



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Psicología



FIDELIDAD DE LA IMPLEMENTACIÓN
EN UN PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES
PARA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

TESIS

Que para obtener el título de

Licenciada en Psicología

P R E S E N T A:

SARA FRIDA MONROY NAVA

Director de Tesis

Dr. Diego Armando Luna Bazaldúa

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.

Título

**Fidelidad de la implementación en un programa de habilidades
socioemocionales para educación media superior**

Autor

Sara Frida Monroy Nava

Agradecimientos

Un agradecimiento a la universidad por ser un espacio de reflexión y conciencia social.

A mi tutor el Dr. Diego por el aprendizaje en el proceso de esta tesis. Gracias por las herramientas y habilidades brindadas para hacer psicología en el mundo actual, por la confianza infinita en cada etapa y por tu sensibilidad humana que admiro. Gracias por ser ejemplo y colega.

También agradecer a la Dra. Beni por su calidez al incluirme en el proyecto. Por su experiencia que me dotó de enormes perspectivas sobre cómo se hace Psicología Educativa y además de cómo te puedes divertir y ser exitosa en el proceso.

Un agradecimiento al Mtro. Salvador por su sensibilidad y amistad, y a la Mtra. Erazo por su profesionalismo y apoyo.

Además de agradecerle a Tona su paciencia, asesoría y amistad para este trabajo.

Por último, agradecer a la Dirección General de Asuntos de Personal Académico de la UNAM por la beca de investigación a través del proyecto IA303018.

Agradecimientos a título personal

Si alguien está leyendo esto es porque esta tesis ya se imprimió y se volvió texto líquido, imagen y narrativa científica. ¡Qué fortuna ser yo la autora!

Agradezco a mis papás por darme un espacio seguro y un amor responsable donde pudiera sentir, pensar y aprender por mí misma.

A mi mamá por su lealtad, disciplina e inteligencia que fueron esenciales durante este proceso. Gracias por escucharme, guiarme y abrazarme, sin ti no lo hubiera logrado.

A mi papá por su experiencia, confianza y respeto durante este proceso, lo valoré cada segundo. Gracias por enseñarme a ser libre y feliz.

A mi hermana por su apoyo incondicional. Gracias por tu amistad y por seguir creciendo juntas, te admiro mucho.

Agradezco a Nico su complicidad, creatividad y amor en cada segundo de esta etapa. Haber coincidido aquí solo me confirma que ya nos conocíamos de otra vida.

Índice

Resumen	8
Introducción	10
1. Marco Teórico	14
1.1 Habilidades socioemocionales	14
1.2 Programas socioemocionales	18
1.2.1 Programas socioemocionales en escuelas.	22
1.2 Programa Construye T	27
1.2.1 Antecedentes	27
1.2.2 Bases teóricas de la enseñanza de las HSE en Construye T	29
1.2.3 Construye-T en la actualidad	30
1.3 Fidelidad de la implementación	37
1.3.2	41
Componentes de la fidelidad	41
1.3.3 Indicadores de fidelidad	42
1.4 Fidelidad de la implementación en Construye-T	44
1.4.1 Componentes críticos estructurales	45
1.4.2 Componentes críticos instruccionales	45
1.5 Indicadores de fidelidad en Construye-T	52
1.5.1 Adherencia	52
1.5.2 Calidad	52
1.5.3 Exposición y dosificación	53
1.5.4 Capacidad de respuesta de los participantes	53
1.5.5 Aceptación	54
1.6	56
Validez y Confiabilidad	56
1.6.1	57
Confiabilidad	57
1.6.2 Validez	59
1.6.3 Importancia de evaluar la fidelidad de la implementación del programa Construye T	63
2. Método	65
2.1 Planteamiento y Justificación del problema	67
2.1.1 Necesidades Institucionales del Programa Construye T	69
2.2	71
Objetivo General	71
2.3 Objetivos Específicos	71
2.4 Hipótesis	71

2.5 Variables	72
2.5.1 Definición Conceptual de variables	72
Adherencia	72
Calidad	72
Exposición y dosificación	73
Aceptación	73
2.5.2 Definición Operacional de variables	74
2.6 Sujetos	75
2.7 Muestreo	76
2.8 Tipo de estudio	76
2.9 Diseño	76
2.10 Instrumentos o materiales	77
2.11 Procedimiento	78
3. Análisis de resultados	80
3.1 Descripción Sociodemográfica	80
3.2 Resultados descriptivos por reactivos	82
3.2.1 Resultados descriptivos de dimensión de Exposición.	83
3.2.2 Resultados descriptivos de dimensión de Calidad / Involucramiento de los estudiantes	83
3.3.3 Resultados descriptivos de dimensión de Aceptación	89
3.4 Análisis de confiabilidad	100
3.5	102
Análisis de validez	102
3.5.1 Análisis Factorial Confirmatorio.	102
3.5.2 Análisis Factorial Exploratorio.	105
4. Discusión	109
4.1 Conclusiones	117
4.2	119
Limitaciones y Sugerencias	119
4.3 Aportaciones	123
4.3.1 Rúbrica para la medición de la fidelidad	124
Referencias	126
Ilustraciones	139
Anexos	145
Anexo A Ejemplo de lección Construye T	145
_____	145
Anexo B Cuestionario de Estudiantes	148
Anexo C	150

Análisis factorial Confirmatorio _____	150
Primer modelo _____	150
Tercer modelo _____	151
Anexo D _____	153
Análisis Factorial Exploratorio _____	153
Modelo de un factor _____	153
Modelo de dos factores _____	154
Modelo de cuatro factores _____	155

Resumen

El presente trabajo expone los resultados obtenidos en el proceso de análisis psicométrico de un instrumento que mide la fidelidad de la implementación del programa Construye T durante su fase dos dentro del proyecto de diseño de instrumentos de evaluación para el programa. El programa tiene como objetivo desarrollar las habilidades socioemocionales (HSE)¹ de estudiantes de Educación Media Superior (EMS)² en México. Dentro de esta segunda fase, se utilizaron tres instrumentos: una lista de cotejo, un cuestionario de docentes y un cuestionario de estudiantes. Para esta investigación se tomó únicamente el cuestionario de estudiantes y se estimó su confiabilidad por métodos de consistencia interna y se obtuvo evidencia de validez relacionada con la estructura interna del instrumento con el uso del modelo estadístico de análisis factorial confirmatorio, con el cual se encontraron dos variables latentes: Calidad y Aceptación. Además, en el caso del factor latente de Aceptación se proponen tres subdimensiones: Percepción, Relaciones y Utilidad. También se estimaron modelos de análisis factorial exploratorio con uno, dos, tres y cuatro factores latentes; los resultados indicaron que el modelo de tres factores resultaba plausible bajo los criterios de estructura simple. Se destaca la importancia de la medición de la fidelidad como parte del proceso de evaluación de una intervención educativa como herramienta para recolectar más información en torno a la efectividad del programa y la toma de decisiones basada en evidencia.

Palabras clave: Fidelidad de la implementación, evaluación educativa, habilidades sociales y emocionales. Análisis psicométrico

¹ Se utilizará la abreviación HSE para referirse a las habilidades socioemocionales

² Se utilizará la abreviación EMS para referirse a la Educación Media Superior

Introducción

Los psicólogos tienen un interés particular en desarrollar modelos que informen acerca de la manera en que una intervención se implementa lo más parecido a como fue planeada. Esto resulta relevante dado que algunos de los principales factores por los que muchos programas fallan están relacionados con los huecos que existen entre la teoría que guía una intervención y la implementación en escenarios reales. De hecho, se ha demostrado poca efectividad durante la realización de un programa educativo si la intervención es escueta. (Kovaleski, Gickling, & Marrow, 1999; McKenna, Flower, & Ciullo, 2014).

Por ello, a la par de la creación de programas sociales y emocionales, se le ha dado importancia al valor de la medición de la fidelidad de implementación (FDI) pues anteriormente no estaba incluida oficialmente en programas sociales. Dicho esto, se incorpora la evaluación de la fidelidad de las intervenciones educativas para dar directrices en la planeación y ejecución de la intervención.

Se parte de cuestionamientos básicos como: ¿el programa funciona?, ¿el programa cambió durante la realización?, ¿en qué condiciones se está realizando la intervención? Dichas preguntas no se podrían abordar sin una herramienta sistemática que facilite la medición de indicadores de eficacia y calidad como principales ejes dentro de la evaluación de un programa. De hecho, la determinación de la efectividad en las investigaciones se ha vuelto tan sofisticada que ya no es aceptable no contemplar la medición dentro de la intervención y la rigurosidad en sus métodos (Yates, 1996).

Uno de los métodos para contestar las preguntas anteriores es la fidelidad de implementación (FDI), la cual busca cuantificar y verificar en qué medida se garantiza que una intervención se adhiere a los principios y lineamientos que subyacen a su correcta implementación (Century, Rudnick, & Freeman, 2010). Esta herramienta se ha desarrollado

ya por varios años en los ámbitos de la salud y de la educación con la intención de que mejoren las prácticas y procesos de implementación de programas y proyectos. Además, la FDI permite explicar parte de los efectos positivos en los resultados de las intervenciones (Dusenbury, Brannigan, Falco, & Hansen, 2003). Mediante los resultados de la intervención se obtiene información basada en evidencia que ayuda al cumplimiento de los objetivos y a la mejora continua de la implementación.

Los programas sociales y emocionales parten de la necesidad de brindar al participante conocimientos o habilidades que pueden influenciar a que se desarrollen mejor en diversos ambientes de su vida como en el laboral, social y familiar. En este caso, las HSE se definen como las habilidades que consisten en la capacidad de reconocer y manejar las emociones, resolver problemas de manera eficiente, y establecer relaciones positivas con los demás (Zins & Elias, 2006). En la implementación de estos programas, existen la necesidad de contar con herramientas que permitan saber si éstos se adhieren a los principios que guiaron su diseño y planificación.

Lo anterior ha resultado en un interés en la implementación de intervenciones enfocadas en HSE. Hansons (1988) realizó una revisión de la literatura sobre entrenamiento en habilidades sociales y encontró que los participantes de un programa de adquisición de habilidades sociales tienen un aumento del 74% en el desempeño de éstas. Sin embargo, dado que este autor no reporta el uso de medidas de FDI, no es posible determinar a qué componentes del programa se puede atribuir el éxito del mismo.

Por lo tanto, dentro de este trabajo se aborda la necesidad de desarrollar la adquisición de HSE en una intervención escolar, añadiendo la herramienta de la fidelidad como método que asegura una medición sobre factores que se involucran con la calidad de la implementación y la adherencia a los principios que guían a la misma.

La estructura del trabajo consta de un primer capítulo en el cual se proporciona información sobre antecedentes, conceptos clave y principales componentes de fidelidad de la implementación en programas educativos identificados en la literatura. El segundo capítulo aporta información sobre el programa Construye T, las HSE y la importancia de estas dentro de programas escolares para jóvenes mexicanos. El tercer capítulo describe el método utilizado en esta investigación enfatizando el diseño empleado y las herramientas estadísticas utilizadas para el análisis e interpretación de resultados.

En el cuarto capítulo se integran los datos obtenidos con las investigaciones previas del tema para abrir un diálogo sobre la importancia de una educación emocional en escuelas y el efecto de la implementación de la fidelidad como contribución a una mejora en la toma de decisiones basada en evidencia. Finalmente, se explican las limitaciones de la intervención y se proponen sugerencias para estudios posteriores y para la inclusión y evaluación de la fidelidad como aspecto innovador en la política pública educativa. Se agregan anexos con los instrumentos que se utilizaron para la medición de FDI de esta intervención.

1. Marco Teórico

1.1 Habilidades socioemocionales

Las habilidades socioemocionales son conductas aprendidas que ayudan a mejorar el conocimiento de las emociones y facilitan una relación positiva con su entorno. Dentro de los beneficios del aprendizaje de las HSE se encuentran: lograr un mayor rendimiento académico, generar un clima escolar positivo, lograr trayectorias laborales exitosas y prevenir situaciones de riesgo como embarazo adolescente, abandono escolar, drogadicción, violencia, entre otros (Construye T, 2017).

Las habilidades básicas como pueden ser escuchar, hacer preguntas, dar las gracias, ayudar a algún amigo, entre otras, se adquieren desde edad temprana. Sin embargo, en muchas ocasiones y contextos de interacción social, se requiere de un nivel más complejo que apoye en la resolución de problemáticas durante los diferentes escenarios en la vida adulta. Por ello, es necesario brindar una educación en el aprendizaje emocional que permita a la persona el desarrollo de HSE requeridas para la vida diaria. Hay evidencia que intervenciones educativas de HSE son centrales para el desarrollo de salud física y mental, razonamiento moral, ciudadanía, logro académico y motivación (Durlak, Weissber, Dymnicky, Taylor, & Schellinger, 2008).

La visión tradicional sobre la enseñanza de las HSE recaía únicamente en la familia, pero desde hace varios años se ha puesto en marcha la educación emocional también dentro de la escuela con la finalidad de proporcionar mayores herramientas a lo largo del desarrollo del niño. Lo anterior no implica que la escuela sea el lugar central en el desarrollo de HSE; de hecho, estudios previos muestran que si hay colaboración entre padres y escuela, entonces se incrementan de manera favorable los resultados de programas que se llevan a cabo en la escuela (Fan & Chen, 2001).

Existe un campo muy amplio de investigaciones en el tema, en el cual se parte de la hipótesis de que la adquisición de estas habilidades tanto sociales como emocionales durante la juventud favorece a la salud y aumenta la probabilidad de desarrollarse exitosamente en los diferentes aspectos de la vida. Si la escuela promueve el desarrollo de habilidades sociales y emocionales también influye favorablemente en conductas fuera de ella (Elias, Bruene-Butler, Blum, & Schuyler, 2000).

Las HSE son herramientas que permiten a las personas entender y regular sus emociones, sentir y mostrar empatía, establecer y desarrollar relaciones positivas, tomar decisiones responsables y definir y alcanzar metas personales (SEP, 2018).

Para Zins y Elias (2006) las habilidades sociales y emocionales consisten en la capacidad de reconocer y manejar las emociones, resolver problemas de manera eficiente, y establecer relaciones positivas con los demás. Estos autores consideran que las habilidades sociales combinan aprendizajes cognitivos, conductuales y emocionales. De acuerdo con el grupo de investigación *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL, por sus siglas en inglés), el objetivo de la formación en HSE es apropiar y lograr que se lleven a la práctica de manera efectiva utilizando los conocimientos, aptitudes y actitudes necesarias para manejar emociones, desarrollar empatía y consciencia del otro; generar una toma de decisiones responsables, establecer relaciones positivas y alcanzar una adaptación a demandas exigentes del medio (CASEL, 2003).

Esta definición toma las bases teóricas de Goleman (1995) en torno a la Inteligencia emocional y la clasificación de Gardner (1998) acerca de las Inteligencias múltiples, de las cuales prevalecen dos categorías referentes al desarrollo de habilidades sociales y emocionales denominándolas inteligencia intrapersonal e interpersonal.

Tal como se presenta en la Tabla 1, CASEL describe componentes claves de un aprendizaje en habilidades sociales y emocionales (HSE).

Tabla 1

Componentes claves para habilidades sociales y emocionales según CASEL

Habilidad Socioemocional	Componentes claves
<ul style="list-style-type: none"> Conciencia de sí mismo (<i>self-awareness</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> Identificación de las propias emociones Reconocimiento de fortalezas en uno mismo y en los demás (correcta autopercepción) Autoeficacia Seguridad en sí mismo
<ul style="list-style-type: none"> Conciencia Social (<i>social awareness</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> Empatía Respeto hacia los demás Apertura para entender situaciones con distintas perspectivas Apreciar la diversidad
<ul style="list-style-type: none"> Decisiones responsables (<i>responsible decision making</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> Identificación de problemas Análisis de situación Evaluación Reflexión Responsabilidad Ética
<ul style="list-style-type: none"> Autogestión (<i>self-management</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> Autocontrol Manejo del estrés Autodisciplina Automotivación Perseverancia y Organización Fijar metas
<ul style="list-style-type: none"> Relaciones (<i>relationship skill</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> Cooperación Construir relaciones positivas Compromiso social Comunicación

Weissberg, Durlak, Domitrovich, & Gullota, (2015) realizan una clasificación similar a partir de una revisión conceptual de HSE y evidencia tomada de intervenciones ya aplicadas en escuelas sobre aprendizaje en conductas sociales. En la tabla 2 se describe de manera breve las conductas principales para el desarrollo de de dichas habilidades.

Tabla 2

Clasificación de habilidades y conductas socioemocionales (Weissberg et al., 2015).

Habilidad	Conductas
<ul style="list-style-type: none"> Conciencia de sí mismo (<i>self-awareness</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> Reconocimiento de emociones Fortalezas y debilidades Valores
<ul style="list-style-type: none"> Autogestión (<i>self-managment</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> Autorregulación Autocontrol
<ul style="list-style-type: none"> Conciencia Social (<i>social awareness</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> Empatía Percepción sin prejuicios hacia otras culturas
<ul style="list-style-type: none"> Relaciones (<i>relationship skill</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> Establecer conductas sanas y estables
<ul style="list-style-type: none"> Decisiones responsables (<i>responsible decision making</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> Toma de decisiones constructivas Adaptación a los cambios

Estos dos ejemplos demuestran que existen varias HSE, cada una enfocada en cualidades y procesos específicos. Por ello, para llevar a cabo un entrenamiento en HSE se deben contemplar las necesidades de una persona o un grupo a través de un diagnóstico para poder contextualizar la intervención.

Las HSE están asociadas a alto desempeño académico, salud y ciudadanía. Estudios muestran que tienen un efecto positivo incluso en realización personal a largo plazo, desempeño educativo, reducción de riesgo de inadaptación, relaciones fallidas, violencia interpersonal, abuso de sustancias e infelicidad. (Elias, Zins, Graczyk, & Weissberg, 2003).

Por ejemplo, un metaanálisis de 40 intervenciones midió el efecto de las HSE en tareas académicas. Los resultados obtenidos indican que las HSE tuvieron un efecto positivo en tareas académicas como lectura, matemáticas y ciencia. (Corcoran, Cheung, Kim, & Xie, 2017).

1.2 Programas socioemocionales

Como parte de sus actividades en favor de la sociedad, los gobiernos ya sea por medio directo o con ayuda de organizaciones civiles e internacionales, buscan coordinar programas que ofrezcan un avance y solución a problemáticas producto de situaciones emergentes que no favorecen el desarrollo del individuo y de su bienestar.

En este sentido, la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) en la década de 1980 comenzó a enfatizar estrategias para el desarrollo de competencias para la competitividad global. Es así como se comienza a reconocer y enfatizar la importancia de las competencias en el desarrollo social, la práctica de los derechos humanos y la necesidad de fortalecer el capital humano para integrar sociedades más preparadas y, en consecuencia, con mayor estabilidad económica y bienestar subjetivo.

Así, de acuerdo con la OCDE (2003); una competencia psicosocial es la representación de un sistema que involucra acciones para desarrollar e integrar habilidades cognitivas, conocimientos, componentes emocionales y actitudes. Esta definición se toma como referente para la construcción de programas bajo este marco psicosocial.

De modo similar, la Organización Mundial de la Salud (OMS) durante la década de 1990 comenzó con la creación de programas que buscan favorecer la adquisición de estrategias que promuevan la salud del individuo. Entre dichas estrategias destaca el educar social y emocionalmente (OMS, 1996).

Los autores de *The Bell Curve* (Herrnstein & Murray, 1994), argumentaron en su libro que durante la década de 1990 también surgió el auge de pruebas de inteligencia que buscaba categorizar y estandarizar las habilidades cognitivas del individuo y que el nivel de coeficiente intelectual es determinante del nivel socioeconómico de las personas. Aunque es cierto que las habilidades cognitivas tienen un papel importante en la vida del individuo, no resultan

determinantes para el futuro ya que aquí también intervenían las habilidades sociales y emocionales.

Es así como se comenzó a explorar estas otras habilidades e investigar su impacto en el desarrollo humano. Estas habilidades, son conocidas como “*habilidades suaves*”, “*habilidades no cognitivas*” o “*habilidades socioemocionales*” (Sánchez-Puerta, Valerio, & Gutiérrez-Bernal, 2016). Algunas investigaciones señalan que estas habilidades producen un efecto igual o incluso más importante en el desempeño a futuro (Herrnstein & Murray, 1994).

Por ejemplo, en Estados Unidos se realizó un programa llamado *Perry Preschool Project* (Almlund, Duckworth, Heckman, & Kautz, 2011), el cual consistía en mejorar el ambiente social y emocional de niños de 3 y 4 años en situación de pobreza. A los participantes se les dio un seguimiento hasta la edad de 27 años y se observaron los siguientes logros: los participantes alcanzaban en promedio un año más de educación, reportaban mayores ingresos y una paternidad planeada. Este estudio confirma la importancia de que los niños adquieran HSE que les ayuden en distintos aspectos de su vida adulta.

Más adelante se buscó integrar esta información de las HSE hacia la creación de programas que complementen la formación del individuo, y que no únicamente concentren la atención en tareas cognitivas y de desarrollo académico. Es decir, se intentó dotar a los jóvenes de competencias sociales y emocionales adicionales para fomentar su salud integral.

En el caso de México sí ha habido un desarrollo en programa que fomenten cuestiones afectivas, sin embargo, es reciente la implementación de programas en contextos educativos que cubran la necesidad de habilidades socioemocionales además de las cognitivas a nivel Nacional y como parte del Sistema Educativo Mexicano. Por ejemplo, existen organizaciones que buscan dotar al individuo de estrategias psicosociales para enfrentar diversas situaciones de su vida cotidiana.

La organización “*Yo quiero, yo puedo*” fundada por la Dra. Susan Pick, ofrece la implementación y evaluación de intervenciones en HSE a distintas poblaciones. En un estudio llevado a cabo por esta organización describen que la práctica sexual para los adolescentes comienza a edad temprana y la falta de habilidades psicosociales es una de las causas principales que afectan la toma de decisiones, entre ellas se encuentran: la falta de habilidades para la creación de un plan de vida y decisiones a largo plazo, baja autoestima, y el manejo del afecto como medio para alcanzar sus metas (Pick, Givaudan, & Salvidar-Garduño, 1996).

Otro contexto en el que esta organización busca proveer de herramientas psicosociales es el caso del abuso de sustancias adictivas. Una intervención realizada por la misma organización brindó habilidades de autoconocimiento, comunicación, negociación y resolución de problemas para rechazar el uso de drogas y al término del programa se encontró un aumento significativo en indicadores psicosociales como son: expresión de emociones, rechazo al uso de sustancia, más información sobre sus efectos y actitudes de prevención. (Givaudan & Pick, 2004).

Asimismo, la organización *Educación y Ciudadanía* (EDUCIAC, 2012) junto con el apoyo de la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) realizó un programa de Responsabilidad Social y Protagonismo Juvenil en el cual busca la adquisición de habilidades para la vida y así ejercer un cambio positivo en el entorno de los jóvenes. Dentro de los ejes temáticos se encontraban habilidades en relaciones interpersonales, comunicación efectiva, resolución de conflictos y trabajo en equipo. Al término de esta intervención se observó mayor involucramiento de los jóvenes en la comunidad.

Estos son ejemplos del rol de las políticas públicas en los programas de desarrollo social y de HSE.. Se debe continuar la búsqueda de espacios para la formación en este ámbito tomando en cuenta el impacto positivo que genera en niños, jóvenes y adultos. A su vez, se

debe asegurar la calidad en la implementación de estrategias enfocadas en las HSE y en la medición de resultados de estos programas.

1.2.1 Programas socioemocionales en escuelas.

La educación ha jugado un papel primordial en el desarrollo cognitivo y social de las personas. Es por lo que el sector educativo es uno de los principales ejes de acción dentro de la política pública.

Desde sus inicios, la escuela como institución es producto de un trabajo interdisciplinario por parte de los docentes, administrativos, directivos y gobierno, los cuales tienen el objetivo de ofrecer saberes y habilidades que preparen al alumno para la vida.

La sociedad contemporánea se encuentra con necesidades emergentes que representan nuevos desafíos para la educación. *“Destacan procesos ligados a la globalización de la economía como son: procesos de migración masivos, la diversidad multicultural, y la rapidez de los cambios en ciencia, tecnología y política”* (Coll, 2009, pág. 2).

Estos cambios están relacionados con una nueva aproximación hacia el entendimiento de la realidad posmoderna, la cual ha producido una ausencia de referentes estables, denominada *“Modernidad Líquida”* (Bauman, 2005). Dicho autor explica que la educación se centra en la capacidad de aprender sobre la marcha y sobre todo aprender deprisa, lo cual ocasiona perder el objetivo inicial y olvidar rápidamente lo aprendido. Es decir, el aprendizaje tiene esta idea de ser desechable y reemplazable.

Además, se agrega la importancia del mundo empresarial en la toma de decisiones sobre los recursos humanos y las competencias que se deben dominar para ser efectivos en el mercado laboral (Moilanen, 2004). Se menciona que *“el aprendizaje y desarrollo son importantes para las organizaciones por motivos de eficacia y competitividad pero que el punto de vista del ser humano no parece tener tal importancia”* (Bauman, 2005, pág. 163).

Es por lo que se propone que la educación y el aprendizaje deben estar como un continuo e incluso extenderse durante toda la vida para que sean conocimientos útiles y los

individuos puedan perseguir sus metas vitales con un mínimo de recursos y confianza en sí mismos para alcanzarlas y no únicamente sea un desarrollo para el éxito laboral.

En el caso de México, se está gestando una sociedad postindustrial con grandes desigualdades económicas, falta de crecimiento laboral y falta de competencias para que los jóvenes sean profesionistas preparados en sus conocimientos y habilidades no cognitivas una vez que terminen sus estudios (Coll, 2009).

Desde la mirada de Todd (2014), los antecedentes del sistema educativo mexicano han documentado que las reformas educativas no han tenido el impacto esperado a pesar de las grandes expectativas que han generado

La Secretaría de Educación Pública tuvo como primer objetivo la cobertura de la educación ya que el analfabetismo era la problemática principal en el país. Sin embargo, también se debía asegurar la calidad en la educación y fue una responsabilidad que se dejó de lado (Vazquéz, 2004).

Como consecuencia de esto, se comenzó la creación de políticas públicas para abordar temas que el sistema educativo no estaba cubriendo. La formación de habilidades sociales y emocionales no se habían tomado en cuenta dentro del currículo del estudiante mexicano sino hasta la reforma educativa publicada en el Diario Oficial de la Federación en 2013 (SEP, 2017).

Dentro de este nuevo modelo educativo se cuenta con tres estrategias para asegurar la calidad y mejora educativa. La primera es la reducción de información desactualizada y crear un currículo centrado en aprendizajes claves. La segunda es la enseñanza del inglés ya que se daba de manera insuficiente y con docentes poco preparados en el idioma. Y la tercera se enfoca en la formación de HSE ya que no eran temas que se trataban en la escuela oficialmente y ahora se reconoce la importancia en desarrollar habilidades relacionadas con la autoestima, el autoconocimiento y el trabajo en equipo (SEP, 2017) .

Los beneficios reportados dentro de los programas para una formación de habilidades sociales impactan en el desarrollo integral de los individuos. Schneider (1992) afirma que los niños que reciben entrenamiento en habilidades sociales reducen la ansiedad social, al mismo tiempo que incrementan la seguridad en sí mismos cuando enfrentan situaciones sociales, además de que ganan motivación en generar un cambio en su entorno.

Sin embargo, cuando no hay una formación en HSE hay diferencias en el comportamiento y en el desempeño del estudiante en el ámbito escolar. Por ejemplo, los profesores categorizan a niños con “*problemas de aprendizaje*” si ellos presentan tanto un bajo rendimiento académico como si presentan pocas habilidades sociales como la falta de comunicación y la colaboración (Kavale & Forness, 1996).

Además, la dinámica entre compañeros de clases también se modifica cuando se carece de programas que promuevan las HSE. Por ejemplo, a los estudiantes que tienen una disminución en habilidades sociales se les percibe como inmaduros o agresivos hacia sus compañeros. (Swanson & Malome, 1992). En consecuencia, esta percepción de los pares puede llegar a influir en el ambiente dentro del aula y en el clima escolar.

Existe una gran literatura acerca de las últimas intervenciones que se han realizado en un ambiente escolar. Hattie (2009) hace una revisión de más de 800 metaanálisis enfocados en determinar qué influye el aprendizaje considerando distintos actores y proceso educativos como son los estudiantes, profesores, aspectos curriculares y de gestión escolar.

En el tema de HSE, Hattie (2009) categoriza las intervenciones en: habilidades sociales (*social skills*), programas de formación en valores y moral (*value and moral programs*), y en algunos estudios únicamente se incluye una HSE como: la autoestima, la seguridad en sí mismo, las habilidades de comunicación, entre otras. La Tabla 3 presenta a algunos de los algunos autores, revisados por Hattie (2009), quienes han hecho investigación en educación dentro de cada una de las categorías aquí descritas.

El autor concluye la importancia que tienen las habilidades sociales y emocionales para el logro académico del estudiante y resalta la relevancia del papel de la formación en valores y moral como un espacio para la integración de habilidades y procesos de reflexión interpersonal.

Tabla 3

Intervenciones educativas por categorías que involucran habilidades socioemocionales

Habilidades sociales	Formación en valores y moral	Variable socioemocional
<ul style="list-style-type: none"> Adquisición de habilidades sociales (<i>Training social skills in childrens</i>) Beelmann, Pfungsten, and Loesel (1994) 	<ul style="list-style-type: none"> Educación de valores, ciudadanía, razonamiento moral, ética y religion (<i>Character education, citizenship, moral reasoning, ethics and religious education</i>) Berg (2005) 	<ul style="list-style-type: none"> Autoconcepto y logro académico (<i>Self-concept and achievement</i>) Valentine, Du Bois & Cooper (2004)
<ul style="list-style-type: none"> Resolución de problemas sociales (<i>Social problem-solving programs</i>) Denham and Almeida (1987) 	<ul style="list-style-type: none"> Juicio moral (<i>Moral Judgement</i>) Schlaefli, Rest & Thoma (1985) 	<ul style="list-style-type: none"> Autoeficacia y logro académico (<i>Self-efficacy and achievement</i>) Multon, Brown & Lent (1991)
<ul style="list-style-type: none"> Adquisición de habilidades sociales en la escuela (<i>Social skill training in schools</i>) Hanson (1988) 	<ul style="list-style-type: none"> Género en el salón (<i>Gender in the classroom</i>) Kruse (1996) 	<ul style="list-style-type: none"> Autorregulación y motivación (<i>Self-managment and motivation</i>) Dörnyei (2001)

La implementación de programas educativos enfocados en HSE surge como una necesidad para la resolución de problemáticas actuales tanto dentro del ámbito escolar como en otros dominios de la vida de los estudiantes. Estos programas se encuentran ligados al surgimiento de prácticas innovadoras que proponen modelos, estrategias pedagógicas y metodologías de evaluación que buscan mejorar desde la implementación hasta la evaluación del impacto y eficacia de estos programas.

Dicho esto, nace mi interés por participar en el programa Construye-T ya que es un proyecto que de manera oficial integra temas de habilidades sociales y emocionales en EMS. Y a su vez, ofrece un espacio para que las habilidades del psicólogo educativo sean primordiales desde la implementación hasta la evaluación de la intervención. Es un programa

que incide de forma activa hacia una necesidad escolar y se realiza por medio del trabajo en conjunto de profesionistas y de instancias nacionales e internacionales que fomentan el desarrollo de habilidades para la vida.

Es importante señalar la riqueza del programa en cuestión de la experiencia con los jóvenes, la recolección de datos de una muestra grande de participantes y de distintos actores dentro de la escuela (docentes, estudiantes y directivos).

Por último, resaltó la relevancia del estudio para estudiar la información obtenida y continuar con la atención a problemáticas y su resolución basada en evidencia científica.

1.2 Programa Construye T

1.2.1 Antecedentes

El programa surgió en 2008 por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP), la cual contó con el apoyo de organizaciones internacionales como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y después la Organización de las Naciones Unidas para Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

El programa se encuentra dividido en tres etapas. En la primera etapa (2008-2014) los propósitos principales fueron combatir la deserción escolar y disminuir las situaciones de riesgo de los estudiantes de EMS.

Más adelante en la segunda etapa a partir del 2014 se buscó una formación integral y es así como se incluye el marco conceptual de las HSE tomando como base el modelo de cinco competencias clave de CASEL y las recomendaciones de expertos del Banco Mundial. Se clasificaron en tres dimensiones, con seis habilidades generales y dieciocho habilidades específicas que buscaban fomentar el autoconocimiento, la conciencia social y la toma de decisiones responsables. Esto con la finalidad de mejorar la convivencia escolar entre estudiantes, docentes y directivos (García-Cabrero & Rodríguez, 2018).

Dentro de esta etapa (2014-2016) se elaboraron más de 200 materiales como fichas de actividades y guías las cuales se realizaban en sesiones de tutoría, en actividades extracurriculares o en el tiempo asignado de manera voluntaria por parte del plantel. Asimismo, se organizó un Comité Escolar Construye T, integrado por docentes, estudiantes, familiares, personal del plantel y otros representantes de la comunidad escolar. En él se coordinaban actividades para la promoción de desarrollo socioemocional y de mejora para el ambiente escolar. Se realizaba un diagnóstico participativo para una toma de decisión colectiva pensando en el avance de las HSE dentro del proceso de aprendizaje.

Este trabajo se llevó a cabo en las Comunidades de Aprendizaje (CAS), en las cuales un tutor de Construye T guiaba el proceso para poder realizar el plan de acción junto con el Comité Escolar de Construye T (CE) y así poder cumplir con el objetivo del diseño, planeación, aplicación, evaluación de estrategias de desarrollo socioemocional en el aula (Construye T, 2016). Gracias a esto, México se convirtió en uno de los países pioneros en el desarrollo de habilidades socioemocionales en la EMS (García-Cabrero & Rodríguez, 2018).

Una vez teniendo los resultados, se hizo una revisión del programa en donde se consultó a expertos nacionales e internacionales para consolidar de manera teórica y empírica las bases de Construye T. Es así como surge da inicio la tercera etapa.

Desde junio de 2017, la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) incorporó la educación socioemocional a los planes y programas de estudio con un enfoque mixto. Este enfoque propone una enseñanza de manera deliberada y con contenidos genéricos.

Aunque no se planteó dar una asignatura exclusiva para la promoción de HSE; sí se propuso que se trabajaran a lo largo de la EMS a través de las lecciones Construye T. Dicha lección la debían dar los docentes en 20 minutos. La clasificación de las lecciones se basa en tres dimensiones: Conoce T, Elige T, Relaciona T.

Se distribuyen seis HSE en los semestres de la siguiente forma: primero y segundo semestre bajo la dimensión de Conoce-T y llevarían las HSE de autoconocimiento y autorregulación, tercer y cuarto semestre bajo la dimensión de Elige T llevarían las HSE de consciencia social y colaboración, y quinto y sexto semestre bajo la dimensión de Relaciona T llevarían las HSE de toma de decisiones responsable y perseverancia (SEP, 2017).

1.2.2 Bases teóricas de la enseñanza de las HSE en Construye T

El programa Construye T en la actualidad tiene como fundamentos teorías e investigaciones actualizados que buscan promover el desarrollo de las HSE bajo cuatro perspectivas: psicosocial y ecológica, neurocientífica, pedagógica y de cambios de conducta.

Se toman autores pioneros en el comportamiento del individuo y en la comprensión de los factores que intervienen en su interacción con el entorno. La perspectiva psicosocial y ecológica trabaja con la búsqueda de la identidad del estudiante. Agregando la comprensión de su historia de vida, sus motivaciones y habilidades. La perspectiva neurocientífica busca integrar estrategias de habilidad cognitiva como la atención y su rol fundamental para el reconocimiento de HSE y lograr un aprendizaje más significativo. La perspectiva pedagógica se compone de las principales teorías de constructivismo para guiar el proceso de aprendizaje de manera activa y mediada por el docente. Y, por último, la perspectiva de cambio de comportamiento trabaja sobre las creencias y actitudes del estudiante con la finalidad de generar un cambio de conducta positivo que se traduzca en un hábito o en una decisión que favorezca su proyecto de vida. En el siguiente diagrama (figura 1) se integran cada una de las perspectivas y su relación con la creación del programa Construye-T.

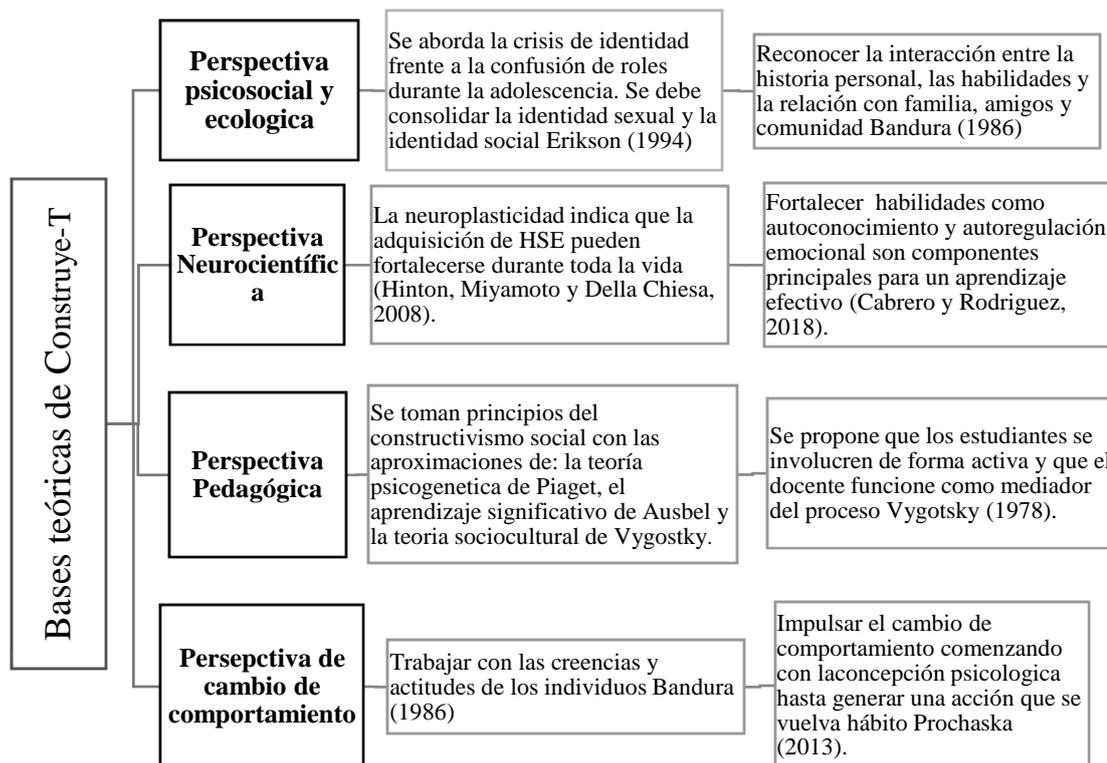


Figura 1. Bases teóricas de Construye-T (García-Cabrero & Rodríguez, 2018).

1.2.3 Construye-T en la actualidad

Construye T es un programa promovido por la Secretaría de Educación Pública y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), dirigido a estudiantes de EMS, el cual tiene como objetivo mejorar los ambientes escolares y promover el aprendizaje de las HSE de los jóvenes para elevar su bienestar presente y futuro y puedan enfrentarse exitosamente a los retos académicos y personales (PNUD, 2008).

El programa promueve una visión integral del estudiante y una formación basada en los valores del humanismo que busca fortalecer *una identidad Integral* y un *sentido de agencia* que los impulse a ser sujetos activos y autónomos, y que logren materializar su *proyecto de vida* (García-Cabrero & Rodríguez, 2018).

Identidad Integral

Para la formación de la integridad es necesario incorporar varios aspectos como son las creencias, valores, metas, experiencias, entre otros. Cuando se logra un sentido de identidad, se crea una base sólida para actuar en el mundo a partir de sus valores, motivaciones, consciencia sobre sus fortalezas, retos y experiencias (Nagaoka, Farrington, Ehrlich, Heath, Johnson, Dickson y Hayes, 2015).

Sentido de Agencia

Es la capacidad que una persona tiene para tomar decisiones y ejercer un papel activo en su propia vida (Nagaoka, Farrington, Ehrlich, Heath, Johnson, Dickson y Hayes, 2015). Para obtener esa característica es necesario que el individuo actúe con motivación e intencionalidad para ajustar sus planes y acciones de acuerdo con sus competencias, conocimientos, habilidades, valores, creencias y sentido de identidad (García-Cabrero & Rodríguez, 2018).

Proyecto de vida

Comprende el conjunto de anhelos y metas a largo plazo que un individuo define, así como los planes necesarios para alcanzarlos (García-Cabrero, 2018). La creación de un proyecto de vida influye en las decisiones cotidianas de los adolescentes y las que tienen un mayor impacto en el futuro (Barbosa Martínez, Benavides Torres, Ramírez Aranda, & MorenoMonsiváis, 2016), incluyendo que con la adquisición de HSE se mejora la toma de decisión responsable y beneficia a largo plazo en mejoras dentro de los ámbitos civiles, profesionales y laborales.

Construye T está dirigido a estudiantes de escuelas públicas de EMS. Como parte de la implementación del programa ofrece a los actores involucrados, directores, docentes y

tutores, herramientas pedagógicas para que se puedan implementar adecuadamente en cada escuela, entre ellas se encuentran:

- Curso en línea sobre liderazgo para los docentes y directivos
- Guías de implementación en el aula
- Fichas de actividades
- Talleres virtuales sobre HSE
- Videos con ejemplos actividades
- Lecciones para estudiantes y docentes.

Dentro de la plataforma que creó Construye T está el acceso a los materiales para la facilitación de capacitación y de contenido de HSE. Además de la posibilidad de realizar el curso en línea de manera gratuita y con facilidades de tiempo. Este debe ser tomado por directores, tutores y docentes llamado *Líderes Construye T*. En este curso, se explica la importancia de desarrollar HSE en los estudiantes y cómo implementar el programa Construye T en el plantel y en el aula.

Organización Atentamente

La creación de contenido de las HSE dentro del programa Construye T se lleva a cabo por parte de la organización llamada *Atentamente*, asesorada por Richard Davison fundador del Centro para Mentes Sanas de la Universidad de Wisconsin. *Atentamente* es una asociación civil que reúne profesionistas de diversos campos para compartir técnicas de entrenamiento mental y socioemocional sustentadas en la vanguardia de la investigación científica internacional (AtentaMente, 2018).

Su misión es dotar a los individuos de las herramientas necesarias para cultivar la atención, la metacognición, la empatía, el balance emocional y el desarrollo de una mentalidad altruista, cualidades indispensables para asegurar una vida sana, equilibrada, exitosa y feliz (AtentaMente, 2018).

Lecciones Construye T

Las lecciones Construye T fueron realizadas por Atentamente y están integradas con ejercicios que buscan acercar al estudiante a la adquisición de la habilidad propuesta (Ver ejemplo de una lección en Anexo A). Estas lecciones cuentan con secciones que facilitan la didáctica en el aula. La primera sección incluye actividades que buscan la identificación de una situación en particular y ayudan al alumno a contestar con ejemplos familiarizados a su vida cotidiana. Después de la primera sección, se comparte la opinión ya sea en equipo o con el profesor y se busca problematizar la situación y poder guiar una resolución hacia el objetivo de la lección. La siguiente parte de la lección incluye un resumen en donde el estudiante ordena los aprendizajes obtenidos y lo que se lleva de la sesión.

Además, hay otras dos secciones llamadas: “Para tu vida diaria” y “¿Quieres saber más?”, las cuales proponen actividades para desarrollarse fuera del salón de clases, que incluyen videos, entrevistas, o más ejercicios de reflexión. También incluyen ejemplos de personas líderes que han logrado metas gracias al desarrollo de habilidades socioemocionales. Por último, se agrega una sección de conceptos claves con definiciones importantes del tema.

Habilidades socioemocionales del programa Construye T

Las habilidades socioemocionales permiten identificar y regular las emociones, sentir y mostrar empatía, establecer relaciones positivas, alcanzar metas personales y tomar decisiones asertivas (Construye T, 2017).

Dentro de los beneficios del aprendizaje de las HSE se encuentran: lograr un mayor rendimiento académico, generar un clima escolar positivo, lograr trayectorias laborales exitosas y prevenir situaciones de riesgo como embarazo adolescente, abandono escolar, drogadicción, violencia, entre otros (Corcoran, Cheung, Kim, & Xie, 2017; Hansons, 1988).

Las HSE son herramientas que permiten a las personas entender y regular sus emociones, sentir y mostrar empatía, establecer y desarrollar relaciones positivas, tomar decisiones responsables y definir y alcanzar metas personales (SEP, 2018).

En el caso del programa Construye T, éste está dividido en tres dimensiones: Conoce T, Relaciona T, y Elige T y con las habilidades de Autoconocimiento, Autorregulación, Consciencia Social, Colaboración, Toma de decisiones responsables y Perseverancia (ver Tabla 4). Estas tres dimensiones son resultado de investigaciones en el sector psicológico, educativo y económico. Dicha clasificación busca esclarecer metas y promover habilidades HSE de manera integral. A la par de estas tres dimensiones, existen tres dimensiones transversales adicionales: Atención, Claridad y Lenguaje Emocional.

Tabla 4

Dimensiones y habilidades de programa Construye T

Conoce T	Relaciona T	Elige T
Autonococimiento	Consciencia Social	Toma de decisiones responsables
Autorregulación	Colaboración	Perseverancia

Conoce T

Conoce T es una dimensión intrapersonal que agrupa habilidades relacionadas con la identificación, el entendimiento y el manejo de las emociones propias (SEP, 2018). Esta dimensión permite al sujeto el conocimiento, la confianza en sí mismo y la capacidad para regularse (CASEL, 2003).

Su importancia radica en lograr obtener una visión más clara sobre los cambios constantes de las emociones. Esta dimensión juega un papel crucial para la construcción de la identidad del adolescente tanto en tareas académicas como a nivel personal (SEP, 2018). Las HSE abordadas en esta dimensión son: Autoconocimiento y Autorregulación.

De acuerdo con CASEL (2003), el autoconocimiento se define como la capacidad de realizar una evaluación realista de las habilidades propias, sentido de conciencia y confianza en sí mismo para lograr reconocer lo que se siente en el momento. Las competencias principales son: identificar y reconocer emociones, autopercepción, autoeficacia, espiritualidad, y reconocimiento de fortalezas, debilidades y valores. (Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2004).

Respecto a la autorregulación, CASEL (2003) la define como la capacidad para manejar nuestras emociones, para poder afrontar frustraciones y tener claridad en la búsqueda de objetivos. Las competencias principales del constructo de autorregulación son: el control de impulsos, el manejo de estrés, motivación intrínseca, disciplina, organización y metas claras (Zins et al., 2004).

Relaciona T

Relaciona T es una dimensión interpersonal que agrupa aquellas habilidades que permiten relacionarse mejor con los demás. Las habilidades abordadas en esta dimensión del programa Construye T son: Conciencia Social y Colaboración.

CASEL (2003) define la conciencia social como el entendimiento de los sentimientos de la otra persona, tener la capacidad de ver la perspectiva del otro y poder interactuar positivamente con diversos grupos. Los componentes principales del constructo de conciencia social son: empatía, tomar en cuenta las perspectivas de otros, respeto y apertura a la diversidad. (Zins et al, 2004).

En el caso de la cooperación, la clasificación de CASEL (2003) lo denomina como (*relationship skills*) y lo define como la capacidad para manejar las emociones efectivamente dentro de una relación interpersonal, estableciendo relaciones sanas y positivas basadas en la negociación y cuidado. Los componentes para la cooperación son: compromiso social, negociación, saber pedir y brindar ayuda, trabajo en equipo y resolución de conflicto. (Zins et al, 2004).

Elige T

Elige T es una dimensión que agrupa habilidades para tomar decisiones de manera reflexiva y responsable. Esta dimensión tiene como finalidad desarrollar la capacidad de perseverar para lograr metas en los distintos ámbitos de la vida. Las habilidades de esta dimensión son: toma responsable de decisiones y perseverancia.

CASEL (2003) define la toma responsable de decisiones como la capacidad de tomar una decisión basada en factores relevantes teniendo presente las consecuencias, respetando a los demás y asumiendo la responsabilidad de nuestra propia decisión. Los componentes de la toma responsable de decisiones son: identificación de una problemática, análisis de la situación, resolución de problemas, evaluación y reflexión, responsabilidad personal, moral y ética (Zins et al., 2004).

Además, la perseverancia se define como el acto continuo hacia el cumplimiento de una meta (National Center for Education Statistics, 1997). Un estudio de Duckworth y Peterson (2007) en donde se midió la habilidad no cognitiva de perseverancia, se encontró que los

estudiantes que tenían desarrolladas habilidades de organización, cuidado, perfeccionismo, confianza y autorregulación tenían resultados positivos con relación al logro académico y a la continuación de estudios universitarios y de posgrado.

1.3 Fidelidad de la implementación

Tradicionalmente la fidelidad de la implementación (FDI, por sus siglas en inglés) se ha definido como el grado en que el programa sigue el modelo del programa previamente elaborado (Bond, Williams, Evans, & Michelle H. Leff, 2000). Es decir, la FDI se define a partir de cuánto se apega la planeación y lineamientos de acción del modelo con la realidad al momento de implementar la intervención.

Para que la planeación de una intervención se lleve a cabo, ésta debe de estar sustentada a un modelo o esquema, el cual indicará los pasos para lograr el desarrollo de una intervención y los procedimientos que se necesitan llevar a cabo para que se cumplan los objetivos del programa (O'Donnel, 2008).

Autores como Mihalic (2002) definen la FDI como qué tan bien se ejecuta la intervención de un programa en comparación con el modelo original.

Eccles y Mittman (2006) definen a la FDI como el estudio de métodos que incluyan una sistematización en sus procesos para facilitar la evidencia de prácticas de calidad y efectividad dentro del proyecto o servicio de interés.

La FDI se ha convertido en un concepto que busca integrarse de manera primordial a las investigaciones bajo el método científico, volviéndose una herramienta importante para la evaluación de intervenciones sociales y de tratamientos médicos a su vez (Century, Rudnick, & Freeman, 2010). Debido a la gran diversidad de intervenciones y las especificaciones que

cada una debe llevar para que demuestre ser efectiva, es necesario tener precisión y alta calidad en términos de la fidelidad con la que sigue el modelo o protocolo que le sustenta.

Para la medición de la FDI en una intervención también se debe tomar en cuenta el tipo de programa que se va a realizar, los objetivos y hacia que población se dirige. Lo anterior es particularmente relevante cuando los participantes desempeñan distintos roles y responsabilidades ligadas a la implementación del programa; y esto va de la mano con diferentes niveles de conocimiento y un involucramiento en diversos contextos de implementación (Glasgow, Lichtenstein, & Marcus, 2003) .

Uso de términos dentro del campo de la fidelidad de la implementación.

Dentro del área de la implementación de la fidelidad se han adquirido distintos nombres para referirse a la FDI. Por ejemplo, según la investigación de Breitenstein y otros (2010) los términos utilizados que incluyen la terminación de implementación/proceso/intervención son: fidelidad de la implementación (Dusenbury et al., 2003; Sánchez et al., 2007) implementación de la fidelidad (Carroll, et al., 2007), con una traducción poco consistente proceso de fidelidad (traducido de *treatment fidelity*) (Eames et al., 2008; Hogue et al., 2008) e intervención de la fidelidad (Santacroce, Maccarelli, & Grey, 2004; Stein et al., 2007).

Hablando únicamente del constructo fidelidad algunos autores utiliza el término únicamente como fidelidad (Fixsen et al., 2005; Forgatch, Patterson, & DeGarmo, 2005), o como *fidelity integrity* (Perepletchikova, Treat, & Kazdin, 2007).

Además, algunos autores utilizan el concepto de Fidelidad de la implementación (FDI) como sinónimo de adherencia (Dusenbury et al., 2003; Lynch y O'Donnell, 2005). También es común mencionarlo como FOI (*Fidelity of implementation*) por sus siglas en inglés (Breitenstein, Gross, Garvey, Hill, Fogg & Resnic, 2010).

Esta distinción en el uso de términos ligados a la fidelidad de la implementación resulta necesaria para evitar confusión y enfatizar en que el concepto de fidelidad es el mismo, únicamente cambia la forma en que cada autor lo desarrolla y se nombra dentro de sus modelos.

A lo largo de esta investigación se analizarán los diferentes modelos de fidelidad de la implementación para dar una mirada más amplia sobre su metodología, su clasificación de dimensiones y evidencia en contextos empíricos de su uso y relevancia, en este caso, dentro de las intervenciones educativas.

1.3.1 Historia de la fidelidad de la implementación

El concepto comenzó con investigaciones en psicoterapia en la década de 1960 cuando se encontraron limitaciones en la efectividad de programas terapéuticos. (Moncher & Prinz, 1991; Waltz, Addis, Koerner, & Jacobson, 1993). Estas inconsistencias en los resultados obtenidos en torno a la efectividad de psicoterapias evidenciaron los huecos que existían en la metodología dentro de los programas de psicoterapia identificando que no había un diseño operativo claro. A su vez predominaba la confusión con el uso de términos propuestos en las diferentes corrientes psicodinámicas, lo cual ocasionó mayor desorganización y limitaciones en el seguimiento para medir la efectividad de la psicoterapia (Bond et al, 2000).

Una de las primeras corrientes que decidió establecer principios para identificar el ideal de una terapia exitosa fue el humanismo, en específico la terapia centrada en el cliente (Rogers, 1957). Uno de los exponentes principales de dicha corriente, Carl Rogers (1951), describió los tres principios que rigen a esta perspectiva en psicoterapia: aceptación incondicionalmente positiva, empatía y autenticidad. Estos principios sentaron la base para establecer escalas de

evaluación y, posteriormente, se definieron como indicadores para medir fidelidad de la implementación desde esta perspectiva psicoterapéutica.

El proceso de desarrollo para incluir la fidelidad de la implementación como parte de la evaluación de un programa fue creciendo gradualmente. La fidelidad puso énfasis en dos direcciones de resolución de los problemas metodológicos: la primera se enfoca en la integridad en la implementación del tratamiento, mientras que la segunda trata las diferencias del tratamiento (Moncher & Prinz, 1991). La integridad del tratamiento enfatiza medir el grado en que el tratamiento se realiza de la manera que se planeó, es decir, asegurar la realización según el protocolo. La segunda dirección de la fidelidad centrada en la diferenciación busca controlar las discrepancias que surgieron fuera del protocolo establecido previamente.

Dentro del ámbito de la psicoterapia, Waltz y colaboradores (1993) clasificaron cuatro tipos de conductas que el terapeuta debía considerar para evaluar adherencia: a) conductas que son esenciales y únicas, b) conductas que son esenciales, pero no únicas, c) conductas que son compatibles con el modelo de psicoterapia, pero no únicas, y d) conductas que son prohibidas. Esta diferencia de conductas permite esclarecer las similitudes y diferencias que se necesitan para medir fidelidad de la integridad y de la diferenciación entre programas de psicoterapia.

Posteriormente se investigó cuáles eran las variables que influyen en las salidas del proceso de psicoterapia. Esta interrogante abrió una nueva forma de abordar la medición de la fidelidad. Es así como comenzó la clasificación de indicadores a un nivel más sistemático y operativo. Se desarrollaron manuales, llamados “manuales de tratamiento” o “manuales de práctica”, que explicaban los criterios de cómo se debe organizar y especificaciones mínimas necesarias para la psicoterapia (Bond, Williams, Evans, & Michelle H. Leff, 2000) . Además, estos indicadores también permitieron especificar y asignar responsabilidades para los terapeutas encargados de guiar el proceso con los pacientes.

Adicionalmente, las estrategias para desarrollar mediciones de la fidelidad de la implementación se fueron complementando y se expandieron los tipos de evidencia de fidelidad que, además de hacer uso de encuestas, consideran diversas metodologías como son: tablas de especificaciones, juntas con todos los participantes de programa, observación entre pares y registros sistemáticos durante todo el proceso de implementación del programa (Hargreaves, Shumway, Hu, & Cuffel, 1998).

1.3.2 Componentes de la fidelidad

El concepto de fidelidad evolucionó de tal forma que aumentaron los estudios al respecto y la categorización de este constructo. Autores como McKenna, Flower, y Ciullo (2014) proponen una clasificación para componentes de la fidelidad que ayuda a identificar las necesidades que se quieren abordar. Esta clasificación distingue entre fidelidad de la estructura y fidelidad del proceso.

Fidelidad de la estructura

Esta se enfoca en generar adherencia entre las partes que componen una intervención conductual o académica. Es decir, asegurar que se realicen los pasos en el orden previamente establecido en el protocolo de acción. Este aspecto de la fidelidad es muy importante ya que en ciertas actividades se ven involucrados procesos cognitivos que requieren una continuidad para promover el aprendizaje; por ende, el resultado y/o efecto de una intervención depende de la capacidad de sistematizar en el cumplimiento consecutivo de los lineamientos de la intervención (McKenna, Flower, & Ciullo, 2014).

Un ejemplo de fidelidad de la estructura sería un programa que busca entrenar a edad temprana técnicas de lectura. Esta intervención cuenta con tres pasos: el primero donde el docente lee de manera fluida y en voz alta, el segundo paso consiste en que el niño lea de manera guiada con el profesor, y el último paso en que los alumnos lean de manera

independiente. Si del paso 1 se pasa directamente al paso 3 podría limitar el efecto de la estrategia dentro del programa y, además, representaría una violación al modelo didáctico que sustenta la intervención.

Fidelidad del proceso

Por fidelidad de proceso se busca establecer componentes principales que aseguren la calidad de la intervención (McKenna, Flower, & Ciullo, 2014). Los componentes de calidad dependerán en gran medida de la naturaleza de la intervención, pero se deben clasificar desde el inicio a través de la caracterización de un caso ideal de una buena intervención que funcione como modelo esperado de implementación.

Siguiendo con un ejemplo de entrenamiento en edad temprana de lectura, un programa en el que se les brindó a los profesores una asesoría para guiar a los estudiantes en el proceso de enseñanza se observó que esta asesoría influyó en el grado en que los estudiantes mejoraron en sus habilidades de lectura. Es decir, que brindar un recurso que mejore la calidad de la enseñanza, en este caso la asesoría hacia los profesores ayudó a que el programa tuviera alta fidelidad dentro del proceso y, como consecuencia de esto, aumentó el desempeño de los estudiantes (Stein et al. 2008).

1.3.3 Indicadores de fidelidad

Para la medición de la fidelidad de la implementación es necesario definir los aspectos principales del programa y su implementación, con el fin de lograr un marco conceptual y por consecuencia una operacionalización de esta. Century, Rudnick y Freeman (2010) indican que todavía no existe una unificación de las características esenciales de FDI. Hasta ahora se ha tomado como eje para definir a los indicadores de fidelidad la clasificación de Dane y

Schneider (1998), quienes consideran los siguientes indicadores: Adherencia, Calidad, Exposición e Involucramiento de los Estudiantes.

Aquí se describe brevemente la definición de los indicadores, más adelante se detallarán estos mismos indicadores como parte de la conceptualización y operacionalización de las variables de la presente investigación.

Adherencia. La adherencia es el grado en que se entregan los componentes del programa especificados según lo prescrito en los manuales o protocolos del programa (Dane & Schneider, 1998).

Calidad. El concepto de calidad de la implementación se integró bajo el enfoque de Dane y Schneider (1998) y de Dusenbury, Brannigan, Hansen, Walsh y Falco (2005). Estos autores definen la calidad como la medida de los aspectos cualitativos de la ejecución del programa que no están directamente relacionados con la implementación del contenido prescrito, como entusiasmo del implementador, preparación del líder, estimaciones globales de la efectividad de la sesión y actitudes de los líderes hacia el programa.

Exposición o dosis. Según Dane y Schneider (1998), la exposición al programa se define como un índice que puede incluir cualquiera de los siguientes componentes: el número de sesiones implementadas, la duración de cada sesión o la frecuencia con la que se implementaron las técnicas del programa. También se puede encontrar en la literatura como “dosis” del programa (Dusenbury, Brannigan, Falco, & Hansen, 2003).

Involucramiento de los Estudiantes. La capacidad de respuesta de los participantes es “Una medida de la respuesta de los participantes a las sesiones del programa, que puede incluir indicadores como el nivel de participación o entusiasmo” (Dane & Schneider, 1998, pág. 45). Algunos autores se refieren a la capacidad de respuesta como el grado de participación del participante/estudiante en la intervención (Dusenbury et al, 2005).

En resumen, la fidelidad de la implementación es una herramienta que ayuda a asegurar que la intervención se ha realizado de manera esperada. Como se mostró en varios ejemplos, la fidelidad de la implementación puede evaluarse en diferentes ámbitos de intervención, desde el ámbito clínico hasta en intervenciones a gran escala para una política pública. Dentro de estos estudios se ha demostrado que la fidelidad con la que se implementa un programa tiene un rol clave para alcanzar los resultados esperados y esto, en consecuencia, beneficia a que los participantes reciban un servicio con un mayor impacto para la resolución de problemas.

Además, para que la fidelidad de la implementación se pueda operacionalizar de modo adecuado en instrumentos de medición, es necesario considerar que éstos cumplan con ciertos criterios psicométricos de validez y confiabilidad que permitan dar certeza, veracidad y contexto a los resultados encontrados en una evaluación de una intervención.

1.4 Fidelidad de la implementación en Construye-T

Para la realización de esta intervención se utiliza la clasificación desarrollada por Century, Rudnick y Freeman (2010). Estos autores establecen un marco metodológico para evaluar la fidelidad de la implementación que busca sistematizar el proceso de implementación y facilitar la identificación de los indicadores a un nivel teórico y de aplicación.

La definición de estos autores sobre la fidelidad de la implementación es: *“el grado en el cual la ejecución de un programa es consistente con el modelo previsto para dicho programa”*. También se especificó una definición operacionalizada, la cual indica que: *“La fidelidad de la implementación es el grado en que los componentes críticos de un programa están presentes cuando el programa se aplica”* (Century et al., 2010, p.202).

Dentro de la operacionalización de los indicadores, estos autores detallaron componentes organizacionales que se integran con dos categorías: Componentes Críticos Estructurales y b) Componentes Críticos Instruccionales.

1.4.1 Componentes críticos estructurales

Son los componentes que transmiten la dirección y el sentido que buscan los investigadores brindar en la intervención. Algunos ejemplos como los materiales de instrucción y de contenido (Century et al., 2010).

1.4.2 Componentes críticos instruccionales

Son los componentes que buscan cubrir las expectativas de los investigadores sobre los comportamientos e interacciones de los participantes, en esta ocasión serían los estudiantes, docentes y tutores (Century et al., 2010).

Además, Century y sus colaboradores (2010) detallan otras subcategorías en su enfoque de fidelidad de la implementación: procedimentales, educativas, pedagógicas y de involucramiento estudiantil (ver Tabla 5). De éstos, los componentes críticos estructurales-procedimentales son los que describen la organización de la intervención, es decir, son los pasos básicos dentro de los procedimientos y las indicaciones que sugieren implícita o explícitamente lo que se debe de hacer. En otras palabras, los componentes críticos estructurales-procedimentales son los que comunican al usuario el qué hacer. Los componentes críticos de instrucción, a su vez, se clasifican en subcategorías relacionadas con la estructura y el proceso, quedando de la siguiente manera:

Tabla 5*Marco Básico de la Fidelidad de la Implementación.*

Categorías de componentes críticos			
Componentes Críticos Estructurales		Componentes Críticos Instruccionales	
• Procedimentales	• Educativos	• Pedagógicos	• Involucramiento de los estudiantes

En conjunto, cada constructo (adherencia, calidad, exposición y aceptación) estuvo integrado con indicadores tanto de componentes críticos estructurales como de componentes críticos instruccionales.

Componentes críticos estructurales- procedimentales

Los componentes críticos estructurales procedimentales responden la pregunta, ¿Qué hacer?, plasmando las actividades mínimas que deben realizarse para poder cumplir con aspectos esenciales para la implementación de la fidelidad. Además de abordar aspectos de orden, cantidad y duración de estas (Century et al, .2010).

Componentes críticos estructurales- educativos

Los componentes críticos estructurales-educativos plasman los medios con los que desean que se lleve a cabo la intervención. Son las estrategias que se deciden en conjunto, tanto por parte de los desarrolladores como por los docentes que impartirán el curso. Es por lo que las expectativas, por parte de los desarrolladores, giran en torno hacia lo que se espera que el usuario aprenda. Y para llegar a eso, se necesita crear un cuerpo de conocimientos específicos que busquen asegurar que la intervención se lleve a cabo como se pretende (Century et al., 2010).

Por ejemplo, para el caso de los materiales de instrucción, es necesario describir cuáles serían las especificaciones que un docente tendría que poseer para la comprensión de estos, ya sea a nivel contenido o a nivel pedagógico. Dichas habilidades son procesos paralelos dentro del desarrollo profesional, capacitación docente, entre otros.

Componentes críticos instruccionales- pedagógicos

Los componentes críticos Instruccionales-Pedagógicos indican las acciones, comportamiento e interacciones que se espera que el usuario realice durante la ejecución de la intervención. Estos se ven reflejados en los materiales de instrucción, en donde se plasman las intenciones sobre los comportamientos de los maestros con los estudiantes durante las interacciones instruccionales en el aula (Century et al., 2010).

Componentes críticos instruccionales- involucramiento de los estudiantes

Los componentes críticos- instruccionales relacionados con el involucramiento de los estudiantes plasman todas las interacciones que el receptor (estudiante) realice con el objetivo de involucrarse en la intervención. Es decir, incluye todas las expectativas de participación por parte del estudiante hacia el programa, las cuales se incluyen en los materiales de instrucción (Century et al., 2010).

En algunas ocasiones, se miden las expectativas de comportamiento hacia el programa no sólo del receptor inmediato (estudiante) sino incluyen miembros de la comunidad, docentes, directivos de la escuela, entre otros.

Cada componente crítico de Construye T contiene un conjunto de reactivos que pretenden medir cada uno de los componentes de fidelidad del programa; adherencia, calidad, exposición y aceptación. La Tabla 6 muestran los indicadores que pretenden medir la dimensión de adherencia, la Tabla 7 los reactivos correspondientes a la dimensión de exposición. Las Tablas 8 y 9 muestran los indicadores para calidad y aceptación, respectivamente.

Tabla 6*Indicadores de Adherencia*

Adherencia	
Componentes Críticos Estructurales	
Procedimentales	Educativos
<ul style="list-style-type: none"> ○ Duración de la unidad. ○ Tiempo dedicado a la instrucción. ○ Orden de la lección. ○ Orden de segmentos y actividades dentro de la lección. ○ Inclusión de todos los segmentos dentro de una lección. ○ Preparación de la lección. • Elementos esenciales del programa. <ul style="list-style-type: none"> ○ Se realizó la actividad 1. ○ Se realizó la actividad 2. ○ Se realizó la actividad 3. ○ Se realizó la actividad 4. ○ Desarrolla en orden las actividades de las que se compone la lección. ○ Guía a los estudiantes para realizar el ejercicio de atención. ○ Pide a los estudiantes compartir la actividad con un compañero o en grupo. ○ Los estudiantes comparten con un compañero o en grupo la actividad. • Lee él mismo o solicita que alguien más lea el resumen de la lección. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Curso de 10 horas presencial. ○ Curso de 10 horas en línea. ○ Curso avanzado de 30 horas. ○ Participación en los foros de discusión. ○ Revisión previa de la lección.

Los indicadores de adherencia en la subcategoría de componentes críticos estructurales indican acciones específicas para cubrir satisfactoriamente qué hacer durante las sesiones. Se enfocan hacia el cumplimiento de todas las actividades indicadas en la lección, el tiempo y el orden en qué se realizan y participaciones claves de la interacción entre alumno y docente. Dentro del rubro de componentes críticos estructurales educativos se plasman las expectativas

o lineamientos que se espera que un docente realice previos a la implementación de las lecciones. Entre ellos se encuentran: realizar los cursos en línea de líderes construye T y la introducción de lo que es el programa y sus objetivos principales. Además de familiarizarse con las lecciones que impartirán antes de la ejecución.

Tabla 7

Indicadores de Exposición

Exposición
Componentes Críticos Estructurales
<ul style="list-style-type: none"> · Número de lecciones que se han aplicado durante el semestre. · Frecuencia con la que se administran las lecciones. · Duración de las lecciones.

Los indicadores de Exposición se clasifican dentro de los componentes críticos estructurales que detallan aspectos relacionados al número de lecciones que se imparten, la frecuencia con que se realizan y la duración de esta.

Tabla 8

Indicadores de Calidad

Calidad	
Componentes críticos instruccionales	
Pedagógicos	Involucramiento de los estudiantes
<ul style="list-style-type: none"> · Promover trabajo de equipo cuando es necesario. · Promover la reflexión. · Compartir experiencias personales. · Dar ejemplos de aplicación a la vida diaria. 	<ul style="list-style-type: none"> · Realizar la lección completa. · Realizar el minuto de reflexión. · Utilizar los materiales de la sección “¿Quieres saber más?”. · Aplicar lo aprendido a la vida diaria. · Compartir lo aprendido con sus compañeros.

-
- Pedir a los estudiantes realizar actividades en pareja o en equipo cuando sea necesario.
 - Pedir a los estudiantes que revisen los ejemplos que aparecen en la lección para la realización de las actividades.
 - Introducir a los estudiantes a la lección.
 - Invitar a los estudiantes a leer la introducción.
 - Leer la introducción junto con los estudiantes.
 - Leer él mismo la introducción.
 - Mencionar los conceptos clave o el glosario de la lección.
 - Comentar sobre los ejemplos que se presentan en la lección.
 - Utilizar el material adicional que se menciona dentro de la lección (videos, libros artículos).
 - Repite la frase al final de la introducción, en la que está implícito el objetivo o enfatiza lo que ésta dice al leer la introducción.
 - Hacer comentarios pertinentes al objetivo/introducción de la lección.
 - Los estudiantes se interesan en realizar los ejercicios.
-

En el rubro de Calidad dentro de la categoría de componentes críticos instruccionales pedagógicos se delimitan aspectos relacionados hacia comportamientos de motivación, reflexión y participación de los docentes al momento de dar la lección promoviendo estas acciones con los alumnos. En la categoría de componentes críticos instruccionales de involucramiento hacia los estudiantes se busca observar conductas que favorezcan la participación de los estudiantes cubriendo aspectos de interés con los temas de la lección integrando características de retroalimentación, dialogo e introspección.

Por último, la Tabla 9 explica cómo quedaron los reactivos en relación a los indicadores descritos dentro del cuestionario de estudiantes.

Tabla 9

Indicadores de Aceptación

Aceptación	
Componentes críticos instruccionales	
Pedagógica	Personal

DOCENTES	ESTUDIANTES
<ul style="list-style-type: none"> · Le es claro el objetivo de cada lección. · Las actividades sugeridas los llevan a cumplir el objetivo de cada lección. · Ajustan al tiempo sugerido para la realización de las actividades. · Les es suficiente el tiempo sugerido para la realización de las actividades. · Les resultaría útil realizar algunas de las actividades incluidas en las lecciones para mejorar el desempeño académico de los estudiantes si se aplicaran en otros momentos de la clase. · La implementación de las lecciones les ha sido útil para desarrollar las HSE de los estudiantes. · Cuentan con los recursos materiales necesarios para impartir las lecciones. 	<ul style="list-style-type: none"> · Las lecciones les parecen útiles. · Las lecciones les resultan interesantes. · Las lecciones les gustan. · Las lecciones les han ayudado a mejorar las relaciones consigo mismos (as). · Las lecciones les han ayudado a mejorar las relaciones con sus compañeros (as). · Las lecciones les han ayudado a mejorar las relaciones con sus profesores. · Las lecciones les han ayudado a mejorar las relaciones con su familia. · Sostienen la atención por periodos más largos. · Se concentran mejor en lo que hacen. · Calman su mente cuando se sienten inquietos. · Reconocen sus sentimientos, emociones y estados de ánimo. · Se controlan y mantiene en calma en situaciones difíciles. · Enfocan nuevamente su atención en lo que estaba haciendo después de que algo lo interrumpe o lo distrae.

Con el indicador de Aceptación en la categoría de componentes críticos instruccionales pedagógico se abordan aspectos que faciliten el entendimiento de la lección y aseguren que la didáctica que se propone cubra las necesidades para que se pueda ejecutar de manera clara cubriendo los objetivos del tema. Y la segunda categoría de componentes críticos instruccionales personales se divide en los dos actores que participan dentro de la lección: estudiantes y docentes. Dentro de esta categoría se espera recuperar información sobre la utilidad de la lección en su vida diaria, facilitando el autoconocimiento y en las relaciones con

otros. Para los docentes, también se especifican aspectos involucrados con el beneficio que el programa ha traído en el desempeño como docente y en la relación con sus alumnos dentro del aula.

1.5 Indicadores de fidelidad en Construye-T

Para la medición de la fidelidad de la implementación es necesario esclarecer aspectos principales para lograr un marco conceptual y, por consecuencia, una operacionalización de esta. En el texto de Century, Rudnick & Freeman (2010) se indica que todavía no existe una unificación en características esenciales de Fidelidad de la Implementación y que hasta ahora se ha tomado en un gran número de investigaciones la clasificación de Dane & Schneider (1998). Dentro de su clasificación están los siguientes indicadores: *Adherencia, Calidad, Exposición e Involucramiento de los Estudiantes*.

1.5.1 Adherencia

La adherencia es el grado en que se entregan los componentes del programa especificados según lo prescrito en los manuales o protocolos del programa siguiendo la definición de Dane y Schneider (1998). Sin embargo, para algunos autores, los conceptos adherencia y fidelidad se usan como sinónimos y de manera intercambiable (Dusenbury, Brannigan, Falco, & Hansen, 2003). De hecho, en el marco conceptual de Century et al. (2010) el concepto de adherencia es conceptualmente equivalente al de fidelidad de la implementación (Century et al., 2010).

1.5.2 Calidad

El concepto de calidad de la implementación se integró bajo el enfoque de Dane y Schneider (1998) y de Dusenbury, Brannigan, Hansen, Walsh y Falco (2005). Estos autores definen la calidad como: la medida de los aspectos cualitativos de la ejecución del programa

que no están directamente relacionados con la implementación del contenido prescrito, como entusiasmo de implementador, preparación del líder, estimaciones globales de la efectividad de la sesión y actitudes de los líderes hacia el programa.

Sin embargo, hay que considerar que el concepto de calidad tiene diferentes connotaciones y bajo esta investigación se giró en una dirección pedagógica hacia un ideal teórico, esto con la finalidad de evaluar la aplicación del programa a nivel instruccional pedagógico. También es importante señalar que bajo esta categorización de características de calidad se pueden acotar según sea el caso del programa. Por ejemplo, la calidad podría estar implícita en señalar características puntuales de un líder o la cuantificación de actitudes. En caso de que esto se delimite, se integrarían a componentes críticos de medición. Sin embargo, en esta ocasión únicamente se toman como componentes moderados debido a la diversidad de docentes, planteles y sesiones a desarrollar dentro de la implementación del programa Construye T.

1.5.3 Exposición y dosificación

Según Dane y Schneider (1998), la exposición al programa se define como un índice que puede incluir cualquiera de los siguientes componentes: el número de sesiones implementadas, la duración de cada sesión o la frecuencia con la que se implementaron las técnicas del programa. También se puede encontrar en la literatura como “dosis” del programa (Dusenbury, Brannigan, Falco, & Hansen, 2003).

1.5.4 Capacidad de respuesta de los participantes

La capacidad de respuesta de los participantes es *“Una medida de la respuesta de los participantes a las sesiones del programa, que puede incluir indicadores como el nivel de participación/entusiasmo”* (Dane & Schneider, 1998, pág. 45). Algunos autores se refieren a

la capacidad de respuesta como el grado de participación del participante/estudiante (Dusenbury et al, 2005).

Dentro de este indicador es importante enfatizar que los componentes críticos para su realización son bilaterales. Es decir, no reside únicamente en el implementador de la intervención, también hay un rol activo por parte de los participantes/destinatarios. Esta categoría se refleja en el instrumento dentro de los componentes críticos de "*participación de los alumnos en la enseñanza*".

1.5.5 Aceptación

Esta dimensión expresa el grado en el que los participantes o beneficiarios adoptan el programa, entienden el material, participan en las actividades y logran de manera satisfactoria los objetivos (Dusenbury et al, 2005). Siguiendo el marco metodológico para la elaboración del instrumento, las variables se categorizan con base en dos tipos de componentes organizacionales: por un lado, con componentes críticos estructurales, los cuales plasman las intenciones de los desarrolladores sobre el diseño y la organización de la intervención. Además, con componentes críticos de instrucción, los cuales plasman las intenciones de los desarrolladores sobre los comportamientos e interacciones de los alumnos.

Por último, se incluyen bases teóricas que utiliza Ruiz-Primo (2006) sobre sus aportaciones de la implementación de la fidelidad en un contexto educativo, añadiendo la importancia de contemplar para la medición de la fidelidad dos componentes ejes: las características del programa y las condiciones de contexto. Para esta investigación las características del programa están determinadas por las lecciones de HSE de Construye T. Sobre las condiciones de contexto existe una gran diversidad por la extensión del programa y

las particularidades de cada plantel, sin embargo, todas incluyen una exposición en aula y un docente guiando dicho contenido.

1.6 Validez y Confiabilidad

Validez y confiabilidad son aspectos clave de cualquier prueba porque dan evidencia en torno a la interpretación y el uso que se le puede llegar a dar a los puntajes. En concreto, la confiabilidad se refiere a qué tan consistentes y libres de error son los puntajes de una prueba. La validez, de acuerdo con la definición de Kane (2013) es evaluar lo plausible de los argumentos en que se basan los puntajes obtenidos. Es decir, la validez busca verificar la justificación y coherencia de la interpretación y de las suposiciones que se le estén dando a los puntajes obtenidos en la prueba. De modo más general, “la validez corresponde a toda la evidencia necesaria en torno al uso de los puntajes obtenidos en una prueba y las consecuencias de su uso” (Livington, 2018, pág. 7).

1.6.1 Confiabilidad

El concepto de confiabilidad es la medida en que el puntaje de una prueba está relacionado con un puntaje verdadero libre de error de medición (Livington, 2018). Una de las repercusiones de esta definición es que la confiabilidad se encarga de cuantificar el grado de consistencia de un instrumento al momento de medir un constructo. Por ejemplo, una prueba que mida fidelidad de una implementación debe de presentar consistencia sin importar aspectos tales como: los diferentes días en que se pueda presentar, las diferentes versiones de la prueba (siempre y cuando midan las mismas habilidades/conocimientos) y los diferentes puntajes de los participantes (aunque sean calificados por distintos evaluadores).

Para otros autores, la confiabilidad es definida como el grado en que un instrumento de medición está libre de error (Guilford, 1954). En otras palabras, es identificar cuáles son los factores con incertidumbre y saber a qué grado influyen en la prueba (Ross & Rowley, 1991).

Existen distintos métodos que cuantifican la confiabilidad de un instrumento de medición. Entre ellos se encuentran: versiones alternativas de una prueba se enfocan en la consistencia de puntajes que obtiene el examinado en versiones paralelas de una prueba, el uso test-retest de una prueba se enfoca en la consistencia de puntajes en una sola prueba que obtiene un examinado al realizar el test en al menos dos momentos distintos y los métodos enfocados en la consistencia interna, la cual se detallará más adelante (Allen & Yen, 1979).

Consistencia interna

Se espera que cuando un test es administrado se asegure que los resultados obtenidos puedan ser replicados con individuos parecidos en situaciones similares (Crocker & Algina, 2008). Sin embargo, hay situaciones en las que únicamente se puede administrar una sola vez el test. Es por ello que existen procedimientos que estiman qué tan constante puede ser el rendimiento de los participantes a través de los ítems o categorías que contiene el test durante una única administración. Estos procedimientos se les asigna el nombre genérico de métodos de

consistencia interna (Allen & Yen, 1979; Crocker & Algina, 2008). A partir de la consistencia interna se evalúa la calidad de la evidencia y ayuda a asegurar la valoración de la situación que se está abordando por medio del uso del test (Mislevy, 2004).

Para la estimación de la confiabilidad por métodos de consistencia interna incluye el uso de coeficientes como: los coeficientes Lambda de Guttman, el coeficiente KR-20 y KR-21, y el coeficiente Alfa de Cronbach (Crocker & Algina, 2008).

En específico, el coeficiente Alfa de Cronbach es uno de los métodos más utilizados ya que se utiliza por dos razones principalmente: cuando las dos mitades de una prueba no tienen la misma varianza este coeficiente permite obtener el promedio de consistencia interna por todas las posibles mitades (Allen & Yen, 1979) y cuando el test tiene diferentes categorías o tipos de ítems. Por ejemplo, un instrumento que tenga una sección en escala Likert y otra sección con preguntas con opciones de respuesta dicotómicas. Además, el coeficiente Alfa de Cronbach resulta ser una cota inferior de la confiabilidad para un conjunto de reactivos (Crocker & Algina, 2008).

Importancia de la confiabilidad

A través de la cuantificación de la confiabilidad de una prueba podemos obtener información sobre cualidades ligadas al grado de error de medición, y esto puede tener un impacto en decisiones importantes para los examinados. Por ejemplo, en el caso de un examen de admisión a una universidad se necesita tener una prueba que sea precisa y con el menor error de medición posible, con el fin de proporcionar información sobre los conocimientos de los sustentantes y poder tomar una decisión lo más justa posible.

Lo mismo sucede con los instrumentos que se desarrollan para evaluar la fidelidad de una intervención. Éstos deben tener el menor error de medición posible para que los puntajes obtenidos brinden información exacta sobre el grado de adherencia del programa al modelo de

trabajo y la calidad de la implementación. El tener una prueba de fidelidad con baja confiabilidad puede impactar en no ser capaces de identificar los elementos de la intervención que produjeron un cambio en los participantes. Un reto ligado a la confiabilidad en medidas de fidelidad es que en el contexto educativo es muy difícil que se puedan repetir las intervenciones bajo las mismas condiciones, por lo que aumenta la importancia de contemplar desde un inicio la precisión y consistencia esperada de los indicadores de fidelidad a utilizar en la evaluación.

El tipo de información que se obtendrá podrá facilitar agrupar a los examinados, establecer puntos de corte para tomar decisiones basadas en evidencia o realizar diagnósticos con base en los indicadores de la prueba. Investigaciones de Hohmann & Shear (2002) exponen que la fidelidad es un criterio que se ha utilizado para manipular la efectividad de la implementación y que además asegura la validez interna de la investigación.

1.6.2 Validez

En sus inicios, el concepto de validez se entendía como la dimensión que asegurará que el test medía lo que pretendía medir. En 1954 cuando el término fue introducido formalmente en la literatura en psicología, en palabras de Cronbach y Meehl (1955; como se cita en Shepard, 1993) la validez era la aplicación científica de teoría del test para confirmar (o refutar) la interpretación de los puntajes obtenidos.

Pero ¿qué es lo que realmente pretendíamos medir?, ¿cómo se asegura la coherencia entre la prueba y su modelo previo? Y, sobre todo, ¿qué interpretación se le da a los de una prueba para clasificarlos como válidos o no? Todas estas interrogantes son preguntas de investigación que caen dentro del rubro de la validez en el campo de la psicometría.

Messick (1989; como se cita en Shepard, 1993) define la validez como: “*Un juicio evaluativo integral entre el grado de evidencia empírica y los fundamentos teóricos que respaldan la adecuación e idoneidad de las inferencias y acciones basadas en los puntajes obtenidos en pruebas u otros métodos de evaluación*” (Shepard, 1993, p. 406).

De acuerdo con Kane (2013), la validez es evaluar lo plausible de los argumentos en que se basan los puntajes obtenidos. Es decir, busca verificar la justificación y coherencia de la interpretación y de las suposiciones que se le estén dando a los puntajes obtenidos en la prueba. Es importante identificar qué quiere decir que las acciones basadas en una prueba deben estar fundamentadas en evidencia. Y una vez obtenida la evidencia, es necesario identificar hacia dónde va la interpretación y las consecuencias que trae dicha inferencia.

Kane (2013) propone que la validación hace uso de dos argumentos: la argumentación interpretativa y la argumentación de validez. La primera propone interpretaciones hacia el uso de la prueba y las relaciones de los puntajes con otras variables. La segunda propone la evaluación del argumento interpretativo a partir de distintas fuentes de evidencia como análisis lógicos y estudios empíricos.

Así, la evidencia de la interpretación de test debe basarse en estos dos componentes: por un lado, evidencia documentada de los diferentes métodos propuestos para medir el mismo constructo en el que se está interesado; y por el otro lado, la evidencia documentada entre las mediciones del mismo constructo y ejemplos de diferentes constructos con una metodología similar.

Las organizaciones *American Educational Research Association (AERA)*, *American Psychological Association (APA)* y *National Council on Measurement in Education (NCME)*, con la intención de actualizar la definición de validez en los campos de la psicología y de la educación, la definen como el grado que la teoría y los datos disponibles apoyan la interpretación de las puntuaciones de un test para un uso concreto (American Psychological

Association, American Educational Research Association & National Council on Measurement in Education, 2014). Esta actualización de la definición de validez ayuda a un mayor entendimiento del tema y sirve como guía, tanto para los investigadores del área como para los evaluadores encargados de la elaboración de pruebas, ya que es una fuente avalada por expertos que brinda recomendaciones con el respaldo de expertos de estas organizaciones.

Embretson, (2017) ha desarrollado un modelo que hace énfasis en los procesos cognitivos, y tiene como principales objetivos organizar aspectos internos y externos que tienen un impacto en la validez de una prueba. En su modelo explica cinco aspectos fundamentales que resultan evidencia de validez: contenido, procesos de respuesta, estructura interna, relación entre variables y consecuencias. Además, Embretson (2017) agrega consideraciones que se interrelacionan con estos cinco aspectos: limitaciones prácticas, procesos latentes, marco conceptual y estudios psicométricos.

La Figura 2 muestra la dinámica entre dichos aspectos en donde los círculos ejemplifican los cinco aspectos; que a su vez se les distingue en internos y externos a la prueba. Se hace hincapié en que la división de interno y externo es equivalente a una conceptualización entre la representación del constructo y el ideal teórico y metodológico del test (Embretson, 2017).

Los aspectos internos son: *procesos de respuesta, contenido y consistencia interna* las cuales determinan el significado de las características medidas por el test y su importancia que se ve reflejadas en los aspectos de *relación entre variables y consecuencias*.

En los cuadros de en medio se encuentran las actividades (*Diseño de Ítems y Especificaciones del Test*) para desarrollar un test. Y de lado izquierdo se encuentran aspectos que se necesitan para la construcción de este. Entre ellas se encuentran: *limitaciones prácticas, procesos latentes, marco conceptual, análisis psicométricos*. Estos recuadros están

relacionados con los cinco aspectos que se encuentran en los círculos ya que tienen un efecto en la construcción de la validez.

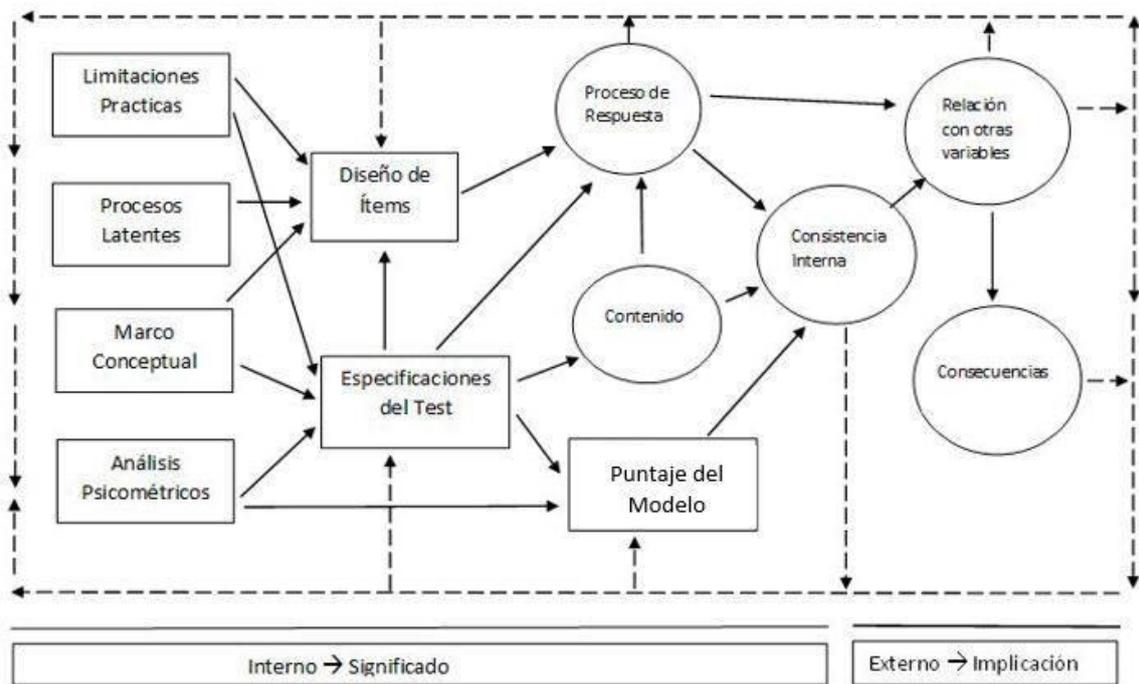


Figura 2. Relación entre los aspectos de validez y otras variables (Embreston, 2017)

Así, la validez no es un concepto inherente del test, ésta se debe asignar dependiendo el uso y de las interpretaciones que se hagan de los puntajes de la prueba. Es decir, se debe hacer un análisis previo del contexto y considerar dicho análisis para la selección del método que se utilizará para la intervención (Livington, 2018). Además de que la investigación en el área ha avanzado y este desarrollo ha enriquecido el concepto de validez y se ha creado un marco conceptual que centra a la validez como eje para la adquisición de evidencias de diferentes tipos que favorezcan a la precisión y mejor medición de esta (Kane, 2013).

1.6.3 Importancia de evaluar la fidelidad de la implementación del programa Construye T

T

En el ámbito educativo surgen necesidades que se deben cubrir para garantizar la eficacia de la implementación de programas que estén involucradas hacia el bienestar y así cubrir los huecos dentro del desarrollo integral del alumno y lograr un crecimiento integral.

Es por ello que la innovación dentro de la planeación de una intervención y la actualización de métodos juega un papel fundamental. Entonces, la medición de la fidelidad será una herramienta que dará respuesta a preguntas como: ¿el programa se está implementando de la manera que esperamos?, ¿cuál es el impacto de los resultados obtenidos?, ¿realmente estamos recibiendo información sobre el aprendizaje de las HSE?

Todas estas preguntas van de la mano de un proceso de diseño e implementación que busca encontrar la dirección hacia una serie de resultados que favorezcan la integración del programa dentro del aula. Esto se logrará por medio de la evaluación de la fidelidad ya que su propósito es que a través de indicadores se puedan obtener datos que brinden información sobre la efectividad del programa Construye T y de qué tanto los indicadores de adherencia, exposición, calidad e involucramiento en la implementación se ven reflejados en las sesiones aplicadas del programa.

Además, la evaluación de la fidelidad de la implementación facilitará poder operacionalizar los constructos que se medirán y proporcionar información sistemática que favorezca el análisis de la evidencia en torno a la validez y la confiabilidad de los instrumentos utilizados para el programa Construye T.

Otro aspecto relevante de la evaluación de la fidelidad de la implementación es que permitirá guiar el proceso desde la planeación hasta el seguimiento de resultados alcanzados por el programa.

2. Método

When fidelity is measured, practitioners can use this information to determine if a practice was ineffective because of poor implementation or a failure to match the intervention to student's needs

Johnson et al., 2006.

El proyecto para la evaluación de Construye-T y la creación de instrumentos fue producto de la licitación SDP-15-2017 solicitada por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) con la finalidad de diseñar y adaptar métodos de evaluación para el Programa Construye-T creado por la SEP y así obtener datos sobre sus aplicación y efectividad a corto y largo plazo.

El programa Construye-T comenzó con un trabajo de clasificación que fue desarrollado por García-Cabrero et al, (2017) para la selección, adaptación y diseño de los instrumentos de evaluación de HSE en Construye T. Dentro de este proyecto titulado “Producto 10” se identificaron las escalas de las HSE que se utilizarían como base para el programa. Una vez realizada la elección de escalas se hizo una revisión para la adaptación de estas, las cuales incluyeron la traducción de idioma y la contextualización del reactivo para jóvenes de Educación Media Superior.

A la par de los instrumentos para las HSE se generó el instrumento para la FDI y en su fase de adaptación se hizo una revisión de contenido por un panel de jueces expertos en el área. Hecho esto, se modificaron cuestiones de redacción y se eliminaron los que no se consideraron pertinentes. Una vez aplicada la fase de adaptación se hicieron modificaciones del orden de los reactivos y se agregaron reactivos para la sección de datos generales.

Finalmente quedó el instrumento con los reactivos tomados de la teoría de Century et al, (2010) y los principios de Ruiz-Primo (2006) adaptada por García-Cabrero (2018) y se comenzó con la fase de intervención.

La etapa de intervención cuenta con dos fases. La primera es una fase pre-piloto en donde se dieron cuatro lecciones con instructores capacitados en los dos módulos propuestos (Autoconocimiento y Autorregulación), las cuales se realizaron en escuelas particulares.

En la segunda fase, donde se obtuvieron los datos de esta investigación, se realizó un piloteo de instrumentos para medir la fidelidad de la implementación de Construye T en escenarios reales dentro de 20 escuelas de EMS de la Ciudad de México y área metropolitana.

Para esta fase, se usarán tres instrumentos: un cuestionario para estudiantes, un cuestionario para docentes y una lista de cotejo en donde se medirá la fidelidad de la implementación durante la sesión. El cuestionario dirigido a docentes tiene la finalidad de obtener información sobre la percepción de la implementación y los resultados a corto plazo, además de saber el grado de satisfacción personal del docente y sobre el impacto del curso en línea que el programa ha desarrollado para capacitarlos. El cuestionario de estudiantes tiene la finalidad de obtener información sobre la percepción del programa por parte de los estudiantes y su grado de satisfacción y percepción de utilidad en su vida personal. La lista de cotejo se realizó por dos observadores que asistirán en tiempo real a las lecciones en aulas y brindó observaciones pertinentes respecto a la intervención e indicadores de fidelidad.

2.1 Planteamiento y Justificación del problema

The bridge between a promising idea and the impact on students is implementation.

—Berman & McLaughlin, 1976, p. 349

Aunque se han logrado avances importantes en promover la medición de la fidelidad y el seguimiento al impacto de programas, desafortunadamente la mayoría de los programas aún se implementan sin considerar la relevancia de las mediciones de fidelidad. Hay evidencia de que en el Sector Salud, en una revisión de procesos de 359 psicoterapias, únicamente el 32% de éstas usaba los manuales de tratamiento, el 22% de los terapeutas asistían a supervisión y sólo el 18% revisaba si existió adherencia conforme al protocolo (Moncher & Prinz, Treatment fidelity in outcome studies, 1991). Estos datos son un ejemplo de cómo se retrasa y obstaculiza que la fidelidad cumpla su papel para evaluar y fomentar la mejora continua y la toma de decisiones basada en evidencia (Harn, Parisi, & Stoodmiller, 2013).

El impacto de la fidelidad ha sido documentado en investigación previa. En estudios clínicos, existe evidencia de que los participantes de programas con altos puntajes en mediciones de fidelidad tuvieron alta en adherencia al tratamiento, disminución en la ingesta de fármacos y menos frecuencia de ingreso a hospitales, en comparación con aquellos que participaron en un programa con baja medición de la fidelidad (McHugo, Drake, Teague, Xie 1999).

Gracias a los resultados positivos de la implementación de la fidelidad, se ha buscado integrarla como parte de la planeación dentro de intervenciones sociales y se la ha dado una sistematización al estudio de la fidelidad de la implementación (Drake, Bond, & Essock, 2009).

En Estados Unidos la evaluación de fidelidad se ha vuelto un requerimiento estandarizado para la creación de programas en el sector de salud (Helflinger, Henggeler,

Pickler, & Brondino, 1999). Además, la fidelidad se ha vuelto una herramienta para el seguimiento y monitoreo de programas para asegurar la calidad (Bond et al.,2000). Estos resultados abren todo un campo de aplicación enfocado en diseñar y evaluar programas que contemplen la fidelidad de la implementación para dar un mejor seguimiento y control de evidencias de efectividad.

En México, un ejemplo importante sobre la implementación de la fidelidad dentro de intervenciones escolares fue la investigación realizada por García-Cabrero (1986) en donde se desarrolló un modelo de evaluación que abordaba distintos indicadores de éxito de un programa preescolar. Su modelo integra evaluaciones de contexto, evaluación de insumos, evaluación de proceso y evaluación de producto.

Los resultados muestran la importancia de la innovación en el diseño de las evaluaciones involucradas en la investigación educativa. *“Se encontró que la evaluación de procesos dentro del salón de clases constituyó un elemento central del tercer año de evaluación”* (García-Cabrero, 1986 p.166).

Es por lo que se realza la importancia de la evaluación acerca de cómo se está llevando a cabo la intervención y el rol fundametal que tienen los metodos de registro para una monitoreao en paralelo a los proceso cognitivos o saberes que se plantean desde el inicio del programa.

En definitiva es un antecendente importante sobre las evaluaciones del proceso y su impacto en los resultados del programa ya que permite ver una relación más clara entre componentes especificos de instruccionales y los resultados de la implementación.

2.1.1 Necesidades Institucionales del Programa Construye T

Como previamente se describió el programa Construye T lleva alrededor de tres años en ejecución y sobre la marcha se evidencian los procesos involucrados en el día a día y las estrategias de acción empleadas tanto por parte de los directivos como de los docentes. Es por eso que es necesario monitorear dichas actividades para fortalecer los huecos en la intervención y resolver obstáculos que se presenten ya que hay evidencia de que aspectos ligados a debilidades institucionales disminuyen el impacto esperado (Abdala, 2004).

Es así como surge la necesidad de fortalecer institucionalmente la implementación del programa para que se desarrolle de manera óptima. Incluyendo la importancia de conocer qué aspectos se involucran y realizar evaluaciones para monitorear y solucionar las dificultades (Durlak y DuPre, 2008).

Kirby, Berends, & Naftel (2001) proponen las siguientes dimensiones las cuales consideran relevantes para evaluar las fortalezas dentro de una implementación escolar: características del docente, características de la escuela, aspectos ligados a la autoridad educativa, asistencia externa del equipo de diseño de la intervención y otros factores contextuales.

Dicha clasificación se toma para el proyecto realizado por la Facultad de Psicología y el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo titulado “Fortalecimiento de capacidades institucionales para implementar el programa Construye T en planteles de EMS” (autores y año), en el cual se trabajó para comprender las fortalezas y limitaciones institucionales desde la dinámica en las aulas, el diseño instruccional y el contenido de los materiales didácticos.

Este programa es un ejemplo de la importancia que toma la evaluación a nivel institucional para mejorar los procesos de las intervenciones y poder obtener información basada en evidencia para una retroalimentación del programa y decisiones a largo plazo.

De igual manera, se toma como eje principal la coherencia entre lo dicho en el programa y el cómo se realiza operativamente.

Dicho esto, la presente investigación busca esclarecer el concepto de fidelidad de la implementación y plasmar cómo se puede utilizar para intervenciones educativas, su aplicación operativa y su futuro uso como herramienta de evaluación.

A nivel teórico existe muy poca literatura donde se utilice la fidelidad como componente dentro del ámbito de evaluación educativa o social, lo que ha ocasionado huecos entre metodologías nuevas y teorías de aprendizaje. Esto provoca a su vez, una desactualización en la construcción de investigaciones basadas en evidencia con aproximaciones innovadoras y que aseguren la validez de las intervenciones tanto a nivel argumentativo como interpretativo. Por estos antecedentes, la presente investigación proporcionará información valiosa y podrá apoyar en la generación de lineamientos para futuras investigaciones sobre la utilización de esta herramienta en evaluaciones de intervenciones educativas.

Empíricamente se podrá presenciar la implementación del programa Construye T e identificar cómo los indicadores del constructo de fidelidad de la implementación impactan en escenarios reales en el sector educativo mexicano de nivel medio superior. Esta herramienta servirá para monitorear el proceso y poder observar el rol de todos los actores educativos involucrados en la intervención como son los profesores, asesores y estudiantes, entre otros.

A nivel de aplicación resulta innovador tener resultados de dicha implementación para poder cubrir huecos metodológicos y obtener resultados que construyan puentes entre la teoría y la práctica en escenarios reales. Y, en consecuencia, generar y mejorar estrategias y programas con decisiones basadas en evidencia real.

2.2 Objetivo General

Realizar la validación del instrumento para la evaluación de la implementación de la fidelidad en el programa de desarrollo de habilidades socioemocionales Construye T durante la fase 2 del Piloteo.

2.3 Objetivos Específicos

- a) Analizar los resultados obtenidos en el puntaje total del instrumento para medir fidelidad de la implementación en estudiantes y por cada uno de los indicadores de fidelidad
- b) Obtener evidencia empírica de la validez y confiabilidad de los puntajes obtenidos en el instrumento para medir fidelidad de la implementación dirigido a estudiante durante la evaluación de la implementación del programa de desarrollo de habilidades socioemocionales Construye T durante la fase 2 de Piloteo.

2.4 Hipótesis

- H1: El instrumento muestra un nivel alto de confiabilidad con base en resultados de análisis con la estadística Alfa de Cronbach.
 - Hipótesis nula: El instrumento muestra un nivel no aceptable de confiabilidad
- H2: El instrumento muestra evidencia de su validez con base en resultados de análisis factoriales.
 - Hipótesis nula: El instrumento muestra un nivel no aceptable de validez

2.5 Variables

La variable que se utilizarán para esta investigación es la fidelidad de la implementación que se operacionalizó en el cuestionario dirigido a estudiantes por medio de cuatro indicadores: adherencia, calidad, exposición y aceptación.

2.5.1 Definición Conceptual de variables

La definición que se utilizó para esta investigación fue desarrollada por Century, Rudnick y Freeman (2010) y señala que la fidelidad de la implementación es: *“el grado en el cual la ejecución de un programa es consistente con el modelo previsto para dicho programa”*. También se especificó una definición operacionalizada, la cual indica que: *“La fidelidad de la implementación es el grado en que los componentes críticos de un programa están presentes cuando el programa se aplica”* (Century et al., 2010, p.202).

A continuación, se definen los indicadores de fidelidad de la implementación que se utilizaron para esta investigación:

Adherencia

La adherencia es el grado en que se entregan los componentes del programa especificados según lo prescrito en los manuales o protocolos del programa siguiendo la definición de Dane y Schneider (1998).

Calidad

Bajo esta investigación la calidad se integra bajo la definición de Dane y Schneider (1998) y de Dusenbury, Branningan, Hansen, Walsh y Falco (2005). Estos autores definen la calidad como: la medida de los aspectos cualitativos de la ejecución del programa que no están

directamente relacionados con la implementación del contenido prescrito, como entusiasmo de implementador, preparación del líder, estimaciones globales de la efectividad de la sesión y actitudes de los líderes hacia el programa. Por ser un ambiente educativo se giró en una dirección pedagógica con la finalidad de evaluar la aplicación del programa a nivel instruccional pedagógico.

Dicho esto, se integra en el indicador de calidad componentes sobre el involucramiento de los participantes ya que según Dane & Schneider, (1998) características sobre la participación de los estudiantes en la sesión del programa y su nivel de entusiasmo son evidencia para la medición de la calidad.

Exposición y dosificación

La exposición al programa se define como un índice que puede incluir cualquiera de los siguientes componentes: el número de sesiones implementadas, la duración de cada sesión o la frecuencia con la que se implementaron las técnicas del programa (Dane y Schneider 1998).

Aceptación

Esta dimensión expresa el grado en el que los participantes o beneficiarios adoptan el programa, entienden el material, participan en las actividades y logran de manera satisfactoria los objetivos (Dusenbury et al, 2005).

2.5.2 Definición Operacional de variables

Para la operacionar las variables, un panel de investigadores expertos en el área revisaron la relevancia, pertinencia y claridad de cada reactivo. Hecho eso, se modificaron cuestiones de redacción y se eliminaron los que no se consideraron pertinentes. Por último se hicieron modificaciones del orden de los reactivos y se agregaron reactivos para la sección de datos generales, los cuales únicamente tenía la finalidad de obtener información sobre el plantel, el grupo y la lección impartida por lo que no se incluyeron en el análisis.

A continuación se presenta en la Tabla 10 los reactivos que se utilizaron para el instrumento

Tabla 10

Clasificación de los ítems del cuestionario para estudiantes en las dimensiones evaluadas

Reactivo
<p>Indicador de Exposición</p> <p>Número aproximado de lecciones Construye T recibidas en las diferentes asignaturas en este semestre: Ninguna ___ De 1 a 10 ___ De 11 a 25 ___, De 26 a 40 __ y más de 40 ___</p>
<p>Indicador de Calidad/ Involucración de estudiante</p> <p>1. El (la) profesor(a) comparte ejemplos propios para saber cómo aplicar el contenido de las lecciones en mi vida diaria.</p> <p>2. La manera en que el (la) profesor(a) conduce las lecciones me ayuda a reflexionar sobre la forma como actúo.</p> <p>20. Contesto todo lo que viene en la lección (Hago la lección completa)</p> <p>21. Hice el ejercicio de reflexión: “lo que me llevo de la lección”</p> <p>22. El profesor explicó qué aplicaciones podría tener lo aprendido en la lección en la vida diaria</p> <p>23. Se te sugirió que realizaras los materiales de la sección “¿Quieres saber más?”</p> <p>24. Comparto las ideas o los materiales de las lecciones con mis compañeros fuera de la lección.</p>
<p>Indicador de Aceptación/Personal</p> <p><i>Las lecciones de Construye T...</i></p> <p>3. Me parecen útiles</p> <p>4. Son interesantes</p> <p>5. Me gustan</p> <p><i>Las lecciones me han ayudado a mejorar las relaciones con...</i></p> <p>6. Conmigo mismo</p> <p>7. mis compañeros</p>

-
8. los profesores
 9. mi familia
 10. Estar presente “aquí y ahora” o poner atención en la clase por periodos más largos de tiempo

Las lecciones de Construye T que he tenido hasta ahora me han servido para:

11. Concentrarme mejor en lo que hago en la escuela
 12. Calmar mi mente cuando me siento inquieto
 13. Reconocer mis sentimientos, emociones y estados de ánimo.
 14. Controlarme y mantenerme en calma en situaciones difíciles
 15. Después de que algo me interrumpe o me distrae, enfocar nuevamente mi atención en lo que estaba haciendo
 16. Manejar mis emociones para lograr mis metas
 17. Conocer las desventajas de reaccionar impulsivamente
 18. Entender la relación entre mis emociones, pensamientos y comportamientos
 19. Experimentar mayor bienestar
-

2.6 Sujetos

Los sujetos que participaron en la intervención del programa son docentes, estudiantes y observadores. Los docentes participaron voluntariamente siempre y cuando hayan realizado alguna de las lecciones de Construye T previamente sugeridas (Autoconocimiento y Autorregulación). Los observadores fueron seleccionados con el requisito de ser licenciados en Psicología y tener conocimiento sobre intervenciones educativas. Por último, los estudiantes presenciaron la lección durante la observación.

También hubo participación de los directivos de los planteles y de los coordinadores de tutorías para la logística y coordinación de la intervención ya que ellos organizaron los tiempos de observaciones y los grupos para la intervención.

Para esta investigación únicamente se tomaron como sujetos los datos de los estudiantes con un total de 926 adolescentes que estudian en planteles de EMS pública dentro de la Ciudad de México y área metropolitana. Se contó, en promedio, con información de 50 alumnos por

cada plantel educativo que participó en la evaluación de fidelidad de la implementación del programa Construye T. La condición para poder contestar el cuestionario era ser alumno del plantel y haber presenciado la lección Construye-T durante la observación realizada por parte del equipo de investigación.

2.7 Muestreo

Se llevó a cabo un muestreo no probabilístico en el cual se solicitó una participación voluntaria de 10 profesores y 926 estudiantes por plantel en 20 escuelas de EMS de la Ciudad de México y área metropolitana. Además, se llevó a cabo un total de 100 observaciones de la impartición de los dos módulos propuestos (Autoconocimiento y autorregulación) con el apoyo de diez observadores, dos observadores por cada plantel.

2.8 Tipo de estudio

Es un estudio de corte correlacional para confirmar la relación entre los indicadores observables con las variables latentes de FDI las cuales son: exposición, aceptación calidad y adherencia; incluyendo evidencia de validez y confiabilidad del instrumento. También se reportaron datos estadísticos de cada uno de los indicadores e información empírica sobre las variables latentes reproducidas.

2.9 Diseño

Este es un diseño transversal ya que se realizó en un escenario natural y en un solo momento (fase dos del programa), sin grupos de comparación entre sujetos y sin asignación al azar (García-Cabrero & Vega, 2009). Se analizará la muestra de la información obtenida en los

926 cuestionarios de estudiantes que recibieron una lección del programa Construye T para la obtención de evidencia de validez y confiabilidad respecto a las variables latentes del instrumento de FDI.

La información recolectada fue previamente acordada con los directivos de los planteles, en donde, por medio de un oficio emitido por la Secretaría de Educación Media Superior (SEMS), se les informó el objetivo de la investigación y la participación de los planteles para la recolección de datos. Además de informar a los estudiantes antes de contestar el cuestionario que los datos serían confidenciales y con fines de investigación únicamente. La participación fue voluntaria tanto para alumnos como para docentes.

2.10 Instrumentos o materiales

Dentro de todo el proceso de Fidelidad de la implementación, los instrumentos que se utilizaron son dos cuestionarios y una lista de cotejo. Un cuestionario estuvo dirigido a los docentes que ejecutan el programa y otro para los estudiantes que reciben el programa.

Dentro de esta investigación únicamente se utilizó el cuestionario de estudiantes. El instrumento se aplicó en papel al final de la lección de Construye-T que se observó y se realizó con una duración de aproximadamente 10 minutos para su realización.

El instrumento tiene un total de 24 reactivos medidos en escala Likert con 4 opciones de valores 1-4. Del reactivo 1 al 18 las opciones son: totalmente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo y del reactivo 19- 23 las opciones son nunca, casi nunca, casi siempre y siempre. Además, incluye reactivos de datos generales como son: fecha, grupo, semestre, plantel, asignatura y sexo. También se agregaron dos preguntas sobre la

cantidad de lecciones recibidas y dos preguntas al final de observaciones y recomendaciones tanto del instrumento como del programa en general.

Los reactivos ya han sido revisados en contenido por parte de expertos y clasificados a partir de las dimensiones teóricas de calidad, exposición, adherencia y aceptación (ver anexo B).

2.11 Procedimiento

La primera fase de intervención para la evaluación de FDI en el programa Construye-T, que estuvo a cargo de García-Cabrero, Rivera, Sánchez, Ledesma y Escobar (2017), fue un pre-piloteo en el cual se realizaron tres lecciones, dos de ellas en escuelas públicas y una en escuela privada de la Ciudad de México. Cada lección fue ejecutada por un instructor de Atentamente, y seis observadores, dos por cada lección. El objetivo de dicho pre-piloto fue obtener una primera aproximación al uso de los instrumentos de la fidelidad de la implementación dentro del programa y poder realizar los ajustes de contenido y formato pertinentes.

Antes de comenzar con la fase dos del programa, se realizó una capacitación para los observadores por parte de la Dra. Benilde García Cabrero, Dr. José Martínez, Anisáí Ledesma -estudiante de maestría en Psicología Escolar- y Sara Frida Monroy Nava –estudiante de licenciatura-. Dentro de la capacitación se explicó el proceso de intervención, la importancia del rol de los observadores durante las lecciones y la descripción de los instrumentos que iban a utilizar.

La fase dos del programa, en donde se obtuvo la muestra de esta investigación, se realizó en 20 planteles de EMS de la Ciudad de México y el área metropolitana en 6 días no continuos (12, 16,17,18, 20 y 30 de abril) debido a los diferentes cronogramas de horarios y

actividades de cada plantel. Para poder obtener información sobre los instrumentos de Fidelidad se llevaron a cabo 100 observaciones durante la implementación del programa Construye T en las sesiones de autorregulación y autoconocimiento impartidas por docentes que voluntariamente accedieron a participar en la investigación. Asimismo, se incluyeron docentes para contestar el cuestionario con el requisito de haber impartido lecciones de Construye- T.

Por parte del programa de Construye T, se incluyeron dos observadores por lección y se le solicitó al plantel que se informara que lección se realizaría para que los observadores contaran con esa información previa para su observación en el aula de modo pertinente.

3. Análisis de resultados

En este capítulo se presentan los resultados del estudio. Primero, se resume un conjunto de análisis descriptivos de los reactivos de frecuencias por cada opción de respuestas, así como estadísticas de tendencia central y dispersión. Después, se continúa con análisis psicométrico para obtener evidencia empírica de la validez y de la confiabilidad del cuestionario de estudiantes con la finalidad de distinguir las dimensiones empírica de fidelidad que subyace a los reactivos incluidos en el instrumento, también se analiza el grado de consistencia interna de los puntajes obtenidos entre reactivos.

3.1 Descripción Sociodemográfica

Aquí se describen datos sociodemográficos de los participantes que contestaron el instrumento. Los datos sociodemográficos recabados incluyen el plantel de procedencia, el semestre cursado al momento de contestar el cuestionario y el sexo de los participantes.

En primer lugar, en la Tabla 11 se enlistan los planteles en donde se realizaron las observaciones, se incluye la cantidad de participantes por cada sede y el porcentaje que la muestra recolectada en cada plantel representa del total de la muestra alcanzada.

El plantel con la mayor representación en la muestra fue Nezahualcóyotl I, tanto de turno matutino como de vespertino, con un total de 75 participantes (8.1% de la muestra total), seguido de los planteles CETIS 32 y Colegio de Bachilleres 18. Por el otro lado, el mínimo de muestra fue de 10 participantes por plantel correspondientes a los planteles: CETIS del Valle 20, Colegio de Bachilleres 12 y CONALEP Nezahualcóyotl 11.

Tabla 11.*Frecuencia y porcentajes de participantes por plantel.*

Plantel	Frecuencia	Porcentaje
CEB 4/1 MOISES SAENZ GARZA	50	5.4
CETIS 154 ADELA VELARDE	30	3.2
CETIS 2	58	6.3
CETIS 20 DEL VALLE	10	1.1
CETIS 32	80	8.6
CETIS 49	50	5.4
CETIS 5	50	5.4
COLBACH NEZAHUALCOYOTL 12	40	4.3
COLEGIO DE BACHILLERES 3 IZTACALCO	50	5.4
COLEGIO DE BACHILLERES 6 VICENTE GUERRERO	50	5.4
COLEGIO DE BACHILLERES 12	10	1.1
COLEGIO DE BACHILLERES 15 CONTRERAS	13	1.4
COLEGIO DE BACHILLERES 18	68	7.3
COLEGIO DE BACHILLERES 2	20	2.2
COLEGIO DE BACHILLERES 2 100 METROS	30	3.2
COLEGIO DE BACHILLERES 20 MATÍAS ROMERO	40	4.3
CONALEP 001 CD AZTECA	20	2.2
CONALEP 013 VALLE DE ARAGÓN	37	4
CONALEP NAUCALPAN II	44	4.8
CONALEP NEZA I	50	5.4
CONALEP NEZAHUALCOYOTL 11	10	1.1
CONALEP NEZAHUALCOYOTL II	41	4.4
NEZAHUALCOYOTL I VESPERTINO	75	8.1
Total	926	100

La Tabla 12 describe qué semestre cursaban los estudiantes que participaron en la investigación, la frecuencia y el porcentaje del total de la muestra y se puede apreciar que la mayor cantidad de participantes en la muestra cursaban el 2° semestre del bachillerato con una representación correspondiente al 61% de la muestra, seguido de estudiantes matriculados en el 4° semestre representando el 27% de la muestra total y, finalmente, solo 11% de los participantes estudiaban el 6° semestre de bachillerato.

Tabla 12*Frecuencia y porcentaje de participantes por semestre*

Semestre	Frecuencia	Porcentaje
2°	565	61.0
4°	256	27.6
6°	105	11.3
Total	926	100.0

La Tabla 13 resume información respecto al sexo de los participantes. Como se muestra en la tabla, la muestra estuvo compuesta por un mayor número en mujeres (56.5%) en comparación con los hombres (40.6%). Además, 2.9 % de los participantes no contestó la pregunta respecto a su sexo.

Tabla 13*Frecuencia y porcentaje por sexo*

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
No contestó	27	2.9
Femenino	523	56.5
Masculino	376	40.6
Total	926	100.0

3.2 Resultados descriptivos por reactivos

En lo referente a los resultados descriptivos por reactivo, en esta investigación se midieron los cuatro dimensiones teóricas de fidelidad: Adherencia, Exposición, Calidad e Involucramiento de los Estudiantes. Por ello, se clasificaron los ítems del cuestionario de los estudiantes con base en dichas dimensiones teóricas.

A continuación, se desglosan los ítems asociados a los cuatro indicadores: exposición, calidad, involucramiento de los estudiantes y aceptación.

3.2.1 Resultados descriptivos de dimensión de Exposición.

El indicador de Exposición, que fue medida a través de información respecto al número de lecciones se habían recibido durante el semestre. La Tabla 14 resume la frecuencia y el porcentaje de ítems asociado al indicador de exposición.

El porcentaje más alto fue de 52.2% que corresponde a los participantes que tuvieron entre 1 a 10 lecciones durante el semestre, 39.4 % reportan haber tenido entre 11 y 25 lecciones. Estos dos puntajes muestran una tendencia alta hacia los contenidos del programa. Por el contrario, los participantes que obtuvieron entre 25 y 40 lecciones son el 3.9%, seguidos de los que reportan no haber tenido ninguna lección (2.8 %), hasta llegar a un .3% de la muestra que reportan haber recibido más de 40 lecciones durante el semestre.

Tabla 14

Frecuencia y porcentaje de respuesta para el reactivo “Número aproximado de lecciones Construye T recibidas en las diferentes asignaturas de este semestre”

Número aproximado de lecciones Construye T recibidas en las diferentes asignaturas de este semestre		
Opción de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
No contestó	13	1.4
Ninguna	26	2.8
De 1 a 10	483	52.2
De 11 a 25	365	39.4
De 25 a 40	36	3.9
Más de 40	3	.3
Total	926	100.0

3.2.2 Resultados descriptivos de dimensión de Calidad / Involucramiento de los estudiantes

Los reactivos del indicador de calidad/ involucramiento de los estudiantes arrojó los siguientes datos. Estos reactivos se relacionan con el involucramiento del estudiante hacia las lecciones, mostrando una tendencia alta hacia completar las lecciones y hacer las actividades

indicadas por el profesor. De la Tabla 15 a la Tabla 21 se presenta la frecuencia y porcentaje de respuesta para cada uno de los ítems que miden la dimensión teórica de calidad.

El reactivo 1 tiene una media de 3.16 y una DE= 0.813. El porcentaje más alto fue de 49.5% que corresponde a la opción de: *De acuerdo*, 36.4 % para la opción de respuesta de *Totalmente de acuerdo*. Estos dos puntajes muestran que el 85.9% de los profesores comparten ejemplos de su experiencia personal al aplicar los contenidos de las lecciones lo cual facilita a la comprensión por parte de los alumnos. Por el contrario, la opción de respuesta de *En desacuerdo* obtuvo un 8 % y la opción de *Totalmente en desacuerdo* obtuvo un 6.0%.

Tabla 15

Frecuencia y porcentaje relacionado a los indicadores de Calidad/Involucramiento del estudiante

1. El (la) profesor(a) comparte ejemplo de su experiencia personal para entender cómo aplicar el contenido de las lecciones			
Opción de respuesta	Frecuencia	Porcentaje	
No contestó	1	.1	
Totalmente en desacuerdo	56	6.0	
En desacuerdo	74	8.0	
De acuerdo	458	49.5	
Totalmente de acuerdo	337	36.4	
Total	926	100.0	

El reactivo 2 tiene una media de 3.280 y una DE= 0.761. El porcentaje más alto fue de 47.3% que corresponde a la opción de: *de acuerdo*, 42.4 % para la opción de respuesta de *Totalmente de acuerdo*. Estos dos puntajes muestran que el 89.7% de los estudiantes les parece adecuado cómo el profesor conduce las lecciones para generar una reflexión en sus acciones.

Por el contrario, la opción de respuesta de *En desacuerdo* obtuvo un 5.8 % y la opción de *Totalmente en desacuerdo* obtuvo un 4.3%.

Tabla 16

Frecuencia y porcentaje relacionado a los indicadores de Calidad/Involucramiento del estudiante

2.La manera en que el (la) profesor(a) conduce las lecciones me ayuda a reflexionar sobre la forma que actuó			
Reactivo	Frecuencia	Porcentaje	
No contestó	1	0.1	
Totalmente en desacuerdo	40	4.3	
En desacuerdo	54	5.8	
De acuerdo	438	47.3	
Totalmente de acuerdo	393	42.4	
Total	926	100	

El reactivo 20 tiene una media de 3.568 y una DE= 0.60. El porcentaje más alto fue de 61.4% que corresponde a la opción de: *siempre*, 33.8 % para la opción de respuesta de *Casi siempre*. Estos dos puntajes muestran que el **95.2%** de los estudiantes **contestan completa la lección**. Por el contrario, la opción de respuesta de *Casi nunca* obtuvo un 3.5% y la opción *Nunca* obtuvo .8 %. Incluyendo un .5% de los que no contestaron el reactivo.

Tabla 17

Frecuencia y porcentaje relacionado a los indicadores de Calidad/Involucramiento del estudiante

20. Contesto todo lo que viene en la lección (Hago la lección completa)			
Opción de respuesta	Frecuencia	Porcentaje	
No contestó	5	.5	
Nunca	7	.8	
Casi nunca	32	3.5	
Casi siempre	313	33.8	
Siempre	569	61.4	
Total	926	100	

El reactivo 21 tiene una media 3.469 y una DE= 0.723. El porcentaje más alto fue de 58.5% que corresponde a la opción de: *siempre*, 30.9 % para la opción de respuesta de *Casi siempre*. Estos dos puntajes muestran que el **89.4%** de los estudiantes **realizan el ejercicio de reflexión**. Por el contrario, la opción de respuesta de *Casi nunca* obtuvo un 8.4% y la opción *Nunca* obtuvo 1.7 %. Incluyendo un .4% de los que no contestaron el reactivo.

Tabla 18

Frecuencia y porcentaje relacionado a los indicadores de Calidad/Involucramiento del estudiante

21. Hice el ejercicio de reflexión: “lo que me llevo de la lección”.			
Reactivo	Frecuencia	Porcentaje	
No contestó	4		.4
Nunca	16		1.7
Casi nunca	78		8.4
Casi siempre	286		30.9
Siempre	542		58.5
Total	926		100

El reactivo 22 tiene una media de 3.457 y una DE= 0.704. El porcentaje más alto fue de 55.4% que corresponde a la opción de: *siempre*, 35.0 % para la opción de respuesta de *Casi siempre*. Estos dos puntajes muestran que el **90.4%** de los estudiantes **están de acuerdo en que el profesor explica las aplicaciones de la lección en la vida diaria**. Por el contrario, la opción de respuesta de *Casi nunca* obtuvo 6.4% y la opción *Nunca* obtuvo 1.9 %. Incluyendo un 1.3% de los que no contestaron el reactivo.

Tabla 19

Frecuencia y porcentaje relacionado a los indicadores de Calidad/Involucramiento del estudiante

22. El profesor explicó qué aplicaciones podría tener lo aprendido en la lección en la vida diaria.		
Reactivo	Frecuencia	Porcentaje
No contestó	12	1.3
Nunca	18	1.9
Casi nunca	59	6.4
Casi siempre	324	35.0
Siempre	513	55.4
Total	926	100

El reactivo 23 tiene una media de 2.989 y una DE= 0.891. En este reactivo el porcentaje más alto fue la opción de *Casi siempre* con 41.3% y la opción de *siempre* con un 32.1%. Estos dos puntajes muestran que el **73.4%** de los estudiantes **se les sugirió revisar los materiales de la sección “¿Quieres saber más?”**. Por el contrario, la opción de respuesta de *Casi nunca* obtuvo 19.3% y la opción *Nunca* obtuvo 6.9 %, es decir, un 26.2% de los estudiantes no se les sugiere revisar los materiales de dicha sección. Incluyendo al .4% de los que no contestaron el reactivo.

Tabla 20

Frecuencia y porcentaje relacionado a los indicadores de Calidad/Involucramiento del estudiante

23. Se te sugirió que revisarás los materiales de la sección “¿Quieres saber más?”			
Reactivo	Frecuencia	Porcentaje	
No contestó	4		.4
Nunca	64		6.9
Casi nunca	179		19.3
Casi siempre	382		41.3
Siempre	297		32.1
Total	926		100

El reactivo 24 tiene una media de 2.687 y una DE= 1.011. En este reactivo el porcentaje más alto fue la opción de *Casi siempre* con 32.6% y la opción de *siempre* con un 25.4%. Estos dos puntajes muestran que el **58%** de los estudiantes **comparte ideas o materiales de las lecciones con mis compañeros fuera del salón**. Por el contrario, la opción de respuesta de *Casi nunca* obtuvo 27.0% y la opción *Nunca* obtuvo 14.8 %, es decir, un 41.8% de los estudiantes no comparten ideas fuera del salón. Incluyendo al .4% de los que no contestaron el reactivo.

Tabla 21

Frecuencia y porcentaje relacionado a los indicadores de Calidad/Involucramiento del estudiante

24. Comparto las ideas o los materiales de las lecciones con mis compañeros fuera de la lección.		
Opción de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
No contestó	2	.2
Nunca	137	14.8
Casi nunca	250	27.0
Casi siempre	302	32.6
Siempre	235	25.4
Total	926	100

3.3.3 Resultados descriptivos de dimensión de Aceptación

El tercer indicador fue aceptación y desde la tabla 22 a la tabla 36 se observa el contenido del ítem, la frecuencia y el porcentaje de las preguntas relacionadas con el ítem de aceptación. Estos reactivos involucran factores sobre el uso de las HSE en diferentes aspectos de su vida y muestran una tendencia alta y positiva sobre la introspección hacia sus emociones y cómo regularlas en diferentes contextos.

El reactivo 3 tiene una media de 2.999 y una DE= 0.852. El porcentaje más alto fue de 52.7% que corresponde a la opción de: de *acuerdo*, 27.6 % para la opción de respuesta de *Totalmente de acuerdo*. Estos dos puntajes muestran que el **80.3%** de los estudiantes **les parecen útiles las lecciones de Construye T**. Por el contrario, la opción de respuesta de *En desacuerdo* obtuvo un 10.9 % y la opción de *Totalmente en desacuerdo* obtuvo un 8.4%. Incluyendo un .3% que no contestó el reactivo.

Tabla 22

Frecuencia y porcentaje relacionado a los indicadores de Aceptación

<i>Las lecciones de Construye T...</i>		
3. Me parecen útiles		
Opción de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
No contestó	3	.3
Totalmente desacuerdo	78	8.4
En desacuerdo	101	10.9
De acuerdo	488	52.7
Totalmente de acuerdo	256	27.6
Total	926	100

El reactivo 4 tiene una media de 3.025 y una DE= 0.796. El porcentaje más alto fue de 53.3% que corresponde a la opción de: de *acuerdo*, 27.2 % para la opción de respuesta de *Totalmente de acuerdo*. Estos dos puntajes muestran que el **80.2%** de los estudiantes **les parecen interesantes las lecciones de Construye T**. Por el contrario, la opción de respuesta de *En desacuerdo* obtuvo un 13.5 % y la opción de *Totalmente en desacuerdo* obtuvo un 5.6%. Incluyendo un .3% que no contestó el reactivo.

Tabla 23

Frecuencia y porcentaje relacionado a los indicadores de Aceptación

<i>Las lecciones de Construye T...</i>		
4. Son interesantes		
Opción de respuesta	Frecuencia	Porcentaje
No contestó	3	.3
Totalmente desacuerdo	52	5.6
En desacuerdo	125	13.5
De acuerdo	494	53.3
Totalmente de acuerdo	252	27.2
Total	926	100

El reactivo 5 tiene una media de 2.859 y una DE= 0.878. El porcentaje más alto fue de 46.8% que corresponde a la opción de: de *acuerdo*, 23.7 % para la opción de respuesta de *Totalmente de acuerdo*. Estos dos puntajes muestran que el **70.5%** de los estudiantes **les gustan las lecciones de Construye T**. Por el contrario, la opción de respuesta de *En desacuerdo* obtuvo un 20.4 % y la opción de *Totalmente en desacuerdo* obtuvo un 8.6%. Incluyendo un .5% que no contestó el reactivo.

Tabla 24

Frecuencia y porcentaje relacionado a los indicadores de Aceptación

<i>Las lecciones de Construye T...</i>		
5. Me gustan		
Reactivo	Frecuencia	Porcentaje
No contestó	5	.5
Totalmente en desacuerdo	80	8.6
En desacuerdo	189	20.4
De acuerdo	433	46.8
Totalmente de acuerdo	219	23.7
Total	926	100

El reactivo 6 tiene una media de 3.124 y una DE= 0.863. El porcentaje más alto fue de 44.7% que corresponde a la opción de: de *acuerdo*, 37.0 % para la opción de respuesta de *Totalmente de acuerdo*. Estos dos puntajes muestran que el **81.7% de los estudiantes están de acuerdo con que las lecciones les han ayudado a mejorar la relación consigo mismo**. Por el contrario, la opción de respuesta de *En desacuerdo* obtuvo un 10.9 % y la opción de *Totalmente en desacuerdo* obtuvo un 6.9%. Incluyendo un .5% que no contestó el reactivo.

Tabla 25*Frecuencia y porcentaje relacionado a los indicadores de Aceptación*

Las lecciones me han ayudado a mejorar las relaciones con...

6. Conmigo mismo		
Reactivo	Frecuencia	Porcentaje
No contestó	4	.4
Totalmente en desacuerdo	64	6.9
En desacuerdo	101	10.9
De acuerdo	414	44.7
Totalmente de acuerdo	343	37.0
Total	926	100

El reactivo 7 tiene una media de 2.866 y una DE= 0.869. El porcentaje más alto fue de 47.7% que corresponde a la opción de: de *acuerdo*, 23.1 % para la opción de respuesta de *Totalmente de acuerdo*. Estos dos puntajes muestran que el **70.8% de los estudiantes están de acuerdo con que las lecciones les han ayudado a mejorar la relación sus compañeros**. Por el contrario, la opción de respuesta de *En desacuerdo* obtuvo un 19.5 % y la opción de *Totalmente en desacuerdo* obtuvo un 8.4%. Incluyendo un 1.2% que no contestó el reactivo.

Tabla 26*Frecuencia y porcentaje relacionado a los indicadores de Aceptación*

Las lecciones me han ayudado a mejorar las relaciones con...

7. Mis compañeros		
Reactivo	Frecuencia	Porcentaje
No contestó	11	1.2
Totalmente en desacuerdo	78	8.4
En desacuerdo	181	19.5
De acuerdo	442	47.7
Totalmente de acuerdo	214	23.1
Total	926	100

El reactivo 8 tiene una media de 2.931 y una DE= 0.862. El porcentaje más alto fue de 48.2% que corresponde a la opción de: de *acuerdo*, 25.9 % para la opción de respuesta de *Totalmente de acuerdo*. Estos dos puntajes muestran que el **70.8% de los estudiantes están de acuerdo con que las lecciones les han ayudado a mejorar la relación sus profesores**. Por el contrario, la opción de respuesta de *En desacuerdo* obtuvo un 17.4 % y la opción de *Totalmente en desacuerdo* obtuvo un 7.7%. Incluyendo un .9% que no contestó el reactivo.

Tabla 27

Frecuencia y porcentaje relacionado a los indicadores de Aceptación

<i>Las lecciones me han ayudado a mejorar las relaciones con...</i>		
8. Los profesores		
Reactivo	Frecuencia	Porcentaje
No contestó	8	.9
Totalmente en desacuerdo	71	7.7
En desacuerdo	161	17.4
De acuerdo	446	48.2
Totalmente de acuerdo	240	25.9
Total	926	100

El reactivo 9 tiene una media de 2.978 y una DE= 0.936. El porcentaje más alto fue de 40.2% que corresponde a la opción de: de *acuerdo*, 33.2 % para la opción de respuesta de *Totalmente de acuerdo*. Estos dos puntajes muestran que el **70.8% de los estudiantes están de acuerdo con que las lecciones les han ayudado a mejorar la relación su familia**. Por el contrario, la opción de respuesta de *En desacuerdo* obtuvo un 16.7 % y la opción de *Totalmente en desacuerdo* obtuvo un 9.3%. Incluyendo un .6% que no contestó el reactivo.

Tabla 28

Frecuencia y porcentaje relacionado a los indicadores de Aceptación

<i>Las lecciones me han ayudado a mejorar las relaciones con...</i>		
9. Mi familia		
Reactivo	Frecuencia	Porcentaje
No contestó	6	.6
Totalmente en desacuerdo	86	9.3
En desacuerdo	155	16.7
De acuerdo	372	40.2
Totalmente de acuerdo	307	33.2
Total	926	100

El reactivo 10 tiene una media de 2.942 y una DE= 0.690. El porcentaje más alto fue de 40.2% que corresponde a la opción de: de *acuerdo*, 33.2 % para la opción de respuesta de *Totalmente de acuerdo*. Estos dos puntajes muestran que el **70.8% de los estudiantes están de acuerdo con que las lecciones les han ayudado a mejorar su atención y estar presente “aquí y ahora”**. Por el contrario, la opción de respuesta de *En desacuerdo* obtuvo un 16.7 % y la opción de *Totalmente en desacuerdo* obtuvo un 9.3%. Incluyendo un .6% que no contestó el reactivo.

Tabla 29

Frecuencia y porcentaje relacionado a los indicadores de Aceptación

10. Estar presente “aquí y ahora” o poner atención en la clase por periodos más largos de tiempo.		
Reactivo	Frecuencia	Porcentaje
No contestó	6	.6
Totalmente en desacuerdo	86	9.3
En desacuerdo	155	16.7
De acuerdo	372	40.2
Totalmente de acuerdo	307	33.2
Total	926	100

El reactivo 11 tiene una media de 3.000 y una DE= 0.770. El porcentaje más alto fue de 55.2% que corresponde a la opción de: de *acuerdo*, 24.6 % para la opción de respuesta de *Totalmente de acuerdo*. Estos dos puntajes muestran que el **79.8% de los estudiantes están de acuerdo con que las lecciones les han ayudado a concentrarse mejor en las actividades de la escuela**. Por el contrario, la opción de respuesta de *En desacuerdo* obtuvo un 16.7 % y la opción de *Totalmente en desacuerdo* obtuvo un 9.3%. Incluyendo un .6% que no contestó el reactivo.

Tabla 30

Frecuencia y porcentaje relacionado a los indicadores de Aceptación

11. Concentrarme mejor en lo que hago en la escuela.		
Reactivo	Frecuencia	Porcentaje
No contestó	4	.6
Totalmente en desacuerdo	45	9.3
En desacuerdo	138	16.7
De acuerdo	511	55.2
Totalmente de acuerdo	228	24.6
Total	926	100

El reactivo 12 tiene una media de 2.976 y una DE= 0.848. El porcentaje más alto fue de 46.4% que corresponde a la opción de: de *acuerdo*, 28.3 % para la opción de respuesta de *Totalmente de acuerdo*. Estos dos puntajes muestran que el **74.7% de los estudiantes están de acuerdo con que las lecciones les han ayudado a calmar su mente cuando se sienten inquietos**. Por el contrario, la opción de respuesta de *En desacuerdo* obtuvo un 18.4% y la opción de *Totalmente en desacuerdo* obtuvo un 6.2%. Incluyendo un .8% que no contestó el reactivo.

Tabla 31*Frecuencia y porcentaje relacionado a los indicadores de Aceptación*

12. Calmar mi mente cuando me siento inquieto.		
Reactivo	Frecuencia	Porcentaje
No contestó	7	.8
Totalmente en desacuerdo	57	6.2
En desacuerdo	170	18.4
De acuerdo	430	46.4
Totalmente de acuerdo	262	28.3
Total	926	100

El reactivo 13 tiene una media de 3.152 y una DE= 0.803. El porcentaje más alto fue de 48.4% que corresponde a la opción de: de *acuerdo*, 35.7 % para la opción de respuesta de *Totalmente de acuerdo*. Estos dos puntajes muestran que el **84.1% de los estudiantes están de acuerdo con que las lecciones les han ayudado a reconocer sus sentimientos, emociones y estados de ánimo**. Por el contrario, la opción de respuesta de *En desacuerdo* obtuvo un 10.5% y la opción de *Totalmente en desacuerdo* obtuvo un 5.1%. Incluyendo un .3% que no contestó el reactivo.

Tabla 32*Frecuencia y porcentaje relacionado a los indicadores de Aceptación*

13. Reconocer mis sentimientos, emociones y estados de ánimo.		
Reactivo	Frecuencia	Porcentaje
No contestó	3	.3
Totalmente en desacuerdo	47	5.1
En desacuerdo	97	10.5
De acuerdo	448	48.4
Totalmente de acuerdo	331	35.7
Total	926	100

El reactivo 14 tiene una media 2.989 y una DE= 0.832. El porcentaje más alto fue de 48.1% que corresponde a la opción de: de *acuerdo*, 28.0 % para la opción de respuesta de *Totalmente de acuerdo*. Estos dos puntajes muestran que el **76.1% de los estudiantes están de acuerdo con que las lecciones les han ayudado a controlar y mantener la calma en situaciones difíciles**. Por el contrario, la opción de respuesta de *En desacuerdo* obtuvo un 17.1% y la opción de *Totalmente en desacuerdo* obtuvo un 5.8%. Incluyendo un .8% que no contestó el reactivo.

Tabla 33

Frecuencia y porcentaje relacionado a los indicadores de Aceptación

14. Controlarme y mantenerme en calma en situaciones difíciles.		
Reactivo	Frecuencia	Porcentaje
No contestó	7	.8
Totalmente en desacuerdo	54	5.8
En desacuerdo	161	17.4
De acuerdo	445	48.1
Totalmente de acuerdo	259	28.0
Total	926	100

El reactivo 15 tiene una media de 2.848 y una DE= 0.796. El porcentaje más alto fue de 51.7% que corresponde a la opción de: de *acuerdo*, 19.3 % para la opción de respuesta de *Totalmente de acuerdo*. Estos dos puntajes muestran que el **71% de los estudiantes están de acuerdo con que las lecciones les han ayudado a enfocar la atención después de que alguna interrupción**. Por el contrario, la opción de respuesta de *En desacuerdo* obtuvo un 22.8% y la opción de *Totalmente en desacuerdo* obtuvo un 5.8%. Incluyendo un .8% que no contestó el reactivo.

Tabla 34

Frecuencia y porcentaje relacionado a los indicadores de Aceptación

15. Después de que algo me interrumpe o me distrae, enfocar nuevamente mi atención en lo que estaba haciendo.		
Reactivo	Frecuencia	Porcentaje
No contestó	3	.8
Totalmente en desacuerdo	54	5.8
En desacuerdo	211	22.8
De acuerdo	479	51.7
Totalmente de acuerdo	179	19.3
Total	926	100

El reactivo 16 tiene una media de 3.136 y una DE= 0.805. El porcentaje más alto fue de 48.4% que corresponde a la opción de: *de acuerdo*, 34.7 % para la opción de respuesta de *Totalmente de acuerdo*. Estos dos puntajes muestran que el **83.1% de los estudiantes están de acuerdo con que las lecciones les han ayudado a manejar sus emociones para lograr metas**. Por el contrario, la opción de respuesta de *En desacuerdo* obtuvo un 11% y la opción de *Totalmente en desacuerdo* obtuvo un 5.1%. Incluyendo un .9% que no contestó el reactivo.

Tabla 35

Frecuencia y porcentaje relacionado a los indicadores de Aceptación

16. Manejar mis emociones para lograr mis metas.		
Reactivo	Frecuencia	Porcentaje
No contestó	8	.9
Totalmente en desacuerdo	47	5.1
En desacuerdo	102	11.0
De acuerdo	448	48.4
Totalmente de acuerdo	321	34.7
Total	926	100

El reactivo 17 tiene una media de 3.061 y una DE= 0.772. El porcentaje más alto fue de 54.2% que corresponde a la opción de: de *acuerdo*, 28.1 % para la opción de respuesta de *Totalmente de acuerdo*. Estos dos puntajes muestran que el **82.3% de los estudiantes están de acuerdo con que las lecciones les han ayudado a conocer las desventajas de actuar impulsivamente**. Por el contrario, la opción de respuesta de *En desacuerdo* obtuvo un 12.5% y la opción de *Totalmente en desacuerdo* obtuvo un 4.8%. Incluyendo un .4% que no contestó el reactivo.

Tabla 36

Frecuencia y porcentaje relacionado a los indicadores de Aceptación

17. Conocer las desventajas de reaccionar impulsivamente.		
Reactivo	Frecuencia	Porcentaje
No contestó	4	.4
Totalmente en desacuerdo	44	4.8
En desacuerdo	116	12.5
De acuerdo	502	54.2
Totalmente de acuerdo	260	28.1
Total	926	100

3.4 Análisis de confiabilidad

Para determinar de manera empírica la confiabilidad del cuestionario, se estimó la estadística Alfa de Cronbach para medir la consistencia interna de los puntajes entre reactivos. Se obtuvo un Alfa de Cronbach de $\alpha=0.94$, esto indica una alta consistencia interna entre los reactivos que conforma el cuestionario de fidelidad.

La Tabla 37 describe la correlación de cada reactivo con el puntaje total de la prueba, el valor del Alfa de Cronbach si se elimina un reactivo y el valor de Alfa de Cronbach. Se observa que los reactivos relacionados con Aceptación tienen valores más altos en relación a los reactivos que miden Calidad. Además de encontrar una disminución en el valor de alpha de Cronbach si se elimina un reactivo, lo cual generaría poca confiabilidad. Sin embargo, las correlaciones son positivas en relación con el puntaje total, por lo que expresa una consistencia interna dentro del instrumento. Esto da evidencia del grado en el que los reactivos están relacionados con el factor de fidelidad y que existe homogeneidad en la medición de dicha variable.

Tabla 37

Estadísticas de consistencia interna para cada reactivo del cuestionario.

Reactivo	Correlación entre reactivo y puntaje total	Alfa de Cronbach si se elimina el reactivo	Alfa de Cronbach
1	0.485	0.461	0.938
2	0.577	0.554	0.936
3	0.735	0.715	0.934
4	0.745	0.072	0.934
5	0.738	0.714	0.934
6	0.750	0.729	0.934
7	0.704	0.684	0.935
8	0.766	0.745	0.934
9	0.733	0.712	0.934
10	0.679	0.658	0.935
11	0.761	0.738	0.934
12	0.664	0.643	0.935
13	0.670	0.646	0.935
14	0.681	0.66	0.935
15	0.626	0.607	0.936
16	0.729	0.705	0.934
17	0.637	0.614	0.936
18	0.706	0.682	0.935
19	0.696	0.675	0.935
20	0.353	0.325	0.939
21	0.368	0.337	0.939
22	0.415	0.393	0.938
23	0.384	0.364	0.939
24	0.452	0.433	0.939

Los reactivos 1, 2, 20,21,22,23,24 pertenecen al indicador de Calidad/involucramiento de los estudiantes y del 3-19 pertenecen a Aceptación.

3.5 Análisis de validez

Para la evidencia de la validez referida a la estructura interna de la prueba se estimaron dos modelos estadísticos: análisis factorial confirmatorio y análisis factorial exploratorio. Estos análisis fueron llevados a cabo con la finalidad de profundizar con los datos empíricos obtenidos si es coherente la estructura de dimensiones teóricas propuestas para el cuestionario de fidelidad. La matriz de correlaciones policóricas se incluye en la sección de anexos.

3.5.1 Análisis Factorial Confirmatorio.

En el caso del análisis factorial confirmatorio se estimaron tres modelos para comprobar la hipótesis teórica de esta investigación. De acuerdo con Mueller y Hancock (2007) el ajuste del modelo es óptimo cuando se presentan índices de ajuste de RMSEA (<0.06), CFI ≥ 0.95 , y SRMR (≤ 0.08). A continuación, se describirá el modelo más idóneo, los otros dos modelos se incluyen en la sección de Anexos (Ver anexo C y D).

El modelo identificado como idóneo por sus estadísticas de bondad de ajuste sugiere la inclusión dos variables latentes, una de orden superior y otra con subfactores: Aceptación y Calidad. El factor de orden superior de Aceptación incluye tres subfactores latentes: Percepción, Relaciones y Utilidad. El factor de Aceptación identifica el grado en el que los estudiantes adoptan el programa (percepción), participan en las actividades (Relaciones) y comprenden el contenido del programa para apropiarlo en sus vidas (Utilidad). Y el factor de Calidad identifica aspectos cualitativos sobre la ejecución del programa, el involucramiento de los profesores y el compromiso hacia una buena práctica de las lecciones. Lo cual concuerda con las dimensiones teóricas propuestas. Las estadísticas de bondad de ajuste del modelo son las siguientes: $\chi^2 = 1279.0$ (df = 248, valor p <0.001), CFI = 0.956, TLI = 0.951, RMSEA = 0.069 y SRMR = 0.216.

Los reactivos con una carga factorial alta en el factor Calidad fueron el 1, 2, 20, 21, 22, 23 y 24. Los reactivos correspondientes al factor Aceptación se agruparon de la siguiente manera en los subfactores: reactivos 3, 4 y 5 en el subfactor de Percepción; reactivos 6, 7, 8 y 9 en el subfactor de Relaciones; y reactivos 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18 y 19 en el subfactor de Utilidad.

En la tabla 38 se incluye información para el componente de medición del modelo: las estimaciones de las cargas factoriales λ de cada reactivo con su respectivo factor latente, el error estándar de λ , su valor-p y el residual del reactivo. Se puede observar que se agruparon los reactivos de la variable latente Calidad con cargas factoriales arriba de 0.7, lo cual indica una alta correlación positiva entre los reactivos y dicho factor.

Respecto a los subfactores de la variable latente de orden superior Aceptación, las cargas factoriales del subfactor Percepción están por encima de 0.2, estos mismos valores de cargas factoriales se observan para el subfactor Relaciones, en el caso del subfactor Utilidad las cargas factoriales están por encima de 0.3. Aunque estas cargas factoriales tienden a ser menores a 0.50, esto se debe a la estructura latente de orden superior aquí explorada. De esta manera, una buena parte de la varianza de estos reactivos se refleja en el factor general de segundo orden y no en las cargas factoriales entre los reactivos y su correspondiente subfactor; los residuales de baja magnitud corroboran este resultado. Esta evidencia indica que los reactivos sí miden las subdimensiones teóricas de la variable general de Aceptación, como se propuso desde el diseño del instrumento.

Tabla 38*Cargas factoriales y residuales de los reactivos.*

Factor medido	Reactivo	λ	ES(λ)	Valor-p	Residual
Calidad	1	0.704	0.017	<0.001	0.505
Calidad	2	0.825	0.016	<0.001	0.319
Calidad	20	0.771	0.018	<0.001	0.406
Calidad	21	0.833	0.017	<0.001	0.307
Calidad	22	-0.780	0.017	<0.001	0.392
Calidad	23	0.709	0.017	<0.001	0.497
Calidad	24	0.727	0.016	<0.001	0.471
Percepción	3	0.234	0.023	<0.001	0.165
Percepción	4	0.244	0.024	<0.001	0.092
Percepción	5	0.241	0.024	<0.001	0.114
Relaciones	6	0.239	0.022	<0.001	0.125
Relaciones	7	0.234	0.021	<0.001	0.159
Relaciones	8	0.243	0.022	<0.001	0.096
Relaciones	9	0.233	0.021	<0.001	0.168
Utilidad	10	0.214	0.010	<0.001	0.201
Utilidad	11	0.259	0.013	<0.001	0.185
Utilidad	12	0.301	0.015	<0.001	0.325
Utilidad	13	0.315	0.015	<0.001	0.259
Utilidad	14	0.320	0.015	<0.001	0.237
Utilidad	15	0.230	0.011	<0.001	0.305
Utilidad	16	0.334	0.016	<0.001	0.165
Utilidad	17	0.303	0.015	<0.001	0.314
Utilidad	18	0.329	0.016	<0.001	0.193
Utilidad	19	0.322	0.015	<0.001	0.226

Nota: λ = carga factorial, (ES) λ = Error estándar de cargas factoriales

La tabla 39 describe las cargas factoriales γ de los subfactores de Percepción, Relaciones y Utilidad con el factor de orden superior de Aceptación. Los resultados empíricos descritos en la Tabla 36 favorecen a la propuesta teórica ya que se observan cargas factoriales positivas y significativas entre los subfactores y el factor general, lo cual confirma que en la medición de la dimensión de Aceptación se consideran tres facetas de este constructo relacionadas con la Percepción del programa Construye T, las Relaciones con actores

involucrados con son profesores, familia, compañeros; y la Utilidad percibida del programa Construye T.

Por último, se encontró una correlación positiva entre los factores latentes Calidad y Aceptación $\phi = 0.881$, la cual apoya la teoría propuesta acerca de las dimensiones teóricas de la fidelidad dentro de una intervención y sobre todo el cómo utilizar indicadores operativos para la adopción del programa (Aceptación) y la ejecución de este de manera idónea (Calidad).

Tabla 39

Tabla de factores específicos ligados a factor general.

Correlación		γ	ES(γ)	valor-p
Aceptación	Percepción	3.773	0.396	<0.001
Aceptación	Relaciones	3.785	0.371	<0.001
Aceptación	Utilidad	2.542	0.139	<0.001

Nota: λ = carga factorial, (ES) λ = Error estándar de cargas factoriales

3.5.2 Análisis Factorial Exploratorio.

Con el fin de obtener evidencia adicional a lo descrito en el apartado anterior, se estimaron modelos de análisis factorial exploratorio en los que se compararon modelos con número de factores latentes que iban desde un factor hasta cuatro factores. En esta sección se reportan los resultados del modelo exploratorio con tres factores latentes por considerarse como el más idóneo de acuerdo con el criterio de estructura simple, los otros modelos se incluyen en la sección de anexos. La tabla 40 señala las varianzas explicadas por cada factor dentro de los cuatro modelos y brinda evidencia de por qué el modelo que más se ajusta es el de tres factores.

Tabla 40*Varianzas de modelos factoriales exploratorios*

Modelo	Varianza 1	Varianza 2	Varianza 3	Varianza 4
De un factor	48%			
Dos factores	43%	10%		
Tres factores	24%	23%	9%	
Cuatro factores	25%	23%	7%	6%

Como se muestra en la Tabla 41, en el modelo factorial exploratorio de tres factores se encontró que el primer factor agrupa a los reactivos 1 al 9 que corresponderían a la dimensión teórica de *Aceptación*. Los reactivos 10 al 19 se agrupan en una subdimensión de Aceptación aquí categorizada como *Utilidad* la cual aborda características sobre el uso de los aprendizajes obtenidos en el programa en distintos ámbitos de la vida del estudiante. Por otra parte, los reactivos 20 al 24 se agrupan en el tercer factor que es la dimensión teórica de *Calidad e Involucramiento*.

Sin embargo, considerando lo encontrado en el análisis factorial confirmatorio, es importante enfatizar que el reactivo 1 “*El (la) profesor(a) comparte ejemplos propios para saber cómo aplicar el contenido de las lecciones en mi vida diaria.*” y el reactivo 2 “*La manera en que el (la) profesor(a) conduce las lecciones me ayuda a reflexionar sobre la forma como actúo.*” estaban contemplados como parte del factor latente de Calidad, lo que indicaría que estos reactivos probablemente están midiendo los dos factores, calidad y aceptación hacia el programa.

Tabla 41*Análisis Factorial Exploratorio con tres factores*

Reactivo	λ_{F1} Aceptación	λ_{F2} Utilidad	λ_{F3} Calidad	h	u
8. los profesores	0.875	-0.066	0.077	0.259	0.741
9. mi familia	0.814	0.037	-0.033	0.313	0.687
6. Conmigo mismo	0.812	0.096	-0.089	0.271	0.729
7. mis compañeros	0.812	0.01	-0.05	0.364	0.636
3.Me parecen útiles	0.783	0.071	-0.029	0.312	0.688
4. Son interesantes	0.71	0.112	0.039	0.323	0.677
5. Me gustan	0.679	0.129	0.03	0.356	0.644
2. La manera en que el (la) profesor(a) conduce las lecciones me ayuda a reflexionar sobre la forma como actúo.	0.591	-0.074	0.244	0.537	0.463
1. El (la) profesor(a) comparte ejemplos propios para saber cómo aplicar el contenido de las lecciones en mi vida diaria.	0.502	-0.143	0.322	0.625	0.375
18. Entender la relación entre mis emociones, pensamientos y comportamientos	-0.041	0.84	0.043	0.322	0.678
17. Conocer las desventajas de reaccionar impulsivamente	-0.097	0.842	-0.002	0.415	0.585
16. Manejar mis emociones para lograr mis metas	-0.007	0.809	0.075	0.304	0.696
14. Controlarme y mantenerme en calma en situaciones difíciles	0.077	0.739	-0.041	0.379	0.621
19. Experimentar mayor bienestar	0.064	0.734	0.008	0.376	0.624
13. Reconocer mis sentimientos, emociones y estados de ánimo.	0.088	0.733	-0.061	0.386	0.614
15. Después de que algo me interrumpe o me distrae, enfocar nuevamente mi atención en lo que estaba haciendo	0.049	0.609	0.104	0.515	0.485
12. Calmar mi mente cuando me siento inquieto	0.116	0.66	-0.01	0.432	0.568
11. Concentrarme mejor en lo que hago en la escuela	0.342	0.453	0.11	0.34	0.66
10. Estar presente “aquí y ahora” o poner atención en la clase por periodos más largos de tiempo	0.29	0.446	0.08	0.45	0.55
22. El profesor explicó qué aplicaciones podría tener lo aprendido en la lección en la vida diaria	0.022	0.038	0.699	0.473	0.527
21. Hice el ejercicio de reflexión: “lo que me llevo de la lección”	-0.077	0.081	0.688	0.531	0.469

20. Contesto todo lo que viene en la lección (Hago la lección completa).	0.049	-0.01	0.608	0.606	0.394
23. Se te sugirió que realizaras los materiales de la sección “¿Quieres saber más?”	0.024	0.092	0.509	0.681	0.319
24. Comparto las ideas o los materiales de las lecciones con mis compañeros fuera de la lección.	0.143	0.112	0.414	0.678	0.322

Nota: λ = carga factorial, h = comunidad y u= unicidad.

4. **Discusión**

Este estudio partió de la necesidad de evaluar la fidelidad de la implementación en la fase dos del programa Construye T. Con base en esta necesidad, se desarrolló un instrumento que midiera las dimensiones teóricas de este constructo: adherencia, exposición aceptación y calidad. Las dos hipótesis propuestas en este estudio se enfocaron en la confiabilidad y evidencia de validez del cuestionario de fidelidad para estudiantes con una muestra de 926 participantes.

Un objetivo fue obtener evidencia de la confiabilidad del instrumento de FDI en estudiantes. Los resultados arrojados mostraron un coeficiente de consistencia interna general de $\alpha=0.94$. Este valor estimado para la estadística de alfa de Cronbach resulta alto, lo que apoya una de las hipótesis planteadas en este estudio.

El segundo objetivo fue obtener la evidencia de validez, por lo que se realizaron análisis factoriales exploratorios y confirmatorios. Los resultados de estos análisis apoyan la segunda hipótesis, pues se encontró evidencia de validez a partir de la estructura interna entre los reactivos que conforman el instrumento de FDI.

Dentro de los objetivos relacionados a la validez, se analizó la información de toda la muestra de estudiantes encuestados para medición de la FDI plasmada en cuatro dimensiones teóricas: adherencia, aceptación, exposición y calidad. Se obtuvo evidencia de la medición de estas dimensiones teóricas a partir de los análisis psicométricos. En el análisis factorial confirmatorio, el modelo que presentó la mejor bondad de ajuste a los datos fue el que consideró dos variables latentes, una de ellas de orden superior: calidad/involucramiento de los estudiantes y aceptación. Añadiendo tres subfactores dentro de la variable latente de aceptación: percepción, relaciones y utilidad. Por otro lado, en el análisis factorial exploratorio,

el modelo de tres factores fue el más plausible con cargas factoriales hacia los reactivos de aceptación, utilidad y Calidad/Involucramiento de los estudiantes.

Kane (2013) propone que la validación de una prueba hace uso de dos argumentos: la argumentación interpretativa y la argumentación de validez.

El argumento interpretativo de la investigación parte de explicar el uso del constructo de la fidelidad y su rol dentro de la implementación de intervenciones educativas para la adquisición de HSE. Para una correcta interpretación del argumento de validez es necesario comprenderlo bajo distintos tipos de evidencia encontradas a lo largo del estudio.

La primera evidencia de validez fue desarrollada en el contenido del instrumento. Desde la construcción del instrumento, como parte del proceso interno de especificaciones del test y marco conceptual clasificado por Embreston (2017), la prueba fue creada bajo información previa de FOI de Dane y Schneider (1998) tomando como eje su clasificación de cuatro indicadores de fidelidad. Además, en el proceso de construcción del instrumento se consideró la clasificación de componentes estructurales e intruccionales de Century, Rudnick y Freeman (2010) y Ruiz-Primo (2006) para la operacionalización de los indicadores en un contexto educativo. Además de delimitar la prueba para una población escolar de EMS y su integración al contenido Socioemocional ya establecido por el programa Construye T avalado por SEP.

Un segundo tipo de evidencia fue observada en los procesos de respuesta. Aunque la prueba no se enfocó en estructuras de conocimiento o un modelo de procesamiento cognitivo, sí se observó congruencia empírica al momento de la aplicación de la lección de Construye T con los resultados obtenidos en el cuestionario sobre todo en el rubro de aceptación, el cual incluye características como: buena percepción hacia el programa, utilidad y mejora en las relaciones interpersonales. Los estudiantes expresaron por medio de comentarios escritos o

verbales su agrado por el programa y los beneficios sobre el aprendizaje de HSE. Estos puntajes favorecen al constructo teórico de la fidelidad y su relación con la efectividad del programa en la adquisición de HSE.

La tercera evidencia se basó en la estructura interna del instrumento. Respecto a la confiabilidad del instrumento, se encontró que éste presentaba un grado alto de consistencia interna. De acuerdo con Crocker & Algina (2008), a mayor consistencia hay menor error de medición, por lo que se puede concluir que los reactivos propuestos favorecen la medición de la fidelidad de la implementación del programa Construye T.

Respecto a la evidencia de validez en la estructura interna se encontró una relación entre los reactivos y las dimensiones teóricas propuestas. En el análisis factorial confirmatorio se encontraron dos variables latentes: Aceptación y Calidad. Además, de tres subfactores en la variable latente de Aceptación: Percepción, Relaciones y Utilidad. A su vez, en el análisis factorial exploratorio el modelo más plausible fue de tres factores, en el primer factor prevalecen los reactivos de Aceptación, en el segundo factor se agrupan los reactivos del subgrupo de Utilidad y en el tercer factor los reactivos de Calidad e Involucramiento de los estudiantes.

Aunque los dos análisis factoriales fueron congruentes con las bases teóricas que se establecieron para la medición de la fidelidad, el análisis factorial exploratorio no produce una división de los reactivos con cargas factoriales hacia los subfactores de percepción y relaciones, como sucede en el análisis factorial confirmatorio. La literatura no ha explorado con profundidad el campo de la fidelidad dentro de contextos educativos y sociales (Juskiewicz, 2018), por lo que no hay un parámetro conceptual que se pueda tomar como referencia en torno a la estructura y subdimensiones de Aceptación y Calidad. Por lo tanto, es necesario continuar trabajando con la conceptualización y la operacionalización de las dimensiones teóricas de

fidelidad. En este sentido, estos resultados resultan importantes al brindar datos relevantes que ayuden a generar indicadores más específicos y un avance teórico dentro del área.

Los resultados de los análisis factoriales dan evidencia de que la estructura interna de la prueba refleja las dimensiones teóricas que se buscaron plasmar en el diseño y en la construcción del instrumento. Además, los resultados factoriales dan información consistente del instrumento propuesto para la medición de la fidelidad y la relación que existe entre las variables latentes que se miden con el cuestionario (Sireci 2006). La excepción fue el indicador de Adherencia ya que en los análisis factoriales no se encontraron correlaciones. Es importante señalar que estos indicadores se plasmaron en la lista de cotejo que formó parte de la batería de instrumentos, sin embargo, no fue analizada en dicha investigación.

Es decir, bajo la evaluación del argumento interpretativo por medio de los distintos tipos de evidencia de validez recolectados se logró identificar cuáles son los elementos dentro de Construye T que son medidos a través del instrumento de la fidelidad dirigido a estudiantes. Los resultados confirman la importancia de la construcción y uso de las mediciones de FDI en una intervención de HSE al momento de su aplicación.

Los distintos tipos de evidencia aquí analizados funcionan como guía para tener un mayor entendimiento de las consecuencias y las limitaciones en el uso del cuestionario de FDI. Esto se refiere a explorar las consecuencias de los resultados como puede ser su impacto en el desarrollo del adolescente en la adquisición de HSE, los huecos al momento de la aplicación por parte de las escuelas, o la efectividad del programa a nivel institucional y la continuación de programas de adquisición en HSE.

Asimismo, estos datos dan un referente para poder comparar avances tanto metodológicos con relación a FOI, como en su relevancia en el impacto de programas de HSE a nivel internacional.

Respecto a los resultados obtenidos con relación a los indicadores y las HSE se encontró que el 61% de las lecciones fueron aplicadas a segundo semestre y respecto al sexo de los estudiantes se obtuvo información de que la mayoría eran mujeres con el 56.7 %.

Estudios previos indican que las mujeres sobresalen en habilidad sociales y emocionales como empatía y asertividad en comparación a los hombres, siendo estas habilidades un factor relevante para la socialización de la persona (Pohl, Bender, y Lachmann, 2005). Aunque no hubo un análisis de datos con dichos componentes, para futuras investigaciones se enriquecería la investigación si se contrastaran los factores socioemocionales que subyacen a los comportamientos de hombres y mujeres con relación a las HSE en adolescentes mexicanos.

Con respecto a los resultados descriptivos por reactivo, se observó que más de la mitad de los participantes reportaron haber recibido entre 6 y 10 lecciones aplicadas. Estudios previos indican que la dosis o frecuencia de exposición a una intervención está relacionada positivamente con la efectividad de programas. Sin embargo, los resultados sobre el número de exposiciones recomendado para una intervención educativa de este tipo son inconsistentes (Dane & Schneider, 1998).

En general, la dimensión de Calidad e Involucramiento de los estudiantes muestra una apreciación positiva sobre la calidad de los materiales de la lección y de la didáctica del profesor al momento de implementarla. De acuerdo con Beets y colaboradores (2008), el clima escolar es un factor que influye con la capacidad de participación en el programa y que, a su vez, ayuda a lograr una alta fidelidad de la implementación.

Ruiz-Primo (2006) indica que al incluir tres factores –conocimiento científico previo, ofrecer espacios de enseñanza y apoyo al estudiante para su aprendizaje– dentro de los componentes de calidad en la medición de FOI ayuda a tomar decisiones sobre las dosis adecuadas para la intervención.

Además, los resultados indican una tendencia positiva hacia el programa, favoreciendo la realización de las actividades y al cumplimiento de las lecciones. De esta manera, la participación de los involucrados impacta en la fidelidad de la implementación ya que hay una mayor colaboración con las tareas del programa cuando éste les agrada en comparación a cuando no lo encuentran confuso o sin utilidad (Witt & Elliot, 1985).

Los resultados para la dimensión de Aceptación mostraron una tendencia de respuesta promedio positiva hacia el programa Construye T, colocándose en los reactivos de “De acuerdo” y “Totalmente de acuerdo”. Esto confirma la buena percepción que tienen los alumnos hacia los beneficios percibidos del programa y su utilidad en la vida cotidiana. En este sentido, Gresham (1989) señala que cuando el programa se percibe como efectivo y útil, entonces se facilita la adopción e implementación del mismo.

Además, en términos de utilidad, el desarrollo en habilidades sociales y emocionales impacta de manera positiva en el mejoramiento de competencias dentro del currículum educativo como son: la lectura, las matemáticas y ciencias (Corcoran, Cheung, Kim, & Xie, 2017). Dentro del instrumento se observa que, en promedio, los estudiantes están de acuerdo con afirmaciones relacionadas con beneficios del programa Construye T como son: mayor concentración en actividades escolares y mejor manejo de emociones para el cumplimiento de metas. Estos reactivos miden la Utilidad percibida del programa Construye T, por lo que será interesante profundizar a futuro en las particularidades de estos indicadores y su relación con el desempeño escolar del estudiante.

Con respecto a la intervención, se esperaría que los resultados aquí hallados tengan consecuencias positivas a futuro. La literatura indica que la implementación de programas sobre las HSE a largo plazo impacta en la reducción de conductas de riesgo, como son: inadaptación social, abuso de sustancias y violencia interpersonal (Almlund, Duckworth, Heckman, & Kautz, 2011). Además, las HSE tienen un impacto relevante para el desempeño académico y futuro profesional exitoso (Zins et al, 2004). Por lo tanto, los resultados positivos expresados por los participantes podrían aumentar las probabilidades de que el programa les ayude a mejorar su plan de vida y sus relaciones sociales (Hattie, 2009).

Sin embargo, para que la implementación de programas se lleve a cabo a nivel organizacional e institucional, el proceso de implementación tiene mayor complejidad que la adherencia a los principios o lineamientos de la intervención. Por ejemplo, Fullan (2001) establece dimensiones que influyen en programas educativos, entre ellas se encuentran: las características del cambio en sí mismo, los factores locales y los factores externos al plantel educativo. Referente a las características del cambio en sí mismo, se mencionan de la importancia del cambio en los planteles educativos y de la claridad, calidad y practicidad del programa al implementar. Esto se pudo observar de manera vivencial al participar en las observaciones dentro del aula, en donde se manifestó un interés al impartir las lecciones por parte de los docentes; además de que la mayoría de los docentes mencionaba tener una preparación previa para impartirla, lo cual impactaba en la calidad de la implementación (Gresham, 1989). De hecho, algunos docentes mostraron inquietud de aprender más acerca las HSE para poder mejorar su participación en el programa Construye T.

A nivel local, los coordinadores de tutorías mostraron colaboración y una coherente organización para la implementación. Sin embargo, cada institución desarrolla su propio diseño

de gestión y administración de Construye T, lo cual genera dificultades para dar un mayor seguimiento por parte de evaluadores externos.

Respecto a factores externos que se observaron a lo largo de la investigación, el apoyo del gobierno local y federal fue un factor clave para la realización de este proyecto, desde el financiamiento hasta la evaluación. Kirkland y Such (2009) expresan la importancia del apoyo y la comunicación hacia las escuelas para abordar necesidades específicas de su contexto.

Además, a lo largo de la investigación se contó con profesionales en psicología, quienes recibieron una capacitación para contar con las competencias necesarias para ir a escenarios reales dentro del ámbito escolar. Es importante hacer énfasis en la relevancia de la capacitación para apoyar al éxito del programa ya que aumenta el grado de fidelidad de la implementación cuando existen roles claros y actividades desarrolladas con la calidad esperada (Witt & Elliot, 1985).

Sin embargo, el apoyo de los padres de familia y la comunidad no se aprecia en esta intervención. Esto en parte se debe a la enorme diversidad de contextos culturales a los que se encuentran las escuelas de la Ciudad de México y que las lecciones de Construye T trabajan únicamente a nivel estudiante-docente. En este sentido, se ha encontrado que la falta de participación familiar en programas escolares puede llegar a ser una barrera en algunas escuelas (Gittelsohn, Merkle, Story, Stone, Stecker & Noel, 2003).

En resumen, el objetivo general se logró ya que se proporcionó evidencia de validez y confiabilidad del instrumento y esto genera un avance para la evaluación de la fidelidad de la implementación dentro de programas para el desarrollo de HSE en jóvenes. Lo cual se debe ver como una inversión hacia el incremento del bienestar para las futuras etapas de vida del participante (Heckman, Stixrud, & Urzua, 2006).

4.1 Conclusiones

La fidelidad de la implementación invita a reflexionar acerca del diseño de una intervención y los métodos de evaluación para la efectividad de este. Al proporcionar un instrumento con indicadores claves del constructo, se obtuvo información sobre el rol que desempeñan dentro del programa sobre adquisición de habilidades socioemocionales en EMS. A su vez, brinda evidencia sobre el uso de la fidelidad de la implementación como herramienta de innovación teórica y empírica en el campo de la intervención educativa.

A lo largo de esta investigación se observaron hallazgos importantes que contribuyen a los objetivos previamente planteados. Se logró evaluar la implementación de la fidelidad en el programa de HSE Construye T durante la fase 2 del piloteo por medio de un instrumento aplicado a muestra de 926 participantes. Se obtuvo evidencia empírica de la validez y confiabilidad de los puntajes obtenidos en el instrumento de FDI.

Se analizaron los resultados obtenidos en el puntaje total del instrumento por cada uno de los indicadores de fidelidad y se observan respuestas positivas por parte de los estudiantes. Dentro del indicador de Aceptación los reactivos muestran afirmaciones significativas estadísticamente sobre la utilidad de las lecciones, los beneficios de concentrarse en actividades escolares y las desventajas de actuar impulsivamente. Aunque el alcance de la investigación no abordó análisis sobre el contenido de las lecciones, sería importante relacionar el tipo de contenido de las HSE con los beneficios a mediano y largo plazo de los participantes en decisiones académicas y personales.

Por parte del indicador de calidad se encuentran afirmaciones importantes sobre el desempeño del docente al impartir el programa y la promoción para utilizar los contenidos propuestos por parte de Construye T. incluyendo la participación de los estudiantes para completar e involucrarse en las lecciones. Si bien hubo una segunda fase de investigación en

torno a las necesidades institucionales del programa Construye T, hay que profundizar en investigaciones futuras en torno al impacto que existe con profesores que cuentan con HSE entrenadas y su desempeño hacia las lecciones en el aula.

Para futuros estudios es necesario robustecer la investigación teórica para integrar más información sobre los indicadores de fidelidad en una intervención educativa, pues es cierto que las inconsistencias en la conceptualización de la fidelidad limitan la interpretación de los efectos de las intervenciones (Dane & Schneider, 1998). Dicho esto, es primordial la adopción de definiciones uniformes para facilitar el estudio comparativo e identificar estrategias eficaces para desarrollar implementaciones con alta fidelidad (Dusenbury, Brannigan, Hansen, Walsh, & Falco, 2005), incluyendo la replicación del instrumento en distintos programas educativos para conocer más respecto de su uso y las consecuencias de FOI.

Finalmente, los usos propuestos para este cuestionario confirman la importancia de la medición de fidelidad hacia la eficacia del programa de desarrollo en HSE y abren campo a la innovación de métodos en evaluación de programas educativos a gran escala. Incluyendo el rol que pueden tener los psicólogos en la planificación de intervenciones sociales y educativas con conocimientos actualizados en torno a la resolución de problemas en jóvenes mexicanos y el dominio de metodología rigurosa para la evaluación de las necesidades y la implementación de programas.

4.2 Limitaciones y Sugerencias

Un reto ligado a la confiabilidad en medidas de fidelidad es que en el contexto educativo es muy difícil que se puedan repetir las intervenciones bajo las mismas condiciones, por lo que aumenta la importancia de contemplar desde un inicio la precisión y consistencia esperada de los indicadores de fidelidad a utilizar en la evaluación.

Para poder tener este seguimiento es importante contar estudios empíricos de tipo piloto que sean antecedentes para la intervención, además de contar con marcos conceptuales y modelos lógicos de las intervenciones a implementar procesos y relaciones sociales involucradas como, por ejemplo: gestión escolar, información de jóvenes mexicanos, relación con padres de familia en un entorno escolar, capacitación docente, entre otros.

El considerar como parte del diseño de una intervención los modelos lógicos beneficia de manera importante a que los participantes tengan respuestas de cómo y por qué el programa puede resolver un problema en particular ya que el método del modelo lógico ayuda un enfoque compartido de las metas y metodología del programa, relacionando las actividades con los resultados proyectados (W.K. Kellogg Foundation, 2001).

Aunque en esta investigación se tomaron en cuenta teorías sobre fidelidad de la implementación y de HSE, la mayoría de estas teorías provienen marcos de estudio en el extranjero. En el contexto mexicano no hay suficiente información de evaluación de fidelidad de implementación de programas previos relacionados o de estadísticas que sirvan como punto base. Además, mucha de la información que se tiene esta resguardada por instancias gubernamentales, organizaciones autónomas y privadas, que en muchos casos no llega a ser directamente accesible para el uso de investigaciones. Además de que el proceso para poder acceder a la información pública cuenta con una carga burocrática que, en la mayoría de los casos, se vuelve lenta y se llegan a generar sesgos dentro del proceso.

En cuanto al contenido de las lecciones, se manifestó que había ejemplos poco relacionados con el contexto de los estudiantes y, aunque esa información no es parte del análisis de este proyecto, los docentes indicaron que había temas que requerían mayor preparación y resultaban complejos para desarrollarlos en el aula. Asimismo, se expresó que el tiempo propuesto por las lecciones era sumamente corto y resultaba difícil lograr empatizar con los estudiantes para que se lograra un aprendizaje como se espera por parte de las autoridades educativas. Sin embargo, los estudiantes comentaron que el programa les ayuda en áreas como la académica y la personal. Además de que les gustaría recibir un apoyo en materiales como fotocopias y más tiempo dentro de la escuela para hablar de HSE.

Con respecto a la intervención, todas las partes involucradas participaron favorablemente, sin embargo, la logística se vio afectada por el poco seguimiento al calendario propuesto; en consecuencia, esto ocasionó que se realizarán observaciones fuera de la fecha planeada y situaciones extraordinarias para asistir a planteles y en ocasiones la falta de disponibilidad de profesores.

Es importante que dentro de la planeación previa debe existir una comunicación y compromiso claro con todos los participantes para reducir la probabilidad de que la logística pueda llegar a afectar la intervención. En este sentido, Weimer (1992) indica que si hay una estructuración favorable de las decisiones y se establecen acuerdos se puede fomentar las respuestas deseadas por parte de los encargados de la implementación (docentes y agentes educativos).

De igual modo, es primordial contar con la participación de los padres de familia dentro del proceso, lo cual hasta ahora no se ha cubierto en la versión actual del programa Construye T. Estudios previos muestran que si hay colaboración entre padres y escuela incrementan de manera favorable los resultados del programa (Fan & Chen, 2001). Sería importante incluir información relevante sobre el rol de los padres de familia para el desarrollo de las HSE,

incluyendo el trabajo en conjunto con la escuela y su constante promoción para la formación integral del joven.

Durante la observación y recolección de datos hubo un gran interés por parte de los alumnos para escuchar opiniones de psicólogos y resolver sus dudas. Además, por parte de los docentes hubo inquietud de recibir retroalimentación de parte de los evaluadores. En pocas ocasiones hubo tensión por parte de los evaluados al no saber si los resultados del estudio tendrían alguna repercusión laboral negativa.. Estos aspectos reafirman la relevancia de tener evaluaciones que proporcionen herramientas para dar seguimiento a los profesores que no sean de carácter punitivo y una asesoría profesional de psicólogos para los estudiantes como parte del programa Construye T.

Respecto a las limitaciones metodológicas se encuentran los huecos entre el indicador de exposición y las lecciones realizadas en el escenario real. Aunque es cierto que no hay una claridad teórica sobre una cantidad mínima aceptable, sería interesante profundizar con estudios teóricos sobre esta variable y contemplarlo en el instrumento actual.

Asimismo, sería enriquecedor hacer los análisis interpretativos sobre correlaciones entre variables de sexo, grado escolar, preferencia académica entre ciencias exactas y ciencias sociales, y con funciones cognitivas como la atención y la metacognición. Dentro de este punto, es importante aclarar que todo el contenido sobre las adquisiciones de las HSE del programa Construye T tiene como eje principal la atención (*Atención Consciente*), por lo cual sería decisivo incluir estudios que verifiquen si esta actividad está cumpliendo el rol deseado y de qué forma se está logrando.

De igual forma, sería valioso integrar mediciones de FDI en los distintos momentos del programa para obtener más información sobre la relación de la efectividad del programa y su efecto a largo plazo. Una parte decisiva para la FDI es determinar desde la planeación cuáles van a ser los momentos y los métodos para realizar la evaluación. Si bien no hay un número

ideal sobre cuántas mediciones se deben realizar, si se debe contemplar que el momento en el que se realiza la evaluación tiene un rol clave ya que de eso dependen los alcances de los resultados obtenidos.

Partiendo de la evidencia anterior, las experiencias aprendidas durante este proceso y las limitaciones encontradas en este estudio, se recomiendan acciones para fortalecer al programa Construye T de HSE:

- Brindar capacitación a los docentes y directivos sobre temas relacionados a las HSE que involucren aspectos no solo de contenido sino también de didáctica para ejecutar las lecciones.
- Tener métodos de evaluación que brinden retroalimentación para realizar las mejoras pertinentes que favorezcan a la efectividad del programa.
- Contemplar como parte primordial la participación de profesionales en el área de HSE para guiar el proceso tanto en contenido psicológico como en la medición de la fidelidad de la implementación para generar líderes de gestión de programas contextualizado a las necesidades de su plantel.
- Capacitar a los directivos con herramientas de administración de proyectos y gestión escolar para facilitar la integración del programa en sus actividades y así reducir los huecos en logística y fallas de comunicación.
- Ofrecer los recursos y medios suficientes para que la intervención se pueda hacer de manera óptima. Entre estos destacan: las copias impresas de las lecciones y el equipo tecnológico para el trabajo en el aula.
- Fomentar la adquisición de HSE en la comunidad escolar, la cual incluye a padres de familia, docente, directivos y personal administrativo del plantel, además de los propios estudiantes.

4.3 Aportaciones

Actualmente existen pocos estudios oficiales sobre intervenciones escolares y políticas públicas educativas que realicen evaluaciones sobre la fidelidad de una implementación en México. Es así como esta herramienta resulta un componente innovador y de gran relevancia en el ámbito de la evaluación educativa. En este sentido es necesario continuar con aproximaciones teóricas basadas en evidencia que aseguren la validez de los programas y que a la vez aporten nuevas metodologías referentes a las investigaciones en dicho ámbito.

El haber realizado observaciones en 20 planteles y cerca de 926 estudiantes refleja el gran alcance de esta intervención y abre el campo para los psicólogos educativos atiendan necesidades emergentes de la realidad mexicana en los jóvenes en México. También refleja la importancia de la adquisición de competencias para el psicólogo educativo en escenarios reales. Entre ellas se encuentran: entrenamientos en HSE, métodos de evaluación actualizados, elaboración de un programa de intervención, trabajo colaborativo, conocimiento de psicometría, entre otros.

Por último, es valioso reconocer el interés de parte de las autoridades educativas para impulsar programas en el desarrollo de las HSE y su impacto en el ámbito escolar y en el desarrollo humano de los jóvenes.

Como parte de la aportación de la investigación se desarrolló una rúbrica como producto de la información recopilada con la finalidad de brindar una herramienta para la facilitación de la evaluación de la Fidelidad de la Implementación. Ver Anexo E

4.3.1 Rúbrica para la medición de la fidelidad

La rúbrica tiene como finalidad apoyar al desarrollo de la fidelidad en las instituciones y que sea una herramienta para la mejora de sus procesos y de la adherencia a los objetivos de las intervenciones.

Los investigadores McGrew, Bond, Dietzen, & Salyers (1994) describen que un paso fundamental para establecer los criterios de FDI es identificar de manera teórica, conceptual y operacional los constructos de fidelidad. Se debe identificar cuáles serán los indicadores o componentes críticos (los que se tomaron en esta investigación son: Adherencia, Exposición, Calidad y Aceptación), y una vez identificados necesitan operacionalizarse de acuerdo con las actividades que se realizarán. Se utilizó la teoría de Dane & Schneider (1998) y Ruiz-Primo (2006). Además de incluir la clasificación de componentes críticos estructurales (Adherencia y Exposición) e instruccionales (Calidad y Aceptación) de Century, Rudnick, & Freeman, (2010). En esta ocasión, la calidad señala características pedagógicas del líder como: generar motivación hacia el receptor, promover la reflexión, el trabajo colaborativo y compartir experiencias pertinentes al contenido de las lección. Sin embargo, este indicador depende de la naturaleza del tema y en esta ocasión únicamente se toman como componentes moderados debido a la diversidad de docentes, planteles y sesiones a desarrollar dentro de la implementación del programa Construye T (García-Cabrero, 2018).

La rúbrica tiene los cuatro indicadores propuestos y cuatro niveles de desarrollo. Los cuatro indicadores de fidelidad se basan en los componentes críticos e instruccionales que le corresponden a cada uno (se encuentran descritos en las tablas 6, 7, 8 y 9). El indicador más alto (4) cuenta con todos los componentes esperados basados en la dimensión teórica y además incluye un registro o método de evaluación. El nivel tres tiene la mayoría de los componentes,

pero no la totalidad de componentes esperados; sin embargo, si cuenta con método de evaluación. El nivel dos cuenta con los componentes, pero no con método de evaluación. Y el nivel uno no cuenta con los componentes esperados ni con método de evaluación.

La finalidad de la rúbrica es poder brindar una retroalimentación que sirva como guía para trabajar con la fidelidad dentro de su implementación con criterios ya operacionalizados hacia una intervención educativa. Además de utilizar este método cualitativo para una interpretación que atienda las particularidades que cada escenario escolar tiene y poder atenderlas con las especificaciones adecuadas.

5. Referencias

- Abdala, E. (2004). *Manual para la evaluación de impacto en programas de formación para jóvenes*. Uruguay: Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional .
- AERA. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Educational Research.
- Allen, M., & Yen, W. (1979). *Introduction of Measurement theory* . Monterey, California: Brooks/Cole Publishing Company.
- Almlund, M., Duckworth, J., Heckman, J., & Kautz, T. (2011). *Personality Psychology and Economics. Handbook of Economics of Education*. Amsterdam: E. A. Hanushek, S. Machin y L. WöBmann.
- American Psychological Association, American Educational Research Association & National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for educational and psychology test*. Washington, D.C: American Psychological Association.
- APA. (1952). Committe on test standars. Technical recommendations for psychological tests and diagnostic techniques: A preliminary proposal. *America Psychologist*, 461-465.
- AtentaMente. (2018, Julio 01). *AtentaMente Cambio yo,Cambio todo*. Retrieved from AtentaMente Cambio yo,Cambio todo.: <http://atentamente.mx/>
- Bandura, A. (1986). *Prentice-Hall series in social learning theory. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. NJ, EUA: Prentice- Hall, Inc. .
- Barbosa-Martinez, R., Benavides-Torres, A., Ramirez-Aranda, J., & Moreno-Monsiváis, M. (2016). *Recomendaciones para la prevención del embarazo en la adolescencia*. Directorio de la Revista y Consejo Editorial,284.
- Bauman, Z. (2005). *Vida Líquida*. Ciudad de México: Paidos.

- Beets, M. W., Flay, B., Vuchinich, S., Acock, A. C., & Li, K. &. (2008). School climate and teachers' beliefs and attitudes associated with implementation of the positive activon program: A diffusion of innovations model. *Prevention Science* 9 (4), 264-275.
- Bond, G., Williams, J., Evans, L., & Michelle H. Leff, S. (2000). *Psychiatric Rehabilitation fidelity toolkit*. Cambridge: Human Servicies Research Institute.
- Bond, G., Williams, J., Evans, L., Salyers, M., Kim, H., Sharpe, H., & Leff, H. (2000). Psychiatric rehabilitation fidelity toolkit. *Cambridge. MA: Human Services Research Institute*, 200-218.
- Breitenstein, S., Gross, D., Garvey, C., C, H., Fogg, L., & Resnic, B. (2010). Implementation Fidelity in Community-Based Interventions. *Research in Nursing & Health*, 165-173.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University press.
- CASEL. (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence based social and emotional learning (SEL) programs*. Chicago: Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning .
- Century, J., Rudnick, M., & Freeman, C. (2010). A Framework for Measuring Fidelity of Implementation: A Foundation for Shared Language and Accumulation of Knowledge. *American Journal of Evaluation* , 199-218.
- Coll, C. (2003). *Qué es el constructivismo*. Buenos Aires: Lumen editorial distribuidora.
- Coll, C. (2009). Los enfoques curriculares basados en competencias y el sentido del aprendizaje escolar. *Conferencia magistral* (pp. 1-29). Veracruz, México: COMIE. X Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Construye T. (2016). *Guía de Planeación Participativa para la mejora del ambiente*. Ciudad de México: SEP- PNUD. Retrieved from Construye T.

- Construye T. (2017, Julio 02). *Construye t .org*. Retrieved from Construye t. org:
http://www.construye-t.org.mx/resources/pdf/guia-rapida/Documento_informativo_Construye_T.pdf?v=131217
- Corcoran, R. P., Cheung, A., Kim, E., & Xie, C. (2017). Effective Universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: A systematic review and meta-analysis of 50 years of research. *Educational Research Review*, 1-41.
- Crocker, L., & Algina, J. (2008). *Introduction to classical and modern test theory*. United States of America: CENGAGE Learning.
- Cronbach, L. J., & Meehl, P. (1955). Construct validity in psychological. *Psychological Bulletin*, 281-302.
- Dane, A., & Schneider, B. (1998). Program integrity in primary and earlysecondary prevention: Are implementation effect out of control? *ClinicalPsychologyReview*, 18, 23-45.
- Drake, R., Bond, G., & Essock, S. (2009). Implementing Evidence-Based Practices for People With Schizophrenia. *The Journal of Psychoses and Related Disorders*, 704-713.
- Duckworth, A., & Peterson, C. (2007). Grit: Perseverance and Passion for Long-Term Goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92, doi: 10.1037/0022-3514.92.6.1087.
- Durlak, J. A., Weissber, R., Dymnicky, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. (2008). The impact of enchaning students social and emotional learning: A meta- analysis of school- based universal interventions. *Child development*.
- Durlak, J., & DuPre, E. (2008). Implementation Matters: A Review of Research on the Influence of Implementation on Programs Outcomes and the Factors Affecting Implementation. *American Journal of Comunity Psychology*, 41., 327-350.

- Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M., & Hansen, W. B. (2003). A review of research on fidelity of implementation: Implications for drug abuse prevention in school settings. *Health Education Research, 237-256*.
- Dusenbury, L., Brannigan, R., Hansen, W., Walsh, J., & Falco, M. (2005). Quality of implementation: Developing measures crucial to understand the diffusion of preventive interventions. *Health Education Research, 20*, 308-313.
- Eccles, M., & Mittman, B. (2006). Welcome to implementation science. *implementation science, 165-173*.
- EDUCIAC. (2012). *Informe de resultados 2011-2012*. San Luis Potosí, México: Publicaciones Educación y Ciudadanía A.C.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Graczyk, P. A., & Weissberg, R. P. (2003). Implementation, sustainability, and scaling up of social-emotional and academic innovations in public schools. *School Psychology Review, 303-319*.
- Elias, M., Bruene-Butler, L., Blum, L., & Schuyler, T. (2000). Voices from the field: Identifying and overcoming roadblocks to carrying out programs in social and emotional learning/emotional intelligence. *Journal of education and Psychological Consultation, 11*, 253-272.
- Embreston, S. (2017). An Integrative Framework for Construct Validity. In A. Rupp, & J. Leighton, *The handbook of Sognition and Assessment: Framework, Methologies, and Applications* (pp. 102-123). Sussex, UK: John Wiley & Sons, Inc.
- Erikson, E. (1993). *Childhood and Society*. New York: W. Norton & Company.
- Erikson, E. H. (1994). *Identidy and the life cycle*. Nueva York, EUA: Norton & Company .
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic archivement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 13*, 1-22.
- Fullan, M. (2001). *Leading in culture of change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- García-Cabrero, B. (1986). *Evaluación de un programa de educación preescolar con orientación cognoscitiva (Tesis de maestría)*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- García-Cabrero, B., & Vega, L. (2009). *Manual de métodos de investigación para las ciencias sociales: un enfoque de enseñanza basado en proyectos*. México: El Manual Moderno: UNAM, Facultad de Psicología.
- García-Cabrero, B., Rivera, R., Sánchez, B., Ledesma, A., & Escobar, J. (2017). *Producto 10*. Ciudad de México: Atentamente, PNUD, IBERO, SEP.
- García-Cabrero, B., & Rodríguez, E. (2018). *Marco Teórico Construye T*. Ciudad de México: Albanta. Colectivo para el desarrollo educativo.
- Gardner, H. (1998). *Inteligencia múltiples. La teoría en la practica*. Barcelona: Paidós .
- Gittelsohn, J., Merkle, S., Story, M., Stone, E. J., Stecker, A., & Noel, J. (2003). School climate and implementation of the pathways study. *Preventive Medicine* 37, 97-106.
- Givaudan, M., & Pick, S. (2004). A Preventive Program for Substance Abuse in Mexico: Best Practices. *Mentor Foundation*, 1-13.
- Givaudan, M., & Pick, S. (2006). "Yo quiero, yo puedo" Estrategia para el desarrollo de habilidades y competencias en el sistema escolar. *Psicología de la Educación*, 23°, San Paulo , 203-221.
- Glasgow, R., Lichtenstein, E., & Marcus, A. (2003). Why don't we see more translation of health promotion research to practice? Rethinking the efficacy-to-effectiveness transition. *American Journal of Public Health*, 93,, 1261-1267.
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.
- Gresham, F. M. (1989). Assesment of treatment integrity in school consultation and prereferral intervention. *School Psychology Review* 18 (1), 37-50.
- Guilford, J. (1954). *Psychometric methods*. New York: McGraw- Hill.

- Hansons, R. (1988). Social skill training: A critical meta-analytic review. *Unpublished Ph.D., Texas Woman's University, TX.*
- Hargreaves, W. A., Shumway, M., Hu, T. W., & Cuffel, B. (1998). *Cost-outcome methods for mental health.* San Diego: Academic Press.
- Harn, B., Parisi, D., & Stoodmiller, M. (2013). Balancing Fidelity With Flexibility and Fit: What Do We Really Know About Fidelity of Implementation in Schools? *Exceptional Children*, 181-193.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning Synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* Abingdon, Oxon: Routledge.
- Heckman, J., & Kautz, T. (2014). *Fostering and Measuring Skills: Interventions That Improve Character and Cognition.* Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Heckman, J., Stixrud, J., & Urzua, S. (2006). The Effects of Cognitive and Noncognitive Abilities on Labor Market Outcomes and Social Behavior. *Journal of Labor Economics* 24 (3), 411-48.
- Helfinger, Henggeler, Pickler, & Brondino. (1999).
- Herrnstein, R., & Murray, C. (1994). *The Bell Curve Intelligence and Class Structure in American Life.* Nueva York, USA: The Free Press.
- Hinton, C. M.-C. (2008). Brain Research, Learning and Emotions: implications for education research, policy and practice . *European Journal of education* 43 (1), 87-103.
- Hohmann, A., & Shear, M. K. (2002). Community-based intervention research: Coping with the “noise” of real life in study design. *American Journal of Psychiatry*, 159,, 201–207.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2015, Febrero 21). *INEGI. org.*
Retrieved from INEGI. org:

http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/promo/eic_2015_presentacion.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2017, Septiembre 7). *INEGI. org*.

Retrieved from INEGI.Org :

http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2017/suicidios2017_Nal.pdf

Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEE]. (2016). *Panorama Educativo de México*.

Indicadores del Sistema Educativo Nacional . Ciudad de México: INEE.

Juskiewicz, K. (2018). *Researcher and Evaluator Perceptions on the Adherence-Adaptation*

Debate in Fidelity of Implementation (Tesis de Doctorado). Connecticut: University of Connecticut.

Kane, M. (2013). Validating the interpretations and Uses of test scores. *Journal of Educational*

Measurement, 1-73.

Kavale, K., & Forness, S. (1996). Social Skill deficits and learning disabilities: A meta-

analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 226.

Kirby, S., Berends, M., & Naftel, S. (2001). *Implementation in a Longitudinal Sample of New*

American School: Four Years into Scale-up. Estados Unidos de América: Rand Education.

Kirkland, K., & Such, D. (2009). Overcoming the barriers to educational innovation. A

literature. *Futurelab*. DOI: www.futurelab.org.uk.

Kovaleski, J., Gickling, E., & Marrow, H. (1999). High versus low implementation of

instructional support teams: A case for maintaining program fidelity. *Remedial and Special Education*, 20, 170-183.

Livington, S. (2018). *Test Reliability-Basic Concepts*. Nueva Jersey: Educational Testing

Service.

- McGrew, J. H., Bond, G. R., Dietzen, L., & Salyers, M. (1994). Measuring the fidelity of implementation of a mental health program model. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 62, 670-678.
- McHugo, G. J., Drake, R. E., Teague, G. B., & Xie, H. (1999). Fidelity to assertive community treatment and client outcomes in the New Hampshire Dual Disorders Study. *Psychiatric Services*, 818-824.
- McKenna, J., Flower, A., & Ciullo, S. (2014). Measuring Fidelity to Improve Intervention Effectiveness. *Hammil Institute on Disabilities and SAGE*, 1-7.
- Messick, S. (1980). Test Validity and the Ethics of Assessment. *American Psychological Association. Educational Testing Service*, 1012-1027.
- Messick, S. (1989). *Validity*. In R. L. Linn (Ed.), *Educational measurement (3rd)*. New York: New York: American Council on Education and Macmi.
- Mihalic, S. (2002, Abril). *Center for the Study and Prevention of Violence*. Retrieved from Center for the Study and Prevention of Violence: <http://www.incredibleyears.com/wp-content/uploads/fidelity-importance.pdf>
- Mislevy, R. (2004). Can There Be Reliability without "Reliability?". *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 241-244.
- Moilanen, R. (2004). HRD and learning- for whose well being? *LLinE*, 34-39.
- Moncher, F. J., & Prinz, R. J. (1991). Treatment fidelity in outcome studies. *Clinical Psychology Review*, 11, 247-266.
- Moncher, F. J., & Prinz, R. J. (1991). Treatment fidelity in outcome studies. *Clinical Psychology Review*, 11.
- Mueller, R., & Hancock, G. (2007). Best Practices in structural equation modeling . In *Structural Equation Modeling: A Second Course Quantitative Methods in Education*

- and the Behavioral Sciences: Issues, Research, and Teaching* (pp. 488-510).
Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Nagaoka, B. J., Farrington, C. A., Ehrlich, S. B., Heath, R. D., Johnson, D. W., Dickson, S., & Hayes, K. (2015). *Foundations for young adult success: A developmental framework*. The university of Chicago Consortium on Chicago School Research.
- National Center for Education Statistics. (1997). *Postsecondary Persistence and Attainment*. US Department of Education. *Findings from the condition of education No. 13*.
- NCME. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- O'Donnel, C. (2008). Defining, Conceptualizing, and Measuring Fidelity of Implementation and Its Relationship to Outcomes in K-12 Curriculum Intervention Research. *Review of Educational Research*, 33-84.
- OMS. (1996). *Life skills education planning for research as an integral part of life skills education development, implementation and maintenance*. Ginebra, Suiza: Organización Mundial de la Salud. Program on mental health.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico [OCDE]. (2003). *Definition and selection of competences (Deseco) : Theoretical and conceptual foundations*. OCDE París.
- Pick, S., Givaudan, M., & Salvidar-Garduño, A. (1996). La importancia de los factores psicosociales en la educación sexual de los adolescentes. *Perinatol Reproducción Humana. Vol 10. Instituto Mexicano de Investigación de Familia y Población, A.C.*, 143-150.
- Pohl, F. R., Bender, M., & Lachmann, G. (2005). Autobiographical memory and social skills of men and women. *Cognitive Psychology*, 745-759.

- Prochaska, J. O. (2013). Transtheoretical model of behavior change. In *In Encyclopedia of behavioral medicine (1997- 2000)*. New York: Springer.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo . (2008). *Programas de estudio de las habilidades del programa Construye T*. en proceso de publicación .
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy*. . Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of consulting psychology*, 21, 95-103.
- Ross, E., & Rowley, G. (1991). Understanding reliability. *ITEMS- National Council on Measurement in Education*, 37-45.
- Ruiz-Primo, M. (2006). A Multi-Method and Multi-Source Approach for Studying Fidelity of Implementation. *National Center for Research on Evaluation*, 1-51.
- Sánchez-Puerta, M., Valerio, A., & Gutiérrez-Bernal, M. (2016). *Taking Stock of Programs to Develop Socioemotional Skills. A Systematic Review of Program Evidence*. Washington DC: World Bank Group.
- Schneider, B. (1992). Didactic methods for enhancing children's peer relations: A quantitative review. *Clinical Psychology Review*, 12 , 363-382.
- Schonert-Reichl, K. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The future of children*, 137-155.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2018, Junio 10). *Construye-t*. Retrieved from Construye-t: <http://www.construye-t.org.mx/>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Educación socioemocional y tutoría. Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programa de estudios para la educación básica*. Ciudad de México: SEP.
- Senge, P. (2013). *La quinta disciplina*. México: Ediciones Granica.

- SEP. (2017). *Las habilidades socioemocionales en el nuevo modelo educativo*. Retrieved from Las habilidades socioemocionales en el nuevo modelo educativo :
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/264246/Las_HSE_en_en_nuevo_modelo_educativo.pdf
- SEP. (2017). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública .
- SEP. (2018). *Construye T*. Retrieved from Construye T: <http://www.construye-t.org.mx/>
- Shepard, L. A. (1993). Evaluating Test Validity. *American Educational Research Association AERA*, 406-450.
- Sireci, G. S., & Parker, P. (2006). Validity on Tiral: Psychometric and Legal Conceptualizations of Validity. *Educational Measurement: Issue and Practice* 25(3), 27-34.
- Stein, M. L., Berends, M., Fuchs, D., McMaster, K., Saenz, L., Yen, L., & Compton, D. L. (2008). Scaling up an early reading program: Relationships among teacher support, fidelity of implementation, and student performance across different sites and years. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 368-388.
- Swanson, H. L., & Malome, S. (1992). Social skills and learning disabilities: A meta-analysis of the literature. *School Psychology Review*, 21, 427-442.
- Todd, L. (2014, Marzo 15). *Milenio*. Retrieved from Milenio:
<http://www.milenio.com/opinion/luis-eugenio-todd/ciencia-politica/tenemos-30-anos-de-retraso>
- Vazquéz, G. (2004). *Calidad En Educación E ISO 9001:2000* . Ciudad de México: Facultad de Psicología UNAM.

- Vygotsky, L. (1978). Interactional between learning and development. In M. J.-S. Cole, L.S. *Vygotsky, mind in society: the development of higher psychological processes*. (pp. 79-91). London: Harvard University Press.
- W.K. Kellogg Foundation. (2001). *Guía de modelos lógicos. Uso de modelos lógicos para integrar la planificación, evaluación y acción*. Michigan: W.K. Kellogg Foundation.
- Waltz, J., Addis, M. E., Koerner, K., & Jacobson, N. S. (1993). Testing the integrity of a psychotherapy protocol: Assessment of adherence and competence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 620-630.
- Weimer, D. (1992). Claming Races, Boiler Contracts, Heresthetics, and Habits: Ten Concepts for Policy Design. *Policy Science*, 135-159.
- Weissberg, Durlak, Domitrovich, & Gullota. (2015). *Social and emotional learning: Past, Present and Future*. New York: Handbook for social and emotional learning: Research and practice.
- Witt, J., & Elliot, S. N. (1985). Acceptability of classroom intervention strategies. In *In T. R., Kratochwill (Ed.). Advances in School Pyschology* (pp. 251-288). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Yates, B. T. (1996). Analyzing cost, procedures, processes, and outcomes in human services. *SAGE*.
- Zins, E., & Elias, M. (2006). Social and Emotional Learning. *Childreen needs III: development, prevention and intervention*, 1-13.
- Zins, J. E., Weissberg, R., Wang, M., & Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning. What does the research say?* New York: Teachers College Press.

Zins, J., Weissberg, R., Wang, M., & Walberg, H. (2004). *Building academic success on emotional and social learning. ¿What does the research say?* New York: Teacher college press.

Ilustraciones



Figura 1. Bases teóricas de Construye-T (García-Cabrero & Rodríguez, 2018).

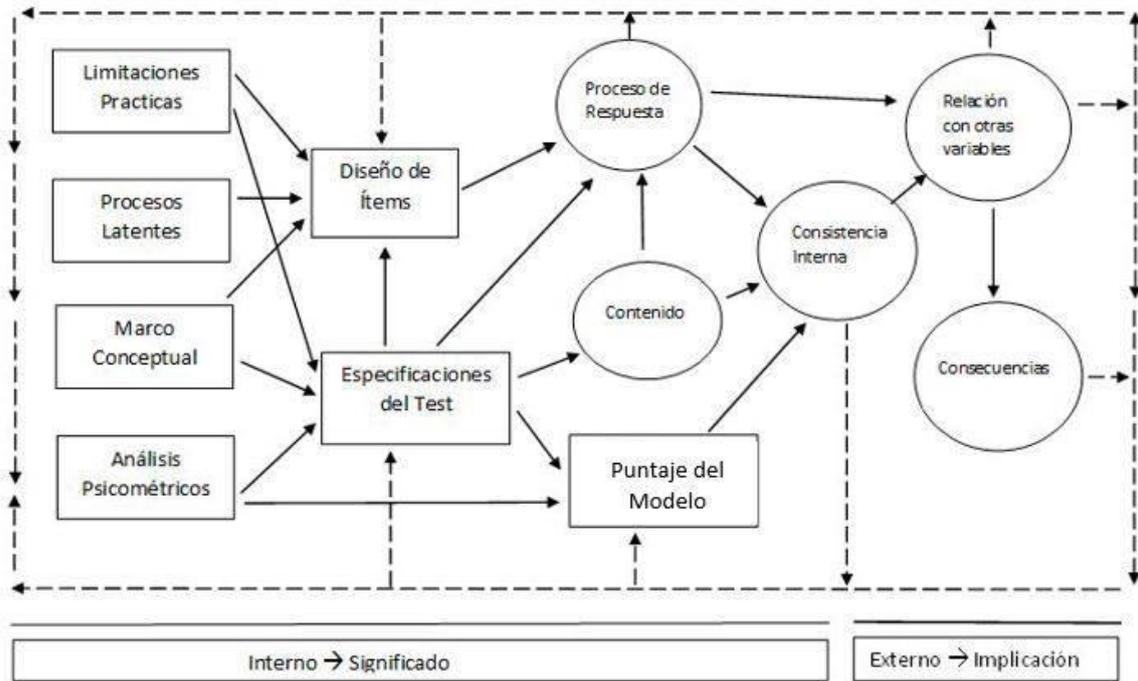


Figura 2. Relación entre los aspectos de validez y otras variables (Embreston, 2017)

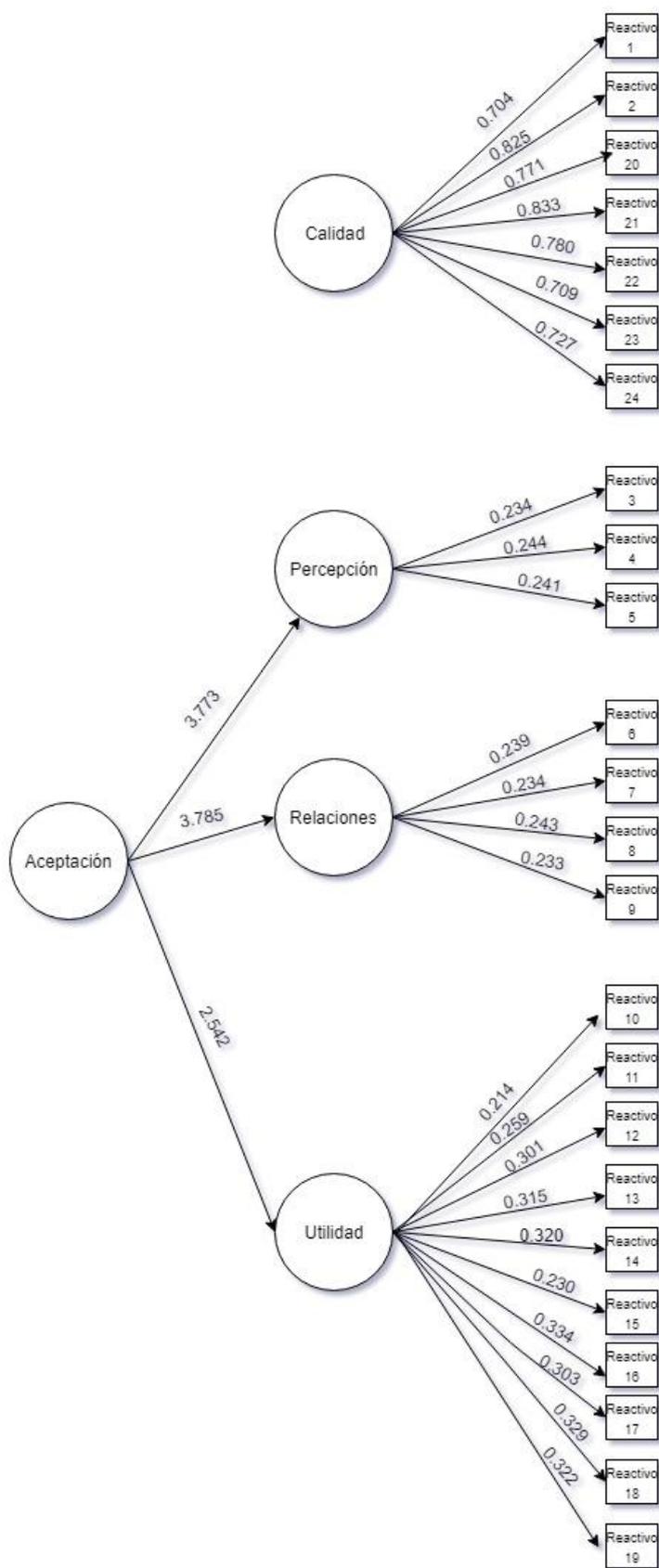


Figura 3. Modelo Factorial Confirmatorio

Anexos

Anexo A Ejemplo de lección Construye T

3.6

Regular las emociones entrenando la mente

"No olvidemos que las pequeñas emociones son los capitanes de nuestras vidas y las obedecemos sin siquiera darnos cuenta".
Vincent Van Gogh

- ¡Siento mucho enojo por lo que me hizo Lulú! ¡Nunca más le voy a hablar! ¡Yo jamás le haría algo así!

¿Alguna vez has pensado o dicho algo así?, ¿te ha pasado?, ¿por qué ocurre esto? Cuando se nos "baja" el enojo podemos ver que lo que hizo Lulú no es tan grave y en muchos casos hasta le seguimos hablando. ¿Puedes identificar los pensamientos que acompañan a una emoción? **El reto** es conocer una estrategia de regulación emocional basada en el cambio de los pensamientos que la acompañan.

Actividad 1. Trabajen en equipos de tres o cuatro estudiantes. Observen la foto de Naty en la clase de matemáticas.



a. ¿Qué le pudo haber pasado?

-
- c. Anoten en el recuadro, o en su cuaderno de trabajo, diferentes pensamientos que se imaginan que podría tener Naty.
-

Actividad 2. Tomen el primer pensamiento de Naty que anotaron.

- a. ¿Es realista o exagerada esta valoración?

Justifiquen su respuesta dando dos argumentos que la sustenten:

-
-
- b. ¿Qué le dirían a Naty para ayudarla con base en la reflexión de los incisos anteriores?

-
- c. ¿Cómo podría sentirse mejor? Expliquen su respuesta.
-

Actividad 3. Compartan sus respuestas en plenaria.

1. Este modelo es una adaptación del Modelo modal de la emoción extendido de James Gross (Jacobs y Gross, 2014).

Reafirmo y ordeno

Cuando sentimos una emoción que no nos ayuda, como por ejemplo enojarnos cuando nos entregan un examen que reprobamos, es probable que tengamos pensamientos como: nunca voy a aprobar esta materia, este profesor tiene algo conmigo, etcétera. Si los analizamos podemos ver que con ellos distorsionamos y exageramos la realidad. Por ejemplo, en un curso anterior pensamos lo mismo y aprobamos la materia. Trabajaremos en ellos con una de las técnicas que veremos más adelante en este curso para regular las emociones.

Escribe en un minuto
qué te llevas de la lección



Para tu vida diaria

Piensa en una emoción que hayas sentido en la clase de matemáticas esta semana:

Identifica un pensamiento asociado a la emoción (por ejemplo: mis amigos nunca me van a aceptar, no sirvo para esto, soy malo para esta clase, etcétera):

Da un argumento que justifique que este pensamiento es exagerado:

¿Quieres saber más?

Si crees que no puedes lograr tus metas académicas, en este inspirador video Enrique Llimona nos cuenta sobre la importancia de los pensamientos para alcanzar metas y a cómo mantener una mente fuerte que le ayude a alcanzar sus sueños. Correr, nadar y andar en bici le sirve para mantener en mente sus metas. Busca en tu navegador el nombre de Enrique Llimona o entra a esta dirección: goo.gl/sNajMY

Concepto clave

Estrategias de cambio cognitivo.

Conjunto de herramientas de análisis (ideas, conceptos, razonamientos, etc.) que nos permiten modificar algunas formas o estructuras de pensamiento. Según el doctor James Gross, una de las principales funciones del cambio cognitivo apunta hacia " [la capacidad de] modificar la evaluación personal de una situación a fin de alterar su impacto emocional"¹.

¹ J. Gross (2015), Emotion Regulation: Current Status and Future Prospects, on *Psychological Inquiry*, 26(1), p. 9.



Anexo B Cuestionario de Estudiantes

Cuestionario de seguimiento de las lecciones Construye T – ESTUDIANTES

Nombre del aplicador: _____

DATOS GENERALES

Fecha: _____

Plantel y número: _____ Grupo: _____ Semestre: _____

Asignatura: _____ Nombre o tema de la lección: _____

Sexo: F () M ()

Número aproximado de lecciones Construye T recibidas en las diferentes asignaturas en este semestre:

Ninguna__ De 1 a 10__ De 11 a 25__, De 26 a 40__ y más de 40__

¿En cuántas asignaturas se han realizado Lecciones Construye T?

En ninguna__, En una asignatura__ de 2 a 4 asignaturas__ de 4 a 6 asignaturas__.

El presente cuestionario tiene como finalidad conocer tu opinión acerca de las actividades del Programa Construye T que se ha implementado en tu plantel. Te pedimos que contestes de la manera más sincera y que se refleje lo mejor posible tu experiencia en el programa. Tus respuestas serán confidenciales. Si tienes alguna duda, dirígete al aplicador.

Instrucciones:

Para cada una de las siguientes afirmaciones, señala con una "X" la opción que mejor corresponda a tu opinión.

	TOTALMENTE EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO
--	-----------------------------	------------------	---------------	--------------------------

1. El (la) profesor(a) comparte ejemplos propios para saber cómo aplicar el contenido de las lecciones en mi vida diaria.

Las lecciones de Construye T...

2. Me parecen útiles.

3. Son interesantes.

4. Me gustan.

Las lecciones me han ayudado a mejorar las relaciones con...

5. Conmigo mismo

6. Mis compañeros.

7. Los profesores.

8. Mi familia.

Las lecciones de Construye T que he tenido hasta ahora me han servido para:

	TOTALMENTE EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	DE ACUERDO	TOTA LMENTE DE ACUERDO
9. Estar presente “aquí y ahora” o poner atención en la clase por periodos más largos de tiempo				
10. Concentrarme mejor en lo que hago en la escuela				
11. Calmar mi mente cuando me siento inquieto				
12. Reconocer mis sentimientos, emociones y estados de ánimo.				
13. Controlarme y mantenerme en calma en situaciones difíciles				
14. Después de que algo me interrumpe o me distrae, enfocar nuevamente mi atención en lo que estaba haciendo				
15. Manejar mis emociones para lograr mis metas				
16. Conocer las desventajas de reaccionar impulsivamente				
17. Entender la relación entre mis emociones, pensamientos y comportamientos				
18. Experimentar mayor bienestar				

	NUNCA	CASI NUNCA	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
19. Contesto todo lo que viene en la lección (Hago la lección completa)				
20. Hice el ejercicio de reflexión: “lo que me llevo de la lección”				
21. El profesor explicó qué aplicaciones podría tener lo aprendido en la lección en la vida diaria				
22. Se te sugirió que realizaras los materiales de la sección “¿Quieres saber más?”				
23. Comparto las ideas o los materiales de las lecciones con mis compañeros fuera de la lección.				

¿Alguna(s) pregunta(s) de este cuestionario te ha(n) parecido confusa(s)?

Sí () No () ¿Cuál(es)? _____

Sugerencias y comentarios:

Te pedimos amablemente verificar que hayas contestado todas las preguntas.

¡Gracias por tu apoyo!

Anexo C

Análisis factorial Confirmatorio

Primer modelo

En este primer modelo se propone una relación entre dos variables latentes: Calidad y Aceptación. Cada variable latente se midió con los reactivos correspondientes a su dimensión, en este caso, aceptación del reactivo 3 al 19 y calidad los reactivos 1, 2 y del 20 al 24. De acuerdo con Mueller y Hancock (2007) el ajuste del modelo es óptimo cuando se presentan índices de ajuste de RMSEA (<0.06), CFI ≥ 0.95 , y SRMR (≤ 0.08). Las estadísticas de ajuste del modelo indican que el modelo se ajusta a los siguientes datos: $\chi^2 = 1482.4$ (df = 251, valor $p < 0.001$), CFI = 0.948, TLI = 0.942, RMSEA = 0.075 y SRMR = 0.274.

En la siguiente tabla 42 se incluye información del componente de medición del modelo: las estimaciones de las cargas factoriales, el error estándar, su valor p y los residuos. Se puede observar que ninguna carga factorial fue menor a 0.6 lo que indica que las variables latentes representan correctamente la relación entre las variables observadas y latentes. Agregando que todos los reactivos presentan una relación significativa positiva con su factor latente correspondiente. Además de que se presenta una correlación positiva entre calidad y aceptación con un **0.864**.

Tabla 42

Cargas factoriales y residuos de las variables observadas.

Constructo	Reactivo	est	(ES)	pvalue	residual
Calidad	S1R1	0.698	0.016	<0.001	0.513
Calidad	S1R2	0.832	0.015	<0.001	0.308
Calidad	S5R20	0.767	0.018	<0.001	0.412
Calidad	S5R21	0.837	0.017	<0.001	0.299
Calidad	S5R22	0.791	0.016	<0.001	0.375
Calidad	S5R23	0.714	0.016	<0.001	0.490

Calidad	S5R24	0.736	0.015	<0.001	0.458
Aceptación	S2R3	0.920	0.008	<0.001	0.154
Aceptación	S2R4	0.960	0.006	<0.001	0.079
Aceptación	S2R5	0.953	0.006	<0.001	0.093
Aceptación	S3R6	0.937	0.007	<0.001	0.121
Aceptación	S3R7	0.928	0.007	<0.001	0.138
Aceptación	S3R8	0.964	0.006	<0.001	0.071
Aceptación	S3R9	0.925	0.007	<0.001	0.144
Aceptación	S4R10	0.627	0.011	<0.001	0.206
Aceptación	S4R11	0.768	0.013	<0.001	0.192
Aceptación	S4R12	0.842	0.010	<0.001	0.291
Aceptación	S4R13	0.878	0.009	<0.001	0.230
Aceptación	S4R14	0.894	0.009	<0.001	0.202
Aceptación	S4R15	0.691	0.015	<0.001	0.295
Aceptación	S4R16	0.932	0.008	<0.001	0.132
Aceptación	S4R17	0.838	0.010	<0.001	0.298
Aceptación	S4R18	0.911	0.008	<0.001	0.170
Aceptación	S4R19	0.907	0.009	<0.001	0.177

Tercer modelo

En este tercer modelo se englobo el constructo fidelidad en un factor general y se realizó el análisis con el total de reactivos propuestos en el instrumento. De acuerdo con Mueller y Hancock (2007) el ajuste del modelo es óptimo cuando se presentan índices de ajuste de RMSEA (<0.06), CFI \geq 0.95, y SRMR (\leq 0.08). Las estadísticas de ajuste del modelo indican que el modelo se corrió con los siguientes datos: $\chi^2 = 1625.3$ (df = 252, valor p <0.001), CFI = 0.941, TLI = 0.935, RMSEA = 0.0790 y SRMR = 0.2986.

La siguiente tabla 43 incluye información del componente de medición del modelo: las estimaciones de las cargas factoriales, el error estándar, su valor p y los residuos. Este modelo muestra cargas factoriales altas, entre un rango de .8 a .6. Esto sugiere que los reactivos si se agrupan en la variable fidelidad. Confirmando la congruencia con el modelo teórico. Además de mostrar residuos menores a la varianza explicada por lo que verifica que el reactivo está midiendo el constructo propuesto, la fidelidad. Sin embargo, no es suficiente para explicar las particularidades de las cargas factoriales en los distintos indicadores por lo que este modelos no fue el idóneo para la investigación.

Tabla 43

Cargas factoriales y residuos de la variable observada.

Constructo	Reactivo	est	(ES)	P value	residual
Fidelidad	S1R1	0.673	0.016	<0.001	0.548
Fidelidad	S1R2	0.797	0.014	<0.001	0.365
Fidelidad	S5R20	0.757	0.017	<0.001	0.426
Fidelidad	S5R21	0.831	0.017	<0.001	0.310
Fidelidad	S5R22	0.772	0.016	<0.001	0.404
Fidelidad	S5R23	0.691	0.016	<0.001	0.522
Fidelidad	S5R24	0.725	0.015	<0.001	0.475
Fidelidad	S2R3	0.921	0.008	<0.001	0.152
Fidelidad	S2R4	0.952	0.006	<0.001	0.094
Fidelidad	S2R5	0.950	0.006	<0.001	0.098
Fidelidad	S3R6	0.934	0.007	<0.001	0.128
Fidelidad	S3R7	0.919	0.007	<0.001	0.155
Fidelidad	S3R8	0.962	0.006	<0.001	0.074
Fidelidad	S3R9	0.922	0.007	<0.001	0.150
Fidelidad	S4R10	0.605	0.011	<0.001	0.203
Fidelidad	S4R11	0.745	0.013	<0.001	0.192
Fidelidad	S4R12	0.839	0.010	<0.001	0.296
Fidelidad	S4R13	0.874	0.009	<0.001	0.237
Fidelidad	S4R14	0.887	0.009	<0.001	0.214
Fidelidad	S4R15	0.670	0.015	<0.001	0.295
Fidelidad	S4R16	0.925	0.008	<0.001	0.143
Fidelidad	S4R17	0.824	0.010	<0.001	0.321
Fidelidad	S4R18	0.911	0.008	<0.001	0.171
Fidelidad	S4R19	0.901	0.009	<0.001	0.189

Anexo D

Análisis Factorial Exploratorio

Modelo de un factor

El modelo de un factor tiene una varianza de 48%. Las cargas factoriales se agrupan en los reactivos 3 a 19. Al ser únicamente una dimensión propuesta, en este caso, es el constructo de fidelidad. Sin embargo, del reactivo 20 al 24 existe una carga factorial baja, lo cual da evidencia suficiente para reportar que dichos reactivos no cumplen las características deseadas para la medición del constructo de fidelidad. Incluso el reactivo 1 y 2 son inconsistentes ya que no se inclinan hacia ninguna de las dos cargas factoriales predominantes en la prueba. Esto a su vez, nos da información para determinar que no es suficiente tener únicamente un factor para la validez de toda la prueba.

Tabla 44

Modelo de un factor latente

Reactivo	Factor 1	comunalidad	unicidad
S1R1	0.522	0.727	0.273
S1R2	0.628	0.605	0.395
S2R3	0.796	0.367	0.633
S2R4	0.803	0.355	0.645
S2R5	0.785	0.383	0.617
S3R6	0.810	0.343	0.657
S3R7	0.752	0.435	0.565
S3R8	0.812	0.341	0.659
S3R9	0.789	0.378	0.622
S4R10	0.741	0.451	0.549
S4R11	0.814	0.338	0.662
S4R12	0.721	0.479	0.521
S4R13	0.731	0.465	0.535
S4R14	0.739	0.454	0.546
S4R15	0.674	0.545	0.455
S4R16	0.788	0.379	0.621
S4R17	0.690	0.524	0.476
S4R18	0.766	0.413	0.587
S4R19	0.750	0.438	0.562
S5R20	0.371	0.862	0.138
S5R21	0.379	0.857	0.143
S5R22	0.438	0.808	0.192

S5R23	0.390	0.848	0.152
S5R24	0.472	0.778	0.222

Modelo de dos factores

El modelo de dos factores obtuvo una varianza en el primer factor de 43% y 10% en el segundo factor. Las cargas factoriales del primer factor se agruparon en los reactivos 3 al 19, los cuales corresponden a la dimensión teórica de Aceptación. Las segundas cargas factoriales se agruparon en el reactivo 2 y del 20 al 24, las cuales corresponden a la dimensión teórica de Calidad e Involucramiento de los estudiantes.

Tabla 45

Modelo de tres factor latente

Reactivo	Factor 1	Factor 2	Comunalidad	Unicidad
S1R1	0.276	0.409	0.644	0.356
S1R2	0.429	0.333	0.563	0.437
S2R3	0.759	0.070	0.366	0.634
S2R4	0.734	0.122	0.357	0.643
S2R5	0.725	0.107	0.385	0.615
S3R6	0.811	0.012	0.333	0.667
S3R7	0.721	0.060	0.434	0.566
S3R8	0.694	0.201	0.339	0.661
S3R9	0.750	0.073	0.378	0.622
S4R10	0.706	0.067	0.450	0.550
S4R11	0.757	0.103	0.339	0.661
S4R12	0.776	-0.074	0.450	0.550
S4R13	0.826	-0.136	0.411	0.589
S4R14	0.821	-0.118	0.408	0.592
S4R15	0.656	0.040	0.542	0.458
S4R16	0.808	-0.018	0.362	0.638
S4R17	0.765	-0.108	0.485	0.515
S4R18	0.810	-0.056	0.387	0.613
S4R19	0.801	-0.069	0.409	0.591
S5R20	-0.004	0.622	0.616	0.384
S5R21	-0.022	0.664	0.572	0.428
S5R22	0.017	0.702	0.494	0.506
S5R23	0.082	0.509	0.692	0.308
S5R24	0.213	0.428	0.680	0.320

Modelo de cuatro factores

El modelo de cuatro factores tiene una varianza de 25% en el primer factor, 23% en el segundo factor, 7% en el tercer factor y 6% en el cuarto factor. Las cargas factoriales se encuentran agrupadas en los factores que corresponden a Aceptación y al subfactor de Utilidad. Las cargas factoriales que se agrupan en el tercer y cuarto factor no se sustentan bajo sentido teórico por lo que no resulta plausible dicho modelo.

Reactivo	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Comunalidad	Unicidad
S1R1	0.533	-0.152	0.212	0.135	0.633	0.367
S1R2	0.623	-0.081	0.215	0.038	0.531	0.469
S2R3	0.780	0.070	-0.049	0.022	0.311	0.689
S2R4	0.709	0.114	0.037	0.011	0.324	0.676
S2R5	0.673	0.133	0.025	0.019	0.358	0.642
S3R6	0.805	0.106	0.014	-0.119	0.265	0.735
S3R7	0.798	0.012	-0.084	0.040	0.364	0.636
S3R8	0.872	-0.066	0.006	0.091	0.258	0.742
S3R9	0.807	0.042	-0.016	-0.020	0.315	0.685
S4R10	0.299	0.435	0.026	0.078	0.451	0.549
S4R11	0.353	0.441	0.055	0.082	0.341	0.659
S4R12	0.122	0.658	0.043	-0.050	0.427	0.573
S4R13	0.087	0.747	0.080	-0.156	0.357	0.643
S4R14	0.080	0.736	0.013	-0.050	0.376	0.624
S4R15	0.060	0.591	0.000	0.139	0.510	0.490
S4R16	0.008	0.794	0.056	0.041	0.306	0.694
S4R17	-0.093	0.829	-0.027	0.048	0.414	0.586
S4R18	-0.031	0.826	0.025	0.041	0.322	0.678
S4R19	0.070	0.717	-0.086	0.116	0.365	0.635
S5R20	0.042	0.005	0.833	-0.042	0.302	0.698
S5R21	-0.069	0.099	0.692	0.132	0.428	0.572
S5R22	0.069	0.009	0.306	0.496	0.494	0.506
S5R23	-0.005	0.060	0.019	0.706	0.462	0.538
S5R24	0.137	0.076	-0.027	0.600	0.519	0.481

Anexo E

Rúbrica

“Medición de la fidelidad de la implementación”

Indicador	Nivel 4	Nivel 3	Nivel 2	Nivel 1
Adherencia	Los procedimientos son claros con una capacitación previa, con un orden en las actividades y una estructura en concordancia con los lineamientos del programa. Además de incluir métodos de medición. (4pts)	Los procedimientos son claros, pero no hay una capacitación previa. Si hay un orden en las actividades y una estructura en concordancia con los lineamientos del programa. Además de incluir métodos de medición. (3 pts)	Los procedimientos son claros con una capacitación previa, con un orden en las actividades y una estructura en concordancia con los lineamientos del programa. Sin embargo, no hay métodos de medición o se encuentran incompletos. (2 pts)	Los procedimientos no son claros y no hay una capacitación previa. Además de que hay ambigüedad en la concordancia con los lineamientos del programa y no se incluyen métodos de medición. (1 pt.)
Exposición	Se incluye la cantidad y duración de las actividades del programa. Además de llevar un registro del número de sesiones, la duración y la frecuencia de todas las actividades involucradas en el programa. (4pts)	Se incluye la cantidad y duración de las actividades del programa. Hay un registro de las actividades, sin embargo, no hay claridad en alguna de estas características: número de sesiones, la duración y la frecuencia de estas. (3 pts)	Se incluye la cantidad y duración de las actividades del programa. Además de claridad en el número de sesiones, la duración y frecuencia de ellas. Sin embargo, no hay un registro o se encuentra incompleto de las actividades (2 pts)	No hay una claridad sobre la cantidad y duración de las actividades del programa. Además de no llevar un registro de las actividades involucradas en el programa. (1 pt.)
Calidad/ Involucramiento de los estudiantes	Se incluyen todas las características pedagógicas del líder como: motivación por el tema, compartir experiencias relacionadas, trabajo colaborativo y promoción de la reflexión en los estudiantes. (4pts)	Se incluyen la mayoría de las características pedagógicas del líder como: motivación hacia el tema, compartir experiencias relacionadas, trabajo colaborativo y promoción de la reflexión en los estudiantes. (3 pts)	Se incluyen algunas de las características pedagógicas del líder como: motivación hacia el tema, compartir experiencias relacionadas, trabajo colaborativo y promoción de la reflexión en los estudiantes. (2 pts)	No se incluyen características pedagógicas del líder como: motivación hacia el tema, compartir experiencias relacionadas, trabajo colaborativo y promoción de la reflexión en los estudiantes. (1 pt.)
Aceptación	Hay una clara adopción del programa por parte de la comunidad. El contenido es comprensible, hay participación en las actividades y se	Hay claridad en la comprensión del contenido, participación en las actividades y logro de objetivos. Sin embargo, no es clara la adopción del	Hay adopción del programa por parte de la comunidad. Sin embargo, hay ambigüedad en alguna de estas tres características: comprensión del contenido,	No hay una clara adopción del programa por parte de la comunidad. Además de no cumplir satisfactoriamente alguna de estas tres características: la

logran los objetivos propuestos. (4pts)	programa por parte de la comunidad. (3 pts)	participación en las actividades o logro de objetivos. (2 pts)	comprensión del contenido, la participación en las actividades o el logro de objetivos. (1 pt.)
---	---	--	---
