

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**Educación emocional en el bachillerato público:
diseño y evaluación de un curso-taller para prevenir la
violencia en una zona socialmente conflictiva del
Estado de México.**

TESIS

Que para obtener el título de
Licenciada en Psicología

Presentan:

Bernal Flores Dulce America
Torres Sánchez María Fernanda

Director de Tesis

Dr. Marco Antonio Rigo Lemini

Ciudad Universitaria, Cd. Mx. 2019



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Agradecimientos

De America Bernal:

Hasta el día de hoy, he encontrado en mi vida a decenas de personas con las que he compartido diferentes momentos, mismos que me hacen ser lo que en este momento soy, considero apropiado disculparme de antemano por no tener el espacio suficiente para nombrar a todas, pero; si hoy están leyendo este trabajo con el que pretendo aportar un poco sobre el tema a la sociedad, y no encuentran su nombre, no se preocupen, sin duda alguna me siento agradecida por los cruces de nuestros pasos.

Por otro lado, también la vida me ha puesto y ha puesto a personas constantes, amorosas (a su modo) y que han contribuido no solo en mi formación académica, si no, también en mi formación personal; como mis padres; Guillermo Bernal, Abelina Varela, Raquel Flores y Fernando Malvaez; quienes a través de sus experiencias han formado gran parte de lo que soy.

Mario Bernal y Cristina Ramírez que son ejemplos valiosos de bondad y humanidad.

Doña Felix, Don Fortino, Don Daniel, Doña Lucia y demás antecesores de la familia de la que formo parte.

Juani, Baldo, Normita, Rosa Elía, Tavo; y todos los integrantes de la familia que no elegí pero agradezco la convergencia de nuestras vidas.

Kimberly Bernal, Alexis Bernal y Alexa Bernal, hermanos llenos de alegría que alimenta el corazón.

Ele, Ivon; seres capaces y reflejo de mis hermanos.

Candy, Viry, Fer, Leo, Joshy, Ada, Sandy, Paco, Monse, Karlita, Luis, Fany, Jaqui; familia por elección que he decidido llamar amigos.

Marco Rigo, Ceci Morales, Arturo Tellez, Oscar Clavellina, Estela, Jesús, Esmeralda, Ángeles y demás profesores que han sido parte importante de los pasos que he decidido llevar.

Gracias a todos ellos por cruzarse en mi camino y permitirme ser parte de sus andares, gracias a aquellos que se cruzaran; para aprender y compartir muchos más momentos y finalmente; gracias al amor de mi vida, que aún no llega pero dispongo a esperar.

“Un ganador es un soñador que nunca se da por vencido”

Nelson Mandela

DEDICATORIA

De Fernanda Torres:

A mi familia

Porque son ellos los pilares fundamentales de mi vida, por ser mi principal motivación y acompañarme a cada paso que doy. A mis padres: Martha y José por ser mi ejemplo a seguir, por su amor, paciencia y apoyo incondicional en cada proyecto. A mis hermanos Fabiola, Diego y Christian por sus palabras de aliento, consejos y por creer en mí. A Marisol por apoyarme siempre, aún a la distancia.

A mis maestros

Por su tiempo y esfuerzo para compartir sus conocimientos. Al Dr. Marco Rigo por su paciencia, dedicación, compromiso y consejos durante el desarrollo de este proyecto, por sus invaluable enseñanzas y por sus aportaciones a mi formación profesional y personal. Al Dr. Arturo Téllez por motivarme a participar en tantos proyectos, por ser un ejemplo a seguir y ser pieza fundamental de mi desarrollo académico.

A mis amigos

Por su acompañamiento cotidiano, por sus aportaciones a mi formación, por compartir este camino conmigo. A Daniel por ser mi apoyo constante, sus enseñanzas y por estar para mí en todo momento. A Eréndira y Viridiana por crecer conmigo y compartir su tiempo y conocimiento para contribuir en cada proyecto. A Brenda, Michelle, Fernanda y Nallely por creer en mí y caminar conmigo desde hace tanto tiempo. Especialmente, a America por formar parte de todos mis proyectos, sus enseñanzas, su paciencia, cariño, amistad y apoyo.

AGRADECIMIENTOS

A la Escuela Preparatoria Oficial No. 259 por las facilidades brindadas para la realización de este proyecto, a los directivos y personal docente por sus atenciones. A los participantes del taller por su disposición, motivación y esfuerzo para favorecer el desarrollo de las actividades.

Al Instituto de Investigaciones Sociales por su colaboración en el desarrollo de la intervención y su apoyo durante la realización de la misma.

Índice de contenido

Resumen	5
Introducción	7
Objetivos generales	8
Marco teórico	11
Antecedentes contextuales	11
Caracterización general de la zona.	11
Ambiente social de Ecatepec.	12
Ambiente económico de Ecatepec.	13
Índices de Violencia de Ecatepec.	13
Índices de Educación de Ecatepec.	15
Antecedentes teóricos	15
La enseñanza en nivel bachillerato.	16
Programa oficial de la SEP para el bachillerato.	18
Componente de formación Básica	18
Componente de formación Propedéutica.	18
Componente de Formación para el Trabajo.	18
Enseñanza de Valores y Orientación en el bachillerato.	19
Enseñanza de valores éticos en bachillerato.	19
Programa de Orientación Educativa en Bachillerato.	20
El adolescente	22
Cambios físicos y hormonales en el adolescente	22
Características psicológicas del adolescente	23
Características Psicológicas del adolescente en Ecatepec	25
Violencia	26
Violencia social	27
Legitimación de la violencia	30
Normalización de la violencia	31
Prevención de la Violencia	31
Propuesta de curso-taller	52
Título	52
Temática	52
Contexto institucional y curricular	53

Objetivos generales y competencia	55
Participantes	55
Características generales	55
Responsables	57
Calendario del taller	58
Lugar	58
Principales referentes que se tomarán en cuenta para el curso-taller	59
Concentrado tabular	62
Criterios para la acreditación	67
Estrategia metodológica	68
Consideraciones previas	68
Preguntas de investigación	68
Variables	69
Diseño del curso-taller	70
Fase 1: Familiarización con el contexto	70
Fase 2: Implementación del taller	70
Fase 3: Evaluación del taller	71
Resultados	75
Evaluaciones previas	77
Evaluaciones iniciales	81
Test de asertividad de Rathus	81
Test de autoestima de Rosenberg	90
Evaluaciones intercurrentes	93
Evaluación final	107
Test de asertividad de Rathus	107
Test de autoestima de Rosenberg	116
Test de evaluación al taller	118
Balance Global	134
Comparación pre-post de test de asertividad de Rathus	135
Comparación pre-post del test de autoestima de Rosenberg	142
Conclusiones	147
Limitaciones	151
Referencias	153

Anexos	159
Anexo 1: Presentaciones digitales	159
Anexo 1.1 PPT “introducción”	159
Anexo 1.2 PPT “autoestima”	162
Anexo 1.3 PPT “asertividad”	165
Anexo 1.4 PPT “relaciones interpersonales”	168
Anexo 1.5 PPT “autorregulación y cierre”	170
Anexo 2: Dinámicas	173
Anexo 2.1 Dinámica “canasta de frutas”	173
Anexo 2.2 Dinámica “que tengo en la espalda”	173
Anexo 2.3 Dinámica “el listón por todos”	174
Anexo 2.4 Dinámica “¿de quién hablo?”	174
Anexo 2.5 Dinámica “¿Qué tengo aquí?”	176
Anexo 2.6 Dinámica “fiesta de cumpleaños”	176
Anexo 2.7 Dinámica “el paraguas de la asertividad”	176
Anexo 2.8 Dinámica “no hagas a otros”	179
Anexo 2.9 Dinámica “el gato y el ratón”	179
Anexo 2.10 Dinámica “girar y hablar”	180
Anexo 2.11 Dinámica “lo que más me gusto”	181
Anexo 3: Cuadros	182
Anexo 3.1 Cuadro “expectativas”	182
Anexo 3.2 Cuadro “diario del participante”	182
Anexo 3.3 Cuadro “fortalezas y debilidades”	183
Anexo 3.4 Cuadro a las facilitadoras “bitácora de sesión”	183
Anexo 4: Instrumentos	184
Anexo 4.1 Instrumento “autoestima”	184
Anexo 4.2 Instrumento “asertividad”	184
Anexo 4.3 Instrumento “evaluación del taller”	187

Resumen

México atraviesa por distintos tipos de crisis que repercuten directamente al desarrollo social, afectando tanto el presente como el futuro de los mexicanos: crisis económica, judicial, política, social y sobre todo una crisis de valores; donde los habitantes se han visto envueltos en actitudes individualistas buscando obtener beneficios de las situaciones sin tomar en cuenta a los demás involucrados (Mestries, 2014). Cabe señalar que a la ola de violencia y crimen que afecta al país le resulta fácil encontrar en los jóvenes víctimas o perpetradores de estos actos, debido a lo cual se han desarrollado diferentes proyectos con el objetivo de dar a los jóvenes diferentes alternativas para emplear su tiempo de ocio enseñándoles a usarlo en actividades consideradas como productivas y recreativas. En ese sentido y aportando a las alternativas de prevención de violencia para los jóvenes; en este proyecto se busca diseñar, aplicar y evaluar un taller con temas de educación emocional, específicamente el desarrollo de autoestima alta, comunicación asertiva y autorregulación, todas estas, integradas en el establecimiento de relaciones interpersonales sanas; esta intervención se formuló con el objetivo de indagar en la posible relación entre la educación emocional con la que cuentan los jóvenes y su tendencia a legitimar los actos violentos. Este taller se llevó a cabo con estudiantes de un bachillerato ubicado en Ecatepec de Morelos, Estado de México, un municipio considerado en alerta roja por el alto índice de actos delictivos y violentos (Observatorio Nacional Ciudadano, 2014). A partir de la previa participación de los jóvenes en el llenado de una batería para otro proyecto de investigación, se hizo la detección de necesidades encontrando que; a pesar de las cifras oficiales en cuanto a la incidencia de delictivos de alto impacto en la zona, ellos mencionaron no sentirse inseguros e incluso que, lo único que los detiene para incursionar en actos delictivos es el miedo a ser descubiertos dejando de lado aspectos emocionales y los valores que deben subyacer en las relaciones interpersonales. Tras la

intervención se logró identificar que, al menos de manera declarada, los alumnos respondían más asertivamente y presentaron conductas de autoestima alta ante diversas situaciones que se plantearon en el test de Autoestima de Rosenberg y el Test de Asertividad de Rathus. Además, de responder de manera cada vez más adecuada en el desarrollo de diversas actividades que se llevaron a cabo como evaluaciones intermedias durante el taller.

Así mismo, señalaron estar conformes, en la mayoría de los casos, con las actividades y materiales usados para el taller, aportando recomendaciones e ideas para mejorar. Por lo que podría decirse que de manera general la intervención cubrió, en su mayoría, los objetivos planteados sin dejar de lado que, como todas las intervenciones que se llevan a cabo en campo, se tuvieron ciertas limitaciones relacionadas con la disposición de los espacios y recursos, abriendo así un espacio para el planteamiento de mejoras al taller.

Finalmente, nos gustaría agregar la importancia del tratamiento de estos temas en las escuelas, aprovechando el espacio de socialización que representa, así como el tiempo que los jóvenes pasan en las instalaciones; a pesar de que puede resultar difícil hacerlo ahora, periódicamente se pueden llevar a cabo proyectos de este estilo que poco a poco se incorporen al espacio extracurricular hasta lograr un lugar dentro del currículo oficial, así mismo, consideramos que la capacitación de los docentes es de vital importancia para que ellos sean capaces de incluir aspectos de estos temas en la impartición de sus diferentes disciplinas haciendo ver a los alumnos que la educación emocional tiene tanta importancia como el aprendizaje de contenidos académicos.

Introducción

Actualmente el país se halla sumergido en diversos problemas que han frenado su desarrollo: crisis económica, judicial, política, social y sobre todo una crisis de valores, en la cual los habitantes se han visto forzados a tomar actitudes individualistas en las que buscan obtener beneficios de las situaciones sin tomar en cuenta a los demás involucrados. Día con día se leen noticias en las que se refleja la incapacidad de los servidores públicos y los sistemas de justicia para garantizar la seguridad de los ciudadanos, y en cambio solo dan muestra del clima de corrupción e impunidad que se vive en los diversos sistemas mexicanos y que han llevado a la sociedad mexicana a normalizar las situaciones violentas e incluso a legitimarlas, como los linchamientos que se han tornado como una alternativa de obtención de justicia. Es así que ante esta crisis de valores es indispensable dar un giro de 180° a esta forma de pensar y fomentar en la sociedad mexicana una cultura de la vida, amor, el valor por la vida; así mismo reconocemos que es de vital importancia trabajar todos estos valores en los niños y las niñas desde las edades tempranas, ayudándolos a planear proyectos de vida sanos y que promuevan el bienestar social. A partir de esto, a nivel nacional se han desarrollado una serie de proyectos en los que se busca trabajar con jóvenes residentes en zonas vulnerables socialmente y con grandes índices de violencia, principalmente se trabaja con el tiempo de ocio de los jóvenes enseñándoles a usarlo en actividades consideradas como productivas y recreativas, es así que se han conformado equipos deportivos, orquestas sinfónicas, se han impartido talleres extracurriculares, etc. Como ejemplo de estas actividades, podemos encontrar los Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial, CECATI por sus siglas (SEP, s/f), adscritos a la Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo, que a su vez dependen de la Secretaría de Educación Media Superior y de la Secretaría

de Educación Pública, que tienen como objetivo el trabajo directo con los adolescentes para dotarles de conocimientos, que, como su nombre lo indica, van dirigidos al sector industrial.

La escuela también tiene un papel importante que jugar frente a la violencia social porque es un agente formador de primer orden en conjunto con la familia, además padece la violencia dentro de sus instalaciones. Para enfrentar la violencia dentro y fuera se han ideado diferentes estrategias, actualmente una de las propuestas a la que se ha apostado es la educación emocional.

Por lo tanto, este proyecto se basa en el desarrollo y aplicación de una propuesta de curso-taller con temáticas de educación emocional, abordando principalmente temas de autoestima, comunicación asertiva y autorregulación, dirigido a alumnos de preparatoria, pues se considera una población que; debido a la crisis de identidad por la que atraviesan, es conveniente brindarles herramientas emocionales que les permitan tomar mejores decisiones sobre el rumbo de su vida y la manera conveniente de actuar frente a conflictos o los contextos a los que se enfrentan, así mismo es importante señalar que este proyecto tuvo lugar en una escuela preparatoria que se encuentra ubicada en una zona de Ecatepec considerada como un foco rojo en cuanto incidencia delictiva. En esta propuesta de curso-taller se trabajarán aspectos claves sobre habilidades socioemocionales, centrándonos en él autoestima, la asertividad, la autorregulación y el establecimiento de relaciones interpersonales sanas, por lo cual los objetivos generales se enuncian a continuación.

Objetivos generales

- A) Identificar cómo perciben la violencia jóvenes estudiantes de un bachillerato ubicado en Ecatepec, Estado de México.
- B) Identificar cómo perciben la legitimación de la violencia los jóvenes estudiantes de un bachillerato ubicado en Ecatepec, Estado de México.

- C) Identificar cómo legitiman la violencia jóvenes estudiantes de un bachillerato ubicado en Ecatepec, Estado de México.
- D) Identificar cómo perciben la seguridad en los entornos en que viven jóvenes estudiantes de un bachillerato ubicado en Ecatepec, Estado de México.
- E) Identificar los niveles de autoestima y asertividad que poseen jóvenes estudiantes de un bachillerato ubicado en Ecatepec, Estado de México.
- F) Explorar qué educación emocional han recibido jóvenes estudiantes de bachillerato ubicado en Ecatepec, Estado de México.
- G) Establecer relaciones entre la educación emocional recibida y la legitimación de la violencia en jóvenes estudiantes de un bachillerato ubicado en Ecatepec, Estado de México.
- H) Diseñar un taller de habilidades socioemocionales con miras a que los estudiantes receptores y asistentes a un bachillerato ubicado en Ecatepec, Estado de México, modifiquen su manera de actuar en diversas situaciones de violencia.
- I) Evaluar el taller de habilidades socioemocionales impartido a jóvenes estudiantes de un bachillerato ubicado en Ecatepec, Estado de México.

A lo largo del desarrollo de este escrito se analizarán antecedentes teóricos donde revisaremos la problemática actual en Ecatepec, abordando aspectos sociales, para contextualizar de forma general la zona, incluyendo la enseñanza en el bachillerato con el fin de entender qué es lo que se ha dicho y hecho en este Municipio, sobre todo que se hace en las escuelas de educación media para solucionar esta problemática, posteriormente encontraremos un apartado dedicado a los adolescentes para entender que no solo se enfrentan a este problema, sino que se encuentran bombardeados por diferentes cambios tanto físicos

como psicológicos, en este mismo apartado encontraremos las características psicológicas del adolescentes de Ecatepec, ya que debemos recordar que las circunstancias toman un papel importante en la formación de las personas y aquí conoceremos qué es ser un adolescente de y en Ecatepec de Morelos.

Continuando con el orden de este escrito encontraremos el tema de violencia; donde buscamos hacer saber cuál es la definición de dicha palabra que tomaremos en cuenta para este proyecto, así como que es la violencia social y los programas y acciones que se han tomado en cuenta para la prevención de la misma, para de este modo adentrarnos al tema de educación emocional; aquí identificaremos que es la educación emocional, las distintas formas de entender dicho concepto y el papel que las emociones juegan.

Marco teórico

Antecedentes contextuales

Caracterización general de la zona.

Ecatepec de Morelos es uno de los 125 municipios del Estado de México, se ubica al norte del Valle de México y al sur está delimitado por la Ciudad de México, la cabecera de Ecatepec es San Cristóbal de las Casas. Ecatepec es un vocablo de origen náhuatl compuesto por las palabras “ehécatl” que significa “viento” y “tépec” que quiere decir “en el cerro”. De esta manera Ehecatepec, se traduce etimológica y literalmente como “donde está el Cerro del Viento”, “lugar del Cerro del Viento” o, simplemente “en el Cerro del Viento”.

Es la entidad más poblada del Estado y la segunda con mayor cantidad de población en el país, cuenta con 1.6 millones de habitantes, lo que equivale a 10,740 habitantes por kilómetro cuadrado (Wikipedia, 2017). Del total de sus pobladores 68,568 personas se reconocen como pertenecientes a algún pueblo indígena, en ese sentido se tiene estimado que 5, 322 personas hablan alguna lengua indígena, de estas 21,633 hablan también español. Las lenguas indígenas más habladas son náhuatl (8555 hablantes), el otomí (4244 hablantes) y el mixteco (2406 hablantes). Según el INEGI (2010), la población es en su mayoría joven de entre 15 y 25 años y menormente personas mayores de 80 años o más.

Ecatepec colinda al norte con los municipios de Jaltenco y Tecámac, al sur con los municipios de Nezahualcóyotl y con la delegación Gustavo A. Madero, al este con los municipios de Acolman, San Salvador Atenco y Tezoyuca, y al oeste con los municipios de Coacalco de Berriozábal, Tlalnepantla y Tultitlán. Estos municipios y delegaciones han sido identificados por

los censos nacionales de índices de violencia como lugares donde la presencia de actos delictivos es frecuente.

Ambiente social de Ecatepec.

A nivel social se considera que Ecatepec es uno de los municipios más poblados a nivel estatal e incluso Federal, teniendo en cuenta así que el total de los habitantes deben asentarse en espacios muy pequeños llegando a consolidar comunidades sobre pobladas donde las oportunidades de acceso a salud, trabajo o educación se ven mermadas, al respecto el Centro de Integración Juvenil (2017) menciona que las colonias consideradas con bajos niveles económicos, 75% del total de las colonias que conforman el municipio, carecen de los servicios básicos en materia de desarrollo y equipamiento urbano, principalmente en relación a servicios de agua, alcantarillado, drenaje, alumbrado público y pavimentación que afecta. Es decir, que tres cuartas partes de la población total de Ecatepec carecen de los servicios públicos básicos para poder subsistir, aunado a ello cabe mencionar que se tienen pocos espacios donde la población pueda llevar a cabo actividades recreativas o culturales, así mismo se reportan deficiencias en cuanto al transporte público y los servicios de vigilancia que el gobierno municipal ofrece. En caso contrario es posible detectar con frecuencia la presencia de bares o lugares donde se venden bebidas alcohólicas de manera ilegal el público incluye a menores de edad, promoviendo con esto el temprano uso de drogas por parte de adolescentes, niños y niñas.

El Estado de México cuenta con mucha diversidad en cuanto a formas y rutinas de vida se habla, sin embargo, en cuanto al consumo de drogas en el Estado de México, según el Instituto de Estudios Legislativos (2015), los jóvenes de esta entidad consumen principalmente alcohol, seguidos de tabaco y finalmente mariguana; en menor medida incurren en el uso de otras drogas como la cocaína, heroína. Inhalantes, anfetaminas o éxtasis. Así mismo se cuenta con datos sobre

los lugares donde los jóvenes suelen consumir este tipo de sustancias, señalando a las fiestas, calle, casa de algún amigo y la escuela como los principales sitios de consumo.

Ambiente económico de Ecatepec.

Según cifras del INEGI (2017) la edad promedio en Ecatepec es de 29 años, habitado por hombres en su mayoría (100 hombres por cada 94 mujeres). En cuanto a empleo se refiere el 48.5% de la población de más de 12 años no se encuentra activa, lo que quiere decir que casi la mitad de la población no cuenta con un empleo. Por otro lado, del total de personas de más de 12 años activas el 51.5% cuenta con algún empleo, siendo en su mayoría hombres. Del total de la población activa también parece importante señalar que las tres actividades más realizadas por los trabajadores son en primer lugar empleados y obreros 414,536 habitantes en total, seguidos de aquellos que ocupan un puesto en la industria manufacturera 133,706 y finalizando con aquellos que se dedican a alguna actividad de comercio 129,822. Es importante también destacar que aún existe en este municipio, gente que obtiene ingresos a través de actividades que podrían considerarse como no comunes en zonas urbanas, tales como la minería, agricultura, ganadería, aprovechamiento forestal, caza y pesca.

Índices de Violencia de Ecatepec.

El Estado de México es la entidad federativa con el mayor número de municipios entre los 20 más violentos del país en 2013, cinco en total: Naucalpan, Ecatepec, Cuautitlán Izcalli, Chalco y Cuautitlán. Además de los 20 municipios con las tasas más altas de lesiones dolosas, 10 corresponden al Estado de México. Por otro lado, de los 50 municipios con las tasas más altas de violación 13 corresponden a esta entidad federativa. Así mismo, son mexiquenses 8 de los 20

municipios con las tasas más altas de robo con violencia y 7 de los 20 con mayores índices de extorsión.

De acuerdo con el Observatorio Nacional Ciudadano para el 2014 dicho estado fue el que tuvo mayor número de homicidios dolosos en el país. Y según la Encuesta Nacional de Percepción sobre la Seguridad Pública (INEGI, 2014) el 90.7% de los ciudadanos del Edomex menciona sentirse inseguro. Samuel González Ruiz ex titular de la SIEDO (PGR, 2014), mencionó que una de las causas de estos índices es la falta de control de las autoridades.

Cabe señalar que justamente algunas de las delegaciones y zonas urbanas del Distrito Federal con mayor índice de violencia y delincuencia colindan con los municipios de la zona oriente de Edo. De Mex. Como lo son Ciudad Nezahualcóyotl, Chimalhuacán, Ecatepec, Los Reyes y San Vicente Chicoloapan y más al norte Cuautitlán Izcalli. Tan sólo en esta última entidad en el primer trimestre del 2014 se registraron 39 asesinatos y hallazgos de cadáveres (Comisaría de Seguridad Pública, 2014).

En lo que respecta a Ecatepec, según la encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana (INEGI, 2017), en marzo el 93.6% de total encuestados reportó sentirse inseguro en el lugar en el que vive, mientras que en junio del 2018 se reportó el 94%. Es así que además de ser el municipio del Estado de México con mayor cantidad de habitantes, es el más violento del Estado de México y uno de los más peligrosos del país.

Según el Sistema Nacional de Seguridad Pública (2017), en la primera mitad del 2017, en Ecatepec se cometieron 1700 homicidios, 174 secuestros, 1400 agresiones sexuales, 1300 robos a viviendas casi 3000 robos de auto y casi 2,000 robos a negocios. Así mismo el alza de los delitos sexuales ha motivado a que desde 2015 se mantenga una alerta de violencia con una perspectiva de género.

Índices de Educación de Ecatepec.

Cuenta con 692 centros de educación preescolar 620 primarias, 247 secundarias, 125 preparatorias y 35 instituciones de educación superior, de las cuales sobresalen seis universidades públicas. Respecto a los índices de deserción escolar, hasta el 2015, de acuerdo a datos de la Secretaría de Educación Pública, un promedio de 5 mil niños o jóvenes abandonaron sus estudios diariamente durante las 200 jornadas que marca el calendario escolar. Un cálculo realizado a partir de datos que proporciona la SEP en el compendio “Principales cifras del sistema educativo nacional”, indica que un millón 47 mil 718 niños y jóvenes que se inscribieron en el sistema escolarizado dejaron la escuela por razones económicas, violencia familiar, decisión personal o social, estos niños y jóvenes dejaron de estudiar. Así mismo se sabe que al 2010 el porcentaje de personas que asistían a la escuela por rango de edad de 3 a 9 años era de 76.31% (158,784 habitantes), de 10 a 14 años de 95.32% (138,552 habitantes), de 15 a 19 años de 63.28% (98,086 habitantes), de 20 a 24 años 38,969 (38,969 habitantes), destacando que en los rangos de edad de 3 a 9 años y de 10 a 14 años se presentan los mayores porcentajes de asistencia a la escuela, por otro lado en la edad de 20 a 24 años se presenta el mayor porcentaje de personas que no asiste a la escuela 73.68 %, teniendo así que en tanto más alto es el nivel educativo es mayor la deserción de los estudiantes (Centros de Integración Juvenil, 2017). Por lo cual se puede notar que en promedio los estudiantes en Ecatepec solo terminan la educación media-superior.

Antecedentes teóricos

Con el vistazo que hemos dado a estas cifras es posible darnos una pequeña idea de la situación de violencia social por la que se atraviesa el país, sobre todo haciendo referencia a Ecatepec, sin embargo este tema no es nuevo, la preocupación de todos sobre los índices de

violencia crece conforme estas cifras también lo hacen, los adolescentes que normalizan y perpetúan la violencia de la que son parte se encuentran rodeados de diferentes entornos que los van formando como personas, por ejemplo la familia, los amigos o la escuela solo por nombrar algunos, por lo tanto cabe preguntarse cuál es el papel de estos círculos en los que se desenvuelven los jóvenes.

En el presente apartado se abordará el papel de la escuela, centrándonos en la educación media superior o bachillerato a la que asiste la población sobre la que recae nuestro interés de investigación, principalmente nos enfocaremos en responder a las siguientes cuestiones: ¿Cuál es el objetivo de la educación media superior en México? ¿Cómo se abordan los temas de violencia o de educación para la paz en el nivel medio superior? Para responder estas preguntas comenzaremos por conocer la enseñanza en el nivel bachillerato.

La enseñanza en nivel bachillerato.

En México el Sistema Educativo se conforma por la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) Media Superior (Bachillerato y equivalentes) y Superior (licenciaturas y equivalentes, así como los posgrados).

El nivel Medio Superior comprende todos los sistemas que incluyen bachillerato, equivalentes a éste y la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes, este nivel educativo es posterior a la educación básica y previa a la licenciatura, dirigido a jóvenes de 15 y 18 años. (Narro & Cols, 2012).

Diversas organizaciones mundiales coinciden en que el principal objetivo de la educación Media Superior es que los jóvenes tengan la oportunidad de adquirir destrezas, aptitudes, conocimiento, además de la capacidad para seguir aprendiendo a lo largo de la vida, ser ciudadanos activos, participativos y productivos (Santos y Delgado, 2011).

Principalmente existen tres modalidades en las que se imparte la Educación Media Superior en México:

Bachillerato General: Busca generar en el educando el desarrollo de una primera síntesis personal y social que le permita el acceso a la educación superior, a la vez que busca brindar una comprensión de su sociedad y de su tiempo, y lo prepara para su posible incorporación al trabajo productivo. Los principales ejemplos de este tipo de bachillerato son los de la UNAM, a saber, la Escuela Nacional Preparatoria; por sus siglas ENP y el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), así como los bachilleratos con incorporación a la SEP, conocidos como:

Bachillerato Tecnológico: busca capacitar a los alumnos para que participen en el desarrollo económico mediante actividades industriales, agropecuarias, pesqueras y forestales. Algunos ejemplos de este tipo de bachillerato son los CECYT (también conocidas como "Vocacionales"), CBTIS, CETIS, DGETIS, etc.

Bachillerato Profesional Técnico: Esta modalidad corre a cargo del CONALEP, y su objetivo es ofrecer formación como Profesional Técnico o Profesional Técnico-Bachiller, al concluir la carrera se otorga cédula profesional, y en su caso, certificado de bachillerato reconocidos por la SEP.

Narro & Cols (2012) señalan que las modalidades de Bachillerato Tecnológico y Profesional Técnico Bachiller, fueron creadas para atender a grupos de población de escasos recursos que requerían una pronta incorporación al mercado de trabajo, por eso es que dependiendo de donde se ubique la escuela son el tipo de carreras que imparten, por ejemplo, en las zonas cercanas a la costa imparten carreras como administración pesquera, o que tienen que ver con el desarrollo de actividades marítimas.

Programa oficial de la SEP para el bachillerato.

A nivel institucional, la SEP establece los diferentes programas de estudios dividiéndolos en tres componentes:

Componente de formación Básica

Este componente incluye las materias generales de los principales campos de conocimiento y están orientadas a proveer de los conocimientos primordiales de cada área, por ejemplo: matemáticas, química, física, biología, taller de lectura y redacción, ciencias sociales, informática, así como una materia destinada al estudio de la ética y valores.

Componente de formación Propedéutica.

Este componente incluye materias específicas de cada uno de los campos de conocimiento y se orientan a la comprensión de conocimientos más particulares, por ejemplo: cálculo diferencial, contabilidad, economía, dibujo, ciencias de la salud, etc.

Componente de Formación para el Trabajo.

Finalmente, en éste componente se incluyen asignaturas cuyo objetivo principal es la preparación de los estudiantes para ejercer una carrera técnica, en este rubro se incluyen asignaturas como administración, auxiliar educativo en el campo de la intervención, comunicación, contabilidad, diseño, electrónica, laboratorista clínico, laboratorista químico, mecánica dental, etc.

Enseñanza de Valores y Orientación en el bachillerato.

A raíz de la formulación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) se conforma un Sistema Nacional de bachillerato con el cual se establece como modelo pedagógico de enseñanza el enfoque educativo basado en competencias, estableciendo así mismo un perfil específico para el docente y los directivos de éste nivel. Además, se establecen una serie de mecanismos de apoyo educativo como la orientación y la tutoría.

Sin embargo, dentro del plan de estudios que establece la SEP las materias de Ética y Valores contenidas en el componente de Formación Básica y distribuidas a lo largo del bachillerato, son las que se encargan principalmente de dotar a los alumnos de aprendizajes de tipo morales y éticos, esta asignatura se imparte durante dos semestres. En el primer curso se busca que el alumno se forme como un ciudadano reflexivo y participativo, que pueda interpretar su entorno social y cultural de manera crítica, a la vez que puedan valorar prácticas distintas a las suyas en un marco de interculturalidad. (DGB, 2013).

Enseñanza de valores éticos en bachillerato.

Por otro lado para el módulo dos de esta asignatura se busca que el alumnado se adentre en el campo de las dimensiones de la condición humana, para que sea capaz de identificar los derechos humanos y la dignidad de las personas, además se verá envuelto en la resolución de diversos dilemas morales que la sociedad enfrenta día con día, así las prácticas bioéticas actuales donde se pondrá en juego su capacidad de reflexión acerca de la importancia del estudio de estos temas y la aplicación de la ética en la vida diaria y en las ciencias. De tal forma que el joven bachiller en este momento de su formación será capaz de aportar soluciones viables ante un panorama mundial que requiere con urgencia solucionar problemas sociales, ambientales y de desarrollo sustentable. Es así que con lo anterior se apunta a promover en los alumnos una serie de competencias éticas y

cívicas que los lleven a insertarse en la sociedad bajo una serie de preceptos que los orienten hacia el respeto de los derechos humanos, respeto a toda forma de vida y el ejercicio libre y responsable de sus derechos, reconociendo aspectos sociales como la cultural, las normas y los valores que le permitirán desarrollarse de manera adecuada según estos grupos sociales, desarrollando en el alumno aspectos propios de su persona como un ente sujeto a derecho. Por otro lado, el alumno trabaja en el desarrollo de una identidad ciudadana que le otorga información suficiente para que pueda desenvolverse en una convivencia democrática, siendo responsable socialmente, participando de manera activa en problemáticas de índole social y política, así como el desarrollo de un sentido de pertenencia e identidad. (Camarena, González y Velarde, 2009).

Programa de Orientación Educativa en Bachillerato.

El Programa de Orientación Educativa (DGB, 2013) se encuentra inserto a los artículos 2, 7 y 49 de la ley general de educación, con el cual se establece la conformación de un Programa que proporcione a los y las jóvenes de bachillerato las herramientas necesarias que les permitan construir un proyecto de vida que esté fundamentado en el contexto social, político y económico en el que el joven se encuentre inmerso. Consta principalmente de tres líneas de acción bajo las que se sustentan sus actividades:

Prevención: Actividades orientadas a la detección temprana de situaciones que podrían significar un riesgo para el estudiante bachiller.

Formación: Actividades orientadas a favorecer el proceso de maduración en el bachiller para promover un desarrollo equilibrado.

Integración: Actividades orientadas a promover la participación activa de los docentes, administrativos, directivos y padres de familia en las acciones realizadas por el orientador escolar.

Las cuales se trabajan en cuatro áreas fundamentales de acción descritas en los siguientes párrafos (DGB, 2012):

Área psicosocial: Propiciando en el estudiante el desarrollo de actitudes, comportamientos y habilidades favorables para la vida a través de establecer una relación armónica entre el entorno social, sus relaciones interpersonales y las estructuras de su personalidad.

Área vocacional: Enfrenta a los estudiantes a la toma de decisiones respecto a la elección de las distintas opciones educativas y laborales que ofrece el entorno; si la decisión se concretiza con los estudios correspondientes, se puede decir que se delinea el proyecto de vida del estudiante.

Área escolar: Proporciona al estudiante el conocimiento de los procesos que se desarrollan en el acto de aprender de las estrategias que le permitirán una mejora en su aprendizaje, así como la adquisición de hábitos y técnicas de estudio, que contribuyan a elevar su aprovechamiento escolar.

Área institucional: Permite al estudiante poner en práctica sus habilidades psicológicas y sociales, para una mejor integración con la institución, con el propósito de lograr una mejor adaptación a un nuevo entorno escolar y social creciendo con ello su sentido de pertenencia.

Como hemos revisado, las diferentes áreas mencionadas deben trabajarse en conjunto en el nivel bachillerato con el fin de desarrollar diferentes habilidades y actitudes que promuevan la integración y mejora del adolescente a una sociedad logrando así los objetivos que se plantea la educación media superior para el alumno. Así mismo es importante que los agentes educativos de este nivel tomen en cuenta la etapa de desarrollo personal en la que se encuentra el alumnado, siendo esta, en prácticamente todos los casos, la adolescencia, de la cual hablaremos en los siguientes apartados.

El adolescente

En el desarrollo humano podemos encontrar diferentes etapas, una de las más complejas y con altas cantidades de cambios tanto psicológica como física y socialmente hablando es la adolescencia; nuestra sociedad ha creado ciertos campos para abordar esta etapa y sin equivocación, es considerada una de las más complejas, creándose graves confusiones a cómo acceder al mundo adolescente para hacer uso de toda esa energía que caracteriza esta etapa pero sin atosigar la búsqueda de una identidad propia.

Hurlock (1973) menciona que partiendo de las raíces etimológicas de la palabra adolescencia “significa crecer o crecer hacia la madurez”. En este sentido se presentan cambios que pasan al individuo de una condición infantil a una mentalidad adulta. En los siguientes párrafos encontraremos algunos de los tantos cambios que el adolescente presenta en esta complicada etapa.

Cambios físicos y hormonales en el adolescente

Estos cambios hacen referencia a todos los ajustes que en su mayoría pueden ser observables y comprende una evolución de las características primarias y secundarias sexuales, y también la sexualidad misma de los niños y niñas (Legaria 2001).

Cambios físicos en las niñas:

- Aumento de la estatura (talla y peso)
- Ensanchamiento de los contornos de la pelvis
- Aumento de vello axilar
- Aumento del tamaño de los senos (comenzando por los pezones)
- Cambio en los genitales (tanto órganos internos como externos)
- Crecimiento de vello
- Inicio de la menarquía (menstruación)

Cambios físicos en los niños:

- Aumento de la estatura (talla y peso)
- Aumento de la proporción de los órganos sexuales
- Aumento de vello axilar
- Aparición de barba
- Aparición de bigote
- Cambio en el tono de voz derivado del aumento de tamaño de la laringe
- Aparición de eyaculaciones con presencia de espermatozoides
- Aumento de tono muscular

Características psicológicas del adolescente

Como hemos visto con anterioridad, en la adolescencia se presentan cambios muy significativos en cuanto a las características físicas se refiere, sin embargo, estos no son los únicos cambios que se hacen presentes en esta etapa del desarrollo humano denominada “adolescencia”.

También está acompañada de muchos cambios psicológicos, entre los cuales podemos encontrar:

- El descubrimiento de la propia identidad
- Percepción propia de cambios notorios físicos y comportamientos infantiles psicológicos, es decir que el individuo se da cuenta de que ya no es un niño o niña por los cambios físicos a los que se enfrenta; sin embargo, puede notar que tampoco es un adulto.

El no tener una identidad definida produce en los adolescentes ansiedad e inseguridad en sí mismo.

La inseguridad en el adolescente produce que este sienta la necesidad de buscar “lo que es”, por lo tanto, utiliza “máscaras” que impiden que las personas que los rodean puedan notar este sentimiento en esta etapa.

(LaFamilia, 2017) la manifestación de estos sentimientos puede variar entre cada adolescente:

- Mostrándose agresivo para poder proteger su inseguridad.
- Utilizando conductas rebeldes, como comportamientos que no son bien vistos en la familia, utilizando lenguaje ofensivo y otras formas de ensimismamiento.
- Tienen comportamientos, a veces inapropiados, con el fin de llamar la atención de las personas que los rodean, queriendo decir al mundo “yo soy yo”.
- Buscan grupos a los cuales pertenecer y que al mismo tiempo este grupo pueda proporcionarles refugio a la inseguridad personal y darle fortaleza ante la amenaza constante de todo lo que los rodea incluyendo los adultos.

La mayoría de los comportamientos de los adolescentes obedecen a una razón: saber cuáles son los límites de los adultos, por eso los someten a prueba haciendo cosas disparatadas.

Características Psicológicas del adolescente en Ecatepec

Se ha mencionado ya que Ecatepec de Morelos es uno de los municipios más grandes a nivel Nacional, así mismo, es uno de los más habitados y lamentablemente también de los más peligrosos. Cabe señalar que es un municipio con una gran cantidad de jóvenes de los cuales, aproximadamente el 11.2% no realiza ninguna actividad de empleo o educativa (Velasco, 2016). La mayoría de estos jóvenes se ubican en colonias que han sido señaladas como de altos índices delictivos, tales como Hank González, La Florida, Ciudad Azteca y Ciudad Cuauhtémoc.

Es así que para el año 2010 se contabilizó un total de 9,875 mujeres analfabetas de 15 años o más de las 576,138 que habitan el municipio, respecto a los hombres 22,482 de un total de 624,318 se encuentran en la misma situación. Respecto a la asistencia escolar de los 307,275 jóvenes de entre 15 y 24 años que viven en el Estado de México 137,055 jóvenes van a la escuela. Obteniendo así que en promedio las mujeres estudian 9.22 años y los hombres 9.65. (H. Ayuntamiento Constitucional, 2013).

Los adolescentes en Ecatepec se enfrentan día con día a un ambiente donde imperan los peligros y las conductas de riesgo para ellos, una de ellas es la incursión latente al consumo de drogas, la Encuesta Nacional de Adicciones (2008), señala que la edad promedio para el consumo de tabaco fue de 16 años en los hombres y de 18 años en las mujeres, con respecto al consumo de alcohol el 3.9% de los hombre de entre 12 a 17 años reportan consumir alcohol de manera frecuente, en contraste con el 2.7% de las mujeres que reportan consumir alcohol de manera frecuente. Finalmente, la tasa más alta de consumo de drogas ilegales se registró en los hombres de entre 18 y 34 años de edad, por lo tanto, el 11.1% de la población total señala ser usuario de este tipo de drogas.

Es a partir de lo anterior que resulta fundamental dirigir la mirada hacia las diferentes manifestaciones de violencia a las que se enfrentan los jóvenes que residen en un contexto como el de Ecatepec, para esto será fundamental iniciar con la definición conceptual de violencia, identificando así los tipos de violencia y cómo impactan los diferentes niveles de desarrollo de las personas que se encuentran expuestas a estas.

Violencia

Antes de comenzar a hablar de la violencia en la sociedad resulta necesario entender a qué nos referimos con este término. Para ello es preciso conocer la etimología de la palabra violencia,

del latín ‘violentia’ que hace referencia a fuerza o poder, pero no solamente a su uso en forma física, sino también, a otro tipo de acciones humanas, que no quedan en el control del hombre, es decir, las acciones que tienen una causa natural (Vargas, 1997), como aquellas reacciones agresivas que no son planeadas ni con la intención de causar daño, por ejemplo: una persona A va caminando por la banqueta siendo rodeada de más personas, se tropieza y empuja a la persona que se encuentra frente a ella (persona B), cae y con el pie provoca que la persona que se encuentra atrás (persona C) de ella tropiece, como podemos observar en este ejemplo la persona A, jamás tuvo la intención de provocar aquel daño a las personas B y C.

Por esto mismo podemos entender a la violencia como “el uso deliberado de la fuerza física o el poder ya sea en grado de amenaza de un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte o daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones” (OMS, 2002). También hay que recordar que la violencia en cualquiera de sus formas y momentos tiene una intencionalidad, y quien la ejerce lo hace conscientemente por lo que llamarla accidente está de más (Sanmartín, 2004).

En el área psicológica se habla de una privación de la libertad, para forzar u obligar a un individuo a hacer algo en contra de su voluntad (Sanmartín, 2004), acciones cargadas de agresividad y aprendidas por supervivencia o por el medio ambiente que rodea al individuo; ya que, es en éste donde adquieren o inhiben dichas conductas. Es preciso señalar que, aunque no se descarta la importancia que tienen los estudios sobre las bases fisiológicas que involucran tanto a la agresividad como a la violencia, no debe perderse de vista que el ambiente social en el que se desarrolla el individuo es de vital importancia para que ésta última se consume y reproduzca.

De esta manera la violencia puede manifestarse de dos formas principales:

1. Objetiva: Siendo la que se ejerce mediante el empleo del uso del cuerpo de una persona sobre otra para causar un daño directo, que puede ser por medio de golpes o cualquier tipo de armas u objetos que consigan causar en las personas que se pretende dañar, causando lesiones desde muy moderadas hasta graves e incluso en casos extremos la muerte. Sin embargo, no solo la violencia física es objetiva, la producción de daño a la integridad psíquica o emocional, mediante la intimidación o daño emocional directo, son formas de este tipo de violencia.

2. Subjetiva: Es la producción de daño psíquico o emocional de las personas mediante la indiferencia o a causa de los distintos estímulos producidos por su medio ambiente (Jiménez, en prensa).

Violencia social

En este sentido la violencia social es una expresión que engloba las manifestaciones definidas en el apartado anterior. Por lo tanto, entenderemos el concepto de violencia social como cualquier tipo de acciones agresivas que aparecen en todos los ámbitos, hasta que se vuelve una forma de vida donde las personas que forman parte de ella amanecen agradeciendo de haber despertado, aunque sean víctimas potenciales, pasando el día aliviados de haber sobrevivido con la incertidumbre del día que sigue.

Es entonces que la violencia social surge como una forma de vida, de pensamiento y de expresión; de tal manera que quien la ejerce considera las actitudes violentas como expresiones fundamentales para la vida. En ese sentido la sociedad ha formado y fomentado un individualismo a consideración de la persona como unidad de consumo, pero se ha olvidado del tipo de vida en comunidad y/o ha ofrecido una escasa influencia en las decisiones de un entorno social.

Así, la violencia aparece como una forma de respuesta ante una frustración social. Este tipo de violencia puede ser también resultado del deterioro de una sociedad que ha puesto sus

esperanzas en un crecimiento del consumo de objetos materiales y que ha tenido en cuenta muy poco al individuo en su dimensión como persona. Se puede decir que la sociedad industrializada es quien segrega la violencia; ya que, como sociedad de consumo, mientras alimenta aspiraciones que no puede satisfacer, excluye y discrimina a gran número de personas, clasificando y haciendo de ellos unos inadaptados y rebeldes; pero, sobre todo, tiende a destruir los valores morales y universales.

Actualmente, se habla de la violencia juvenil y esta se entiende como el involucramiento de jóvenes (entre 10 a 29 años como define el Instituto de la juventud, 2008), como víctimas o agresores, en el uso intencional de la fuerza física o el poder, como amenaza o acción efectiva, contra sí mismo, contra otra persona o en contra de un grupo o comunidad, ya sea que produzca o tenga una alta probabilidad de producir una lesión (daño) como; la muerte, daño psicológico, mal desarrollo o la privación de la(s) persona(s) agredida(s) (OMS, 2002).

Los jóvenes están desempeñando un doble papel tanto como agresores y como víctimas potenciales. De acuerdo al Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2010), el número de adolescentes y jóvenes potencialmente delincuentes, va en aumento, cada vez tienen menor edad los individuos que cometen crímenes. En nuestro país, el número de jóvenes sicarios y muertes de menores vinculados al narcotráfico aumentaron en los últimos años. Entre 2007 y 2010 el número de niños y jóvenes que fallecieron a causa de homicidios fue en ascenso, en 2007 fueron mil 900. En 2008, fueron tres mil 143. Para 2009 las cifras llegaron a cuatro mil 527. En 2010, aumentó hasta 6 mil 240 (INEGI, 2010). Por lo que el homicidio es la segunda causa principal de muerte entre hombres jóvenes de 15 a 19 años de edad, después de los accidentes automovilísticos. Según un estudio del Instituto Ciudadano de Estudios sobre la Inseguridad, 4 de cada 10 homicidios son cometidos por jóvenes entre 18 y 25 años de edad. Muchos de estos actos violentos

encuentran su caldo de cultivo en la desigualdad y la exclusión social, la desintegración familiar, y la falta de oportunidades de educación y empleo para los jóvenes.

El aumento de la drogadicción y de la delincuencia asociado o no a las pandillas juveniles, también son síntomas que muestran la magnitud y profundidad de un problema de adaptación e inserción de los jóvenes en el mundo de los adultos. Los indicadores de violencia juvenil, además, se van expandiendo peligrosamente, también, al mundo infantil, al punto de convertirse hoy en una de las principales causas de muerte de la población entre los 5 y 14 años de edad (Colussi, 2006). El aumento delictivo y los crímenes cada vez son menos invisibles, aunados a una tensión producida por factores socioeconómicos que cada vez llevan a más menores a incurrir en actividades delictivas provocadas en varios casos por baja autoestima, pobreza y desintegración familiar, que tienden a culminar en algún ejercicio o sumisión ante actos violentos (Valenzuela, 2001).

A pesar de que la juventud es un periodo de la vida que está asociado al deseo del cambio, la transformación, la vitalidad, la formación de expectativas, el aprendizaje y la innovación, entre otras muchas cosas; lo cierto es que la vida de muchos jóvenes en el país y en la Ciudad de México no es fácil, pues está llena de carencias, frustración y pérdida de la esperanza (Castillo, 2006). Así la juventud es un sector de la población que es discriminado y excluido tanto por otros jóvenes como por la población en general. El pertenecer a cierto grupo en el que se comparten ideas, formas de vestir, música, lugares que frecuentar, tipo de escuela; hacen que exista una diversidad de expresiones que indican una forma de ser.

Legitimación de la violencia

Legítimar es un concepto que ha sido difícil de definir en tanto que son diversas las disciplinas que usan este término dentro de su lenguaje profesional, por ejemplo, el derecho que,

en materia de filiación, constituye una ficción legal en virtud de la cual se consideran como legítimos hijos habidos fuera de matrimonio. En Derecho procesal, está constituida por la especial relación que ha de existir entre los litigantes y los de objeto de litigio, de forma que únicamente quien la ostenta puede ser parte hábil en el proceso. (Enciclopedia Jurídica 2014). Así mismo se considera legitimación a la posibilidad de acceder a los Tribunales y las condiciones y circunstancias que permiten hacerlo, en función de la relación que se tiene con el objeto del procedimiento (Guías Jurídicas, 2017).

Sin embargo, para fines de este trabajo tomaremos la definición general de legitimar, la cual hace referencia al acto de convertir en legítimo algo que no lo era, en ese sentido, la cualidad de legítimo se refiere a algo que es auténtico, genuino, verdadero, razonable o lícito. Además, se considera como algo legítimo a aquello que es justo, equitativo o fundado en una razón. Por lo cual, al hablar de legitimación de la violencia nos referimos al momento en que se conciben diversos actos violentos como normales, naturales o justos.

Normalización de la violencia

El concepto de normalizar, de manera general, se refiere a aquella acción de hacer “natural” alguna cosa o suceso que no lo era o que había dejarlo de serlo. Este fenómeno está fuertemente ligado al proceso psicológico de habituación, en el que, al presentarse repetidamente un estímulo, la respuesta que se ofrece se vuelve menos intensa cada vez. Entonces este estímulo se torna como natural en el ambiente y dejamos de prestar atención como lo hacíamos las primeras veces. Es así que los hábitos, costumbres o tradiciones de una sociedad son un ejemplo claro de productos de la normalización, pues a través de un proceso en el que de manera implícita se establecen una serie de criterios y modelos de actuación se llega a la conformación de normas sociales que permiten a los individuos saber cómo actuar en situaciones y contextos determinados. Para los fines de este

trabajo el concepto de normalizar se usará para definir la acción de naturalizar la violencia tornándola cotidiana y haciendo que pierda importancia, relevancia o interés para la comunidad que la vive.

A continuación se presentan algunos programas y proyectos que han tenido lugar en México, con la intención de reducir los índices de violencia que aumentan día con día.

Prevención de la Violencia

Es importante señalar que aquellas personas que crecen en ambientes donde prevalece la pobreza, la violencia, corrupción y escasean las oportunidades de acceder a una educación de calidad, a actividades productivas, formación laboral e incluso se enfrentan a oportunidades limitadas de acceso a empleo, pueden verse fácilmente atrapados en círculos de violencia que muy probablemente continuarán hasta su vida adulta; es por esto que a nivel internacional la UNICEF desarrolla y apoya diversas iniciativas que tienen por objetivo promover la educación para la paz atendiendo los propósitos que tienen los Objetivos de Desarrollo del Milenio y los derechos humanos fundamentales, sobre todo los que se incluyen en la Convención de los Derechos del Niño.

Entre los proyectos que apoya dicho organismo se encuentran aquellos que cubren actividades deportivas, acciones de desarme en países que se encuentran bajo conflictos armados como lo son Kosovo, Somalia, Tayikistán, entre otros; movimientos orientados a promover la resolución de conflictos, creación de manuales para docentes o alumnas y alumnos con temas sobre la negociación, estos manuales también han tenido su versión para padres, aunque incluyen algunos otros temas y estrategias a seguir; la comunicación y el pensamiento crítico que permita a los niños y las niñas resolver conflictos sin recurrir a la violencia. Así mismo se ha promovido la creación de radiodifusoras juveniles donde los adolescentes pueden expresarse y se promueven

soluciones pacíficas a conflictos, talleres de teatro, entre otras actividades culturales y artísticas para desarrollar en los niños habilidades que les permitan tomar decisiones oportunas y enfrentarse a conflictos de manera adecuada.

A nivel Nacional el gobierno ha puesto en marcha una serie de programas y proyectos encaminados a prevenir la violencia y la delincuencia y construir un México en Paz. Es así que durante la actual administración el gobierno federal ha desarrollado el proyecto “Nos Mueve la Paz”, el cual busca contribuir al cumplimiento de cuatro metas nacionales incluidas en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018:

- México en Paz
- México Incluyente
- México con Educación de Calidad
- México Próspero

El programa “Nos Mueve la Paz” busca cumplir cinco objetivos (SEGOB, 2018):

1. Incrementar la corresponsabilidad de la ciudadanía y actores sociales en la prevención social mediante su participación y desarrollo de competencias.
2. Reducir la vulnerabilidad ante la violencia y la delincuencia de las poblaciones de atención prioritaria.
3. Generar entornos que favorezcan la convivencia y seguridad ciudadana.
4. Fortalecer las capacidades institucionales para la seguridad ciudadana en los gobiernos municipales/delegacionales, entidades federativas y federación.
5. Asegurar una coordinación efectiva y sostenida entre dependencias y entidades federales para diseñar, implementar y evaluar procesos de prevención social.

Respecto a los objetivos planteados dentro del Plan Nacional de Desarrollo en el rubro de México en Paz, se establecen cinco objetivos primordiales: promover y fortalecer la gobernabilidad democrática, Garantizar la seguridad Nacional, Mejorar las condiciones de Seguridad Pública, Garantizar un Sistema de Justicia Penal Eficaz, Expedito, Imparcial y Transparente y finalmente Garantizar el respeto y protección de los Derechos Humanos y la erradicación de la Discriminación.

Por otro lado, de manera particular el Programa para la Convivencia Ciudadana (PCC) de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID, por sus siglas en inglés) ha desplegado una serie de proyectos que buscan fortalecer las relaciones sociales en comunidades específicas del territorio mexicano, sobre todo en el área norte donde se han registrado altos índices de violencia, como son los estados de Sinaloa, Monterrey y Chihuahua, y donde la convivencia y la participación ciudadana se han visto debilitadas debido a la desesperanza a la que se enfrenta la población, lo anterior con el fin de promover la prevención de la violencia y la delincuencia. Trabajando en los factores de riesgo y protección que se han identificado en estas comunidades partiendo así de seis ejes principales (SEGOB/USAID, 2015):

1. Construyendo modelos de intervención con jóvenes
2. Atención a víctimas de la violencia –una propuesta integral con enfoque de resiliencia.
3. Relación gobierno-sociedad.
4. Comunicación para la prevención.
5. Policía Comunitaria.
6. Resiliencia Comunitaria.

Para fines de este trabajo, se retomarán los esfuerzos llevados a cabo con los jóvenes como actores principales de un modelo de prevención, en el cual se incluyen actividades que promuevan

en ellos el desarrollo de competencias y capacidades de resiliencia dentro del ambiente en que viven, algunos de los proyectos que son parte de este eje de trabajo son: Modelos de intervención con jóvenes por la equidad, Modelos para la convivencia y Prevención de la Violencia en las Escuelas, Educación Musical para la integración humana y comunitaria, El teatro como herramienta para la convivencia comunitaria, Inserción laboral y educativa para jóvenes mediante la recuperación de espacios públicos, Prevenir la deserción escolar con adolescentes y Reinserción social para adolescentes privados de la libertad.

Es así que, como se puede observar, han sido diversos los esfuerzos que se han llevado a cabo tanto desde el ámbito del gobierno federal, como organizaciones no gubernamentales para el desarrollo de estrategias que permitan trabajar con jóvenes de zonas con altos índices de violencia y delitos, para evitar que ellos se vean involucrados como victimarios en sucesos de este tipo. Sin embargo, como se puede notar, se ha abordado poco la importancia que tiene el trabajo desde las aulas con los jóvenes y los docentes, pues recordemos que es la escuela el círculo social secundario por excelencia del ser humano, donde las personas pasan gran parte del día y establecen sus principales relaciones interpersonales fuera de casa. Así mismo, podemos destacar que el trabajo que se realiza con el aspecto emocional de los jóvenes, se deja de lado o no se trabaja con la importancia que tiene, recordemos que el aspecto emocional del ser humano tiene fuerte impacto en las decisiones que toma a lo largo de su vida, por eso es que se torna fundamental trabajar con este.

Es así que se considera importante destacar algunas investigaciones que se han llevado a cabo en el ambiente escolar y que ubican a la educación emocional como uno de los ejes fundamentales desde donde se puede abordar prevenir la violencia que se vive en las aulas. Al respecto Altable (2011), señala que la violencia que surge en las zonas socialmente vulnerables

dan cuenta de la necesidad de impartir justicia clarificar las relaciones desde diversas estrategias que involucran el reconocimiento de las emociones. Reconociendo además, que los alumnos con los que se trabaja en el aula son personas que tienen una historia particular que los lleva a tomar los comportamientos que reflejan dentro de las aulas, son el reflejo de las situaciones que viven en casa, con sus amigos en su comunidad, es por eso que resulta importante desentrañar la estructura de comportamientos que replican para favorecer la apropiación de conductas que les permitan resolver conflictos y prevenir replicar la violencia de su contexto social en el aula, además de brindarles herramientas óptimas a partir de la educación emocional para permitirles reducir la violencia en sus comunidades.

Por lo anterior, es que a través de este trabajo se busca articular una propuesta de intervención, donde se trabajen aspectos emocionales en la escuela, retomando además que el nuevo modelo educativo próximo a ponerse en marcha para el ciclo escolar 2018-2019 plantea la importancia del desarrollo personal y social de los alumnos, incorporando en el currículo aspectos clave para el desarrollo de habilidades socioemocionales (SEGOB, 2018).

Lo que se presenta a continuación son conceptos base de la propuesta de educación emocional que se ha gestado en los últimos años y ha tomado fuerza por los aportes que tiene al desarrollo del individuo.

Competencias emocionales en la educación

Emociones

La educación emocional es una innovación educativa que se justifica en las necesidades de la sociedad, al contribuir con el desarrollo de competencias emocionales que puedan favorecer el

desarrollo tanto personal, como social, sin embargo, para hablar de educación emocional, es necesario hablar de un concepto primordial: emoción.

Cuando hablamos de emociones no es común encontrarse con una definición universal, es decir, existen diferentes aportaciones de autores que se han dedicado a trabajar en este tema.

Tenemos, que una emoción es “un proceso que se activa cuando el organismo detecta algún peligro, amenaza o desequilibrio, con el fin de poner en marcha los recursos a su alcance para controlar la situación” (Fernández y Palmero, 1999 citado por Asociación Española Contra el Cáncer, s.f, p.4).

Por el contrario, Bisquerra (2003) entiende una emoción como “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno” (p.12). Así mismo García (2012) indica que las emociones, si bien son fenómenos de carácter biológico y cognitivo, tienen total influencia en nuestro actuar como seres sociales, pues dependiendo de nuestro estado de ánimo es como nos guiamos en nuestras relaciones interpersonales o con las tareas que llevamos a cabo.

Es así, que se puede concluir que las emociones se producen a partir del reconocimiento de la información sensorial que llega al cerebro, a partir de la cual se produce una valoración del evento percibido, seguido de la emisión de una respuesta neurofisiológica, conductual y cognitiva.

Es por eso que Casassus (2006) citado en García (2012) clasifica las emociones en tres grupos:

- Positivas: cuando están acompañadas de sentimientos placenteros como el amor y la felicidad.

- Negativas cuando se acompañan de sentimientos desagradables y la situación se percibe como amenaza, entre estas se encuentran el miedo, la ansiedad, la hostilidad, la ira, la tristeza o el asco.
- Neutras: cuando no van acompañadas de ningún sentimiento como pueden ser la esperanza.

Los siete pilares básicos de las emociones:

Las emociones pueden cumplir diversas funciones Mora (2008) resume todas ellas en siete apartados:

Primero: Las emociones permiten conseguir o evitar lo que es beneficioso o dañino, todo esto con el fin de lograr la supervivencia.

Segundo: Las emociones hacen que el organismo tenga una variedad de posibles reacciones antes situaciones, en donde es capaz de elegir la más adecuada. Valiéndose de los sentimientos, que en conjunto con las emociones garantizan la versatilidad de la conducta.

Tercero: Una reacción emocional activa múltiples sistemas cerebrales (endocrinos, metabólicos y aparatos del organismo).

Cuarto: Las emociones mantienen la curiosidad y el interés por lo novedoso.

Quinto: Las emociones funcionan como un lenguaje que permite comunicarse unos individuos con otros, creando lazos emocionales que pueden favorecer la supervivencia biológica y social.

Sexto: Las emociones sirven para almacenar y evocar recuerdos de una manera eficiente (de acuerdo al significado otorgado).

Séptimo: Las emociones y sentimientos juegan un papel importante en el razonamiento, ya que son los pilares básicos sobre los que descansan casi todas las funciones del cerebro.

Inteligencia Emocional

Los estudios sobre inteligencia surgieron en 1905 con la creación del test de Inteligencia de Binet respondiendo a las demandas del Ministerio de Educación Francés que buscaba clasificar a sus alumnos que requerían algún tipo de atención especial de aquellos que podían seguir con educación ordinaria. A este le siguió el test de Stern en 1912, el de Binet-Simon en 1916 y todos los anteriores sirvieron de antecedente para los estudios multifactoriales de inteligencia llevado a cabo por Spearman y Thurstone en el cual comenzó a hablarse de la existencia de diversos componentes de la inteligencia, reconociendo siete principalmente (comprensión verbal, fluidez verbal, capacidad para el cálculo, rapidez perceptiva, representación espacial, memoria y razonamiento inductivo) hallazgos que llegaron a consolidarse en el test de las inteligencias múltiples de Gardner en 1983, así mismo en los últimos años se habla también de otros tipos de inteligencia: inteligencia práctica, inteligencia exitosa, inteligencia social, inteligencias múltiples, inteligencia emocional, etc. (Bisquerra 2003), siendo esta última en la que ahondaremos a continuación.

Se puede definir la inteligencia emocional como “la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones” (Salovey y Mayer, 1990 citado por Bisquerra, 2012, p.24).

Existen diversos modelos sobre inteligencia emocional, entre ellos, el modelo de Inteligencia Emocional de Daniel Goleman, el cual plantea que para tener inteligencia emocional es necesario, primeramente, conocerse a sí mismo, pues refiere que es una pieza clave tener conciencia de las propias emociones, reconocer los sentimientos en el momento en que ocurren (Bisquerra, 2017). Posteriormente se requiere tener un manejo adecuado de esas emociones de manera que puedan ser expresadas de manera apropiada para desarrollar relaciones interpersonales

sanas, es decir este paso implica un proceso de autorregulación. En tercer lugar, es importante la motivación intrínseca, pues así las emociones se dirigen de manera concreta a ciertas metas, y permite que se eviten aquellas emociones que no llevan a cumplir la meta establecida. Por otro lado, es importante que las personas desarrollen habilidades que les permitan reconocer las emociones de los demás, lo que conocemos como empatía, pues nos permite tratar de entender a los demás y no prejuzgar, potenciando el desarrollo de relaciones interpersonales sanas. Finalmente, el modelo de Goleman ahonda en el establecimiento de relaciones interpersonales, donde se expresan las habilidades anteriores y señala que, al conocernos a nosotros mismos y autorregular nuestras emociones, somos capaces de reconocer las emociones de los demás y así evitar conflictos o relaciones tóxicas o autodestructivas.

Al reflexionar acerca de lo que es realmente la inteligencia emocional, nos encontramos con que podrán existir diferentes modelos para hablar de inteligencia emocional, pero todos concuerdan en que existen competencias emocionales que deben aprender todas las personas y que una estrategia para desarrollar las competencias emocionales, es la educación emocional.

Educación Emocional

La educación emocional hace referencia a un paradigma que ha tomado fuerza recientemente, debido a que se le ha dado importancia al papel de la escuela en el desarrollo integral de los estudiantes, ya que se considera que la escuela no debe centrar sus esfuerzos en impartir contenidos académicos, sino también sociales, emocionales, morales, físicos y afectivos.

Bisquerra (2010, en Deulofeu & Cols. 2013) denomina educación emocional al proceso educativo, continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano.

Como se observa en la figura número 1, las principales competencias que contempla este paradigma son:

- **Conciencia emocional:** Se refiere a la capacidad para tomar conciencia de las emociones propias y, con base en eso, tomar conciencia de las emociones de los demás, lo cual permite identificar el clima emocional del contexto en el que se encuentren. Esta competencia incluye cuatro microcompetencias que son; la toma de conciencia de las propias emociones, dar nombre a las emociones, comprensión de las emociones, tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento.
- **Regulación emocional:** se refiere a la capacidad de manejar las emociones de manera apropiada e incluye tres microcompetencias que son; regulación de emociones y sentimientos, habilidades de afrontamiento, competencia para autogenerar emociones positivas.
- **Autonomía emocional:** Se refiere a la capacidad de analizar las normas establecidas socialmente con el objetivo de adaptarse a ellas con base en los principios propios, esta competencia incluye siete microcompetencias que son; autoestima, motivación, autoeficacia emocional, responsabilidad, actitud positiva, análisis crítico de las normas sociales y resiliencia.
- **Competencia social:** Se refiere a la capacidad que tenemos de mantener relaciones óptimas con los demás e incluye ocho microcompetencias que son; dominar las habilidades sociales básicas, respeto por los demás, practicar la comunicación receptiva, practicar la comunicación expresiva, compartir emociones, comportamiento prosocial y cooperación, asertividad, prevención y resolución de conflictos además de la capacidad para gestionar situaciones emocionales.

- **Habilidades de vida para el bienestar:** se refiere a la capacidad de adoptar comportamientos apropiados para la convivencia diaria, incluye seis microcompetencias que son; fijar objetivos adaptativos, toma de decisiones, buscar ayuda y recursos, ciudadanía activa participativa, crítica, responsable y comprometida, bienestar emocional y fluir.

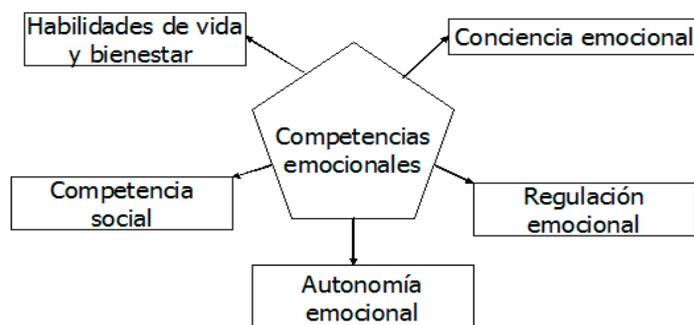


Figura 1. Gráfico pentagonal de Rafael Bisquerra con los componentes de las competencias emocionales (GROP, 2019).

La educación emocional es un tema sobre el cual las personas conocen muy poco o nada, muchas veces cuando escuchamos este concepto no sabemos exactamente a qué se refiere o para qué sirve, pues es algo que si bien, se trabaja de primera mano en casa con la familia, por ser ésta el ente socializador primario de las personas, no se debe dejar de lado el gran papel que puede tener la escuela en la contribución al desarrollo de individuos emocionalmente sanos, pues es la escuela el segundo lugar donde los niños pasan la mayor parte del tiempo y donde además, entablan sus principales relaciones interpersonales.

A pesar de que diversos organismos internacionales como la OCDE y la UNICEF han reconocido a la educación como un proceso en el cual se le debe dotar al individuo de una serie de competencias, habilidades, destrezas y conocimientos que favorezcan su desarrollo integral, tanto en el aspecto intelectual, como el social, personal, familiar, comunitario, etc; que le permitan

posteriormente desarrollar vínculos y relaciones en cada uno de los aspectos de su vida adulta, muy poco se ha abordado en relación a la competencias socioemocionales que son clave para que el alumnado se apropie de las herramientas necesarias que le permitan generar estrategias óptimas para su vida. En las diversas currículas que subyacen la práctica educativa en México, la educación emocional es un aspecto que se ha mantenido relegado de los contenidos que deben impartirse a los jóvenes, al menos en la educación básica que actualmente comprende los niveles de preescolar, primaria, secundaria y media superior. Si bien, se trabaja con los alumnos en aspectos como la formación cívica y ética, no podemos negar que en general, los contenidos que se imparten en estas materias remiten a los jóvenes hacia las conductas que son socialmente aceptables, y no se trabaja con ellos en una formación como individuos integrales que les permite sentar las bases para desarrollarse de manera adecuada y entablar relaciones interpersonales sanas con el resto de las personas.

Las diversas reformas educativas se han preocupado más por definir los métodos cómo deben enseñarse los contenidos curriculares, además centran sus esfuerzos en el conocimiento científico y técnico, relegando los aspectos de la vida y del desarrollo integral de los estudiantes. A pesar de que la UNESCO a través del Informe Delors señala que los países deben sustentar sus planes y programas escolares en 4 pilares fundamentales: aprender a hacer, aprender a conocer, aprender a ser y aprender a vivir, estos últimos dos se centran en las necesidades sociales de preparar personas con calidad humana y como miembros integrales de la sociedad.

Es debido a lo anterior que se considera que para lograr acercar a los jóvenes al desarrollo de estas habilidades es imprescindible que inicien por conocerse, reconocerse y aprender a identificar en ellos sus fortalezas y áreas de oportunidad para generar las estrategias que les

permitan establecer sus metas a lograr y el plan que les llevara a ellas, todo lo anterior parte desde el desarrollo de la autoestima que se explica a continuación.

Autoestima

La autoestima hace referencia a el concepto y conocimiento que cada persona tiene de sí misma, afirmando la auto percepción y auto reconocimiento de diferentes habilidades cognitivas, afectivas y comportamentales.

El autoconcepto se revela en cada individuo, con frecuencia, y es producto de la comparación propia con las personas que representan papeles importantes en la vida del mismo, se pueden distinguir diferentes autoconceptos específicos:

- Autoconcepto académico: resultado de los diferentes éxitos, fracasos, experiencias y variaciones a lo largo de los años escolares.
- Autoconcepto social: producida por los sentimientos propios con respecto a las diferentes relaciones sociales como la amistad, la aceptación y adaptación social.
- Autoconcepto personal y emocional: sentimientos placenteros derivados del equilibrio emocional, la seguridad y confianza en el individuo mismo.
- Autoconcepto familiar: sentimientos propios en su papel como miembro de la familia.
- Autoconcepto global: valoración de uno mismo, tomando como base todas las áreas anteriores.

Tomando en cuenta lo anterior podemos asegurar que la autoestima es cambiante dependiendo el autoconcepto evaluado, por ejemplo, una persona puede tener una autoestima alta en lo familiar y una autoestima baja en el ámbito laboral. La autoestima y autoconcepto están estrechamente relacionados y si uno baja, la tendencia es que el otro también lo haga.

Quiles J. y Espada P. (2004) plantean diferentes perspectivas de la autoestima:

- Como actitud hacia uno mismo: la manera de acercamiento a la información propia otorgada por los diferentes sentidos.
- Como evaluación personal: el conjunto de percepciones a uno mismo, considerando el esquema “me siento (sentimiento) -en (situación) -cuando (condiciones)”.
- Como posición central en un continuo: siendo la autoestima el equilibrio entre la vergüenza autodestructiva y el orgullo autodestructivo
- Como ecuación: determinada por el nivel de éxito y las pretensiones de la persona
- Como concepto multidimensional: englobando las siete “aes de la autoestima”, que se refiere al Aprecio de uno mismo como persona, Aceptación tolerante de sus limitaciones, debilidades, errores y fracasos, Afecto como actitud positiva a uno mismo, Autoconsciencia al darse cuenta del propio mundo interior, Apertura como actitud abierta y atenta al otro y Afirmación.

La autoestima moldea por completo el comportamiento de los jóvenes en los diferentes aspectos de su vida, tomando por completo el rol al que son etiquetados, es decir, hacen suya la imagen con la que se les reconoce, por ejemplo, son alborotadores, payasos o inteligentes dependiendo la etiqueta que les otorgan los profesores, amigos, padres...

Así es que se pueden identificar dos tipos de autoestima; la autoestima baja, que se liga a problemas de ansiedad, inseguridad, poca estabilidad emocional entre otros y la autoestima alta que se asocia con buenos ajustes psicológicos, seguridad, estabilidad emocional... Sin embargo, la autoestima que determina a cada persona es adquirida, no innata, convirtiéndose así, en el resultado de diferentes expectativas acumuladas a lo largo de la vida, dependiendo los diferentes contextos a los que el individuo se ve expuesto, principalmente en los primeros años de vida, donde

cumplen la imagen que los padres forman en ellos, tomando también en cuenta las actitudes de sus grupos de pertenencia como la familia, los amigos, los profesores, etc.

Como se mencionó anteriormente podemos hacer diferencia entre dos tipos de autoestima, la autoestima positiva o alta y la autoestima negativa o baja, Quiles J. y Espada P. (2004) mencionan ciertas características que posee cada uno de estos tipos.

La autoestima positiva, que hace referencia al individuo con bienestar psicológico y cuidado personal, teniendo consecuencias favorables a la persona que la posee como aceptación y respeto propios, algunas de las características son:

- Actúa con valores que son flexibles según sus experiencias.
- Obra según lo considere acertado sin tomar en cuenta que a los demás les parezca mal.
- Tiene poca preocupación por lo ocurrido en el pasado.
- Confía en su capacidad para lograr la resolución de conflictos.
- Reconoce sus talentos y diferencias.
- Reconoce la valía de cualquier persona.
- Reconoce y acepta los sentimientos propios ya sean positivos o negativos.
- Disfruta las actividades que decide realizar.
- Reconoce las necesidades de los demás, respetando las normas en turno sin divertirse a costa de los demás.

La autoestima negativa tiene efectos negativos como la tristeza, la inseguridad, la sensación de vacío, entre las características de las personas con baja autoestima podemos encontrar:

- Se exige y critica mucho, buscando una aprobación por lo que hace.
- Se focaliza en sus defectos.
- Toma las críticas como algo personal.

- Se esfuerza en complacer a los demás.
- Siente que tiene poco control de lo que sucede.

Según Brower citado en Quiles J. y Espada P. (2004) el autoconcepto está altamente ligado con la asertividad, por el retrato mental que se mantiene de las fortalezas y debilidades, con el fin de entender más sobre la asertividad, ahondaremos acerca de ella en los próximos párrafos.

Asertividad

La asertividad forma parte de las principales competencias emocionales que los individuos deben desarrollar para establecer relaciones interpersonales sanas, a pesar de que son varios los autores que han intentado definirla, al final se llega al consenso de que es la habilidad de expresar tus sentimientos y percepciones, de elegir como reaccionar y hablar de tus derechos cuando es apropiado. (Elizondo, 1997). En este sentido, la asertividad incluye además del reconocimiento y el reclamo de los propios derechos, el reconocimiento y cumplimiento de los derechos del otro; se le considera como el punto medio entre la agresividad de imponer los propios pensamientos y opiniones, y la pasividad de aceptar siempre lo que desean e impone el otro.

Es importante recalcar que saber expresarse y exigir lo que nos corresponde ayuda también en la conformación de una personalidad segura que promueve la autoestima alta y el autoconcepto positivo.

En este sentido, resulta imprescindible identificar las características que posee una persona que es asertiva, las cuales incluyen el uso apropiado y claro del lenguaje, expresar y exigir el respeto a sus derechos, reconocimiento y cumplimiento de los derechos de los demás, les resulta sencilla la comunicación con los demás, tiene alta autoestima, se respeta a sí mismo, aceptan y rechazan libremente de su mundo emocional a otras personas, etc. Todas estas características

hacen que la persona que las posee sea capaz de entablar y mantener relaciones sociales sanas con el resto de sus círculos cercanos.

Educación emocional en las aulas

En el modelo educativo 2011 la educación emocional se insertó en los programas de tutorías, Lázaro (1986) explica la idea de la tutoría como una serie de actividades inherentes a la labor del profesorado que puede realizarse de modo individual y colectivamente con los alumnos del grupo donde el objetivo radica en facilitar la integración personal de los procesos de aprendizaje, así mismo Román y Pastor (1979) consideran que la tutoría se encamina a ayudar y orientar al alumno y/o los alumnos, este trabajo es realizado por el profesor y se lleva a cabo junto con su misma labor de docencia.

En ese sentido las instituciones educativas han utilizado la labor de la tutoría como herramientas de orientación que apoyan a los alumnos en su desarrollo humano, “ya sea para reforzar áreas de conocimiento deficientes en el estudiante o para promover la adquisición de conocimientos y habilidades que le permitan al sujeto consolidar y desarrollar las competencias educativas y sociales” (Conde & Cols. 1997).

Sin embargo, estos esfuerzos han resultado insuficientes ya que estas estrategias se centran específicamente en los procesos de aprendizaje de los estudiantes y los procesos de enseñanza de los docentes, dejando de lado el trabajo con competencias socioemocionales que se requiere para alcanzar un desarrollo integral del alumnado.

Es así, que se reconoce la importancia de la educación emocional en las aulas, puede justificarse desde numerosos argumentos, así lo señala Campillo (2017) quien reconoce 8 importantes aspectos en los que impacta la educación emocional cuando hace parte de la cotidianidad en las aulas:

- Aporta al fin último de la educación, que se ha sujetado de la idea primordial del desarrollo pleno e integral del alumnado,
- Permite el apropiado establecimiento de relaciones interpersonales entre el alumnado, favoreciendo los procesos de aprendizaje y adquisición de conocimiento.
- Promueve el autoconocimiento, importante aspecto que permite al alumno adquirir habilidades y competencias propias de él mismo.
- Hace parte importante de la orientación profesional debido a que a nivel mundial existe una alta tasa de desempleados o de personal que labora en lugares donde no se sienten satisfechos, provocando problemas importantes de autoestima y desesperanza, así haciendo uso de las habilidades emocionales que pudiesen desarrollar, podrían ser capaces de tomar elecciones profesionales mejor pensadas y orientadas hacia su proyecto de vida.
- Evitar el fracaso escolar, debido a que muchas veces la escuela se abandona porque el alumnado se ve envuelto en conflictos emocionales que pueden ser estrés, falta de motivación o problemas de violencia escolar o bullying.
- Convivencia sana, pues al reconocer nuestras emociones y las de los demás nos permite establecer relaciones interpersonales más productivas y orientadas hacia el desarrollo de todos los individuos que conforman nuestro círculo social.
- Promover salud emocional pues día con día nos enfrentamos a diversas situaciones que ponen en juego nuestro equilibrio emocional como pérdidas familiares, conflictos en la escuela, noticias desagradables, etc.
- Apoya la transición hacia el nuevo rol del docente, pues como hemos visto a lo largo del tiempo el papel del docente ha cambiado de ser un transmisor de conocimientos a involucrarse completamente en el proceso de aprendizaje que tienen los alumnos,

proponiendo desde teorías modernas y multidisciplinarias estrategias que le acerquen al alumnado dotándolo no solo de conocimientos empíricos, sino también habilidades y competencias sociales y emocionales.

Pero la Educación emocional no solo se ha concebido como un aspecto clave para el desarrollo integral de los jóvenes, sino también como un aspecto importante del proceso de aprendizaje, es así que Bisquerra (2001, citado en García, 2012) indica que partir de la teoría sociocultural en la cual se sientan las bases de la pedagogía moderna, es necesario reconocer las emociones que subyacen la interacción entre el sujeto y el objeto de conocimiento, así como este proceso y el ambiente en que se lleva a cabo. Esta idea además, señala que las emociones tienen un papel tan importante al punto en que pueden facilitar u obstaculizar el aprendizaje, el cual está también sujeto a los intereses y necesidades que tiene el individuo y su interacción con el entorno. Además, después de todo lo revisado, cabe destacar que la educación emocional es un punto clave para responder a las demandas sociales, que reclaman la formación de individuos que sean capaces de convivir de manera adecuada con los demás, generando un estado de paz para los demás y para ellos mismos.

Lo anterior puede lograrse a partir del desarrollo de competencias emocionales centradas en dos objetivos específicos: autorreflexión y reconocimiento de las propias emociones, lo cual contribuye a regularlas y expresarlas de maneras óptimas y adecuadas; y la habilidad de reconocer las emociones de los demás desarrollando empatía y mecanismos de comunicación más claros y adecuados para el establecimiento de una convivencia sana.

En el actual modelo educativo del ciclo escolar 2018-2019, se plantea, al menos de manera curricular, un espacio claro para el desarrollo de competencias socioemocionales. Este nuevo modelo educativo sienta sus bases en 14 principios pedagógicos que indican los ejes de acción con

los que deberá dirigirse la práctica docente, estos incluyen aspectos de los procesos de enseñanza-aprendizaje que propiciarán una mayor comprensión de los contenidos revisados, hacen hincapié sobre todo a la necesidad de partir de lo que los alumnos saben, el reconocimiento de las diferencias, la educación inclusiva y la importancia de la socialización del conocimiento como mecanismo de aprendizaje y de desarrollo de competencias sociales y emocionales. Así mismo, el modelo educativo vigente se estructura en tres componentes curriculares que encierran aspectos específicos del modelo:

- Campos de formación académica: engloba las áreas de conocimientos en los que se agrupan los contenidos temáticos, lenguaje y comunicación, pensamiento matemático y comprensión del mundo social y natural.
- Autonomía curricular: otorga a cada escuela el poder de definir algunos contenidos con el fin de atender las características específicas de la comunidad escolar a la que atiende, así como las características sociales del lugar en que se ubica.
- Área de desarrollo personal y social: Hace referencia al aprender a ser y aprender a convivir, reconociendo la importancia del acceso a las artes, actividades culturales y deportivas como componentes importantes para el desarrollo humano. Además, es justo en este espacio curricular en el que se hace hincapié en los temas que se relacionan con esta intervención, ya que dentro del modelo educativo se reconoce la importancia de brindar educación socioemocional a los alumnos, con el objetivo de que aprendan a regular sus emociones y logren relacionarse de manera sana y con base en valores.

Se debe destacar la importancia de tomar en cuenta estos aspectos que ayudan al desarrollo psicosocial de la población, cabe mencionar que, al ser un modelo nuevo, su implementación verá las primeras limitantes; por ejemplo, el poco conocimiento que tienen los estudiantes, docentes y

padres de familia sobre el tema. Sin embargo, tomar en cuenta a todos los actores educativos es indispensable, ya que, con la capacitación constante de todo el cuerpo estudiantil y los padres de familia, los resultados podrían observarse con mayor facilidad, y serán más notables con el paso del tiempo, cuando los cambios conductuales e ideológicos se tornen a conductas normalizadas como lo es ahora la convivencia violenta. Es por esto, que se plantea la necesidad de generar intervenciones que tengan como eje temático el desarrollo de competencias emocionales que favorezcan la prevención de la violencia, como la que aquí se presenta.

Propuesta de curso-taller

A continuación se presenta la propuesta de curso-taller que fue llevada a cabo en el plantel escolar, cabe señalar que las actividades marcadas como “tarea” entre cada una de las sesiones, fueron tomadas en cuenta como actividades recomendadas, sin que estas tuvieran peso evaluativo para las sesiones.

Título

Educación emocional: regularme para crear un mundo mejor

Temática

Educación Emocional: autoestima y asertividad, 2 competencias fundamentales

Autoestima

- ¿Qué es autoestima?
- Reconocimiento de mí mismo ¿Como soy? ¿Quién soy? ¿Hacia dónde quiero llegar? ¿Que necesito? ¿Que tengo y que me hace falta para poder lograr lo que quiero?
- Importancia de la autoestima

Asertividad

- ¿Qué es la asertividad? Importancia de la asertividad
- Derechos asertivos
- Técnicas para ser asertivos

Relaciones Interpersonales

- Cómo convivo
- Como mejorar mi convivencia social
- Ponerme en el lugar del otro

Contexto institucional y curricular

El gobierno del Estado de México a través de las Escuelas Preparatorias Oficiales ofrece el servicio de educación Media superior en la modalidad de Bachillerato General, con una formación Propedéutica sustentada en el modelo educativo, basado en el cumplimiento de competencias. La finalidad de estas instituciones es que el estudiante construya sus conocimientos y sea capaz de aplicarlo en diversos contextos de la vida cotidiana a través de su plan de estudio integrado por 58 materias divididas en cinco campos disciplinarios:

- Campo de Comunicación y Lenguaje
- Campo de Ciencias Sociales y Humanidades
- Campo de matemáticas y Razonamiento complejo
- Campo de Ciencias Naturales y Experimentales
- Campo de componentes cognitivos y habilidades del pensamiento

La Misión de estas instituciones educativas es ser de alto nivel académico, que ofrezca servicios de calidad que fomenten la formación integral de los estudiantes desarrollando competencias genéricas y específicas que les permitan incorporarse de manera exitosa a las

instituciones de educación superior y/o sector productivo. Así mismo su visión es ser una Institución educativa competitiva de alto desempeño y formativo, que proporcione y desarrolle las competencias y potencialidades de los estudiantes, docentes y directivos en armonía, mutuo respeto y colaboración.

El mapa curricular de la institución se presenta a continuación

CAMPO DISCIPLINAR	SEMESTRE 1	SEMESTRE 2	SEMESTRE 3	SEMESTRE 4	SEMESTRE 5	SEMESTRE 6	
COMUNICACIÓN Y LENGUAJE	COMPRESIÓN LECTORA Y REDACCIÓN I (5 HRS.)	COMPRESIÓN LECTORA Y REDACCIÓN II (5 HRS.)	LITERATURA Y CONTEMPORANEIDAD I (4 HRS.)	LITERATURA Y CONTEMPORANEIDAD II (4 HRS.)	INGLÉS V (3 HRS.)	INGLÉS VI (3 HRS.)	47
	ETIMOLOGÍAS GREGO-LATINAS (4 HRS.)	INGLÉS II (3 HRS.)	COMUNICACIÓN Y SOCIEDAD (4 HRS.)				
	INGLÉS I (3 HRS.)	APRECIACIÓN ARTÍSTICA (3 HRS.)	INGLÉS III (3 HRS.)	INGLÉS IV (3 HRS.)			
MATEMÁTICAS Y RAZONAMIENTO COMPLEJO	PENSAMIENTO NUMÉRICO Y ALGEBRAICO (5 HRS.)	PENSAMIENTO ALGEBRAICO (5 HRS.)	TRIGONOMETRÍA (5 HRS.)	GEOMETRÍA ANALÍTICA (5 HRS.)	CÁLCULO DIFERENCIAL (5 HRS.)	CÁLCULO INTEGRAL (5 HRS.)	61
	INFORMÁTICA Y COMPUTACIÓN I (3 HRS.)	INFORMÁTICA Y COMPUTACIÓN II (3 HRS.)	RAZONAMIENTO COMPLEJO (4 HRS.)	INFORMÁTICA Y COMPUTACIÓN IV (3 HRS.)		PROBABILIDAD Y ESTADÍSTICA DINÁMICA (5 HRS.)	
			INFORMÁTICA Y COMPUTACIÓN III (3 HRS.)				
CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES	FILOSOFÍA (4 HRS.)	LÓGICA (4 HRS.)	SOCIOLOGÍA (4 HRS.)	ECONOMÍA (3 HRS.)	HISTORIA DE MÉXICO (5 HRS.)	ÉTICA (4 HRS.)	60
		ANTROPOLOGÍA SOCIAL (5 HRS.)		HISTORIA UNIVERSAL (4 HRS.)	ESTRUCTURA SOCIOECONÓMICA Y POLÍTICA DE MÉXICO (4 HRS.)	NOCIONES DE DERECHO POSITIVO MEXICANO (4 HRS.)	
	PROYECTOS INSTITUCIONALES I (4 HRS.)	PROYECTOS INSTITUCIONALES II (2 HRS.)		PROYECTOS INSTITUCIONALES III (3 HRS.)			
CIENCIAS NATURALES Y EXPERIMENTALES	SALUD INTEGRAL DEL ADOLESCENTE I (2 HRS.)		FÍSICA I (5 HRS.)	FÍSICA II (5 HRS.)	BIOLOGÍA GENERAL (4 HRS.)	INNOVACIÓN Y DESARROLLO TECNOLÓGICO (3 HRS.)	61
			QUÍMICA I (5 HRS.)	FÍSICA III (5 HRS.)	QUÍMICA II (5 HRS.)	GEOGRAFÍA Y MEDIO AMBIENTE (5 HRS.)	
				SALUD INTEGRAL DEL ADOLESCENTE II (2 HRS.)	CENCIA CONTEMPORÁNEA (4 HRS.)	SALUD INTEGRAL DEL ADOLESCENTE III (2 HRS.)	
COMPONENTES COGNITIVOS Y HABILIDADES DEL PENSAMIENTO	MÉTODOS Y PENSAMIENTO CRÍTICO I (5 HRS.)	MÉTODOS Y PENSAMIENTO CRÍTICO II (5 HRS.)	TOMA DE DECISIONES (3 HRS.)	CREATIVIDAD (2 HRS.)		PSICOLOGÍA (4 HRS.)	25
	HABILIDADES BÁSICAS DEL PENSAMIENTO (2 HRS.)	GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO (2 HRS.)					
CARGA ACADÉMICA	CARGA ACADÉMICA TOTAL (37 HRS.)	CARGA ACADÉMICA TOTAL (37 HRS.)	CARGA ACADÉMICA TOTAL (37 HRS.)	CARGA ACADÉMICA TOTAL (37 HRS.)	CARGA ACADÉMICA TOTAL (37 HRS.)	CARGA ACADÉMICA TOTAL (37 HRS.)	TOTAL 222

Objetivos generales y competencia

- **Objetivo Teórico:**

El alumno reconoce los conceptos de autoestima, asertividad y relaciones interpersonales con todas sus consideraciones y características.

- **Objetivo Procedimental:**

El alumno aplica los conocimientos de los valores para guiar sus comportamientos en todos los ámbitos en los que él se desenvuelve

- **Objetivo Actitudinal:**

El alumno será capaz de reconocer la importancia de ser asertivo y actuar con valores que no pongan en riesgo su integridad ni la de otras personas, estableciendo relaciones interpersonales emocionalmente sanas.

- **Competencia**

Desarrollo de autoestima favorable que permita el uso de la asertividad como herramienta mediadora de las relaciones interpersonales sanas.

Participantes

18 estudiantes de la EPOEM 259

Características generales

El taller se llevó a cabo con un grupo conformado por hombres y mujeres (mixto), de entre 15 y 17 años, los cuales contestaron previamente una encuesta sobre su percepción hacia la seguridad, desigualdad y exclusión social con el apoyo del proyecto CONACyT 240230; “Desigualdad y Exclusión Social: Factores Relacionados con la Violencia y la Delincuencia en Jóvenes del Distrito Federal, Estado de México y Morelos”; encontrando que los jóvenes se

encuentran desensibilizados frente a los índices de violencia que enfrentan en el lugar donde viven, siendo parte de un punto rojo que, según encuestas nacionales identifican a Ecatepec como una zona altamente delictiva.

Perfil de entrada deseable, donde se expone el ideal de los participantes:

- Los participantes se sensibilizan de acuerdo a valores que no pongan en riesgo su integridad ni la de otras personas, comprometiéndose a establecer relaciones interpersonales emocionales sanas.
- Son personas cuya conducta no depende de la motivación extrínseca (los premios o halagos que nos dan los otros), sino de la motivación intrínseca (del deseo de hacer una tarea o conseguir algo por sí mismo).
- Saben llevar a cabo un esfuerzo, a pesar de que los resultados que buscan tras el mismo aparezcan más tarde o a veces sean inciertos (por ejemplo estudiar una carrera, presentar proyectos, preparar una oposición, plantar un jardín, etcétera).
- No son víctimas de sus impulsos y decisiones tomadas en un momento puntual. Son reflexivos y saben valorar adecuadamente las diferentes alternativas.
- No se rinden ni irritan fácilmente cuando no se ven cumplidos sus objetivos.
- Sienten emociones como todos, pero saben regularlas para que no les causen problemas (por ejemplo cuando se enfadan saben cómo expresar su enfado en lugar de enfrentar conflictos).
- Adoptan un estilo de comunicación asertivo en su relación con los demás y son personas empáticas.
- Identifican emociones propias y de las personas que las rodean, así mismo actúan con las actitudes de valor que la situación demanda

Perfil de entrada real, donde se encuentran algunas características de los participantes que entraron a la intervención:

- Los alumnos son jóvenes activos, por lo regular participan de manera entusiasta en actividades académicas.
- Gustan de colaborar con sus compañeros en trabajos en equipo.
- Se aburren fácilmente con las clases tradicionales, por lo que prefieren el desarrollo de dinámicas donde puedan moverse y mantenerse entretenidos.
- Están interesados en lo que pasa en su comunidad, y reconocen que su participación como jóvenes es importante para mejorar las condiciones de su entorno. Por lo tanto, se interesan en participar en proyectos donde puedan aprender habilidades que les permitan desarrollarse de manera sana.
- Sin embargo, al ser jóvenes también presentan algunos problemas en el establecimiento de relaciones interpersonales, en su mayoría son problemas relacionados con la autoestima y el autoconcepto.

Responsables

Bernal Flores Dulce America:

Con 23 años de edad, se encuentra formándose en la carrera de Psicología, tesista por la Universidad Nacional Autónoma de México. Tiene intereses especiales en los temas de educación emocional, ya que cree fielmente que son los que mayor impacto positivo tienen a largo plazo en una sociedad, siendo muy importantes, pero al mismo tiempo menos tratados en el sector educativo. Olvidando así que todos los que conforman este sector son seres humanos, con distintas condiciones de vida y desarrollo que deben ser atendidas de manera particular y no general.

Considera que tomar en cuenta las emociones de los seres humanos podría marcar diferencias de convivencia, llevando a cabo este taller en la educación media superior intenta demostrar la importancia de las emociones en la educación y en la vida.

Torres Sánchez María Fernanda

Con 23 años de edad, es tesista en la carrera de Psicología en la Universidad Nacional Autónoma de México. Tiene un fuerte interés en los temas de educación emocional sobre todo en jóvenes y niños, pues considera que la situación social que atraviesa el país puede solucionarse trabajando en habilidades emocionales, socioemocionales y afectivos de los jóvenes y niños que serán los adultos del futuro. Es por eso que tiene interés en el desarrollo de este taller, sobre todo en zonas que, demográficamente han presentado grandes índices de violencia, considera que deben tratarse en la escuela, por ser éste un medio importante para el desarrollo de la personalidad de los estudiantes.

Calendario del taller

Sesión	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5
Día	10 Abril	11 Abril	12 Abril	13 Abril	16 Abril
Duración	2 horas				
Horario	1-3 pm				

Lugar

Las actividades se llevaron a cabo en el aula de usos múltiples que cuenta con una extensión de alrededor de 8m², tiene un pizarrón, pantalla para proyectar, adecuada iluminación tanto artificial como natural, alrededor de 50 sillas tipo pupitre que pueden moverse dependiendo de las actividades a realizar.

Principales referentes que se tomarán en cuenta para el curso-taller

Considerando que la educación emocional es un aspecto importante de la vida de las personas, que no se trabaja de manera cotidiana, en específico en las escuelas, se consideró a la misma como el centro de la presente intervención, ya que como se mencionó previamente para alcanzar el desarrollo de los cuatro pilares de la educación en los jóvenes es imprescindible abordarlo desde el desarrollo integral de su inteligencia tanto académica, como emocional y social.

Es posible observar en los diversos currículos que subyacen la práctica educativa en México, que la educación emocional es un aspecto que se ha mantenido relegado de los contenidos que deben impartirse a los jóvenes al menos en la educación básica que actualmente comprende los niveles de preescolar, primaria, secundaria y media superior. Si bien, se trabaja con los alumnos en aspectos como la formación cívica y ética, no podemos negar que en general, los contenidos que se imparten en estas materias remiten a los jóvenes hacia las conductas que son socialmente aceptables, desde el marco de lo ético y moral, y no se trabaja con ellos en una formación como individuos integrales que les permitan cuestionarse y comprenderse a sí mismos y así, sentar las bases para desarrollarse de manera adecuada y entablar relaciones interpersonales sanas con el resto de las personas.

Las diversas reformas educativas se han preocupado más por definir los métodos cómo deben enseñarse los contenidos curriculares, y no tanto por cubrir todos los aspectos de la vida de los jóvenes.

Es por lo anterior que se buscó desarrollar competencias sociales y emocionales en los alumnos que les permitan tomar decisiones que promuevan su bienestar y el de la sociedad en general. Rafael Bisquerra (2000, p. 243, cit.en Vivas, 2003), define la educación emocional como:

- Un proceso educativo, continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Por ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con el objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se planten en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social.
- La educación emocional tiene por objetivo, “el desarrollo de competencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional, autogestión, inteligencia interpersonal, habilidades para la vida y bienestar” (Bisquerra, 2017), por lo cual se llevarán a cabo actividades con los alumnos que les permitirán trabajar sobre su autoestima, desarrollar habilidades asertivas que guíen sus relaciones interpersonales con sus compañeros y que les permitan convivir con ellos en ambientes saludables y sanos, así como la autorregulación que les ayude a tomar decisiones de manera reflexiva e inteligente.

Así mismo, para el desarrollo de las actividades se tomó en cuenta el modelo de Inteligencia Emocional de Daniel Goleman, el cual plantea que para tener inteligencia emocional es necesario:

- conocerse a sí mismo, pues refiere que es una pieza clave tener conciencia de las propias emociones, reconocer los sentimientos en el momento en que ocurren (Bisquerra, 2017).
- se requiere tener un manejo adecuado de esas emociones, de manera que puedan ser expresadas apropiadamente para desarrollar relaciones interpersonales sanas, es decir, este paso implica un proceso de autorregulación.

- es importante la motivación intrínseca, así las emociones se dirigen de manera concreta a ciertas metas, y permite que se eviten aquellas emociones que no llevan a cumplir la meta establecida.
- es importante que las personas desarrollen habilidades que les permitan reconocer las emociones de los demás, lo que conocemos como empatía, pues nos permite tratar de entender a los demás y no prejuizar, potenciando el desarrollo de relaciones interpersonales sanas.
- finalmente, el modelo de Goleman incluye un aspecto sobre el establecimiento de relaciones interpersonales, donde se expresan las habilidades anteriores y señala que al conocernos a nosotros mismos y autorregular nuestras emociones, somos capaces de reconocer las emociones de los demás y así evitar conflictos, relaciones tóxicas o autodestructivas.

Por otro lado, se trabajó bajo el entendido de que la educación emocional es un aspecto de la vida del individuo que debe ser trabajado en cualquier contexto en el que esté se encuentre participando, como puede ser la familia, la comunidad, los amigos, relaciones de pareja y por supuesto el contexto escolar. Tomando esto en cuenta, a continuación se puede encontrar el concentrado tabular, que especifica las diferentes actividades llevadas a cabo en cada una de las sesiones.

Concentrado tabular¹

DIA	TEMA	DINÁMICA DE TRABAJO	MATERIAL DE APOYO	MECANISMOS DE EVALUACIÓN
------------	-------------	----------------------------	--------------------------	---------------------------------

¹ Se presenta el concentrado con las actividades llevadas a cabo dentro de la intervención, las actividades incluidas como tareas no tuvieron peso evaluativo y se manejaron como sugerencia para los alumnos.

1	Introducción	<p>Se llevó a cabo una sesión de presentación a los estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las facilitadoras se presentaron cordialmente incluyendo su nombre y la institución donde están llevando sus estudios. - Se les presentó a los alumnos la orden del día - Mencionaron los objetivos, la forma de evaluación y los temas que se tratarán en el taller que se impartirá - Posteriormente se pidió a los alumnos que se presentarán mediante una dinámica de integración llamada “canasta de frutas” (Anexo 2.1). - Se cuestionó por escrito a los alumnos sobre sus expectativas del taller (anexo 4.1, solo los primeros tres cuadrantes), cuando todos terminaron de llenar su cuadro por escrito las facilitadoras eligieron al azar a algunos participantes para que expusieran sus anotaciones. - Entre las facilitadoras y los alumnos se crearon normas de convivencia que serían respetadas a lo largo del taller - Aplicación pretest de los instrumentos de autoestima y asertividad (Anexo 5.1 y 5.2) 	<p>+PPT de introducción</p> <p>+ Cuadro sobre expectativas</p> <p>>Hojas blancas</p>	<p>> Diario del participante</p> <p>> Instrumentos diagnósticos que ofrecerán un panorama acerca de su autoestima y asertividad (anexo 5.1 y 5.2)</p> <p>> Formato de diario del participante</p> <p>> Bitácora de las facilitadoras</p> <p>> Cuadro a las facilitadoras “bitácora de sesión” (Anexo 4.4)</p>
---	--------------	---	---	--

		<ul style="list-style-type: none"> - Dinámica para mejorar la comunicación “que tengo en la espalda” (Anexo 2.2) - Entre las facilitadoras y el grupo realizaron un resumen sobre lo hecho y visto en la sesión - Las facilitadoras mencionaron que para trabajo no presencial los alumnos debían investigar qué es autoestima - Llenado del diario del participante (anexo 4.2) - Las facilitadoras llenaron el cuadro de las facilitadoras (anexo 4.4) 		
Tarea		<ul style="list-style-type: none"> - Se sugirió a los alumnos Investigar qué es autoestima, autoestima alta y autoestima baja. 		
2	Autoestima: ¿Cómo soy?	<ul style="list-style-type: none"> - Las facilitadoras del taller saludaron cordialmente a los alumnos - Se hizo un recuento de lo visto en la sesión anterior - Dinámica de integración “el listón por todos” (anexo 2.3) - Se les presentó a los alumnos la orden del día - Exploración sobre lo que sabían de autoestima y autoconcepto. - Se presentó teóricamente a qué se refiere autoestima y la importancia que tiene (anexo 1.2) 	<p>+PPT sobre autoestima</p> <p>+computadora</p> <p>+cañón</p> <p>+hojas</p> <p>+lápices</p>	<p>>La entrega de un reporte de reflexión sobre los casos presentados.</p> <p>>Diario del participante</p> <p>>Bitácora de las facilitadoras</p>

		<ul style="list-style-type: none"> - Dinámica “¿de quién hablo?” (anexo 2.4) - Dinámica “¿qué tengo aquí?” (anexo 2.5) - Las facilitadoras presentaron el trabajo no presencial a los alumnos - Entre las facilitadoras y los alumnos se hizo un resumen sobre lo visto en la sesión. - Llenado del diario del participante (anexo 4.2) - Los alumnos llenaron el cuadro del anexo 4.3 sobre sus fortalezas y debilidades - Las facilitadoras llenaron el cuadro de las facilitadoras (anexo 4.4) 	<p>+casos ya diseñados</p> <p>+ espejo</p> <p>+bolsa oscura</p>	
Tarea				
3	Asertividad	<ul style="list-style-type: none"> - Las facilitadoras del taller saludaron cordialmente a los alumnos - Se hizo un recuento de lo visto en la sesión anterior - Se realizó la dinámica de integración “fiesta de cumpleaños” (anexo 2.6) - Se indagó sobre lo que los alumnos reconocen de asertividad - Presentación teórica del tema (anexo 1.3) 	<p>+Presentaciones digitales “asertividad”</p> <p>+Computadora</p> <p>+ Cañón</p> <p>+ Hojas</p>	<p>>Diario del participante</p> <p>> Bitácora de las facilitadoras</p>

		<ul style="list-style-type: none"> - Video “el puente” (anexo 3.4) - Dinámica “el paraguas de la asertividad” (anexo 2.7) - Finalmente entre las facilitadoras y los alumnos se hizo un resumen sobre lo visto en la sesión - Llenado del diario del participante (anexo 4.2) - Las facilitadoras llenaron el cuadro de las facilitadoras (anexo 4.4) 	+ Lápices	
Tarea				
4	¿Cómo convivo con los demás?	<ul style="list-style-type: none"> - Las facilitadoras del taller saludaron cordialmente a los alumnos - Se hizo un recuento de lo visto en la sesión anterior - Se les presentó a los alumnos la orden del día - Exploración sobre cómo los alumnos se desenvuelven en sus relaciones interpersonales. - Se presentó teóricamente a qué se refiere el tema de relaciones interpersonales (anexo 1.4) - Dinámica “No hagas a otros...” (anexo 2.8) - Dinámica el gato y el ratón (anexo 2.9) 	+Presentaciones digitales + Cañón + Hojas + Lápices + Plumas.	> Diario del participante > Bitácora de las facilitadoras

		<ul style="list-style-type: none"> - Entre las facilitadoras y los alumnos se hizo un resumen sobre lo visto en la sesión. - Llenado del diario del participante (anexo 4.2) - Las facilitadoras llenaron el cuadro de las facilitadoras (anexo 4.4). 		
Tarea				
5	Autorregulación y Despedida	<ul style="list-style-type: none"> - Las facilitadoras del taller saludaron cordialmente a los alumnos - Se hizo un recuento de lo visto en la sesión anterior - Se les presentó a los alumnos la orden del día - Exploración sobre lo que saben de autorregulación - Se presentó teóricamente a qué se refiere la autorregulación y su importancia en la vida diaria (anexo 1.5) - Dinámica “girar y hablar” (anexo 2.10) - Video sobre autorregulación “el puente” (anexo 3.4) - Las facilitadoras devolvieron a los alumnos el cuadro sobre expectativas para que llenen el último cuadrante y cuando terminen lo recogieron. 	<ul style="list-style-type: none"> +Presentaciones digitales + Cañón + Hojas + Lápices + Casos diseñados + Dibujos de oídos + Dibujo de bocas 	<ul style="list-style-type: none"> >Diario del participante >Post-test de los instrumentos sobre asertividad y autoestima (anexo 4) > Bitácora de las facilitadoras

		<ul style="list-style-type: none"> - Dinámica de cierre “lo que más me gusto” (anexo 2.11) - Aplicación posttest de los instrumentos de autoestima y asertividad - Las facilitadoras y los alumnos hicieron un resumen sobre lo visto en la sesión - Las facilitadoras y los alumnos hicieron un círculo, donde cada integrante compartirán lo que se lleva del taller - Llenado del diario del participante (4.2). - Instrumento de evaluación del taller (5.3) - Las facilitadoras llenaron el cuadro de las facilitadoras (anexo 4.4) 		
--	--	---	--	--

Criterios para la acreditación

- ✓ Asistencia: 30% (cumplir con un mínimo del 80% de la asistencia total al taller)
- ✓ Participación: 30% (participar activamente en todas las sesiones planeadas)
- ✓ Entrega de Actividades: 30% (participación y entrega de todas actividades planeadas en tiempo y forma)
- ✓ Retroalimentación escrita respecto al taller: 10%: (lo que les gustó, lo que no les gustó, lo que sugieren mejorar)

Estrategia metodológica

Consideraciones previas

Con el apoyo del proyecto CONACyT 240230, Desigualdad y Exclusión Social: Factores Relacionados con la Violencia y la Delincuencia en Jóvenes del Distrito Federal, Estado de México y Morelos, se obtuvo información cuantitativa y cualitativa sobre la percepción de la seguridad en los jóvenes de la Escuela Preparatoria Oficial del Estado de México No. 259, (EPOEM 259), es así que el desarrollo de esta propuesta de intervención se formuló a partir de los resultados obtenidos; así mismo, la propuesta se evaluará a partir de datos cuantitativos y cualitativos para determinar el alcance e impacto obtenido en cada una de las dimensiones desarrolladas.

Preguntas de investigación

1. ¿Cómo perciben la violencia los jóvenes estudiantes de un bachillerato ubicado en Ecatepec, Estado de México?
2. ¿Cómo perciben la legitimación de la violencia los jóvenes estudiantes de un bachillerato ubicado en Ecatepec, Estado de México?
3. ¿Cómo legitiman la violencia los jóvenes estudiantes de un bachillerato ubicado en Ecatepec, Estado de México?
4. ¿Cómo perciben la seguridad en los entornos en que viven jóvenes estudiantes de un bachillerato ubicado en Ecatepec, Estado de México?
5. ¿Cómo son los niveles de autoestima y asertividad que poseen jóvenes estudiantes de un bachillerato ubicado en Ecatepec, Estado de México?
6. ¿Qué educación emocional han recibido jóvenes estudiantes de bachillerato ubicado en Ecatepec, Estado de México?

7. ¿Cuál es la relación entre la educación emocional recibida y la legitimación de la violencia en jóvenes estudiantes de un bachillerato ubicado en Ecatepec, Estado de México?
8. ¿Cómo debe ser una intervención para modificar la manera en que actúan en diversas situaciones de violencia jóvenes estudiantes de un bachillerato ubicado en Ecatepec, Estado de México, desde la educación emocional?
9. ¿Qué tan eficiente es una intervención en materia de educación emocional para prevenir la incurrancia en hechos violentos de los jóvenes de un bachillerato público ubicado en Ecatepec, Estado de México?

Variables

- Legitimación de la Violencia: Se refiere al acto de convertir en legítimo algo que no lo era, en ese sentido, la cualidad de legítimo se refiere a algo que es auténtico, genuino, verdadero, razonable o lícito. Además, se considera como algo legítimo a aquello que es justo, equitativo o fundado en una razón. Por lo cual, al hablar de legitimación de la violencia nos referimos al momento en que se conciben diversos actos violentos como normales, naturales o justos.
- Educación Emocional: Se refiere al acto de apropiarse de una serie de competencias emocionales que permiten a los individuos establecer un equilibrio emocional con los otros y con ellos mismos, estas incluyen las habilidades para la vida y el bienestar, la conciencia emocional, la regulación emocional, autonomía emocional y competencias sociales para el establecimiento de relaciones interpersonales.

Diseño del curso-taller

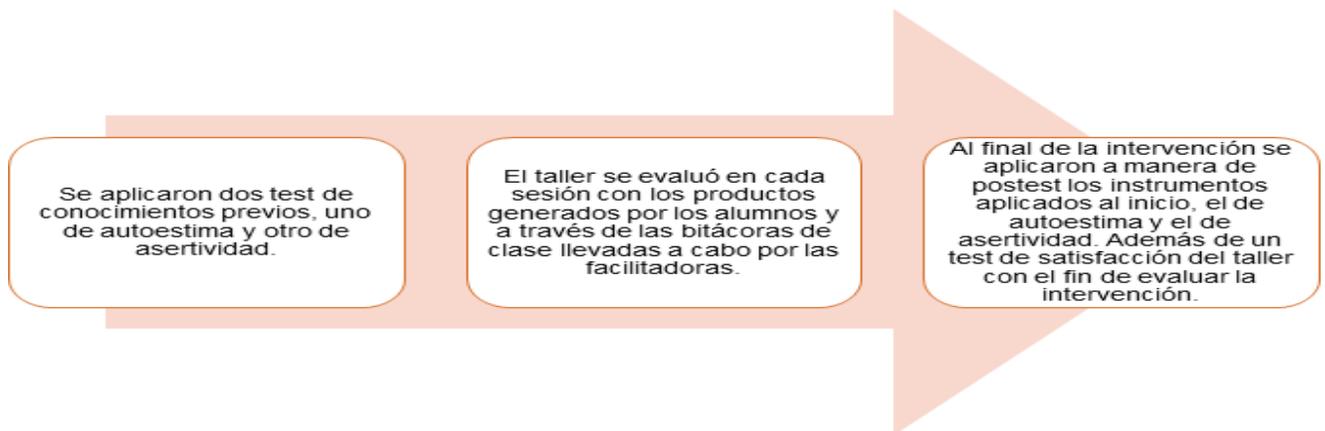
Fase 1: Familiarización con el contexto



Fase 2: Implementación del taller



Fase 3: Evaluación del taller



Sujetos:

- 150 alumnos de 1er año de la EPOEM 259, de entre 15 a 17 años de edad, estudiantes del turno vespertino que previamente resolvieron la batería sobre exclusión, desigualdad y percepción de la seguridad, así mismo, participaron en un grupo focal en el que se debatieron temas respecto a su percepción de la seguridad y normalización de actos delictivos.
- 18 alumnos de 1er año de la EPOEM 259 del turno vespertino que fueron elegidos debido a sus rasgos de personalidad por el orientador escolar.
- Contexto: Como se mencionó anteriormente, con el apoyo del proyecto CONACyT 240230, Desigualdad y Exclusión Social: Factores Relacionados con la Violencia y la Delincuencia en Jóvenes del Distrito Federal, Estado de México y Morelos, se estableció contacto con la Escuela Preparatoria Oficial del Estado de México (EPOEM 259) ubicada en la colonia San Agustín en el municipio de Ecatepec de Morelos, Edo. de Mex., la cual es una zona catalogada como “foco rojo” en tasa de incidencia delictiva dentro del municipio, para mayores datos véase “**Contexto Institucional y Curricular**” en el apartado de la propuesta de Curso-taller. La intervención tuvo lugar en el aula de usos múltiples que mide alrededor de 8m², cuenta con pizarrón, adecuada iluminación, alrededor de 50 sillas-bancos que pueden moverse dependiendo de las actividades a realizar.
- Estrategia: Se retomaron datos obtenidos de la batería sobre percepción de exclusión, desigualdad y seguridad, considerando únicamente aquellos reactivos que tienen relevancia directa con la propuesta de intervención que aquí se presenta, a partir de lo que se encontró en estos resultados se complementó la información con la ayuda de un “grupo focal” en el

que participaron 25 alumnos de que previamente habían contestado la batería, esto con la intención de profundizar en la información recabada. Es así que, con la información obtenida se formuló la propuesta de intervención bajo la modalidad de curso-taller que se impartió a lo largo de cinco sesiones de aproximadamente dos horas cada una, y cuyos temas se distribuyeron como se mencionó en la página 44.

- Materiales e instrumentos:

- ✓ Batería de percepción de exclusión, desigualdad y seguridad para jóvenes: Bateria desarrollada en el proyecto CONACyT 240230, Desigualdad y Exclusión Social: Factores Relacionados con la Violencia y la Delincuencia en Jóvenes del Distrito Federal, Estado de México y Morelos. Esta batería incluye una serie de preguntas de caracterización sociodemográfica, además de una serie de test que miden percepción de exclusión, desigualdad y seguridad. En total, contando aquellos reactivos sociodemográficos 187 reactivos tipo Likert y cuyas opciones de respuesta varían según las preguntas que se plantean. Entre sus preguntas se incluyen las siguientes: “hay riñas entre vecinos”, “ha habido secuestros”, “ha habido homicidios”, “me han discriminado por mi color de piel”, “me han discriminado por el lugar donde vivo”, “he recibido trato positivo por ser joven”, “he sido víctima de racismo”, “participó en programas sociales de mi comunidad”, etc. Esta batería cuenta con una validación para cada uno de sus componentes y todos ellos se ubican por arriba del 0.80.
- ✓ Grupo focal: Se llevó a cabo un grupo focal, las preguntas se formularon a partir de lo obtenido en la batería antes mencionada considerando aquellos aspectos en los que se quería ahondar para obtener más información, es así que este guion incluye preguntas como “cómo perciben el acceso a las oportunidades para los jóvenes?”, “¿En algún

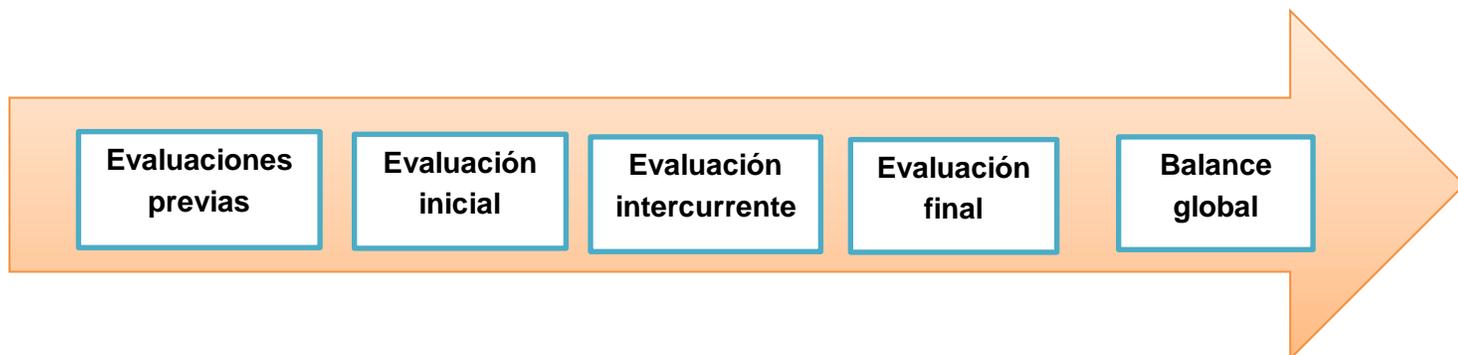
momento se han sentido en una situación de desventaja frente a otros?”, “¿En algún momento has pensado en delinquir debido a la falta de oportunidades o precariedad económica?”, “¿Crees que delinquir debido a la precariedad de recursos o a la situación de desigualdad sea válido?”, entre otras que exploran aspectos de percepción de desigualdad, exclusión, seguridad y propuestas para un mejor acceso a oportunidades para los jóvenes.

- ✓ Escala de autoestima de Rosenberg: Este test consta de 10 reactivos tipo Likert que van de muy en desacuerdo a muy de acuerdo, e incluye preguntas en las que se indaga respecto a cómo se concibe el joven a sí mismo por ejemplo “creo que tengo cualidades buenas”, “creo que tengo mucho de lo que estar orgulloso”, “en general me siento satisfecho conmigo mismo”; y como se percibe frente a los demás con reactivos del tipo “me siento una persona tan valiosa como las otras” y “soy capaz de hacer las cosas tan bien como los demás”. La escala ha sido traducida y validada en castellano y tiene una confiabilidad de 0.80.
- ✓ Test de asertividad de Rathus para jóvenes: Adaptada al español por Carrasco, J., Clemente, M. y Llavona, L. (1984), consta de 30 reactivos tipo Likert que van desde “muy típico de mí” hasta “muy poco típico de mí”, e incluye reactivos en los que se evalúa la forma en que resuelven o enfrentan los sujetos ciertas situaciones, por ejemplo: “he dudado aceptar o solicitar citas por mi timidez”, “cuando me dicen que haga algo, insisto en saber por qué”, “rehuyo telefonar a instituciones y empresas”, etc. La escala cuenta con una fiabilidad de 0.77 en sus adaptaciones al español.
- ✓ Instrumento de evaluación al taller: Para la evaluación de esta intervención se formuló un instrumento de 22 reactivos tipo Likert que van de “muy de acuerdo” a “muy en

- desacuerdo” y que considera aspectos sobre la información brindada, la relevancia de la información, el material usado, actividades, el tiempo dedicado a cada contenido temático y la actitud de las facilitadoras. Así mismo se incluye un espacio para que los participantes puedan hacer comentarios o aportaciones libres.
- ✓ Presentaciones en PowerPoint elaboradas por las facilitadoras.
 - ✓ Diario del participante: Se trata de una breve bitácora en la que los participantes describieron a groso modo ¿Qué se revisó en clase?, ¿Qué aprendieron? ¿Qué les gustó? Y ¿Qué no les gustó? Con el objetivo de indagar en cómo recibieron la información y que les parecieron las actividades sesión tras sesión.
 - ✓ Bitácora del facilitador: Se trata de una breve reseña que se llevó a cabo en cada sesión donde se describieron los aspectos más importantes y relevantes ocurridos durante la sesión.
 - ✓ Proyector.
 - ✓ Computadora.
 - ✓ Lista de asistencia.
 - ✓ Hojas blancas.

Resultados

En las siguientes páginas se encuentran los resultados obtenidos a partir del diseño y la implementación del taller. Para una lectura más clara, se ha dividido este apartado en 5 secciones, las cuales se presentan a continuación:



Como se observa, de izquierda a derecha, en primer lugar se encuentran las **“evaluaciones previas”**, en las cuales, se busca contextualizar al lector sobre los motivos que llevaron a plantear la intervención, es así que se describe el establecimiento de contacto con la institución y los resultados que nos llevaron al diseño de este taller, por un lado podremos encontrar los resultados de una batería desarrollada en el proyecto CONACyT 240230, Desigualdad y Exclusión Social: Factores Relacionados con la Violencia y la Delincuencia en Jóvenes del Distrito Federal, Estado de México y Morelos que mide “desigualdad y exclusión social”, así mismo, se encontrarán resultados de las entrevistas realizadas previamente, donde se destacarán fragmentos textuales de las respuestas proporcionadas por los alumnos.

La segunda sección ha sido llamada **“evaluación inicial”**, en este encontraremos las evaluaciones llevadas a cabo previo al taller; incluyen los resultados del test de asertividad de Rathus, donde; se podrá encontrar la definición de cada una de las dimensiones mismas que se repiten en el Anexo de instrumentos, seguidos del análisis del test de Autoestima de Rosenberg, considerando únicamente los datos obtenidos en la aplicación inicial, la cual tuvo lugar durante la primera sesión del curso taller, antes de comenzar con los contenidos temáticos. Para esto se

presentará una breve descripción cuantitativa de lo obtenido en los test, seguido de la interpretación, en la cual se pretende analizar las causas de las respuestas obtenidas. Seguidas de las “**evaluaciones intercurrentes**”, donde, como lo vimos en las diferentes partes del diseño del curso taller, se encontrarán mecanismos de evaluación cómo; “el diario del participante”; mecanismo realizado por sesión de modo individual, donde cada uno de los participantes plasma tanto lo sucedido en la sesión, así como los gustos y disgustos de las diferentes actividades, “bitácoras de las facilitadoras”; este mecanismo, realizado por las facilitadoras, hace referencia a observaciones que se consideraron importantes a lo largo de las diferentes sesiones, “reflexiones sobre los casos presentados”; este mecanismo hace referencia a una reflexión grupal realizada con base en la actividad de situaciones de diferentes tipos de autoestima, “Actividad FODA adaptado”; dinámica en la que se pidió a los participantes una reflexión sobre sus debilidades y fortalezas, además de cómo las trabajan y que hacen para mejorarlas, “cuadro sobre expectativas”; este cuadro fue retomado en dos sesiones diferentes, en la primera sesión se llenaron los cuadros que hacían referencia a las expectativas de los participantes y, en la última sesión, esta actividad se retomó para ver que tanto se cumplieron o no las expectativas plasmadas con anterioridad, “no hagas a otros”; en esta dinámica los participantes escribieron algo que querían que fuera realizado por alguno de sus compañeros, sin embargo, terminaron haciéndolo ellos mismos, con el fin de hacer más gráficos estos productos obtenidos, se han seleccionado algunos que fueron escaneados y adjuntados en esta sección. Por lo tanto, podremos observar tanto las imágenes de estos productos, como la descripción e interpretaciones de lo realizado por los participantes. Posteriormente, encontramos las “**evaluaciones finales**”, que contiene la información de los diferentes instrumentos aplicados al final del curso taller, por lo tanto incluye los resultados del test de asertividad de Rathus, seguido del análisis del test de Autoestima de Rosenberg, tomando en

cuenta sólo las respuestas del posttest, después se encuentran las respuestas de los participantes al instrumento que evalúa el curso taller, todos estos instrumentos fueron aplicados en la última sesión. Para esto se presentará una breve descripción cuantitativa de lo obtenido en los test, seguido de la interpretación, en la cual se pretende analizar las causas de las respuestas obtenidas.

Finalmente se cerrará este apartado con un **“balance global”**; donde encontraremos una comparación pre y post, del de asertividad de Rathus y el test de autoestima de Rosenberg. Esta sección se analizará en dos partes, una global, donde se menciona a grandes rasgos si el taller ha o no ha funcionado según los objetivos planteados, y la segunda por componentes; donde se hablará acerca de qué factores impactan significativamente a los objetivos del taller.

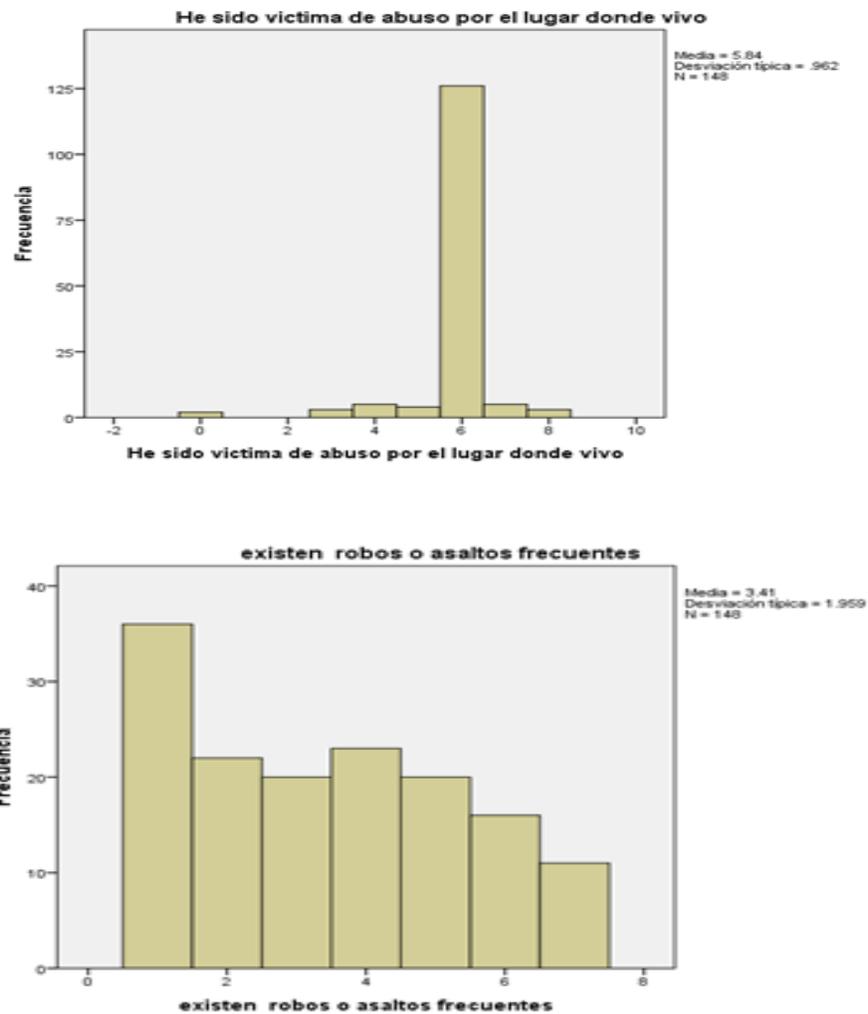
Evaluaciones previas

En esta sección se encuentran los datos principales del contacto con la Preparatoria Oficial 259, ubicada en Ecatepec de Morelos, se incluyen también los resultados obtenidos a través de grupos focales que se llevaron a cabo previo a la intervención.

El establecimiento de contacto con las autoridades de la institución y la aplicación de esta entrevista se lograron con el apoyo del proyecto CONACyT 240230 ya antes mencionado. A partir de esto se consiguió la autorización del director y el subdirector para llevar a cabo la aplicación de una batería destinada a medir la percepción de desigualdad, exclusión y seguridad de los de jóvenes, en esta escuela fueron aplicadas alrededor de 150 instrumentos. Además de una entrevista en un grupo focal conformado por 7 alumnos (5 mujeres y 2 hombres), de 1° año del turno vespertino, que fueron seleccionados por el prefecto escolar. Se abordaron temas propios del proyecto antes mencionado, como la percepción de la desigualdad y exclusión social, a partir de

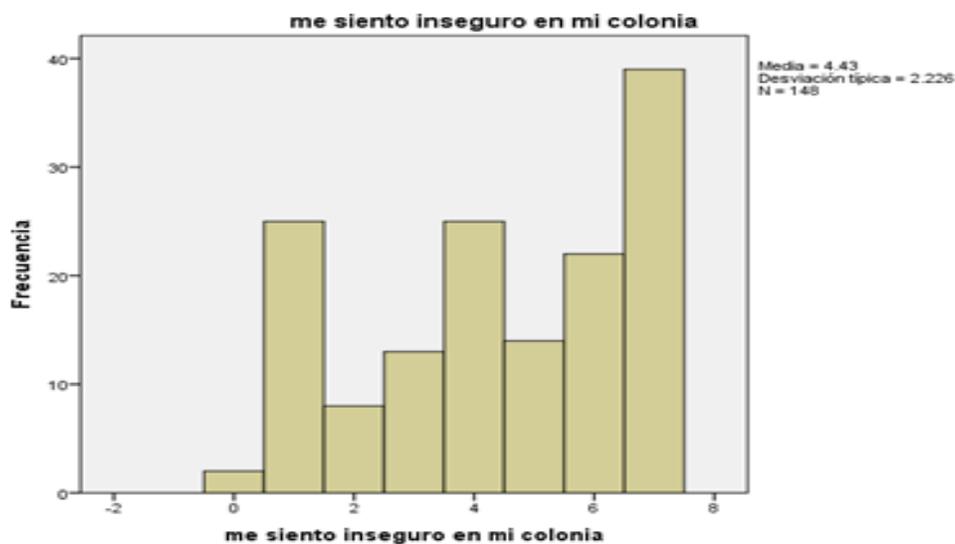
los resultados obtenidos se destacan las siguientes respuestas, que, reflejan la legitimación de la violencia en este entorno.

Para la batería destinada a medir la percepción de desigualdad, exclusión y seguridad de los jóvenes podemos destacar que para los delitos de alto impacto se reporta alta presencia en el lugar en el que viven, lo cual se puede ilustrar en las siguientes gráficas donde las opciones de respuesta se encuentran distribuidas de siempre a nunca (de izquierda a derecha):



En las gráficas expuestas, se observa que los participantes refieren como situaciones frecuentes los asaltos y abusos en el lugar donde viven, tendencia que se repite para diferentes

ítems que abordan delitos de alto impacto, solo se han considerado estas dos, para una visión general del panorama. Sin embargo, aunque estos delitos se hacen presentes, en la siguiente gráfica, se observa que la mayoría de los participantes refieren no sentirse inseguros en el lugar en el que viven:



Esto puede deberse a diferentes factores, por un lado aquellas respuestas que los participantes consideran que son socialmente deseables o esperadas, lo que se conoce como deseabilidad social, por otro lado, se debe considerar que en este ambiente es en donde los participantes se han desarrollado, han vivido experiencias que los han formado hasta ahora y este espacio les produce sentido de pertenencia, ya que es lo cercano y lo “conocido”, y por esto mismo se justifica y normaliza lo que sucede a su rededor, haciendo referencia así a la legitimación de la violencia que forma parte de su entorno.

En cuanto a los grupos focales se refiere; para la pregunta: ¿en algún momento han llegado a pensar en delinquir o cometer algún delito debido a la falta de oportunidades? 5 de 7 alumnos comentaron que lo harían, sin embargo, lo que los detenía es el castigo social y judicial que

implicaría el hecho de cometer esta acción. Lo cual se refleja en los siguientes fragmentos extraídos de la entrevista: *“bueno yo creo que en mi caso nunca me ha pasado algo así pero sinceramente si lo he pensado no porque bueno cuando uno tiene mucho coraje y su imaginación llega lejos...”*. *“Pues yo estuve a punto casi de irme a robar con un amigo de allá de por donde vivo me han invitado varias veces...”*. *“(¿Por qué no has aceptado?) Por temor de que si me agarra la patrulla voy a la cárcel...”*, *“por un lado el temor de que no sé de qué me cachén y todo salga mal pero como que si pienso en hacerlo más que nada por ayudar...”*. A partir de lo anterior se puede inferir que los participantes han considerado la opción de delinquir para solucionar los problemas que les afectan, debido a la falta de oportunidades que padecen en el contexto en el que se desenvuelven.

Sin embargo, un factor que evita que sean perpetradores de estos actos reside en el miedo a caer en prisión y no cumplir su objetivo. Así mismo, los participantes consideran más importante no llevar a cabo sus ideas debido a la repercusión social que esto traería sobre ellos, sin considerar el daño que se le puede ocasionar a la otra persona. Debido a lo alarmante de estas respuestas es que se formuló una intervención centrada en la sensibilización hacia el reconocimiento del valor de la otra persona a partir de la valoración propia, tomando en cuenta los temas de autoestima, asertividad y el desarrollo y cuidado de las relaciones interpersonales sanas.

Evaluaciones iniciales

Como se ha mencionado anteriormente aquí se encuentra el análisis por dimensiones de la primera aplicación de los instrumentos de autoestima y asertividad, que se ha llevado a cabo al inicio de cada sesión del taller.

Algo típico de mí	12.5
Algo no típico de mí	27.7
Poco típico de mí	19.4
Muy poco típico de mí	23.6

En la tabla número 1 encontramos los resultados a la dimensión “mostrar disconformidad”, que incluye reactivos del tipo “Cuando la comida que me han servido en un restaurante no está hecha a mi gusto me quejo con el camarero/a”, “Si dos personas en el teatro o en una conferencia están hablando demasiado alto, les digo que se callen o que se vayan a hablar a otra parte”, “En el restaurante o en cualquier sitio semejante, protesto por un mal servicio” y “Si alguien se me cuele en una fila, le llamo abiertamente la atención”; para el pretest se ubicaron principalmente las respuestas en las opciones que indican que éstas conductas son poco típicas del comportamiento cotidiano de los participantes; es decir, no es común que ellos se muestren inconformes cuando reciben algún servicio o trato que no va de acuerdo a lo que ellos quieren o solicitaron. En este sentido, podemos afirmar que los participantes ingresaron a la intervención siendo indiferentes a la necesidad de exigir sus derechos, siendo esta una característica de la sociedad mexicana, pues es un aspecto clave para el establecimiento de adecuadas relaciones interpersonales, que no invada la personalidad propia y respete la de los demás, así como para la obtención de servicios que solicitan. Sin embargo, es un aspecto que se propuso trabajar durante la intervención a través de diversas estrategias y dinámicas, sobre todo en las sesiones en las que se abordaron temas de asertividad y autorregulación.

MANIFESTACIÓN DE SENTIMIENTOS Y CREENCIAS

Disposición para expresar de una forma clara, concisa y espontánea sentimientos, pensamientos y creencias que las personas pueden experimentar bajo ciertas circunstancias. También, comprende las respuestas motoras como la búsqueda y confrontación de personas involucradas.

REACTIVO 8, 21, 22, 29

Tabla número 2 para la dimensión “manifestación de sentimientos y creencias” del instrumentos de asertividad de Rathus.

Opciones de respuesta	Porcentaje
Muy típico de mí	34.7
Bastante típico de mí	12.5
Algo típico de mí	27.7
Algo no típico de mí	8.3
Poco típico de mí	12.5
Muy poco típico de mí	4.1

En la tabla número 2 encontraremos las respuestas para la dimensión “manifestación de sentimientos y creencias”, que incluye reactivos del tipo “Luchó como la mayoría de la gente, por mantener mi posición”, “Soy abierto y franco en lo que respecta a mis sentimientos”, “Si alguien ha hablado mal de mí o me ha atribuido hechos falsos, la busco cuanto antes para dejar las cosas claras” y “Expreso mis opiniones con facilidad”; durante el pretest se orientaron hacia las opciones

que nos indican que las conductas planteadas en estos ítems son típicos en la mayoría de los participantes, se considera positivo que sean capaces de expresar sus sentimientos, ideas o pensamientos; aun así, cabe destacar que a lo largo de las actividades planteadas en cada una de las sesiones no se mostraron estas características en los participantes, por el contrario, presentaban dificultades para exponer sus ideas y sentimientos, no se exponían de manera asertiva y tendían a exponer sus ideas de manera agresiva, como vimos en el marco teórico, esto podría atribuirse a sentimientos de inseguridad típicos de esta etapa. Por lo cual podemos deducir que las respuestas están basadas en lo políticamente correcto. Sin embargo, manifestar sentimientos y creencias es un aspecto importante que se intentó desarrollar con las diversas dinámicas llevadas a cabo para lograr que el alumnado reflexionará sobre la manera en que tienden a resolver sus conflictos, brindándoles herramientas para evitar caer en comportamientos agresivos y violentos, pues es este uno de los objetivos principales de la intervención.

EFICACIA

Evaluación de la autoeficacia para manejar eventos. Es un juicio individual acerca de qué tan competente se puede ser en situaciones cotidianas de interacción social.

REACTIVO 1, 2, 9, 11, 24

Tabla número 3 para la dimensión “eficacia” del instrumento de asertividad de Rathus

Opciones de respuesta	Porcentaje
Muy típico de mí	5.5
Bastante típico de mí	7.7
Algo típico de mí	10.0

Algo no típico de mí	25.5
Poco típico de mí	12.2
Muy poco típico de mí	17.7

Como podemos observar en la tabla número 3 las respuestas a la dimensión “eficacia”, que incluye reactivos del tipo “ Mucha gente parece ser más agresiva que yo”, “He dudado en solicitar o aceptar citas por timidez”, “En realidad, la gente se aprovecha con frecuencia de mí”, “Con frecuencia no sé qué decir a personas atractivas del otro sexo” y “Suelo reprimir mis emociones antes de hacer una escena”; para el pretest se orientaron hacia las opciones que nos indican que estas son conductas poco típicas en los participantes del taller, comportamientos que de ser mediados, resultan propios para el desarrollo sano en el desarrollo social, debido a que hace referencia a la eficacia del alumnado para enfrentarse a situaciones de la vida cotidiana en la que alguien puede ejercer poder sobre ellos o ellos ejercen poder sobre alguien más, así se enfrentan a situaciones tan comunes como pedirle a alguien que salga con ellos, o hacer un cumplido a alguna persona que les interesa. En este sentido, con el objetivo de reflexionar principalmente en las relaciones de poder, se plantearon dinámicas orientadas a la reflexión del ejercicio del poder para implementar en su pensamiento cómo es que ejercen el poder y cómo las personas que les rodean lo ejercen sobre ellos.

INTERACCIÓN CON ORGANIZACIONES

Capacidad para interactuar en el ámbito organizacional (institucional o empresarial) en situaciones en las cuales debe hacer solicitudes o responder a demandas específicas.

REACTIVO 12, 13, 14

Tabla número 4 para la dimensión “interacción con organizaciones” del instrumento de asertividad de Rathus.

Opciones de respuesta	Porcentajes
Muy típico de mí	11.1
Bastante típico de mí	0.0
Algo típico de mí	9.2
Algo no típico de mí	38.9
Poco típico de mí	15.0
Muy poco típico de mí	25.8

Como podemos observar en la tabla número 4, las respuestas para la dimensión “interacción con organizaciones”, que incluye reactivos del tipo; “Rehuyó telefonar a instituciones y empresas”, “En caso de solicitar un trabajo o la admisión en una institución preferiría escribir cartas a realizar entrevistas personales”. “Me resulta embarazoso devolver un artículo comprado.” para el pretest se orientaron hacia las opciones que nos indican que estas conductas son poco típicas del comportamiento habitual de los participantes, lo cual nos indica que les resulta sencillo establecer comunicación con las instituciones educativas, laborales o sociales con las que requieren interactuar. Esta conducta es de gran ayuda, ya que es muy importante que sean capaces de comunicarse efectivamente con este tipo de instituciones para conseguir satisfactoriamente los servicios que requieren; educativos, conseguir empleos, apoyos sociales, etc. Es así que, a partir de la consolidación de la comunicación asertiva se motiva a los participantes a desarrollar habilidades que les permitan relacionarse y comunicarse con este tipo

de organizaciones de maneras más adecuadas para lograr que la comunicación sea realmente eficiente y se respeten sus derechos al mismo tiempo que reconocen sus obligaciones.

EXPRESIÓN DE OPINIONES

Temor a expresar de forma pública lo que se opina, por miedo a la burla o al juicio social negativo.

REACTIVO 16, 26, 30:

Tabla número 5 para la dimensión “expresión de opiniones” del instrumento de asertividad de

Rathus.

Opciones de respuesta	Porcentaje
Muy típico de mí	16.6
Bastante típico de mí	9.2
Algo típico de mí	13
Algo no típico de mí	22.2
Poco típico de mí	18.5
Muy poco típico de mí	20.3

Como se puede observar en la tabla número 5, las respuestas para la dimensión “expresión de opiniones”, que incluye reactivos del tipo “He evitado hacer preguntas por miedo a parecer tonto/a”, “Cuando me alaban con frecuencia, no sé qué responder” y “Hay ocasiones en que soy incapaz de decir nada”; en el pretest se ubican principalmente en las opciones que nos indican que las conductas planteadas son poco habituales en el comportamiento de los participantes del taller.

Observamos que el porcentaje mayor se centró en más opciones “algo no típico de mí”, “poco típico de mí” y “muy poco típico de mí”. Estas características son importantes en el comportamiento humano, e indispensable para la socialización, pues en esta dimensión se hace referencia a la capacidad que tienen los alumnos para emitir sus opiniones sin tener miedo a ser juzgados por el resto de la comunidad (escuela, familia, amigos, etc.). Como se revisó en el marco teórico estas características no son típicas de los adolescentes, por lo tanto las respuestas podrían estar influenciadas por cierta deseabilidad social, sin embargo, según las respuestas aquí obtenidas, es poco habitual que ellos guarden sus opiniones, por lo tanto, es recomendable continuar trabajando con ellos para promover que estas se emitan en un ambiente respetuoso y de tolerancia.

DECIR NO

Capacidad para expresar negación, comentarios opuestos a los intereses de los otros o la enunciación del no ante peticiones que se consideran inadecuadas o irracionales.

REACTIVO 5, 15, 23:

Tabla número 6 para la dimensión “decir no” del instrumento de asertividad de Rathus.

Opciones de respuesta	Porcentaje
Muy típico de mí	11.1
Bastante típico de mí	9.2
Algo típico de mí	15.0
Algo no típico de mí	27.7
Poco típico de mí	20.3
Muy poco típico de mí	16.6

En la tabla número 6 encontramos las respuestas a la dimensión “decir no”, que incluyen reactivos del tipo: “Cuando un vendedor se ha molestado mucho mostrándome un producto que luego no me agrada, pasó un mal rato al decir no”, “Si un pariente cercano o respetable me molesta, prefiero ocultar mis sentimientos antes que expresar mi disgusto” y “Con frecuencia pasó un mal rato al decir no”; los participantes para el pretest se orientaron hacia las opciones que nos indican que estas conductas son poco típicas de su comportamiento, como indica la tabla los porcentajes más altos se concentraron en las opciones “algo no típico de mi” y “poco típico de mi”, lo cual repercute de manera negativa en la adolescencia de los participantes, ya que, como se puede leer arriba, esta dimensión hace referencia a la capacidad con la que cuentan los alumnos para poder decir “no” en diversas situaciones de las que prefieren evitar ser partícipes. Esto puede deberse a que, debido a su corta edad y el proceso de formación de identidad en el que se encuentran prefieren acceder para poder pertenecer a sus grupos de convivencia, pues como se sabe esto les dota de cierta seguridad y consolida su sentido de pertenencia. Por lo anterior durante las sesiones de la intervención se planteó llevar a cabo actividades que les permitan reconocer las situaciones en las que podrían poner en peligro su integridad y aprender a rechazarlas de manera asertiva.

Test de autoestima de Rosenberg

A continuación, se presenta un análisis de las respuestas obtenidas en el test de Autoestima de Rosenberg, del modo descrito en la introducción a los resultados. Este test se encuentra dividido en dos dimensiones, conformada cada una con cinco reactivos, los cuales se encuentran debajo del nombre de cada dimensión.

DIMENSIONES:

- Autoestima positiva

- Autoestima negativa

AUTOESTIMA POSITIVA

Reactivos 1, 3, 4, 6, 7

Tabla número 7 para la dimensión “autoestima positiva” del instrumento de autoestima de Rosenberg.

Opción de respuesta	Porcentaje
Muy en desacuerdo	1.1
En desacuerdo	6.6
De acuerdo	50.0
Muy de acuerdo	42.3

Como podemos observar en la tabla número 7, los resultados del pretest, para esta dimensión que incluye reactivos del tipo “me siento una persona tan valiosa como las otras”, “creo que tengo algunas cualidades buenas” y “soy capaz de hacer las cosas tan bien como los demás; en el pretest se concentraron principalmente en las opciones de respuesta “de acuerdo” y “muy de acuerdo”, esto nos indica que los participantes del taller respondieron aceptablemente a afirmaciones que se relacionan con el autoestima positiva. A diferencia de lo que podría pensarse, debido a que las edades de los participantes forman parte de la etapa adolescente, recordemos que en esta etapa, el sentimiento de inseguridad e insatisfacción propia es alta, debido a todos los cambios que se han presentado en el marco teórico, del mismo modo, al intentar encajar en grupos sociales, ceden a las presiones para comportarse y verse de determinadas maneras que el grupo exige.

AUTOESTIMA NEGATIVA

AUTOESTIMA NEGATIVA Reactivo 2, 5, 8, 9, 10

Tabla número 8 para la dimensión “autoestima negativa” del instrumento de autoestima de Rosenberg.

Opción de respuesta	Porcentaje
Muy en desacuerdo	32.2
En desacuerdo	26.7
De acuerdo	35.5
Muy de acuerdo	5.5

Como podemos observar en la tabla número 8 se encuentran los resultados del pretest; para esta dimensión, que incluye reactivos del tipo; “generalmente me inclino a pensar que soy un fracaso”, “creo que no tengo mucho de lo cual estar orgulloso” y “me gustaría tener más respeto por mí mismo”; se ubican con mayor puntuación la opción de respuesta “de acuerdo”, respuestas que indican que los participantes simpatizan con afirmaciones que tienen que ver con el autoestima baja, como se mencionó anteriormente; la etapa en la que los participantes se encuentran es caracterizada por disconformidades propias, característica que sin duda podemos encontrar en estas respuestas. Para fomentar la autoestima alta como una práctica de los participantes y retomando la idea de la dimensión anterior, en la que observamos que es mayor su inclinación hacia afirmaciones de autoestima positiva se planteó trabajar con ellos aquellas cosas de las cuales deben sentirse orgullosos y sobre todo, como trabajar en aquello que les representa áreas de

oportunidad en las que aún pueden desarrollarse para que logren alcanzar las metas que se proponen.

Evaluaciones intercurrentes

En esta sección se han colocado diferentes productos obtenidos en cada una de las distintas sesiones, por lo tanto, se encontrarán algunas imágenes de los productos y sucesivamente una interpretación de algunos componentes a destacar en estos mismos productos.

Actividad: Diario del participante

Datos				
¿Qué revisamos				
La consola de fotos es presentarnos todo. Otro hecho que es autoevaluación. una actividad de adorno un dibujo y presentarlo.	a compartir con los demás y tener un autoestima buena.	En tener una buena comunicación, respetar y cooperar más.	Me gusta todo lo que hacemos.	

Imagen 2, producto de la actividad “Diario del participante”

Datos				
¿Qué revisamos?	¿Qué aprendí?	¿En qué me hizo pensar?	¿Qué me gusto?	¿Qué no me gusto?
el cómo llevarle bien con una persona	El relacionarme con un amigo conforme mis ideas	Como tratar a las personas de diferente manera	todo	todo me pareció bien

Imagen 3, producto de la actividad “Diario del participante”

En las imágenes 2 y 3, podemos observar que los principales pensamientos de los participantes están centrados en la mejora de la convivencia con sus compañeros, por ejemplo en el tercer recuadro; para la imagen 2, el participante indica que, en la sesión de introducción su pensamiento se centró en la convivencia con los demás, donde escribe “tener una buena comunicación, respetar y convivir más”, lo que también sucede con el participante de la imagen 3, en el mismo recuadro, donde se muestra un producto de la sesión donde se habló de relaciones interpersonales, el participante comenta que su pensamiento principal se centró en: “cómo tratar a las personas de diferente manera”, por lo tanto en las dos respuestas de diferentes sesiones observamos el interés cognitivo por el trato hacia sus compañeros, como vimos en el marco teórico el sentimiento de pertenencia es importante para los adolescentes, sentimiento que como podemos observar en sus respuestas, no se excluye en sus pensamientos del mismo modo nos resulta importante destacar que, según sus pensamientos, el taller les otorga formas distintas de llevar sus relaciones y convivir con los demás.

Actividad: Bitácora de las facilitadoras

<p>Acontecimientos</p> <ul style="list-style-type: none"> - 5 alumnos inquietos, sentados en el fondo de la sala pero apartan varias veces al grupo - Diego donde se golpean - Ruidito de burla cuando alguien se equivocó 	<p>Interpretación</p> <p>Con amigos de clases y la confianza que tienen hace que este tipo de cosas pasen entre ellos ellos mismos se golpean en la cabeza como forma de interacción o burla haciendo "ahhhhh" cuando alguien se equivoca como forma de humillación hacia el otro.</p>
	<p>Pendientes</p> <p>2:00 Ximera ir por los libros almas ✓</p> <ul style="list-style-type: none"> - Checar el video de los videos para que los demás sepan se reproducen

Imagen número 4, ejemplo de producto de la actividad “dinámica de las facilitadoras”

<p>Acontecimientos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Solo han llegado temprano 12 participantes - 3 del grupo de 5 que son nuevos - Vicente se muestra inquieto después de haber estado separado de sus amigos - Jesús se molesta por que unas niñas estaban hablando - Vicente se le asustan los ojos llorosos al descubrir el error en la actividad de "que tengo que?" 	<p>Interpretación</p> <p>Vicente es una persona a la que le gusta moverse mucho al separar a Jesús del grupo Vicente se ha frustrado y lo demuestró buscando como salirse del taller.</p> <p>Jesús es una dentro del grupo ya mantiene el silencio cuando participa, da muy buenas ideas y le gusta ayudar a sus compañeros cuando tienen problemas para realizar alguna tarea como leer.</p>
	<p>Pendientes</p> <p>Buscar más actividades fáciles para que cuando abra tiempo.</p>

Imagen número 5, ejemplo de producto de la actividad “dinámica de las facilitadoras”

En las imágenes 4 y 5, podemos observar que los comportamientos que faltaban el respeto a los demás eran muy presentes, sin embargo, estos comportamientos ya no se acentúan demasiado en la imagen 5, esto se le atribuye a que en el diseño del curso taller se planteó la creación de las normas de convivencia, esta actividad estructuró el ambiente en el que se llevó a cabo el taller, creando un ambiente más llevadero. Por otro lado también podemos notar que en la imagen 5, en donde la facilitadora escribe “a Vicente se le pusieron los ojos llorosos al descubrir el espejo en la actividad “que tengo aquí”, recordemos que en esta actividad los participantes debían describir a una persona con autoestima alta y con cualidades positivas, posteriormente en una bolsa oscura mencionaron tener a esa persona, de modo que los participantes la abrieran y en su interior demostrara un espejo, haciendo alusión a que la persona que se había descrito eran ellos mismos. Cuando Vicente descubrió el espejo los ojos se le humedecieron, por dicha actitud podemos notar el poco acercamiento de los participantes a actividades de este tipo, además de tomar en cuenta la importancia de trabajar aspectos de esta índole en cualquier momento del desarrollo humano.

Actividad: No hagas a otros

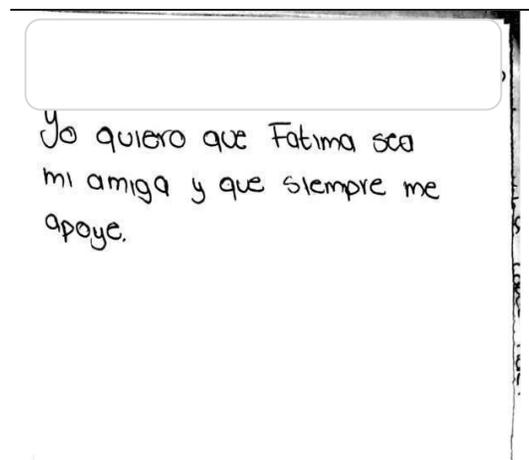


Imagen 6, producto de la actividad “No hagas a otros”.

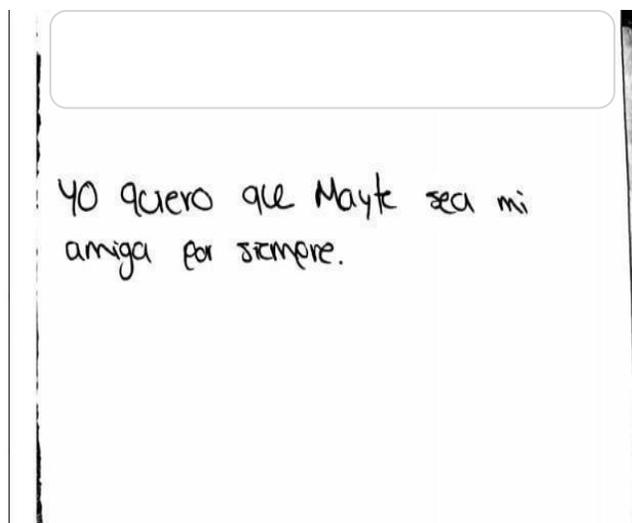


Imagen 7, producto de la actividad “No hagas a otros”.

En las imágenes 6 y 7, podemos observar los productos de la actividad “no hagas a otros”, para esta actividad los participantes debían colocar algo que quisieran que hiciera otra persona del mismo grupo, sin importar la actividad que esto incluyera, la mayoría de las actividades que se pusieron en las hojitas otorgadas a los alumnos fueron bondadosas y consideradas con la otra persona, esto podría deberse a que esta actividad se realizó en la sesión número 4, donde ya se habían abordado diferentes temas e inclusive ya se habían realizado la mayoría de las actividades de sensibilización, por lo tanto podemos atribuir a esto las características de las actividades que iban a poner a realizar a otro compañero, cuando se les cuestionó en plenaria la razón de sus respuestas, los participantes mencionaron que no tenían por qué hacer que alguien más hiciera algo que ellos no harían. Por lo tanto, podemos concluir que la mayoría de lo que habíamos revisado está siendo tomado por los participantes de forma positiva.

ACTIVIDAD: FODA adaptado

Mis principales fortalezas son: que lo que me propongo es lo que hago.	Mis debilidades son: que soy muy tímida que tengo mi autoestima baja
¿Por qué es una fortaleza? Por que tengo metas y quiero llegar a ellas.	¿Por qué es una debilidad? Por que me da miedo no poder decir algo en público por que me siento fea
¿Trabajo mis debilidades? NO.	¿Por qué? Y ¿Cómo? porque no soy una persona como las demás

Imagen 8, ejemplo del producto de la actividad FODA adaptado

Mis principales fortalezas son: al aprender cosas nuevas mi felicidad forma de pensar	Mis debilidades son: al llorar No enojarme fácilmente al no no ser distraída
¿Por qué es una fortaleza? Porque gracias a ello Podemos cambiar	¿Por qué es una debilidad? Porque gracias a ello Puedo hacer las cosas mejor
¿Trabajo mis debilidades? Si pensando y razonando las formas de poder comunicarme fácil mente	¿Por qué? Y ¿Cómo? Porque me ayuda a mejorarme gracias a cambiar la actitud y pensar diferente

Imagen 9, ejemplo del producto de la actividad FODA adaptado

<p>Mis principales fortalezas son:</p> <p>- MIS PROPIAS IDEAS QUE YO TENGO POR SI MISMO</p>	<p>Mis debilidades son:</p> <p>QUE NO SOY MUY ENOJO PELO CUANDO SI ME ENOJA NO ME CONTROLA</p>
<p>¿Por qué es una fortaleza?</p> <p>Por mis actos que yo tengo o ago en mi vida diaria</p>	<p>¿Por qué es una debilidad?</p> <p>por que tengo mi autoestima alto</p>
<p>¿Trabajo mis debilidades?</p> <p>NO MAS SEGIDAMENTE CASI NO</p>	<p>¿Por qué? Y ¿Cómo?</p> <p>NO ME CONTROLA MAS FACILMENTE Y CON CUALQUIER COSA ME INDICTA.</p>

Imagen 10, ejemplo del producto de la actividad FODA adaptado

En las imágenes 8, 9 y 10 podemos observar las reflexiones realizadas por las participantes, sobre sus fortalezas, debilidades y como las trabaja para convertirlas en áreas de oportunidad, así mismo notamos las comparaciones que hacen de su persona en relación a la gente que los rodea, esta actividad se realizó en las primeras sesiones, donde aún no se hablaba de ningún contenido de los que fueron diseñados. En el cuadro inferior izquierdo de la primera imagen (8) encontramos la respuesta a la pregunta: ¿trabajo en mis debilidades?, para la cual la respuesta es “no”, haciendo notar el poco interés en modificar las conductas que considera negativas, lo que podría deberse a la poca motivación tanto intrínseca como extrínseca por parte del participante, lo que lo mantiene en su zona de confort, donde el ambiente en el que se desarrolla no exige conductas diferentes.

Por otro lado en las imágenes número 9 y 10 podemos observar que los participantes tienen un alto nivel de autorregulación, donde hace consciente que es lo que falla en sus conductas, por ejemplo; en la imagen 10, en el cuadro superior derecho encontramos que se menciona que una de sus debilidades es enojarse con facilidad, en el marco teórico pudimos leer que este tipo de cambios de humor son una característica propia de la adolescencia, sin embargo, en el cuadro inferior izquierdo la participante menciona como puede cambiarlo, y hace referencia al pensar y razonar las formas de mejorar su comunicación, por último agrega el porqué es importante modificar sus actitudes e indica que le ayuda a mejorarse y pensar diferente. A partir de esto se puede interpretar que las participantes logran hacer conscientes aquellas conductas positivas y negativas que poseen, así como la modificación o mantenimiento de las mismas, para lograr un mejor desempeño en cuanto a sus relaciones sociales.

ACTIVIDAD: Situaciones

1.- Luis es una persona que siempre es amable, tiene una muy buena presencia, tímido y callado, en la escuela tiene muy pocos amigos ya que le es difícil hacer y conservar amistades, en su diario él ha escrito que considera que todo esto que le pasa es un problema, y quiere resolverlo toma en cuenta los comentarios de las demás personas pero siempre tomando en cuenta su opinión primero.

¿Qué tipo de autoestima tiene Luis? *baja*

¿Debería cambiar algo? *el no ser tan sociable y ser más sociable*

¿Qué? *¿Por qué? tener comunicación entre el y su entorno*

¿Para qué? *para tener más seguridad en sí mismo*

2.- Ernesto es un chico con muchas dificultades para tomar decisiones, tiene miedos exagerado a equivocarse y por eso nunca participa en las clases, los profesores preguntan cosas y aunque sepa la respuesta o tenga una idea que puede mencionar no la dice, ha llegado a pensar que no sabe nada, no es bueno para nada e inclusive no va a poder conseguir nada en la vida.

¿Qué tipo de autoestima tiene Ernesto? *baja*

¿Debería cambiar algo? *decir lo que piensa sin temor a equivocarse*

¿Qué? *¿Por qué? no tiene seguridad en sí mismo*

¿Para qué? *para que tenga más seguridad en sí mismo*

3.- María es una chica decidida, está segura de lo que sabe y no sabe hacer, cuando hay algo que se le dificulta simplemente pide ayuda y lo practica hasta lograrlo y hacerse una experta en eso, por su tipo de personalidad ha logrado subir rápidamente de puesto en la empresa donde trabaja, ha tenido compañeras que la han criticado bastante sin embargo María sabe que pelear por ese tipo de cosas no es una opción, prefiere ignorar ese tipo de comentarios ya que está segura de todo el trabajo que le ha costado llegar hasta donde está.

¿Qué tipo de autoestima tiene Ernesto? *alta*

¿Debería cambiar algo? *no*

¿Qué? *nada*

¿Por qué? *tiene mucha seguridad en sí misma*

¿Para qué? *para que siga teniendo la seguridad en sí misma*

Imagen 11, ejemplo de producto en la actividad “situaciones”

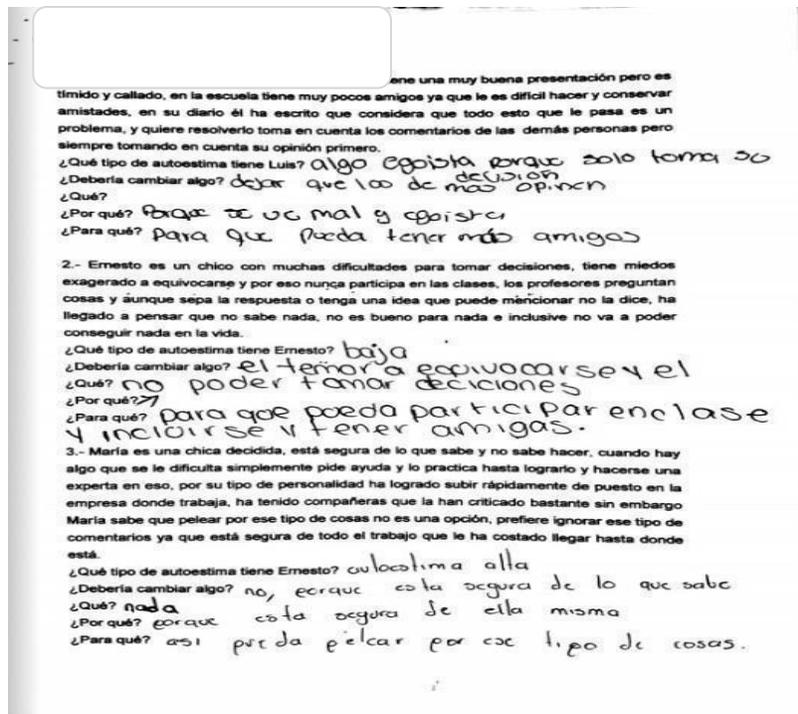


Imagen 12, ejemplo de producto en la actividad “situaciones”

Como podemos observar en la carta descriptiva, después de los temas revisados en la sesión de autoestima, se realizó una actividad con el fin de que los participantes caracterizarán e identificarán los diferentes tipos de autoestima, como se puede observar en las imágenes 11 y 12, a partir de una situación de la vida cotidiana la mayoría de los participantes fueron capaces de identificar el tipo de autoestima que caracterizaba al personaje principal, sustentando su respuesta y ofreciendo alternativas de cambio. En la imagen 11, haciendo referencia a la situación número 1, los participantes acertaron sus respuestas, mencionando que el tipo de autoestima descrito era bajo y otorgando como alternativa el desarrollo de habilidades de comunicación, promoviendo así el incremento de su seguridad personal y con ello una autoestima elevada.

ACTIVIDAD: Paraguas del asertividad

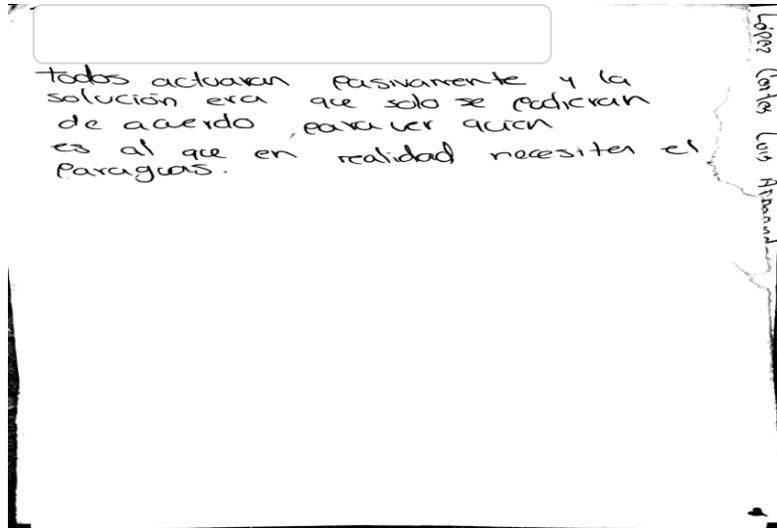


Imagen 13, scanner de producto realizado por los participantes durante la sesión.

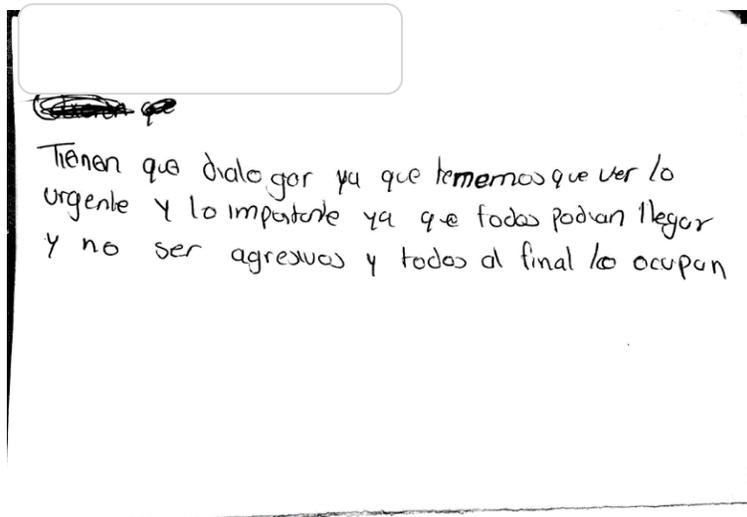


Imagen 14, scanner de producto realizado por los participantes durante la sesión.

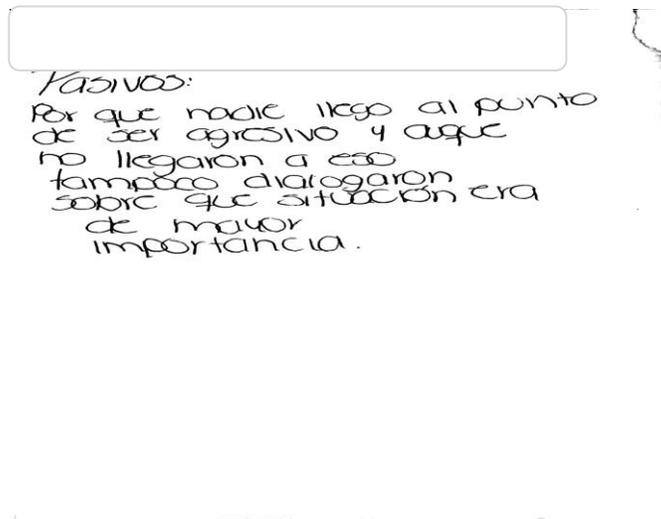


Imagen 15, scanner de producto realizado por los participantes durante la sesión.

En las imágenes 13, 14 y 15 podemos observar que las participantes identifican el tipo de comunicación que se utilizó en torno a las diferentes situaciones que conformaron esta actividad, argumentando acertadamente su respuesta, del mismo modo otorgan una alternativa de comportamiento que pudo haber sido utilizado por sus compañeros con el fin de solucionar la problemática. Esta actividad se realizó después de revisado el tema de asertividad, donde se abordaron los diferentes tipos de comunicación (pasiva, asertiva y agresiva), al encontrar estas respuestas en dicha actividad podemos destacar que los participantes fueron capaces de identificar las características de los tipos de comunicación para esta situación.

ACTIVIDAD: Bola de papel

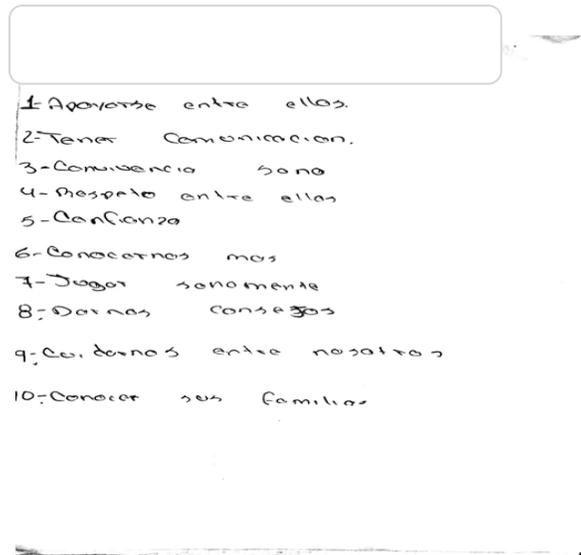


Imagen 16, scanner de producto realizado por los participantes en la sesión.

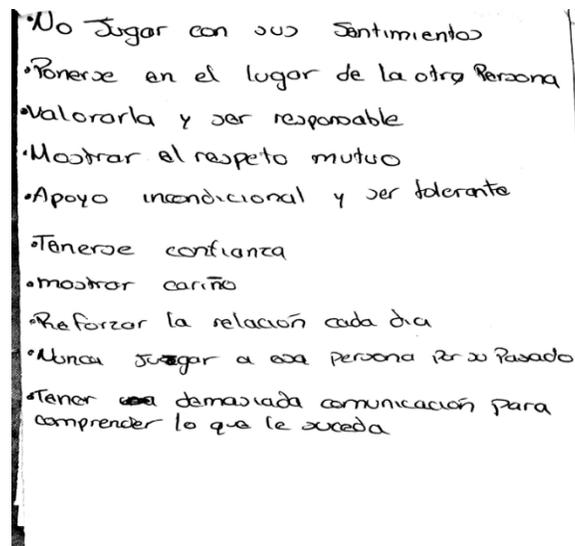


Imagen 17, scanner de producto realizado por los participantes en la sesión.

Para la sesión número 4 se realizó la actividad “bola de papel”, en las imágenes 16 y 17 se observan resultados de dicha actividad, podemos destacar que los participantes muestran interés en declarar el reconocimiento del otro en las interacciones sanas, así como; comunicación respeto, apoyo, confianza...

Con lo cual podemos notar que reconocen la importancia de los valores dentro de las relaciones que los rodean, dado el corto periodo de trabajo no podemos asegurar que esta sea una característica de sus relaciones personales, sin embargo, si se ubica en su ideal de interacción social.

ACTIVIDAD: Expectativas del taller

Datos	
¿Cuáles son mis expectativas al iniciar el taller?	aprenderme los nombres de los demás compañeros
¿Cuáles son mis temores al iniciar este taller?	Ningunos
¿A qué me comprometo en este taller?	A aprender, participar y escuchar
¿Se cumplieron mis expectativas? ¿Por qué?	Si: por que aprendi a escuchar y hacer varias cosas a comunicarme con los demas a trabajar en equipo
Fecha: _____	

Imagen 18, scanner de producto realizado por los participantes durante la sesión.

Datos	
¿Cuáles son mis expectativas al iniciar el taller?	tener buenos hábitos en el aprendizaje que tengáis que realizar
¿Cuáles son mis temores al iniciar este taller?	No tengo ninguno
¿A qué me comprometo en este taller?	A llevar a cabo lo que se me pida
¿Se cumplieron mis expectativas? ¿Por qué?	SI me enseñaron las formas de convivencia y el saber como hablarlos.
Fecha: 11/11	

Imagen 19, scanner de producto realizado por los participantes durante la sesión.

Datos	
¿Cuáles son mis expectativas al iniciar el taller?	mejorar mi conducta y ser más atenta a lo que hago
¿Cuáles son mis temores al iniciar este taller?	tal vez cambiar mi manera de pensar
¿A qué me comprometo en este taller?	A no faltar y dar todo de mí durante este taller
¿Se cumplieron mis expectativas? ¿Por qué?	si por que cambie la forma de pensar en algunos aspectos, aprendí a respetar la opinión de los demás y respetar cuando están hablando y a respetar los sentimientos de los demás.
Fecha: 13/02/2018	

Imagen 20, scanner de producto realizado por los participantes durante la sesión.

A partir de las expectativas mencionadas por los participantes, en las imágenes 18, 19 y 20 podemos destacar que lo que más llamó su atención son los contenidos que tienen que ver con nuevas formas de comunicación (rectángulo inferior derecho de todas las imágenes), por lo tanto, si resulta relevante para ellos aprender a comunicarse, basándose en valores que incluyen tanto al que emite el mensaje como al que lo recibe. Considerando que estos cambios mejorarán sus relaciones interpersonales, del mismo modo otorga un sentimiento de bienestar y seguridad para poder expresar sus ideales en un ambiente dotado de conductas positivas para su desarrollo.

Evaluación final

En esta sección se encuentran los resultados posttest de los instrumentos de autoestima y asertividad, realizando un análisis de las respuestas otorgadas por los alumnos dimensión por dimensión, así como los resultados del test de evaluación al taller. Cabe señalar que los resultados están dados en proporción al número de reactivos que conforman la dimensión, es así que si la dimensión está conformada por un total de tres reactivos, el total equivale al 100% por cada reactivo, en total 300%.

Test de asertividad de Rathus

DIMENSIONES:

- Mostrar disconformidad ° Manifestación de sentimientos y creencias
- Eficacia ° Interacción con organizaciones
- Expresión de opiniones ° Decir no

MOSTRAR DISCONFORMIDAD

REACTIVOS 3, 25, 27, 28

Tabla número 9 para la dimensión “mostrar disconformidad” del test de asertividad de Rathus.

Opciones de respuesta	Porcentaje
Muy típico de mí	55.6
Bastante típico de mí	44.5
Algo típico de mí	77.8
Algo no típico de mí	116.6
Poco típico de mí	72.3
Muy poco típico de mí	33.4

En la tabla número 9, encontramos los resultados de la dimensión “mostrar disconformidad”, esta dimensión incluye reactivos del tipo: “Cuando la comida que me han servido en un restaurante no está hecha a mi gusto me quejo con el camarero/a”, “Si dos personas en el teatro o en una conferencia están hablando demasiado alto, les digo que se callen o que se vayan a hablar a otra parte”, “En el restaurante o en cualquier sitio semejante, protesto por un mal servicio” y “Si alguien se me cuele en una fila, le llamo abiertamente la atención”, podemos observar que la mayor cantidad de respuestas se ubica en la opción “algo no típico de mí” con el 116.60% (21), seguido de la opción de respuesta “algo típico de mí” con el 77.80% (14), con el 72.30% (13) está la opción de respuesta “poco típico de mí”, con los menores puntajes ubicamos a las opciones de respuesta “muy típico de mí” (55.60%, 10), “bastante típico de mí” (44.50%, 8)

y “muy poco típico de mí” (33.40%,6). Por lo tanto podemos destacar que la mayoría de los participantes se ubica en opciones negativas, sin embargo, también las opciones positivas se hacen presentes aunque con menor frecuencia; estas respuestas podrían deberse a la alta distancia al poder que es típico de la población mexicana, las situaciones que plantean este tipo de preguntas se refieren a expresar molestia o desagrado en público, actitud que se hace poco presente y no es bien vista en la etapa adolescente en la que se encuentran los participantes.

MANIFESTACIÓN DE SENTIMIENTOS Y CREENCIAS

REACTIVO 8, 21, 22, 29

Tabla número 10 para la dimensión “manifestación de sentimientos y creencias” del test de asertividad de Rathus.

Opciones de respuesta	Porcentaje
Muy típico de mí	138.8
Bastante típico de mí	89.0
Algo típico de mí	77.8
Algo no típico de mí	55.7
Poco típico de mí	33.3
Muy poco típico de mí	5.6

Para la tabla número 10 podemos encontrar las distribuciones de frecuencia a la dimensión “manifestación de sentimientos y creencias”, la que hace referencia a la expresión precisa y clara de sentimientos y creencias, que tiene preguntas del tipo: “Luchó como la mayoría de la gente, por

mantener mi posición”, “Soy abierto y franco en lo que respecta a mis sentimientos”, “Si alguien ha hablado mal de mí o me ha atribuido hechos falsos, la busco cuanto antes para dejar las cosas claras” y “Expreso mis opiniones con facilidad”; para el postest la mayor cantidad de participantes se ubica en la opción de respuesta “muy típico de mí” con el 138.80% (25), seguido de la opción de respuesta “bastante típico de mí” con el 89% (16), con menor puntuación está la opción de respuesta “algo típico de mí” con el 77.80% (14), la opción de respuesta “algo no típico de mí” se hace presente con el 55.70% (10), finalmente las opciones de respuesta con menor puntaje son: “poco típico de mí” con 33.30% (6) y “muy poco típico de mí” con 5.6% (1). Como podemos observar la mayoría de los participantes se ubican en opciones de respuesta positivas, lo que podría atribuirse a las conductas que a lo largo del taller se les mencionaban a los alumnos que eran correctas para su desarrollo social.

EFICACIA

REACTIVO 1, 2, 9, 11, 24

Tabla número 11 para la dimensión “eficacia” del test de asertividad de Rathus

Opciones de respuesta	Porcentaje
Muy típico de mí	44.6
Bastante típico de mí	11.2
Algo típico de mí	83.3
Algo no típico de mí	122.2
Poco típico de mí	83.4
Muy poco típico de mí	55.5

Como podemos observar en la tabla número 11, las respuestas en esta dimensión que incluye reactivos del tipo “ Mucha gente parece ser más agresiva que yo”, “He dudado en solicitar o aceptar citas por timidez”, “En realidad, la gente se aprovecha con frecuencia de mí”, “Con frecuencia no sé qué decir a personas atractivas del otro sexo” y “Suelo reprimir mis emociones antes de hacer una escena”; para el postest la mayor cantidad de participantes se centra en la opción de respuesta “algo no típico de mí” con el 122.20% (12), en el siguiente se encuentran dos opciones de respuesta con el mismo porcentaje; 83% (15), que corresponde a las opciones “algo típico de mí” y “poco típico de mí”, con un porcentaje más bajo (55.5%,10) se ubica la opción de respuesta “muy poco típico de mí”, con una frecuencia de 44.60% (8) se ubica la opción de respuesta “muy típico de mí” y finalmente con el menor porcentaje; 11.20% (2), se ubica la opción de respuesta “bastante típico de mí”. Como podemos observar la mayoría de los participantes del taller reportan tener poca autosuficiencia para manejar eventos, lo que puede deberse a la etapa de inseguridad y nueva formación de personalidad por la que los participantes se encuentran.

INTERACCIÓN CON ORGANIZACIONES

REACTIVO 12, 13, 14

Tabla número 12 para la dimensión “interacción con organizaciones” del test de asertividad de

Rathus.

Opciones de respuesta	Porcentaje
Muy típico de mí	38.9
Bastante típico de mí	11.1
Algo típico de mí	44.5

Algo no típico de mí	94.5
Poco típico de mí	72.2
Muy poco típico de mí	38.9

En la tabla número 12, podemos observar que, las respuestas en esta dimensión, para el posttest, se orientaron hacia las opciones que nos indican que estas conductas, al menos de manera declarada, son poco típicas del comportamiento habitual de los participantes ya que las opciones “algo no típico de mí”, “poco típico de mí” y “muy poco típico de mí” concentran la mayor parte de los datos obtenidos. Se puede entonces decir que les resulta sencillo establecer redes de comunicación con empresas o bien al momento de solicitar o hacer aclaración de algún servicio. Lo cual resulta en una alta seguridad en sí mismos y confianza en su capacidad para conseguir empleos, oportunidades de estudio, etc.

EXPRESIÓN DE OPINIONES

REACTIVO 16, 26, 30:

Tabla número 13 para la dimensión “expresión de opiniones” del test de asertividad de Rathus.

Opciones de respuesta	Porcentaje
Muy típico de mí	44.4
Bastante típico de mí	33.4
Algo típico de mí	88.9
Algo no típico de mí	83.3

Poco típico de mí	38.9
Muy poco típico de mí	11.1

Como se puede observar en la tabla número 13, las respuestas para esta dimensión que incluye reactivos del tipo “He evitado hacer preguntas por miedo a parecer tonto/a”, “Cuando me alaban con frecuencia, no sé qué responder” y “Hay ocasiones en que soy incapaz de decir nada”; para el postest la opción de respuesta con menor porcentaje es “muy poco típico de mí” con el 11.10% (2), con poco más del triple, se encuentra la opción de respuesta “bastante típico de mí” con el 33.40% (6), con 5% más encontramos la opción de respuesta “poco típico de mí”, que tiene como porcentaje 38.90% (7), con mayor porcentaje se encuentra la opción de respuesta “muy típico de mí” que cuenta con el 44.40% (8), las dos posiciones más altas las tienen las opciones de respuesta “algo no típico de mí” con el 83.30% (15), y “algo típico de mí” con el 88.90% (16). Por lo tanto, podemos notar que la mayoría de los participantes consideran algo típico de ellos el temor a expresar sus opiniones en público, lo que podría deberse a la inseguridad que caracteriza a los adolescentes.

DECIR NO

REACTIVO 5, 15, 23:

Tabla número 14 para la dimensión “decir no” del instrumento de asertividad de Rathus.

Opciones de respuesta	Porcentaje
Muy típico de mí	33.4
Bastante típico de mí	27.8

Algo típico de mí	55.5
Algo no típico de mí	77.8
Poco típico de mí	83.3
Muy poco típico de mí	83.3

En la tabla número 14, encontramos las opciones de respuesta a reactivos del tipo: “Cuando un vendedor se ha molestado mucho mostrándome un producto que luego no me agrada, pasó un mal rato al decir no”, “Si un pariente cercano o respetable me molesta, prefiero ocultar mis sentimientos antes que expresar mi disgusto” y “Con frecuencia pasó un mal rato al decir no”; para el postest los mayores porcentajes se ubican en dos opciones de respuesta; por un lado la opción “muy poco típico de mí”, y por el otro “poco típico de mí”, ambas con el mismo porcentaje; 83.30% (15), con menor porcentaje se encuentra la opción “algo no típico de mí” que se hace presente con el 77.80% (14), la opción de respuesta “algo típico de mí” se ubica con el 55.50% (10), casi con la mitad de este porcentaje encontramos la opción “bastante típico de mí” con el 27.80% (5), en último lugar y con el menor porcentaje encontramos la opción de respuesta “muy típico de mí” con el 33.40% (6). Como se puede observar la mayor cantidad de participantes se ubican en las opciones negativas, con lo que se puede concluir que la mayoría cuentan con poca capacidad para expresar negación o comentarios opuestos a los intereses de los otros, se debe recordar que, como vimos en el marco teórico, los adolescentes buscan grupos de pertenencia que les brinden seguridad, por lo tanto expresar ideas contrarias a este grupo los alejaría del mismo y esto provocaría aún mayor incertidumbre a su ya compleja vida.

Test de autoestima de Rosenberg

En esta sección se encuentran los resultados posttest de la aplicación del test de autoestima, este será presentado y analizado en tablas que están separadas por dimensiones, debajo de cada tabla podremos encontrar el análisis de la misma.

DIMENSIONES:

- Autoestima positiva
- ° Autoestima negativa

AUTOESTIMA POSITIVA

Reactivos 1, 3, 4, 6, 7

Tabla número 15 para la dimensión “autoestima positiva” del instrumento de autoestima de Rosenberg“.

Opción de respuesta	Porcentaje
Muy en desacuerdo	6.0
En desacuerdo	28.0
De acuerdo	161.0
Muy de acuerdo	306.0

En la tabla número 15 anterior podemos observar los resultados para la dimensión “autoestima positiva”, incluye reactivos del tipo “me siento una persona tan valiosa como las otras”, “creo que tengo algunas cualidades buenas” y “soy capaz de hacer las cosas tan bien como los demás; para el posttest la opción de respuesta con mayor porcentaje es “muy de acuerdo” con el 306% (55), seguido de la opción “de acuerdo” con el 161% (29), las dos opciones de respuesta

con el menor porcentaje son; “en desacuerdo” con el 28% (5) y “muy en desacuerdo” con el 6% (1), por lo tanto podemos concluir que la mayoría de los participantes están muy de acuerdo con actitudes típicas de una persona con autoestima alta, esto se puede atribuir a los temas revisados en el curso taller, específicamente en la sesión de autoestima, donde se llevaron a cabo diferentes actividades que denotaban la importancia del desarrollo personal cargado de características del autoestima alta

AUTOESTIMA NEGATIVA

AUTOESTIMA NEGATIVA Reactivo 2, 5, 8, 9, 10

Tabla número 16 para la dimensión “autoestima negativa” del test de autoestima de Rosenberg.

Opción de respuesta	Participantes	Porcentaje
Muy en desacuerdo	36	200.0
En desacuerdo	24	133.0
De acuerdo	22	122.0
Muy de acuerdo	8	44.0

Como podemos observar, en la tabla número 16, se encuentran los resultados de la dimensión “autoestima negativa” del posttest; que incluye reactivos del tipo; “generalmente me inclino a pensar que soy un fracaso”, “creo que no tengo mucho de lo cual estar orgulloso” y “me gustaría tener más respeto por mí mismo”; para el posttest, la opción con mayor porcentaje es “muy en desacuerdo” con el 200% (36), seguido de la opción de respuesta “en desacuerdo” con el 133% (24), en tercer lugar se ubica la opción de respuesta “de acuerdo” con el 122% (22) y finalmente,

con el menor porcentaje encontramos la opción de respuesta “muy de acuerdo” con el 44% (8). Por lo tanto, la mayoría de los participantes reporta sentirse muy en desacuerdo con las actitudes típicas del autoestima baja o negativa, lo que podría deberse a la información que han adquirido a lo largo del taller, sobre todo la sesión de autoestima, donde se revisaron tanto los tipos de autoestima como las características, haciendo énfasis en los beneficios de tener autoestima alta.

Test de evaluación al taller

Este test ha sido creado con la intención de poder evaluar todos los aspectos que formaron parte del curso-taller, ya que esto puede ayudar a mejorar aquellos aspectos que los participantes no consideran óptimos, las opciones de respuesta se encuentran divididas en 4 rubros: muy de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo, reportándose en cada una de las afirmaciones solo aquellas opciones que tuvieron porcentajes, por lo tanto si en la tabla no se observa alguna opción de respuesta es porque ni un participante ha considerado esa opción, en algunas tablas, en donde se encuentran las opciones de respuesta, se hace presente un número 9, esto hace referencia a valores perdidos; lo que se refiere a respuestas confusas o nulas.

Reactivo 1: La información que me brindaron en el taller es muy importante

Tabla número 17 para el reactivo “La información que me brindaron en el taller es muy importante” del instrumento de evaluación del taller.

Opciones de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Muy de acuerdo	16	88.9
De acuerdo	2	11.1
Total	18	100.0

En la tabla número 17, respecto a la afirmación “la información que me brindaron en el taller es muy importante”, el 88.9% (16 participantes) respondieron estar muy de acuerdo, sin embargo 2 participantes (11.1%) reportaron estar de acuerdo, podemos notar que las dos opciones de respuesta que se hicieron presentes en esta afirmación son positivas, por lo tanto, la mayoría de los participantes consideran importante la información que las facilitadoras brindaron en el curso-taller, recordando que esta ha sido información para el desarrollo de cada uno de los participantes en sus relaciones interpersonales.

Reactivo 2: Puedo usar información adquirida en mi vida diaria

Tabla número 18 para el reactivo “Puedo usar la información adquirida en mi vida diaria” del instrumento de evaluación del taller

Opciones de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Muy de acuerdo	11	61.1
De acuerdo	7	38.9
Total	18	100

En la tabla número 18, para la afirmación “puedo usar la información adquirida en mi vida diaria”, 11 participantes (61.1%) consideraron estar muy de acuerdo, por otro lado 7 participantes (38.9%) consideraron estar “de acuerdo” con esta afirmación”, aunque las dos opciones de respuesta se plasman en un plano positivo consideramos importante indagar por qué el 38.9% de los participantes no está tan convencido de ser información que pueda trasladarse a su vida diaria,

que los porcentajes de las opciones de respuestas se encuentren en lo positivo podría deberse a que todo lo que hemos revisado en el curso-taller les resulta positivo para su desarrollo en diferentes entornos de su vida.

Reactivo 3: Los temas tratados me resultan interesantes

Tabla número 19 para el reactivo “Los temas tratados me resultan interesantes” del instrumento de evaluación del taller.

Opciones de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Muy de acuerdo	11	61.1
De acuerdo	7	38.9
Total	18	100

En la tabla 19 podemos observar las frecuencias y el porcentaje a cada opción de respuesta, en cuanto a la afirmación “los temas tratados me resultan interesantes”, 7 participantes (38.9%) han estado de acuerdo y 11 participantes (61.1%), respondieron estar muy de acuerdo, por lo tanto la mayoría de los participantes consideran que los temas tratados resultan interesantes; esto podría deberse a que los temas vistos en el curso-taller no son revisados como materiales básicos, ni en su currículum ni en su vida diaria.

Reactivo 4: Considero que la información brindada es suficiente para comprender el tema revisado.

Tabla número 20 para el reactivo “Considero que la información brindada es suficiente para comprender el tema revisado” del instrumento de evaluación del taller.

Opciones de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Muy de acuerdo	10	55.6
De acuerdo	7	38.9
En desacuerdo	1	5.6
Total	18	100

En la tabla número 20 podemos encontrar la distribución de las opciones de respuesta a la afirmación “considero que la información brindada es suficiente para comprender el tema revisado”, podemos encontrar que los mayores porcentajes se encuentran en dos opciones de respuesta positivas, el mayor porcentaje se encuentra en la opción “muy de acuerdo” con el 55.6% (10 participantes), seguida de la opción de respuesta de acuerdo con el 38.9% (7 participantes). Representando esto que a la mayoría de los participantes les pareció apropiada la información que se dio a lo largo del curso taller para poder comprender cada uno de los temas revisados, sin embargo, 1 persona (5.6%) considero estar en desacuerdo con esta información.

Reactivo 5: La información obtenida en el taller es útil en mi vida diaria

Tabla número 21 para el reactivo “La información obtenida en el taller es útil en mi vida diaria” del instrumento de evaluación del taller.

Opciones de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Muy de acuerdo	13	72.2
De acuerdo	5	27.8
Total	18	100

En la tabla número 21 podemos encontrar la distribución en cuanto a personas y porcentajes a la afirmación “la información obtenida en el taller es útil en mi vida diaria”, donde podemos observar que la mayoría de los participantes concentraron sus respuestas en las opciones positivas; 13 participantes (72.2%) reportaron estar “muy de acuerdo” y 5 participantes (27.8%) consideraron estar de acuerdo, por lo tanto podemos afirmar que los participantes del curso taller consideran de utilidad la información que aquí fue proporcionada.

Reactivo 6: El material usado fue el adecuado para las actividades del taller

Tabla número 22 para el reactivo “El material usado fue el adecuado para las actividades del taller” del instrumento de evaluación del taller

Opciones de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Muy de acuerdo	9	50.0
De acuerdo	8	44.4
No respondió	1	5.6
Total	18	100

En la tabla número 22, en cuanto a la afirmación “el material fue el adecuado para las actividades del taller”, podemos encontrar que la mayoría de las respuestas se centra en opciones positivas, 9 participantes (50%) consideran estar muy de acuerdo en esta afirmación, 8 participantes (44.4%) votaron por estar de acuerdo y una persona no respondió esta respuesta, por lo que podemos

afirmar que la mayoría de los participantes que asistieron al curso taller consideran que los materiales han sido los adecuados para las diferentes actividades que se llevaron a cabo.

Reactivo 7: Fueron útiles los materiales usados en las sesiones.

Tabla número 23 para el reactivo “Fueron útiles los materiales usados en las sesiones” del instrumento de evaluación del taller.

Opciones de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Muy de acuerdo	10	55.6
De acuerdo	8	44.4
Total	18	100

Para la tabla 23, podemos observar la distribución de las opciones de respuesta a la afirmación “fueron útiles los materiales usados en las sesiones”, en donde solo se hacen presentes dos opciones de respuesta, por un lado “muy de acuerdo” con 10 personas (55.6%) y “de acuerdo” con 8 personas (44.4%), por lo tanto, podemos afirmar que para los participantes que asistieron al curso-taller el material utilizado en cada una de las sesiones fueron útiles.

Reactivo 8: Las presentaciones en power point fueron útiles para la comprensión del tema.

Tabla número 24 para el reactivo “Las presentaciones en power point fueron útiles para el tema” del instrumento de evaluación del taller.

Opciones de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
-----------------------	------------	------------

Muy de acuerdo	8	44.4
De acuerdo	5	27.8
En desacuerdo	2	11.1
Muy en desacuerdo	1	5.6
No respondió	2	11.1
Total	18	100

En cuanto a la afirmación “las presentaciones en power point fueron útiles para la comprensión del tema” en la tabla número 24, podemos notar que se hacen presentes 4 opciones de respuesta, por un lado tenemos la opción de respuesta “muy de acuerdo” con la mayor cantidad de votantes (8 participantes 44.4%), la siguiente opción de respuesta que se hace presente es “de acuerdo”, con 5 participantes (27.8%), en tercer lugar tenemos la opción de respuesta “en desacuerdo” con 2 participantes (11.1%), en cuarto lugar la opción de respuesta “muy en desacuerdo” con 1 participante (5.6%), del mismo modo en la tabla podemos notar 2 participantes (11.1%) que no respondieron, por lo que podemos interpretar que la mayoría de los participantes consideran útiles las presentaciones de power point que se utilizaron en las diferentes sesiones del curso taller.

Reactivo 9: Las actividades eran interesantes para mí.

Tabla número 25 para el reactivo “Las actividades eran interesantes para mí” del instrumento de evaluación del taller.

Opciones de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Muy de acuerdo	12	66.7

De acuerdo	6	33.3
Total	18	100

En la tabla número 25 podemos observar las frecuencias y porcentajes a la afirmación “las actividades eran interesantes para mí”, donde la mayoría de las respuestas se basa en las opciones de respuesta positivas, “muy de acuerdo” con el 66.7% (12 participantes) y la opción de respuesta “de acuerdo” con el 33.3% (6 participantes), debido a esto podemos interpretar que para los participantes al curso-taller las diferentes actividades planeadas para cada sesión se consideran interesantes.

Reactivo 10: Las actividades estaban relacionadas con el tema revisado.

Tabla número 26 para el reactivo “Las actividades estaban relacionadas con el tema revisado” del instrumento de evaluación del taller.

Opciones de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Muy de acuerdo	12	66.7
De acuerdo	6	33.3
Total	18	100

En la tabla 26 podemos observar la distribución de frecuencias y porcentajes a la afirmación “las actividades estaban relacionadas en el tema revisado”, encontrando que los participantes centraron sus respuestas en opciones positivas, en la opción “muy de acuerdo”, es donde se centra la mayor cantidad de respuestas con 12 participantes (66.7%) y la opción de respuesta “de acuerdo”

con 6 participantes (33.3%), por lo que podemos afirmar que los asistentes al taller encuentran relacionadas las actividades que se realizaron en cada una de las sesiones con los temas revisados.

Reactivo 11: Las actividades me ayudaron a comprender el tema revisado.

Tabla número 27 para el reactivo “Las actividades me ayudaron a comprender el tema revisado” del instrumento de evaluación del taller.

Opciones de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Muy de acuerdo	14	77.8
De acuerdo	4	22.2
Total	18	100

En la tabla número 27, podemos observar dos opciones de respuesta; “muy de acuerdo” se hace presente con 14 participantes (77.8%) y “de acuerdo” con el 22.2% (4 participantes), las dos opciones que se hacen presentes son positivas, por lo tanto podemos afirmar que los participantes asistentes al curso taller consideran que las actividades realizadas en las diferentes sesiones fueron de ayuda para comprender los temas que fueron revisados.

Reactivo 12: Las instrucciones de las actividades eran claras para mí.

Tabla número 28 para el reactivo “Las instrucciones de las actividades eran claras para mí” del instrumento de evaluación del taller.

Opciones de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Muy de acuerdo	10	55.6

De acuerdo	8	44.4
Total	18	100

En la tabla 28 podemos encontrar la distribución a la afirmación “las instrucciones de las actividades eran claras para mí”, donde podemos observar que se hacen presentes dos opciones de respuesta; por un lado “muy de acuerdo” con el 55.6% (10 participantes) y por el otro “de acuerdo” con el 44.4% (8 participantes), por lo tanto podemos afirmar que los participantes consideraron apropiadas las instrucciones que se daban para llevar a cabo las actividades.

Reactivo 13: Los objetivos de las actividades eran claros para mí

Tabla número 29 para el reactivo “Los objetivos de las actividades eran claros para mí” del instrumento de evaluación del taller.

Opciones de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Muy de acuerdo	11	61.1
De acuerdo	7	38.9
Total	18	100

En cuanto a la afirmación “los objetivos de las actividades eran claros para mí”, en la tabla número 29 podemos observar que las dos opciones de respuesta que se reportan son positivas; “muy de acuerdo” con el 61.1% (11 participantes) y “de acuerdo” con el 38.9% (7 participantes), por lo tanto, se considerará que los participantes que asistieron al curso taller tenían claros los objetivos de las diferentes actividades planeadas a lo largo de las diferentes sesiones.

Reactivo 14: El tiempo asignado a la presentación de los temas fue el adecuado.

Tabla número 30 para el reactivo “El tiempo asignado a la presentación de los temas fue el adecuado” del instrumento de evaluación del taller.

Opciones de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Muy de acuerdo	6	33.3
De acuerdo	11	61.1
En desacuerdo	1	5.6
Total	18	100

En cuanto a la afirmación “el tiempo asignado a la presentación de los temas fue el adecuado”, en la tabla número 30 se hicieron presentes tres opciones de respuesta, la opción que mayor porcentaje obtuvo fue; “de acuerdo” con el 61.1% (11 participantes), seguido de la opción “muy de acuerdo con el 33.3% (6 participantes), en último lugar podemos encontrar la opción de respuesta “en desacuerdo”, con el 5.6% (1 participante), por lo tanto podemos inferir que dos de las opciones que se hicieron presentes son positivas, así que la mayoría de los participantes consideran apropiado el tiempo que se designó a los diferentes temas, sin embargo, con muy poca presencia tenemos una opción de respuesta negativa en la que podemos inferir dos opciones de respuesta que hacen referencia a haber destinado mucho tiempo a las diferentes actividades.

Reactivo 15: El tiempo asignado a las dinámicas fue el adecuado

Tabla número 31 para el reactivo “El tiempo asignado a las dinámicas fue el adecuado” del instrumento de evaluación del taller.

Opciones de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Muy de acuerdo	5	27.8
De acuerdo	12	66.7
En desacuerdo	1	5.6
Total	18	100

En la tabla 31 podemos observar que la opción de respuesta con el mayor porcentaje es: “de acuerdo con el 66.7% (12 participantes), seguido de la opción de respuesta “muy de acuerdo” con el 27.8% (5 participantes), en tercer lugar encontramos la opción de respuesta “en desacuerdo” con el 5.6% (1 participante), por lo tanto en cuanto a la afirmación el tiempo fue adecuado para las dinámicas”; podemos deducir que la mayoría de las respuestas se centran en opciones de respuesta positivas, que quiere decir que la mayoría de los participantes consideran estar en alguna medida de acuerdo con el tiempo destinado a las dinámicas, sin embargo, también debemos considerar que hubo un participante que se encuentra en desacuerdo, lo que podemos interpretar con dos posibles opciones, una que considera que el tiempo destinado a las dinámicas fue mucho y la segunda que caso totalmente contrario considera que el tiempo destinado a las dinámicas fue poco.

Reactivo 16: El tiempo asignado a la participación del grupo fue el adecuado

Tabla número 32 para el reactivo “El tiempo asignado a la participación del grupo fue el adecuado” del instrumento de evaluación del taller.

Opciones de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
-----------------------	------------	------------

Muy de acuerdo	10	55.6
De acuerdo	8	44.4
Total	18	100

En la tabla número 32, podemos identificar dos opciones de respuesta positivas; “muy de acuerdo” con el 55.6% (10 personas) y “de acuerdo” con el 44.4% (8 personas), por lo tanto, podemos considerar que los asistentes al curso taller están de acuerdo con el tiempo que fue asignado a la participación del grupo.

Reactivo 17: El tiempo asignado a cada sesión fue el adecuado.

Tabla número 33 para el reactivo “El tiempo asignado a cada sesión fue el adecuado” del instrumento de evaluación del taller.

Opciones de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Muy de acuerdo	10	55.6
De acuerdo	5	27.8
En desacuerdo	2	11.1
Muy en desacuerdo	1	5.6
Total	18	100

En la tabla número 33, podemos encontrar 4 opciones de respuesta presentes, el mayor porcentaje lo podemos encontrar en la opción “muy de acuerdo” con el 55.6% (10 participantes), el segundo lugar con el 27.8% (5 participantes), lo tiene la opción de respuesta “de acuerdo”, en tercer lugar encontraremos la opción de respuesta “en desacuerdo” con el 11.1% (2 participantes)

y en último lugar, se encuentra la opción de respuesta “muy en desacuerdo” con el 5.6% (1 participante), por lo que a partir de estos datos podemos interpretar que la mayoría de los participantes consideran adecuado el tiempo asignado a cada sesión, sin embargo 3 de los participantes se ubican en las opciones de respuesta negativas; por lo que sin más información podemos considerar dos posibles causas, la primera es que el tiempo destinado a las sesiones fue poco y la segunda que el tiempo destinado a las sesiones fue mucho.

Reactivo 18: Las facilitadoras se expresaban de manera adecuada hacia los participantes.

Tabla número 34 para el reactivo “Las facilitadoras se expresaban de manera adecuada hacia los participantes” del instrumento de evaluación del taller.

Opciones de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Muy de acuerdo	13	72.2
De acuerdo	4	22.2
En desacuerdo	1	5.6
Total	18	100

En cuanto a la afirmación “las facilitadoras se expresaban de manera adecuada hacia los participantes”, en la tabla número 34 podemos encontrar que la mayoría de los participantes se situó en opciones positivas; “muy de acuerdo” 72.2% (13 participantes) y “de acuerdo” 22.2% (4 participantes), sin embargo, también debemos mencionar que 1 participante centro su respuesta en una opción negativa; “en desacuerdo” (5.6%), pudiéndose deber a la clara manifestación de límites, como la hora de entrada, la hora de inicio y término de las presentaciones y actividades, etc. en el curso taller, por parte de las facilitadoras. Sin embargo, aquí también podríamos hablar

de poca claridad al explicar los contenidos o las dinámicas a realizar por lo que es un aspecto a considerar en futuras implementaciones de este tipo de intervenciones.

Reactivo 19: Las facilitadoras dominaban los temas revisados.

Tabla número 35 para el reactivo “Las facilitadoras dominaban los temas revisados” del instrumento de evaluación del taller.

Opciones de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Muy de acuerdo	12	66.7
De acuerdo	6	33.3
Total	18	100

En cuanto a la afirmación “las facilitadoras dominaban los temas revisados”, en la tabla número 35, podemos observar que solo encontramos dos opciones de respuesta presentes; “muy de acuerdo” (12 participantes, 66.7%) y “de acuerdo” (6 participantes, 33.3%), las dos opciones de respuesta se encuentran en positivo, por lo que podemos interpretar que los asistentes al curso taller consideraban que las facilitadoras tenían dominio sobre los temas revisados en el mismo.

Reactivo 20: Las facilitadoras tenían una actitud positiva hacia los participantes

Tabla número 36 para el reactivo “Las facilitadoras tenían una actitud positiva hacia los participantes” del instrumento de evaluación del taller.

Opciones de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Muy de acuerdo	12	66.7

De acuerdo	6	33.3
Total	18	100

En la tabla número 36, podemos encontrar los resultados a la afirmación “las facilitadoras tenían una actitud positiva hacia los participantes”, donde solo encontramos dos opciones de respuestas que se centran en lo positivo, por un lado, la opción “muy de acuerdo” con el 66.7% (12 participantes) y por otro la opción “de acuerdo” con el 33.3% (6 participantes), lo que nos hace interpretar que los asistentes al curso taller consideran positiva la actitud que tenían las facilitadoras.

Reactivo 21: Las facilitadoras eran atentas a las dudas de los participantes.

Tabla número 37 para el reactivo “Las facilitadoras eran atentas a las dudas de los participantes” del instrumento de evaluación del taller.

Opciones de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Muy de acuerdo	16	88.9
De acuerdo	1	5.6
En desacuerdo	1	5.6
Total	18	100

En la tabla número 37, podemos encontrar las respuestas a la afirmación “las facilitadoras eran atentas a las dudas de los participantes”, donde hay 3 opciones de respuesta, dos encaminadas a lo positivo; “muy de acuerdo” con el 88.9% (16 participantes) y “de acuerdo” con el 5.6% (1

Opciones de respuesta	Pretest	Posttest
Muy típico de mí	33.40%	55.60%
Bastante típico de mí	33.40%	44.50%
Algo típico de mí	50.10%	77.80%
Algo no típico de mí	111.10%	116.60%
Poco típico de mí	77.80%	72.30%
Muy poco típico de mí	94.50%	33.40%

En la tabla número 38 podemos observar que las respuestas de esta dimensión para la opción “muy típico de mí” aumentaron del pretest al posttest, en ese mismo sentido la opción “muy poco típico de mí” disminuyó de manera significativa. Esto se vincula directamente a los objetivos del taller pues se buscaba que los alumnos fueran capaces de expresarse y sobre todo de decir no en las situaciones en las que fuera necesario. Consideramos importante que esto siga trabajándose a lo largo de las clases e incluso a partir de intervenciones extracurriculares para motivar a los estudiantes a expresarse y evitar su participación en actividades en las cuales pueda ponerse en riesgo su integridad.

MANIFESTACIÓN DE SENTIMIENTOS Y CREENCIAS

REACTIVO 8, 21, 22, 29

Tabla número 39 para la dimensión “Manifestación de sentimientos y creencias” del test de asertividad de Rathus.

Opciones de respuesta	Pretest	Postest
Muy típico de mí	138.80%	138.80%
Bastante típico de mí	50.10%	89.00%
Algo típico de mí	111.20%	77.80%
Algo no típico de mí	33.40%	55.70%
Poco típico de mí	50.00%	33.30%
Muy poco típico de mí	16.70%	5.60%

En la tabla número 39 podemos observar que las respuestas de esta dimensión para la opción “muy típico de mí” se mantuvieron iguales para el pretest y el postest, sin embargo, podemos destacar que la opción “muy poco típico de mí” mostró una disminución en el postest con respecto al pretest. En este sentido, aunque la disminución fue muy pequeña nos parece que es algo positivo porque son menos los alumnos que se sienten poco identificados con los reactivos que hacen referencia a la expresión de sentimientos y emociones, así mismo podemos destacar que las opciones de respuesta positiva presentaron un importante aumento, indicándonos que los alumnos poco a poco se mueven hacia la posibilidad de poder expresar sus emociones y sentimientos con mayor facilidad, lo cual fue uno de los aspectos que más se trabajó durante las actividades de esta intervención.

EFICACIA

REACTIVO 1, 2, 9, 11, 24

Tabla número 40 para la dimensión “Eficacia” del test de asertividad de Rathus

Opciones de respuesta	Pretest	Postest
Muy típico de mí	33.50%	44.60%
Bastante típico de mí	55.600%	11.20%
Algo típico de mí	83.40%	83.30%
Algo no típico de mí	138.90%	122.20%
Poco típico de mí	83.30%	83.40%
Muy poco típico de mí	100.00%	55.50%

En la tabla número 40 podemos observar que las respuestas de esta dimensión para la opción “muy típico de mí” aumentaron en el postest en relación al pretest, de modo contrario para la opción “muy poco típico de mí” se presenta una significativa disminución en su frecuencia. Esto es algo positivo ya que los ítems de esta dimensión hacen referencia a la capacidad que tienen los alumnos para enfrentarse a diversas situaciones de la vida cotidiana, sobre todo aquellas en las que se encuentran en conflicto en el establecimiento de relaciones interpersonales.

INTERACCIÓN CON ORGANIZACIONES

REACTIVO 12, 13, 14

Tabla número “41” para la dimensión “Interacción con organizaciones” del test de asertividad de

Rathus.

Opciones de respuesta	Pretest	Postest
-----------------------	---------	---------

Muy típico de mí	33.40%	38.90%
Bastante típico de mí	0.0%	11.10%
Algo típico de mí	27.90%	44.50%
Algo no típico de mí	122.20%	94.50%
Poco típico de mí	44.50%	72.20%
Muy poco típico de mí	77.700%	38.90%

En la tabla número 41 podemos observar que las respuestas de esta dimensión para la opción “muy típico de mí” aumentaron en el postest en relación al pretest, de modo contrario para la opción “muy poco típico de mí” se presenta una disminución en su frecuencia. En este sentido, estas respuestas son algo positivo para los alumnos ya que muestra la confianza que ellos poco a poco adquieren por sí mismos para enfrentarse a situaciones corporativas o institucionales que pueden presentárseles, es así que esto tiene estrecha relación con las actividades llevadas a cabo durante la intervención, sobre todo en aquella en la que se les aplicó una versión modificada del FODA invitándolos a que identificaran sus debilidades y fortalezas, motivándolos a trabajar en las primeras y explotar el potencial de las segundas.

EXPRESIÓN DE OPINIONES

REACTIVO 16, 26, 30:

Tabla número 42 para la dimensión “Expresión de opiniones” del test de asertividad de Rathus.

Opciones de respuesta	Pretest	Postest
Muy típico de mí	50.00%	44.40%

Bastante típico de mí	27.90%	33.40%
Algo típico de mí	38.90%	88.90%
Algo no típico de mí	66.60%	83.30%
Poco típico de mí	55.60%	38.90%
Muy poco típico de mí	61.20%	11.10%

En la tabla número 42 podemos observar que las respuestas de esta dimensión para la opción “muy típico de mí” presentó una pequeña disminución en la frecuencia de respuestas para el postest en relación a pretest, del mismo modo la opción “muy poco típico de mí” presentó una disminución en la tasa de respuestas en el postest con relación al pretest. Lo anterior podríamos considerarlo como algo positivo, ya que los reactivos de esta dimensión se refieren al miedo que tienen los alumnos para expresar dudas u opiniones frente a audiencias, es así que reportan sentirse cada vez menos identificados con este tipo de aseveraciones dando paso a la reflexión sobre la importancia que tiene el que ellos puedan sentirse seguros de sí mismos y tengan la confianza de que al preguntar no serán ridiculizados.

DECIR NO

REACTIVO 5, 15, 23:

Tabla número 43 para la dimensión “decir no” del test de asertividad de Rathus.

Opciones de respuesta	Pretest	Postest
-----------------------	---------	---------

Muy típico de mí	33.40%	33.40%
Bastante típico de mí	27.80%	27.80%
Algo típico de mí	44.50%	55.50%
Algo no típico de mí	83.30%	77.80%
Poco típico de mí	61.10%	83.30%
Muy poco típico de mí	50.00%	83.30%

En la tabla número 43 podemos observar que las respuestas de esta dimensión para la opción “muy típico de mí” la cual se mantuvo con la misma tasa de frecuencia tanto en el pretest como para el postest, sin embargo, si se nota un claro aumento en la tasa de frecuencia para la opción “muy poco típico de mí” lo cual se podría considerar como algo negativo para los alumnos ya que a lo largo del taller se trabajó con su capacidad de reconocer situaciones en las cuales preferirían no participar y la habilidad que tienen para decir no ante estas situaciones.

Comparación pre-post del test de autoestima de Rosenberg

DIMENSIONES:

- Autoestima positiva
- Autoestima negativa

AUTOESTIMA POSITIVA

Reactivos 1, 3, 4, 6, 7

Tabla número 44 para la dimensión “autoestima positiva” del test de autoestima de Rosenberg.

Opción de respuesta	Pretest	Postest
---------------------	---------	---------

Muy en desacuerdo	22%	6%
En desacuerdo	50.0%	28%
De acuerdo	250%	161%
Muy de acuerdo	211%	306%

Como podemos observar en la tabla 44 la tasa de frecuencia para la opción “muy de acuerdo” presenta un aumento en la frecuencia de respuestas del postest en relación al pretest, por otro lado, para la opción de respuesta “muy en desacuerdo” se presentó una disminución en la tasa de respuestas para el postest en relación al pretest. Esto se interpreta como algo positivo ya que los reactivos de esta dimensión hacen mención a afirmaciones con los cuales se expresa la autoestima positiva y esto representa que los alumnos se identificaron más con estas luego de la intervención.

AUTOESTIMA NEGATIVA

AUTOESTIMA NEGATIVA Reactivo 2

Tabla número 45 para la dimensión “autoestima negativa” del test de autoestima de Rosenberg.5, 8, 9, 10

Opción de respuesta	Pretest	Postest
Muy en desacuerdo	161%	200%
En desacuerdo	133%	133%
De acuerdo	178%	122%
Muy de acuerdo	28%	44%

Como podemos observar en la tabla 45 la tasa de frecuencia para la opción “muy de acuerdo” presentó un aumento en la tasa de respuestas en el postest en relación al pretest, del mismo modo para la opción “muy en desacuerdo” se presentó un aumento en el postest en relación al pretest. Lo anterior puede ser tanto positivo como negativo para los participantes ya que por un lado los alumnos que se sintieron identificados con algunas de las afirmaciones de esta dimensión aumentaron levemente en algunas de ellas por lo que puede ser que al compararse con los logros de los demás se hayan sentido minimizados. Sin embargo, también hubo otros ítems en los que la frecuencia de respuestas se orienta hacia el lado negativo en la que los alumnos no se identificaban con los enunciados de autoestima baja, por lo que es importante trabajar con los alumnos estos aspectos en los que ellos podrían aún sentirse inseguros de sí mismos, de lo que son o tener una imagen distorsionada de sus personas, invitándolos a trabajar en sus debilidades y verlos como áreas de oportunidad en las que pueden mejorar.

Es con base en todo lo anterior, que, de manera general, se puede apreciar que las actividades llevadas a cabo a lo largo del taller tienen concordancia con los objetivos planteados para la intervención, pues se puede observar que, al menos de manera declarada, los participantes señalan mayor reconocimiento de la importancia de actuar tomando en cuenta, tanto los sentimientos de los demás, como los propios, es decir, expresarse haciendo uso de las habilidades que se requieren para alcanzar una comunicación asertiva y sobre todo orientar su actuar al uso de valores que promuevan relaciones interpersonales mucho más sanas. En este sentido es importante señalar también, que, si bien estos comportamientos requieren una evaluación continua de las actitudes que los participantes tienen día con día, ellos reconocen y reflexionan sobre sus acciones cotidianas y la manera en que pueden resolver mejor sus conflictos evitando la violencia.

De manera particular, nos es imprescindible señalar aquellas actividades que tuvieron un impacto importante en durante la intervención y aquellas que se pueden mejorar para lograr cubrir los objetivos de manera más efectiva. Comenzaremos por mencionar las actividades que contribuyeron de manera importante para alcanzar los objetivos planteados, se mencionaran en el orden en que fueron llevadas a cabo, dentro de estas se incluye la dinámica “¿que tengo aquí?” realizada en la sesión 2 para tema “autoestima”, pues al llevarla a cabo los participantes señalaron sentirse cómodos al reconocer las cualidades que todos ellos poseen y que muchas veces no les son mencionadas por sus grupos sociales, dentro de esta sesión también se llevó a cabo la dinámica del “FODA” esta actividad tuvo un impacto positivo para la sesión debido a que le permitió a los participantes reconocer sus fortalezas pero también las áreas de oportunidad en las que pueden trabajar y reflexionar sobre cómo pueden hacerlo, que es algo que no muchas veces se cuestionan.

En la sesión 3 para el tema de “asertividad” consideramos importante destacar el papel de la actividad “el paraguas de la asertividad” pues con esta los participantes fueron capaces de reflexionar sobre su actuar en algunas situaciones, aunque se mostraron pasivos probablemente por lo que ellos pensaron que las facilitadoras querían ver, en las reflexiones que cada uno pudimos encontrar la reflexión que llevaron a cabo sobre la solución más apropiada al problema y se encuentra que hacen uso de las características de la comunicación asertiva, así mismo fueron capaces de reconocer que hubo pasividad en los compañeros que participaron durante esta actividad lo que nos indica que alcanzaron a reconocer algunas características de los tipos de comunicación revisados en la sesión (pasiva, asertiva y agresiva). Lo anterior se complementó con la actividad en la que ellos plantearon por equipos una situación cotidiana y tuvieron que buscar solucionarla a partir de un tipo de comunicación, según lo que les indicarán las facilitadoras.

Continuando con este análisis, durante la sesión 4 con el tema de “relaciones interpersonales” se llevó a cabo la actividad que, al decir por los alumnos, fue la que más les impactó y les hizo reflexionar, esta fue la dinámica de “el gato y ratón” con esta los participantes fueron capaces de reflexionar sobre el ejercicio del poder y reconocer la importancia de tomar en cuenta los sentimientos del otro en cualquier relación, esto se complementó con la dinámica “no hagas a otros” en la que pudimos observar que la mayoría de ellos evitó darle un castigo a un compañero y en general usaron esta actividad para pedirle a los compañeros que estaban distraídos, que prestaran atención a las sesiones o que guardaran silencio para que todo se llevara a cabo en orden; al cuestionarles sobre por qué habían elegido estas actividades mencionaron que a ellos no les gustaría que les pusieran a hacer algo vergonzoso y por eso evitaban hacerlo, donde podemos notar que comienzan a mostrar preocupación por lo que el otro puede sentir. Así mismo esta sesión se cerró con él la actividad “la bola de papel” en la que los alumnos fueron capaces de reflexionar sobre la importancia de no dañar sus relaciones interpersonales pues raramente pueden volver a ser las mismas, así mismo establecieron 10 reglas de oro para promover que sus relaciones fueran sanas, en esta actividad nos parece destacable que ellos mencionan en repetidas ocasiones brindar apoyo, reconocer lo que siente el otro, y sobre todo actuar con base en valores como el respeto, el compromiso y la honestidad, lo cual tiene concordancia con los objetivos que buscaban alcanzarse en esta intervención.

Siguiendo con la sesión 5 donde se abordó el tema de “autorregulación” y se hizo el cierre del taller, nos parece importante destacar la actividad “girar y hablar” pues se promovió la importancia de escuchar a los demás y esperar nuestro turno, aprendiendo a regular así los impulsos que tenemos y bajo los cuales guiamos muchas veces nuestro comportamiento, en la reflexión de esta dinámica los participantes reconocieron haberse sentido un poco ansiosos por tener que

esperar su turno para hablar pero señalaron que esto era algo importante en lo que tenían que trabajar para así lograr darle la oportunidad al otro de expresarse, así mismo se profundizó junto a las facilitadoras la importancia de actuar conforme a la situación en la que se encuentran y saber cuándo sí pueden y cuando no pueden hacer algo, como cuando están en clases y deben guardar silencio o cuando toman en sus descansos y son libres de hablar.

Finalmente, nos gustaría destacar la importancia del diario del participante y las bitácoras llevadas a cabo por los participantes y las facilitadoras, respectivamente, para poder tener una visión mucho más concreta de las actividades que les generaban sentido y aquellas que no les ayudaban demasiado a poder comprender los temas.

Por otro lado, las actividades que consideramos pueden trabajarse mejor para lograr mayor impacto en los participantes, son, principalmente las presentaciones teóricas de los temas, dado que se llevó a cabo a través de presentaciones de power point y videos que desafortunadamente no pudieron ser proyectados, se recomienda preparar otros materiales teóricos complementarios para apoyar la revisión de los temas. Así mismo, consideramos que el análisis de los casos planteados en la dinámica “¿de quién hablo?” para el tema de autoestima les ayudó a poder identificar algunas características tanto de la autoestima baja como de autoestima alta, promoviendo así la comprensión teórica del tema, sin embargo consideramos que para que esta actividad sea más efectiva debe promoverse el debate tocando aspectos claves de la importancia de la autoestima alta, sobre todo en situaciones que a ellos les sean familiares y que vivan en su vida cotidiana para que tome mucho más sentido para ellos.

Conclusiones

Basándonos en lo revisado podemos concluir que la educación emocional es un tema de gran relevancia que se había dejado de lado en el mapa curricular de la educación en México,

desconociendo que es fundamental para lograr grandes resultados de convivencia sana y valores sociales. Es así que consideramos que debe tomarse en cuenta para todos los niveles de la educación básica, trabajar este aspecto de la vida del alumnado desde preescolar hasta bachillerato, dado que es uno de los tópicos más complejos en todos los sentidos.

Las planeaciones didácticas que se trabajan con los programas sobre educación emocional deben estar cargadas de actividades objetivas donde los alumnos puedan construir su propio conocimiento, ya que, según algunas herramientas de evaluación utilizadas en este curso taller (diario del participante, bitácora de la facilitadora y evaluación final del taller), para los participantes las mejores dinámicas fueron aquellas que, además de mover sus fibras emocionales, los incitaban a interactuar, comunicarse y conocer a las demás personas; siendo esto algo que caracteriza a los adolescentes, quienes desean formar parte de grupos con los que se identifican y buscan diferentes modos de interacción. Debido a la naturaleza violenta del lugar donde se llevó a cabo el curso-taller, el modo predominante de interacción se hacía presente a través de golpes y burlas irrespetuosas dirigidas a características físicas de las personas, así como las burlas en cuanto a las participaciones de sus compañeros. Así mismo algunas otras actividades ayudaron a la reflexión por parte de los participantes sobre aquellas cosas que los hacen sentir bien y aquellas que les causan frustración, lo que sin lugar a duda tomaron en cuenta en la adaptación del análisis FODA, realizado en una de las sesiones, donde los participantes expusieron tanto sus debilidades como fortalezas. A los participantes les costó trabajo definir qué es lo que deben hacer para trabajar sus debilidades y convertirlas en áreas de oportunidad para explotar sus fortalezas, por lo que tuvieron que hacerse preguntas de ayuda. Fue con esta actividad que el alumnado reflexionó a partir de la experiencia de sus compañeras y compañeros respecto a las acciones que han tenido y los logros obtenidos, lo que les hace, o no sentirse orgullosos de ellos mismos.

Como se mencionó anteriormente un método de mediación en sus relaciones interpersonales se hacía presente, al principio del taller en forma de golpes y burlas, aquellos integrantes que parecían tener más poder en el grupo eran quienes presentaban estas conductas con mayor frecuencia. Sin embargo, la creación de las normas de convivencia ayudó a regular estos comportamientos en el aula, ya que además, para esta actividad se llegó a un acuerdo con los participantes y fueron ellos quienes propusieron las normas que se implementaron durante las sesiones. Estas conductas se eliminaron casi por completo cuando se realizó la dinámica llamada “el gato y el ratón”, la cual fue planeada para la regulación y reflexión del papel de cada individuo en las relaciones de poder, y donde, según los comentarios de los participantes, habían logrado “sentir lo que se siente estar en otro lugar y ponerse en los zapatos de la otra persona”.

Mencionar estos pequeños cambios cualitativos nos parece importante, porque aunque no fueron medidos a partir de algún instrumento, sí fueron notados en otras técnicas de evaluación cualitativa, además, como pudimos observar, no se encontraron muchas diferencias significativas en el pretest con relación al posttest, por lo tanto consideramos que planear actividades donde se trabajen los temas aquí vistos es algo que debe seguirse haciendo y trabajarse de manera transversal en cada una de las asignaturas que el alumnado toma en la escuela, sobre todo en municipios que se encuentran en alerta en cuanto a violencia se refiere, es importante trabajar este tipo de temas, además, recomendamos dar continuidad al trabajo con este grupo donde resultaría interesante saber qué ha sido de los conocimientos y habilidades consideradas en este taller ya que, al menos en las encuestas, ellos se mostraban sensibilizados a estos temas, del mismo modo trabajar educación emocional con otros enfoques y dinámicas que los lleven a desarrollar este tipo de inteligencia. También es interesante saber cómo es que se han sentido después de concientizar en ellos que aquellas formas violentas de relacionarse y que se consideran normales en su ambiente

no lo son, si es que los ha hecho sentir diferente y desconocido el ambiente en el que se desarrollaron o simplemente encontraron ajena a ellos toda esta información. Así como retomar lo recabado en esta investigación para la realización de proyectos que puedan llegar a todos los rincones de nuestra República Mexicana y principalmente a aquellos que tienen características similares a la población con las que se ha trabajado en este proyecto.

Es así que, de manera general pudimos constatar que un curso-taller de este tipo puede resultar exitoso si se toman en cuenta las características previas de la población con la que se pretende trabajar, en este caso se consideraron aspectos claves del municipio y de sus adolescentes, como la situación social, económica y educativa por la que atraviesan. Así mismo, considerando que dentro del mapa curricular no se halla un espacio claro para trabajar estos aspectos en el alumnado, y que además, a partir de la reciente reforma educativa se apuesta por cubrir esta necesidad, el diseño, implementación y evaluación de proyectos de este tipo permite brindar un acercamiento hacia estrategias mediante las cuales puedan abordarse estos temas de manera óptima y hacerse parte de la cultura. Ya que como se ha mencionado anteriormente, la crisis de violencia a la que se enfrentan municipios como Ecatepec, y otros tantos que presentan condiciones similares, podría encontrar la solución en el desarrollo integral de sus habitantes, específicamente en el fortalecimiento de aspectos emocionales que influyen en el establecimiento de relaciones interpersonales. Siendo los jóvenes una pieza para trabajar estos aspectos debido a las diversas crisis personales propias de la edad que viven día con día.

El desarrollo y aplicación del presente proyecto nos dejó aprendizajes sumamente significativos como psicólogas centradas en la educación. El primero de ellos es la importancia de conocer e implicarse con el tema que se pretende abordar con las y los participantes de la intervención; así mismo conocer el contexto y las características fundamentales de las y los

participantes del taller, en este sentido fue necesario empaparnos del contexto social, económico y educativo del país y principalmente el del municipio de Ecatepec, así como ahondar en los temas que tienen que ver con el desarrollo del adolescente en general y puntualmente el adolescente de Ecatepec.

En segundo lugar también nos llevamos experiencias al trabajar en campo, en situaciones reales y con alumnos y alumnas en su ambiente natural y cotidiano, en el cual las condiciones no podían ser controladas por nosotras y nos veíamos obligadas a adaptarnos a diversos cambios que surgían al instante, desarrollando la tolerancia a la frustración y sobre todo la creatividad para introducir dinámicas con las que se pudieran llegar a los objetivos propuestos, aun cuando no se encontraban contempladas dentro de la planeación inicial.

Otro aprendizaje que nos parece importante destacar es lo importante que resulta pensar actividades que realmente funcionen con las poblaciones a trabajar, pues a pesar de que el alumnado simpatizó con diversas actividades que se llevaron a cabo, también hubo otras que no les llamaron la atención y que probablemente pudieron cambiarse en favor de lo que ellos prefieren hacer para hacer así su aprendizaje más significativo o lograr que se involucren de manera más eficiente con la intervención.

Finalmente, queremos hablar de los aprendizajes que obtuvimos al trabajar en equipo, pues aprendimos a respetar las diversas opiniones de quienes aportaron sus puntos de vista, tomándolos en cuenta como una manera de abrir nuestro panorama y considerar aspectos que, probablemente debido a las diferentes experiencias de cada uno, se invisibilizaban para conformar el proyecto final. Así mismo destacamos la coordinación que se tuvo para trabajar de manera óptima a pesar de la distancia y los tiempos que cada una de las facilitadoras tenía.

Limitaciones

En los diferentes proyectos de la vida se encuentran limitaciones que hacen cambiar el rumbo de lo que se tiene planeado, y esta investigación no es la excepción, por lo tanto, comentaremos un poco sobre los inconvenientes que se presentaron al momento de entrar en el campo real. Cuando se inicia la planeación de algún proyecto como esté, debe tenerse en cuenta que existe lo que el facilitador espera que suceda, lo que los participantes esperan y lo que sucede en el campo real; en el caso de este proyecto se presentaron diferentes situaciones que dificultaron la realización óptima de todo lo aquí planteado. Por ejemplo; las aulas de la institución, que no se encontraban diseñadas para el uso de las diferentes tecnologías que planeaban utilizarse, por lo tanto, el curso taller se impartía en la sala de usos múltiples, el único lugar donde se cuenta con proyector. Además, debido a lo peligroso del espacio demográfico en el que se ubica la institución para las facilitadoras era complicado llevar equipos audiovisuales propios, como computadora y proyector, y por esto mismo el subdirector facilitó su computadora y el espacio ya mencionado. Sin embargo, debido a problemas de sistema operativo algunos materiales audiovisuales presentaron dificultades para poder ser compartidos con las y los participantes, por lo que se decidió tomar estos espacios para introducir dinámicas que no se encontraban inicialmente en la planeación, pero que de igual manera apoyaron la comprensión de los temas revisados en cada sesión.

Así mismo es importante mencionar que se habían planeado las actividades en horarios y secuencias diferentes a como se llevaron a cabo, lo cual dificultó levemente la participación activa de las y los participantes, sin embargo, en la medida de lo posible se cubrieron todas las actividades y dinámicas planteadas y se integró a todos para alcanzar los objetivos que se pretendían con esta intervención.

Referencias

- Altable, R. (2010), *Los senderos de Ariadna transformar las relaciones mediante la coeducación emocional*. [en línea]. Recuperado el 10 de marzo de 2017. Disponible en <https://www.octaedro.com/pdf/70032MUESTRA.pdf>
- Azbau, Franz. (2015). *Dinámica de emociones para primaria*. [En línea] recuperado el 6 de abril del 2017. disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=hCbP-YQ9XLM>
- Bernabeu, R. (2004). *Fortalezas y virtudes del carácter. Un manual y una clasificación*. [En línea] recuperado el 6 de abril del 2017. disponible en <http://www.movilizacioneducativa.net/resumen-libro.asp?idLibro=223>
- Bisquerra, R. (2003). Educación Emocional Competencias Básicas para la Vida. *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 21. Pp 7-43

- Bisquerra, (2017). *Educación emocional*. [página web]. recuperada el 31 de marzo de 2017, disponible en <http://www.rafaelbisquerra.com/es/educacion-emocional.html>
- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2012). *Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica*. [en línea] recuperado el 03 de abril de 2017, disponible en <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/502/342>
- Buenrostro, A., Valadez, M., Soltero, R., Nava, G., Zambrano R. y García, A. (2012). Inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes, *Revista de Educación y Desarrollo*
- Camarena, B., González, D. y Velarde, D., (2009), El programa de Orientación Educativa en Bachillerato como mediador en la elección de Carrera. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 14. No. 41, pp 539-562.
- Campillo, J. (2017). *La importancia de la educación emocional en las aulas*. Recuperado el 1 de enero de 2018. Disponible en <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/abaco-portlet/content/ab2f1d46-cd27-47f8-b849-e928a701df05>
- Centro de Integración Juvenil (2017). *Diagnóstico del Contexto Socio-demográfico del área de Influencia del CIJ Ecatepec*. recuperado el 19 de octubre de 2017. disponible en <http://www.cij.gob.mx/ebco2013/pdf/9380SD.pdf>
- Conde, M., Heredia, C., Teran, M., Figueroa, M., Castañeda, I. (1997). *Los programas de tutorías cruzadas en la educación media básica, como situación alterna para el desarrollo emocional y social del adolescente*". México: UNAM
- Deulofeu, M., Morillas, & Cols. (2013), *Educación Emocional en la Escuela. Tomo 4. Actividades para el aula, dirigidas a niños de 10 a 11 años*. México: Alfaomega

Dirección General de Bachillerato (2013). *Ética y Valores 1*. Recuperado el 1 de septiembre de 2017. Disponible en http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio/1er_SEMESTRE/Etica_Valores_I_biblio2014.pdf

Dirección General de Bachillerato (2013). *Ética y Valores 2*. Recuperado el 1 de septiembre de 2017. Disponible en http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio/1er_SEMESTRE/Etica_Valores_I_biblio2014.pdf

Dirección General de Bachillerato (2013). *Actividades Paraescolares Material de Apoyo: Orientación Educativa*. recuperado el 1 de diciembre de 2017. Disponible en <http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/actividades-paraescolares.php>

Elizondo, M. (1997), *Asertividad y Escucha activa en el ámbito académico*. México: Trillas.

Escuela Preparatoria Oficial 259 (s/f). *¿De qué manera el tipo de sociedad y el modelo educativo se vinculan?*. Recuperado el 14 de septiembre de 2017. Disponible en <http://emsepo259.blogspot.mx/2012/11/los-fines-educativos-y-los-objetivos.html>

Enciclopedia Jurídica Online (2014). *Legitimación*. Recuperado el 15 de septiembre de 2017. Disponible en <http://diccionario.leyderecho.org/legitimacion/>

Éxito y desarrollo personal. (2016). *Las relaciones interpersonales saludables: que significa y como ponerlas en práctica*. [en línea] recuperado el 26 de diciembre de 2017. disponible en <https://www.exitoydesarrollopersonal.com/2016/06/15/las-relaciones-interpersonales-saludables/>

FunO. (2014). *Estrategia de Autorregulación y Lenguaje GIRAR Y HABLAR*. [En línea] recuperado el 6 de abril del 2017. disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=sbYPO0jtshg>

García, J. (2012). La educación emocional y su importancia en los procesos de aprendizaje.

Revista de Educación. Vol. 36. Núm. 12. pp 1-24

GROP (2019). *Un modelo de competencias emocionales*. [En línea] recuperado el 19 de febrero de 2019. Disponibles en <http://www.rafaelbisquerra.com/es/competencias-emocionales/competencia-social/81-competencias-emocionales/102-un-modelo-competencias-emocionales.html>

Guías Jurídicas (2017). *Legitimación*. Recuperado el 15 de septiembre de 2017. Disponible en http://guiasjuridicas.wolterskluwer.es/Content/Documento.aspx?params=H4sIAAAAAAAAEAMtMSbF1jTAAAUNjQ1NztbLUouLM_DxbIwMDCwNzAwuQQGZapUt-ckhIQaptWmJOcSoAz0sn9TUAAAA=WKE

H. Ayuntamiento Constitucional de Ecatepec (2015). *Sistema Municipal de Información Estadística y Geográfica*. Recuperado el 15 de septiembre de 2017. Disponible en file:///C:/Users/mafes_000/Downloads/Cuaderno%20de%20Inf.%20Est.%20y%20Geog.%20No.%203.pdf

Hurlock, E. (1973). *Psicología de la adolescencia*. Paídos. España. Pp 573.

Ibáñez, T., Botella, M., Doménech, M., Feliu, J., Martínez, L., Pallí, C., Pujal, M. y Tirado, F. (2004). *Introducción a la Psicología Social*. Barcelona: Eureka Media.

INEGI (2017). *Encuesta Nacional de Seguridad Pública Urbana*. Recuperado el 15 de septiembre de 2017. Disponible en

http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/boletines/2017/ensu/ensu2017_07.pdf

INEGI (2017). Página WEB institucional. *Espacio y datos de México*. [en línea] recuperado el 5 de abril de 2017, disponible en

<http://www.beta.inegi.org.mx/app/mapa/espacioydatos/default.aspx?ag=15122>

INEGI (2017). *México en cifras, Ecatepec de Morelos*. Recuperado el 31 de agosto del 2017.

Disponible en <http://www.beta.inegi.org.mx/app/areasgeograficas/?ag=15#>

Instituto de Estudios Legislativos (2015). *Informe sobre Datos Estadísticos de Adicciones en el*

Estado de México. recuperado el 19 de octubre de 2017. disponible en

<http://www.inesle.gob.mx/INVESTIGACIONES/investigacion2015/1615%20Informe%20sobre%20Datos%20Estadisticos%20del%20Estado%20de%20Mexico.pdf>

LaFamilia (2017). *Características psicológicas de los adolescentes*. Recuperado el 14 de

septiembre de 2017. Disponible en

<http://es.catholic.net/op/articulos/52802/cat/405/caracteristicas-psicologicas-de-los-adolescentes.html>

Lázaro, A. (1986). *Manual de orientación escolar y tutoría*. Madrid: Narcea

Maestries, F. (2014). La crisis en México y las raíces de la violencia social. *El cotidiano*.

Volumen 187, 59-66.

Narro Robles, José; Martuscelli Quintana, Jaime y Barzana García, Eduardo (Coord.). (2012)

Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional. [En línea]. México:

Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM. recuperado el 10 de noviembre de 2011, disponible en <http://www.planeducativonacional.unam.mx>

Pinterest (2017). *Grafico pentagonal de Rafael Bisquerra con los componentes de las*

competencias emocionales. recuperado el 5 de diciembre de 2017. disponible en

<https://www.pinterest.com.mx/pin/470274386064468096/>

Quiles, J., Espada, P. (2004). *Educación en la autoestima*. Madrid: CCS, Alcalá

Roman, S. y Pastor, M. (1979). La tutoría. pautas de interacción e instrumentos útiles al profesor tutor. Barcelona: CEAC

Santos, a., & Delgado, A., (2011). *Consideraciones sobre la obligatoriedad y la composición de la Educación Media Superior*. [en línea]. recuperado el 10 de noviembre de 2016.

disponible en <http://www.inee.edu.mx/images/informe2011/cap%201.pdf>

SEGOB (2018). *En México nos mueve la Paz: Programa Nacional para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia*. recuperado el 1 de enero de 2017. disponible en

<https://www.gob.mx/segob/acciones-y-programas/en-mexico-nos-mueve-la-paz-programa-nacional-para-la-prevencion-social-de-la-violencia-y-la-delincuencia>

SEGOB (2018). *Nuevo Modelo Educativo*. Resumen Ejecutivo. Recuperado el 1 de enero de 2018. disponible en

https://docs.google.com/gview?url=https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/240629/1.-_Resumen_Ejecutivo__1_.pdf

SEGOB/USAID, (2015), *Prevención Social de la Violencia: Catalogo de Publicaciones*.

recuperado el 1 de enero de 2018. disponible en

<http://www.prevenciondelaviolencia.org/ebook/#p=1> Sistema Nacional de Seguridad

Pública (2017). *Incidencia delictiva nacional*. Recuperado el 31 de agosto de 2017.

Disponible en <http://secretariadoejecutivo.gob.mx/incidencia-delictiva/incidencia-delictiva-actual.php>

Vela, D. Tirado, J. (2017). *Ecatepec, más violento que Ciudad Juárez. Matamoros...* Recuperado el 31 de agosto de 2017. Disponible en

<http://www.elfinanciero.com.mx/nacional/ecatepec-mas-violento-que-matamoros-y-ciudad-juarez.html>

Velasco, M. (2016), *Cerca de 50 mil jóvenes son ninis en Ecatepec*. Excélsior. [en línea].

recuperado el 3 de enero de 2019. Disponible en:

<https://www.excelsior.com.mx/comunidad/2016/05/11/1091990>

Velázquez, L. (2005), Experiencias estudiantiles con la violencia en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 10. Num 26.

Vivas, M. (2003). *La educación emocional: conceptos fundamentales* [en línea] recuperado el 31 de marzo de 2017. disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/410/41040202.pdf>

Wikipedia (2017). *Ecatepec de Morelos*. Recuperado el 31 de agosto de 2017. Disponible en https://es.wikipedia.org/wiki/Ecatepec_de_Morelos

yesH. (2011). *El puente*. [en línea] recuperado el 6 de abril de 2017. disponible en

<https://www.youtube.com/watch?v=LAOICIt3M>

Anexos

Anexo 1: Presentaciones digitales

Anexo 1.1 PPT “introducción”

TALLER

EDUCACIÓN EMOCIONAL: "SENTIRME" MEJOR PARA CREAR UN MUNDO MEJOR

- Sesión I: Introducción

Bernal Flores Dulce America
Torres Sánchez María Fernanda

ORDEN DEL DÍA

- Presentación del taller
- Dinámica de presentación "Canasta de frutas"
- Expectativas del taller
- Normas de convivencia
- Llenado de instrumentos
- Video "Identificación de emociones"
- Dinámica "que tengo en la espalda"
- Trabajo no presencial
- Resumen de la sesión
- Diario del participante

PRESENTACIÓN DEL TALLER

- Objetivos del taller
- Evaluación
- Forma de trabajo

CANASTA DE FRUTAS

EXPECTATIVAS DEL TALLER

Primeros tres cuadros

1) ¿Cuáles serán las expectativas al iniciar el taller?	2) ¿Cuáles son mis TEMORES al iniciar un taller?
3) ¿Así se va a comportar esta vida?	4) ¿Se cumplen las expectativas? ¿Por qué? Fecha: _____

NORMAS DE CONVIVENCIA

INSTRUMENTOS

- No hay respuestas correctas ni incorrectas
- Responde sinceramente
- Nadie más que las facilitadoras tendrá acceso a las respuestas y sus resultados
- Responde todas las preguntas

DINÁMICA "QUE TENGO EN LA ESPALDA" TAREA

TRABAJO NO PRESENCIAL

RESUMEN DE LA SESIÓN

DIARIO DEL PARTICIPANTE

¿Qué me acordé?	¿Qué aprendí?	¿En qué me he centrado?	¿Qué me gustó?	¿Qué no me gustó?	Problemas

Anexo 1.2 PPT “autoestima”



Slide 1: Logos of the University of Zaragoza, the Faculty of Psychology, and the Department of Psychology.

Orden del día.

- ▶ Recuento
- ▶ Dinámica “el listón por todos”
- ▶ Revisar el tema autoestima.
- ▶ Dinámica “¿de quién hablo?”
- ▶ Video “autoestima”
- ▶ Dinámica “¿Qué tengo aquí?”
- ▶ Trabajo no presencial
- ▶ Resumen de la sesión
- ▶ Diario del participante



Repasar lo que se vio la sesión anterior

- ▶ ¿Qué vimos la sesión anterior?
- ▶ ¿Qué hicimos la sesión anterior?



Dinámica “el listón por todos”

“Tema autoestima”

¿Qué es la autoestima?

- ▶ Capacidad que tiene la persona de valorarse, amarse, apreciarse y aceptarse a sí mismo.
- ▶ El conjunto de las actitudes del individuo hacia sí mismo.
- ▶ Percepción evaluativa de uno mismo.
- ▶ Confianza en sí mismo, estar seguro de sí.



Importancia de la autoestima

- ▶ Nos impulsa a actuar
- ▶ Nos impulsa a seguir adelante
- ▶ Nos impulsa a perseguir nuestros objetivos, a creer en nosotros mismos.
- ▶ Nos ayuda a sentirnos orgullosos y tranquilos, incluso cuando hemos cometido errores.
- ▶ Nos permite actuar de manera independiente y asumir nuestras responsabilidades.
- ▶ Nos hace ser capaces de asumir responsabilidades, tomar nuevos desafíos.

Importancia de la autoestima.

- ▶ Nos consideramos a nosotros mismos como personas valiosas y vivimos la vida con propósitos concretos.
- ▶ Nos ayuda a darle claridad para reconocer nuestras cualidades.
- ▶ Es parte integral de la felicidad, así que impulsa el establecimiento de relaciones sanas.
- ▶ Nos permite llevar el control de nuestra propia vida y nos capacita para hacer lo que deseamos, además de ser fuente de salud mental.

Características de la baja autoestima

- ▶ Inseguridad y falta de confianza en nosotros mismos.
- ▶ Problemas para establecer relaciones.
- ▶ Esconder los verdaderos sentimientos.
- ▶ Inhabilidad de premiarnos a nosotros mismos por los logros.
- ▶ Inhabilidad de perdonarnos a nosotros mismos y a los demás.
- ▶ Miedo al cambio.

Características de la alta autoestima.

- ▶ Seguro acerca de quién es y seguridad en sí mismo.
- ▶ Capaz de tener intimidad en sus relaciones.
- ▶ Capaz de mostrar sus verdaderos sentimientos.
- ▶ Capaz de reconocer sus propios logros.
- ▶ Habilidad de perdonarse y perdonar a los demás.
- ▶ Personas que le dan la bienvenida a los cambios.

Autoconcepto.

González (2006, pp 3 y 4) lo define como:

- ▶ Implica hacer juicios, que nos permiten conocernos, reconocernos y definirnos; La formación del autoconcepto se da fundamentalmente por la socialización entre el mundo de los padres y los iguales.
- ▶ Expresa las actitudes que tiene el individuo respecto a sí mismo.
- ▶ Implica considerar la conducta del individuo, no sólo a través de las perspectivas de personas externas, sino también desde la perspectiva interna o subjetiva del individuo, de cómo actúa y se comporta.

Dinámica “¿de quién hablo?”

- ▶ Persona 1
- ▶ Persona 2
- ▶ Persona 3
- ▶ Persona 4
- ▶ Persona 5

Dinámica “¿Qué tengo aquí?”

Trabajo no presencial

Resumen
de la
sesión

Diario del
participante

Anexo 1.3 PPT “asertividad”

Asertividad

Bernal Flores Dulce America
Torres Sánchez María Fernanda

Orden del día.

- Recuento
- Recoger el trabajo no presencial
- Dinámica “¿a lado de quién estoy?”
- Presentación de power point.
- Vídeo “el puente”
- Dinámica “el paraguas de la asertividad”
- Trabajo no presencial
- Resumen de la sesión
- Llenado del diario del participante

Recuento

- ¿Qué vimos la sesión anterior?
- ¿Qué hicimos la sesión anterior?

Recoger el trabajo no presencial

Presentación de power point.

○ Asertividad

Asertividad



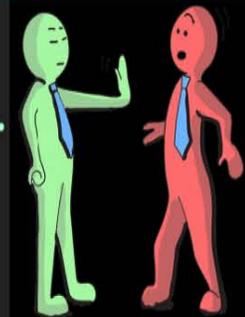
- Expresar derechos, opiniones y sentimientos al mismo tiempo que respeta los derechos, opiniones y sentimientos de los demás. (Bisquera, 2017).

Asertividad

También se puede entender por asertividad como el manejo de la crítica positiva y negativa, manifestación y recepción de alabanzas, declinación y aceptación de peticiones, así mismo involucra, no solo estar en contacto con uno mismo, sino también afecta el modo de interactuar con otras personas, además de establecer una ventaja en la habilidad para buscar, mantener o aumentar relaciones interpersonales.

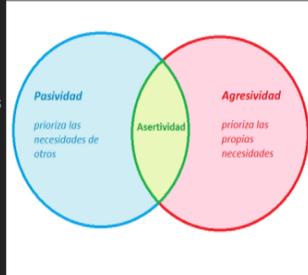
Asertividad

Aprender a decir no.



Asertividad

- Sometimiento
- Infringe en los propios derechos
- Humillación
- Abuso
- Sentirse inferior



- Destructivo
- Inapropiado
- Irrespeto e infringe en los derechos de los demás.

¿Por qué es importante la asertividad?

AMIGOS

FAMILIA

Relaciones sanas

ESCUELA

TRABAJO

Dinámica "el paraguas de la asertividad"

Trabajo no presencial

Resumen de la sesión

Llenado del diario del participante

Anexo 1.4 PPT “relaciones interpersonales”



- EN TODA RELACIÓN INTERPERSONAL INTERVIENE LA **COMUNICACIÓN**
- **COMUNICACIÓN:** ES LA CAPACIDAD DE LAS PERSONAS PARA OBTENER INFORMACIÓN RESPECTO A SU ENTORNO Y COMPARTIRLA CON EL RESTO DE LA GENTE

- LA COMUNICACIÓN EXITOSA REQUIERE DE UN RECEPTOR CON LAS HABILIDADES QUE LE PERMITAN DECODIFICAR EL MENSAJE E INTERPRETARLO. SI ALGO FALLA EN ESTE PROCESO, DISMINUYEN LAS POSIBILIDADES DE ENTABLAR UNA RELACIÓN FUNCIONAL.

- HAY QUE TENER EN CUENTA QUE LAS **RELACIONES** INTERPERSONALES NOS PERMITEN ALCANZAR CIERTOS OBJETIVOS NECESARIOS PARA NUESTRO DESARROLLO EN UNA SOCIEDAD, Y LA MAYORÍA DE ESTAS METAS ESTÁN IMPLÍCITAS A LA HORA DE ENTABLAR LAZOS CON OTRAS PERSONAS.

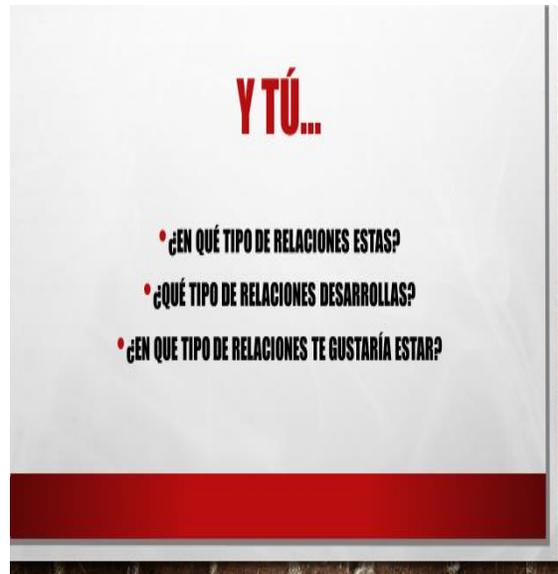
RELACIONES INSANAS

- TAMBIÉN SON LLAMADAS RELACIONES TÓXICAS
- SE PRESENTAN POR LO REGULAR EN RELACIONES DE PAREJA
- HACEN DAÑO A AMBAS PERSONAS
- IMPIDEN LA AUTO-SUPERACIÓN
- SE PASAN MÁS MOMENTOS TRISTES QUE FELICES

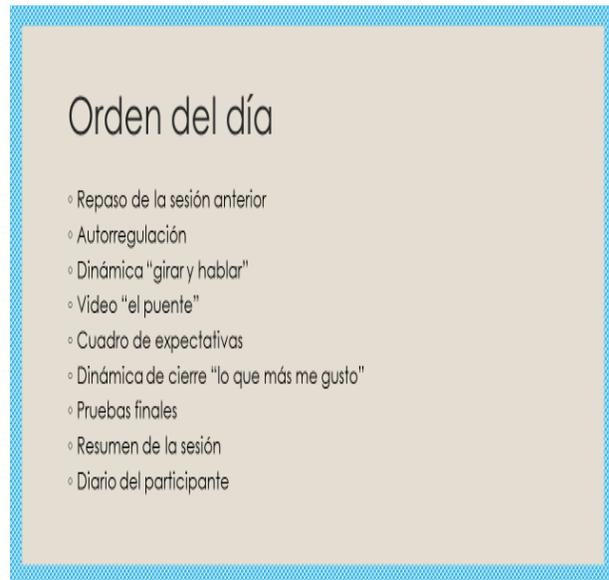
- **NO VALEN LA PENA**
- **ES MEJOR ABANDONARLAS, POR SALUD**

RELACIONES SANAS

- EL OBJETIVO DE ESTAS RELACIONES ES EL BIEN MUTUO
- LAS DOS PERSONAS CONTRIBUYEN A LA SATISFACCIÓN Y REALIZACIÓN PROPIA Y DEL OTRO



Anexo 1.5 PPT “autorregulación y cierre”



Resumen de la sesión anterior

- ¿Qué hicimos la sesión anterior?
- ¿Qué vimos la sesión anterior?

Autorregulación

- La autorregulación se refiere a cómo una persona ejerce control sobre sus propias respuestas para perseguir metas y vivir de acuerdo con normas.

- Estas respuestas incluyen pensamientos, emociones, impulsos, actuaciones, y otros comportamientos.
- Las normas incluyen ideales, criterios morales, normas, objetivos de actuación, y las expectativas de otras personas

- dirigir los procesos de pensamiento en direcciones distintas a las que la mente toma de manera espontánea
- cambiar las respuestas emocionales a partir de lo primero que sienten, evitar llevar a cabo impulsos y deseos, tratar de actuar mejor de lo normal, de persistir en una tarea.

Se ha comprobado que la autorregulación:

- Predice la presencia de resultados positivos en el comportamiento
- Relación positiva entre autocontrol y rendimiento escolar.
- Mejor ajuste personal
- Menos problemas psicológicos
- Más aceptación de uno mismo y autoestima
- Mejor control de la ira.

- Mejores relaciones y mejor elección de pareja.
- Mejor acomodación a los demás,
- Relaciones más satisfactorias
- Menos conflictos interpersonales
- Mayor empatía
- Vinculación personal más segura.

- Predice la ausencia de resultados negativos en el comportamiento
- Ausencia de problemas de control de impulsos
- Menos probabilidad de abuso de alcohol y drogas
- Menos trastornos de alimentación
- Mejor uso del dinero (menos gasto, más ahorro)
- Ausencia de comportamientos antisociales

Dinámica

- Girar y hablar

Preguntas sobre el video

- ¿Cómo se sentían al principio?
- ¿han hecho lo correcto cuando el mapache y el conejo querían pasar?
- ¿crees que podrían haber actuado diferente?
- ¿Qué habrías hecho tu?

Expectativas

- Llenado del ultimo recuadro

Dinámica de cierre

- Lo que más me gusto

Pruebas finales

Resumen de la sesión

Diario del participante

Anexo 2: Dinámicas

Anexo 2.1 Dinámica “canasta de frutas”

Se pide a los y las participantes que se sienten haciendo un semi-círculo, uno a uno dirán su nombre al terminar el coordinador queda al centro, de pie. En el momento que el coordinador señale a cualquiera diciéndole ¡Piña!, éste debe responder el nombre del compañero que esté a su derecha. Si le dice: ¡Naranja!, debe decir el nombre del que tiene a su izquierda. Si se equivoca o tarda más de 3 segundos en responder, pasa al centro y el coordinador ocupa su puesto. En el momento que se diga ¡Canasta revuelta!, todos cambiarán de asiento. (El que está al centro, deberá aprovechar esto para ocupar uno y dejar a otro compañero al centro).

Anexo 2.2 Dinámica “que tengo en la espalda”

Se dividirá a los participantes del taller en 5 grupos de 5 personas y se pondrán en una fila de espaldas, las facilitadoras entregarán al último de cada fila una imagen plasmada en una hoja y una hoja blanca con una pluma al participante de hasta adelante, el último de la fila debe dibujar en la espalda del compañero de adelante lo de la hoja y así sucesivamente hasta llegar al primer participante de la fila; el cual tendrá que dibujar lo que sintió en la espalda en la hoja blanca. Al

finalizar se compararán los dibujos finales con los dibujos reales, gana el equipo que más acertado al dibujo original se encuentre.

Anexo 2.3 Dinámica “el listón por todos”

Se dividirá a los participantes en 5 equipos de 5 personas que se tomarán de las manos y harán una fila, las facilitadoras entregarán a el primer participante un circulo de listón que debe llegar hasta la mano que no está sujeta a nadie del ultimo participante, deben pasarlo por todo su cuerpo y sus manos SIN SOLTARSE, si alguno se llega a soltar el listón vuelve al primer participante. Gana el equipo que termine la tarea primero.

Anexo 2.4 Dinámica “¿de quién hablo?”

Quien facilita presenta un problema y solicita a los integrantes del grupo que piensen en las respuestas correctas para después debatirlas, para lo anterior, lee lo siguiente:

1.- Luis es una persona que siempre es amable, tiene una muy buena presentación pero es tímido y callado, en la escuela tiene muy pocos amigos ya que le es difícil hacer y conservar amistades, en su diario él ha escrito que considera que todo esto que le pasa es un problema, y quiere resolverlo toma en cuenta los comentarios de las demás personas pero siempre tomando en cuenta su opinión primero.

¿Qué tipo de autoestima tiene Luis?

¿Debería cambiar algo?

¿Qué?

¿Por qué?

¿Para qué?

2.- Ernesto es un chico con muchas dificultades para tomar decisiones, tiene miedos exagerado a equivocarse y por eso nunca participa en las clases, los profesores preguntan cosas y aunque sepa la respuesta o tenga una idea que puede mencionar no la dice, ha llegado a pensar que no sabe nada, no es bueno para nada e inclusive no va a poder conseguir nada en la vida.

¿Qué tipo de autoestima tiene Ernesto?

¿Debería cambiar algo?

¿Qué?

¿Por qué?

¿Para qué?

3.- María es una chica decidida, está segura de lo que sabe y no sabe hacer, cuando hay algo que se le dificulta simplemente pide ayuda y lo practica hasta lograrlo y hacerse una experta en eso, por su tipo de personalidad ha logrado subir rápidamente de puesto en la empresa donde trabaja, ha tenido compañeras que la han criticado bastante sin embargo María sabe que pelear por ese tipo de cosas no es una opción, prefiere ignorar ese tipo de comentarios ya que está segura de todo el trabajo que le ha costado llegar hasta donde está.

¿Qué tipo de autoestima tiene Ernesto?

¿Debería cambiar algo?

¿Qué?

¿Por qué?

¿Para qué?

Anexo 2.5 Dinámica “¿Qué tengo aquí?”

Se colocará dentro de una bolsa que no sea transparente, un espejo, luego se le dirá a los alumnos que dentro de la bolsa tenemos una persona que con características positivas como linda, amable, amigable, sonriente, respetuosa, honesta, tolerante, hermosa, etc. Y se le pasará a una persona del grupo, posteriormente se le pedirá a éste alumno que saque lo que hay en la bolsa y nos diga qué encontró.

Finalmente se le pedirá a los alumnos que reflexionen sobre ésta actividad, ¿Qué les ha parecido?, ¿Qué les ha dejado?, ¿en qué les hace pensar?

Anexo 2.6 Dinámica “fiesta de cumpleaños”

Quien facilita hará 5 grupos de 5 participantes cada uno, pidiéndoles que sin hablar se acomoden según su fecha de cumpleaños, tomando en cuenta el día y el mes, por ejemplo si alguien nació el primero de enero debe ir en primer lugar seguido de alguien de febrero, si nadie es de febrero pues de marzo y así sucesivamente hasta que todos tengan un lugar en la fila, cuando todos los equipos terminen la facilitadora les pedirá que en el orden que están acomodados digan su fecha de cumpleaños para corroborar que están ordenados correctamente. Gana el equipo que termine primero y este en el orden correcto.

Anexo 2.7 Dinámica “el paraguas de la asertividad”

Las facilitadoras sacaran del aula a 9 personas, cuando estas personas estén fuera del aula las facilitadoras mencionaran a los que se quedaron dentro que debemos observar las conductas de los 9 participantes que están afuera y anotar en una hoja como es que actúa cada uno de ellos, y que tan asertivos los consideran, antes de hacer entrar a los 9 participantes las facilitadoras les recordarán las diferentes modalidades de la asertividad (1.- pasividad; permitir que las demás

personas pasen sobre mis derechos sin decir nada, 2.- agresividad; tener las cosas pasando por encima de los derechos de los demás y 3.- mediación; tratar de solucionar las diferentes situaciones obteniendo respuestas de ganar- ganar), entre todos colocarán una silla al centro de todo el grupo por cada integrante que esta fuera del grupo, así como una tarjeta con una situación (las situaciones se pueden repetir) boca abajo, con una situación en cada silla y tres metros delante de las sillas un paraguas abierto, harán entrar a las personas y cada una tomará asiento en una de las sillas, tomarán la tarjeta manteniéndola boca abajo, y las facilitadoras mencionarán que en cada una de las tarjetas hay una situación diferente, cada uno de los participantes que se encuentra con su tarjeta boca abajo debe leer la tarjeta y cuando terminé de hacerlo actuar como lo haría con naturalidad en esa situación. Deben recordar que no pueden compartir el paraguas y cada una de las personas se encuentra en situaciones diferentes.

Al finalizar la dinámica entre todo el grupo darán retroalimentación a las actitudes de los compañeros y los mismos compañeros harán una pequeña reflexión sobre su actuar.

Situación 1:

Tienes una pequeña hija que ha salido de la escuela y debes ir a recogerla, llegando a tiempo porque la escuela es muy estricta con las horas de salida, ya una vez habías llegado tarde y te regañaron horriblemente, la escuela te queda a 10 minutos y justo cuando vas a la mitad del camino empieza un aguacero, te atajas del agua en un pequeño techito que has encontrado pero sabes que debes llegar a tiempo por tu hija, de repente a media calle ves un paraguas y no hay nadie cerca de él...

Situación 2:

Después de muchos años por fin decides tener una cita y declarártele a la persona que tanto estabas esperando, te haces 15 minutos al lugar donde quedaron de verse, sales con tiempo, sabes que no

es de buena educación dejar esperando a las personas, y a dos calles te agarra un tremendo tormenton, te refugias en una pequeña tienda a ver si pasa el agua, pero el tormenton ni siquiera baja un poquito, de repente miras un paraguas y no hay nadie cerca de él...

Situación 3:

Hace tiempo que no ves a tu madre, por lo tanto decides invitarla a cenar a su restaurante favorito, tú te haces media hora en llegar, sales de tu casa y empieza a llover muy fuerte, tan fuerte que no puedes seguir caminando, llevas tus zapatos nuevos y bien lustrados para que tu madre te vea muy bien, de repente ves un paraguas en medio de la nada y no hay nadie cerca de él...

Situación 4:

Tienes una cita de trabajo, esta cita es muy importante ya que llevas tiempo buscando una oportunidad así, el lugar donde es la cita te queda a 40 minutos, va bien presentable para dar la mejor primera impresión, de repente a tres cuadras de llegar empieza a llover muy fuerte, tu no quieres mojar tu ropa y te refugias en un pequeño techito que has encontrado, pero el tiempo pasa y la lluvia no sede, de repente a lo lejos ves un paraguas y no hay nadie cerca de él...

Situación 5:

Después de mucho tiempo con tu pareja decides que es momento de pasar al siguiente nivel y hacer la situación más seria, por lo tanto el día de hoy quedan de cenar juntos y es donde hablarán del tema, sientes ansiedad porque llegue ese momento, te apresuras para arreglarte y no hacer esperar a tu pareja, cuando ya vas a cruzar la calle para llegar se suelta un tremendo tormenton, sabes que te empaparás horrible, delante de ti ves un paraguas y no hay nadie cerca de él...

Anexo 2.8 Dinámica “no hagas a otros”

Se entrega a cada participante una tarjeta blanca y se le pide que anote en el adverso la leyenda “DE:” seguida de su nombre y “PARA:” seguida del nombre de un/a compañero/a. En el reverso

deberán anotar una acción que deseen haga su compañero, con la condición de poder realizarlo en ese momento (sin poner ejemplo). Una vez que han terminado su tarjeta y las han entregado a el/la facilitador/a, se anuncia que esta técnica se llama “no hagas a otros lo que no quieras para ti”. A continuación leerán las tarjetas y se leerán en voz alta, pidiendo al autor que cumpla la actividad. Es importante no forzar, ni ridiculizar a las/los participantes, sino ejemplificar cómo solemos pedir a las personas cumplan nuestras expectativas, sin pensar en las implicaciones para los demás. Preguntas guía: ¿Qué sentiste cuando escribiste en tu tarjeta lo que le pedías hacer a alguien más? ¿Qué sentiste cuando el facilitador te lo pidió a ti?

Anexo 2.9 Dinámica “el gato y el ratón”

El/la facilitador/a solicita que cierren los ojos y aspiren y expiren, lenta y profundamente, en tres ocasiones consecutivas. A continuación hará una lectura del texto “El Gato y el Ratón”:

Cierren los ojos e imaginen que salen de esta sala y caminan por una acera muy larga. Llegan ante una vieja casa abandonada. Ya están en el camino que conduce a ella. Suben las escaleras de la puerta de entrada. Empujan la puerta que se abre rechinando y recorren con la mirada el interior de una habitación oscura y vacía. De repente son invadidos/as por una extraña sensación. Sus cuerpos empiezan a temblar y tiritar y sientes que se van haciendo cada vez más pequeños. De momento, no llegan nada más que a la altura del marco de la ventana. Continúan disminuyendo hasta el punto de que parece que el techo está ahora muy lejano, muy alto. Ya solo son del tamaño de un libro y continúa empequeñeciéndose. Notan ahora que cambian de forma. Su nariz se alarga cada vez más y sus cuerpos se llenan de pelo. En este momento están a cuatro patas y comprenden que se han transformado en un ratón.

Miren a su alrededor desde su situación de ratón. Están sentados en un extremo de la habitación. Después ven moverse la puerta ligeramente. Entra un gato. Se sienta y mira a su alrededor, muy

lentamente con aire indiferente. Se levanta y avanza tranquilamente por la habitación. Se quedan inmóviles y petrificados. Oyen latir su corazón; su respiración se vuelve entre cortada. Miran al gato. Acaba de verlos y se dirige hacia ustedes. Se aproxima lentamente, muy lentamente. Después, se para delante de ustedes, se agacha. ¿Qué sienten?, ¿Qué pueden hacer?, en este preciso instante ¿Qué alternativas tienen? (UN LARGO SILENCIO). Justo en el momento en que el gato se dispone a lanzarse sobre ustedes su cuerpo y el de ustedes empieza a temblar. Sienten que se transforman de nuevo. Esta vez crecen. El gato parece hacerse más pequeño y cambia de forma. Ahora tiene la misma estatura que ustedes... y ahora es más pequeñito. El gato se transforma en ratón y ustedes se convierten en gato, ¿Cómo se sienten ahora que son más grandes? Y ahora que no están acorralados ¿Qué les parece el ratón?, ¿Saben lo que siente el ratón?, y ustedes ¿Qué sienten ahora? Decidan lo que van hacer y háganlo.... (UN LARGO SILENCIO) ¿Cómo se sienten ahora? Todo vuelve a empezar. La metamorfosis. Crecen más y más. Ya casi han recuperado su estatura y ahora se convierten en ustedes mismos y mismas. Salen de la casa abandonada y vuelvan a esta sala. Abren los ojos y miran a su alrededor...

Anexo 2.10 Dinámica “girar y hablar”

Las facilitadoras repartirán a una persona el dibujo de una boca y a la de al lado el dibujo de un oído, esto se hará con todo el grupo hasta que la mitad tenga el dibujo de la boca y la otra mitad el del oído, se pondrá el termómetro, los que tienen el dibujo de hablar deberán hablarle a la persona que está al lado de ellos y que tiene el dibujo del oído, para lo cual tienen 30 segundos, cuando pasen los 30 segundos el papel debe cambiar y los que tienen el signo del oído ahora deben hablar, así mismo los que tenían el dibujo de la boca ahora deberán escuchar esos mismos 30 segundos, se repetirá la dinámica pero con un lapso de tiempo de 20 segundos y finalmente con 10 segundos. Al finalizar deben responder las siguientes preguntas:

¿Qué fue lo que hicimos?

¿Todos pudieron cumplir con los tiempos?

¿Por qué?

¿Cómo se sintieron?

Anexo 2.11 Dinámica “lo que más me gusto”

Para esta dinámica tanto las facilitadoras como todos los integrantes del equipo deben hacer un círculo tomándose de las manos y cada uno en orden debe responder las siguientes preguntas:

¿Qué fue lo que más me gustó del taller?

¿Cómo me sentí en este taller?

Al finalizar de participar todos los integrantes las facilitadoras pedirán un fuerte aplauso para todos los que formamos parte del taller

Anexo 3: Cuadros

Anexo 3.1 Cuadro “expectativas”

Datos de identificación	Nombre: _____ Tema: _____ Fecha: _____
¿Cuáles son mis expectativas al iniciar el taller?	

¿Cuáles son mis temores al iniciar el taller?	
¿A que me comprometo en este taller?	
¿Se cumplieron mis expectativas? ¿Por qué? Fecha: _____	

Anexo 3.2 Cuadro “diario del participante”

Datos	Nombre: _____ Tema: _____ Fecha: _____				
¿Qué revisamos?	¿Qué aprendí?	¿En qué me hizo pensar?	¿Qué me gusto?	¿Qué no me gusto?	Pendientes

Anexo 3.3 Cuadro “fortalezas y debilidades”

Nombre: _____	Fecha: _____
Mis principales fortalezas son:	Mis debilidades son:

¿Por qué es una fortaleza?	¿Por qué es una debilidad?
¿Trabajo mis debilidades?	¿Por qué? Y ¿Cómo?

Anexo 3.4 Cuadro a las facilitadoras “bitácora de sesión”

<u>Acontecimientos</u>	<u>Interpretación</u>
	<u>Pendientes</u>

Anexo 4: Instrumentos

Anexo 4.1 Instrumento “autoestima”

Por favor, lee las frases que figuran a continuación y señala el nivel de acuerdo o desacuerdo que tienes con cada una de ellas, marcando con un aspa la alternativa elegida.

		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
1	Me siento una persona tan valiosa como las otras	1	2	3	4
2	Generalmente me inclino a pensar que soy un fracaso	1	2	3	4
3	Creo que tengo algunas cualidades buenas	1	2	3	4
4	Soy capaz de hacer las cosas tan bien como los demás	1	2	3	4
5	Creo que no tengo mucho de lo que estar orgulloso	1	2	3	4
6	Tengo una actitud positiva hacia mí mismo	1	2	3	4
7	En general me siento satisfecho conmigo mismo	1	2	3	4
8	Me gustaría tener más respeto por mí mismo	1	2	3	4
9	Realmente me siento inútil en algunas ocasiones	1	2	3	4
10	A veces pienso que no sirvo para nada	1	2	3	4

Anexo 4.2 Instrumento “asertividad”

MOSTRAR DISCONFORMIDAD

Capacidad para expresar molestia o desagrado ante situaciones de carácter público en las que existe la expectativa de satisfacer una necesidad planteada expresamente por la persona y que espera que sea atendida de una determinada manera.

MANIFESTACIÓN DE SENTIMIENTOS Y CREENCIAS

Disposición para expresar de una forma clara, concisa y espontánea sentimientos, pensamientos y creencias que las personas pueden experimentar bajo ciertas circunstancias.

También, comprende las respuestas motoras como la búsqueda y confrontación de personas involucradas.

EFICACIA

Evaluación de la autoeficacia para manejar eventos. Es un juicio individual acerca de qué tan competente se puede ser en situaciones cotidianas de interacción social.

INTERACCIÓN CON ORGANIZACIONES

Capacidad para interactuar en el ámbito organizacional (institucional o empresarial) en situaciones en las cuales debe hacer solicitudes o responder a demandas específicas.

EXPRESIÓN DE OPINIONES

Temor a expresar de forma pública lo que se opina, por miedo a la burla o al juicio social negativo.

DECIR NO

Capacidad para expresar negación, comentarios opuestos a los intereses de los otros o la enunciación del no ante peticiones que se consideran inadecuadas o irracionales.

Anota una “x” en la columna que mejor describa tu comportamiento en cada caso

	Items	Muy típico de mí	Bastante típico de mí	Algo típico de mí	Algo no típico de mí	Poco típico de mí	Muy poco típico de mí
1	Mucha gente parece ser más agresiva que yo.						

2	He dudado en solicitar o aceptar citas por timidez.						
3	Cuando la comida que me han servido en un restaurante no está hecha a mi gusto me quejo con el camarero/a.						
4	Me esfuerzo en evitar ofender los sentimientos de otras personas aun cuando me hayan molestado.						
5	Cuando un vendedor se ha molestado mucho mostrándome un producto que luego no me agrada, paso un mal rato al decir "no".						
6	Cuando me dicen que haga algo, insisto en saber por qué.						
7	Hay veces en que provoco abiertamente una discusión.						
8	Lucho, como la mayoría de la gente, por mantener mi posición.						
9	En realidad, la gente se aprovecha con frecuencia de mí.						
10	Disfruto entablando conversación con conocidos y extraños.						
11	Con frecuencia no sé qué decir a personas atractivas del otro sexo.						
12	Rehuyo telefonar a instituciones y empresas.						
13	En caso de solicitar un trabajo o la admisión en una institución preferiría escribir cartas a realizar entrevistas personales.						
14	Me resulta embarazoso devolver un artículo comprado.						
15	Si un pariente cercano o respetable me molesta, prefiero ocultar mis sentimientos antes que expresar mi disgusto.						
16	He evitado hacer preguntas por miedo a parecer tonto/a.						
17	Durante una discusión, con frecuencia temo alterarme tanto como para ponerme a temblar.						
18	Si un eminente conferenciante hiciera una afirmación que considero incorrecta, yo expondría públicamente mi punto de vista.						
19	Evito discutir sobre precios con dependientes o vendedores.						
20	Cuando he hecho algo importante o meritorio, trato de que los demás se enteren de ello.						
21	Soy abierto y franco en lo que respecta a mis sentimientos.						
22	Si alguien ha hablado mal de mí o me ha atribuido hechos falsos, la busco cuanto antes para dejar las cosas claras.						
23	Con frecuencia paso un mal rato al decir "no".						

24	Suelo reprimir mis emociones antes de hacer una escena.						
25	En el restaurante o en cualquier sitio semejante, protesto por un mal servicio.						
26	Cuando me alaban con frecuencia, no sé qué responder.						
27	Si dos personas en el teatro o en una conferencia están hablando demasiado alto, les digo que se callen o que se vayan a hablar a otra parte.						
28	Si alguien se me cuela en una fila, le llamo abiertamente la atención.						
29	Expreso mis opiniones con facilidad.						
30	Hay ocasiones en que soy incapaz de decir nada.						

Anexo 4.3 Instrumento “evaluación del taller”

Folio: _____

Evaluación del Taller

Nombre: _____

Fecha: _____

Tu opinión es muy importante para nosotros. Nos es sumamente útil para seguir organizando y mejorando el taller de Educación Emocional.

Por favor, marca con una X la respuesta que más se acerque a tu opinión.

MD= Muy de acuerdo

D= De acuerdo

DA= En desacuerdo

MDA= Muy en desacuerdo

Dimensión	Reactivos	Opciones de Respuesta			
Relevancia de la información	La información que me brindaron en el taller es muy importante	MD	D	DA	MDA
	Puedo usar la información adquirida en mi vida diaria	MD	D	DA	MDA
	Los temas tratados me resultan interesantes	MD	D	DA	MDA
	Considero que la información brindada es suficiente para comprender el tema revisado.	MD	D	DA	MDA
	La información obtenida en el taller es útil en mi vida diaria	MD	D	DA	MDA

¿Qué otros temas te gustaría que se abordaran en este taller?

Dimensión	Reactivos	Opciones de Respuesta			
Materiales	El material usado fue el adecuado para las actividades del taller	MD	D	DA	MDA
	Fueron útiles los materiales usados en las sesiones.	MD	D	DA	MDA

	Las presentaciones en power point fueron útiles para la comprensión del tema.	MD	D	DA	MDA
	Las presentaciones en vídeo fueron útiles para la comprensión del tema.	MD	D	DA	MDA

¿Te gustaría el uso de otros materiales? _____

¿Cuáles? _____

Dimensión	Reactivos	Opciones de Respuesta			
Actividades	Las actividades eran interesantes para mí.	MD	D	DA	MDA
	Las actividades estaban relacionadas con el tema revisado.	MD	D	DA	MDA
	Las actividades me ayudaron a comprender el tema revisado.	MD	D	DA	MDA
	Las instrucciones de las actividades eran claras para mí.	MD	D	DA	MDA
	Los objetivos de las actividades eran claros para mí.	MD	D	DA	MDA

¿Recomendarías alguna actividad específica para alguno de los temas revisados? _____

¿Cuáles? _____

Dimensión	Reactivos	Opciones de Respuesta			
Tiempo	El tiempo asignado a la presentación de los temas fue el adecuado	MD	D	DA	MDA
	El tiempo asignado a las dinámicas fue el adecuado	MD	D	DA	MDA
	El tiempo asignado a la participación del grupo fue el adecuado.	MD	D	DA	MDA
	El tiempo asignado a cada sesión fue el adecuado.	MD	D	DA	MDA

Dimensión	Reactivos	Opciones de Respuesta			
Trato hacia los participantes	Las facilitadoras se expresaban de manera adecuada hacia los participantes.	MD	D	DA	MDA
	Las facilitadoras dominaban los temas revisados.	MD	D	DA	MDA
	Las facilitadora tenían una actitud positiva hacia los participantes.	MD	D	DA	MDA

