Se anexará la evaluación que presenta cada lección
EVALUACIÓN DE LA SESIÓN

En la siguiente tabla marca "X" el número que considere corresponde a lo que sucedió en la sesión.
 En donde 1 representa el mínimo y el 10 el máximo.

| Rubro | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| Se cumplió el objetivo de la lección. | | | | | | | | | | X |
| Los estudiantes mostraron interés y se involucraron en la lección. | | | | | | | | | | X |
| Se logró un clima de confianza en el grupo. | | | | | | | | | | X |

| |
|--|
| Descripción de aspectos positivos al implementar esta lección. |
| El tema fue de interés para los alumnos, lo que permitió que se involucraran y participaran activamente. |
| Descripción de dificultades y áreas de oportunidad. |
| No se presentaron dificultades al implementar la lección. |
| Observaciones o comentarios de la sesión. |
| La sesión duró un poco más de lo planeado, debido a que los alumnos participaron activamente. |
| Evidencia fotográfica de la actividad. |
| |