



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**La dimensión didáctica en la práctica docente durante la
implementación del programa Construye T en un bachillerato
tecnológico.**

TESIS

Que para optar por el grado de:
Maestro en Pedagogía

PRESENTA:

Omar Raymundo Ibáñez Aguilar

TUTOR:

Dr. Jesús Aguilar Nery

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

MIEMBROS DEL COMITÉ

Dra. Concepción Barrón Tirado

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Dr. Jesús García Reyes

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Mtra. Martha Corenstein Zaslav

Posgrado en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras

Dra. Patricia Mar Velazco

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Ciudad Universitaria, Cd Mx., Junio, 2021.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Agradecimientos

Al Dr. Jesús Aguilar. Gracias por su trabajo y acompañamiento cercano a lo largo de estos años de posgrado. Le agradezco su apoyo constante, su tiempo, su amabilidad, sus correcciones, su experiencia, su paciencia, su persona. Este trabajo no hubiese sido posible sin su labor.

A mi madre, María de la Luz Aguilar y mi padre, Raymundo Ibáñez, ustedes me han apoyado incansable e incondicionalmente durante toda mi vida profesional.

Al profesorado y a la tutora del programa en el CECyTEM La Paz, por haber participado y facilitado la realización de este trabajo.

A Mariel, este trabajo fue posible gracias a tu valiosa ayuda, apoyo y acompañamiento durante el tiempo del posgrado.

Al cuerpo de lectores de la tesis, gracias por sus comentarios, aportaciones y experiencia. Así mismo, al profesorado del posgrado en Pedagogía en la UNAM con quienes tomé clases, ustedes han contribuido valiosamente en mi formación profesional.

A la Universidad Nacional Autónoma de México, por haberme brindado la oportunidad de crecer personal y profesionalmente.

Al convenio de beca Conacyt-UNAM por haber facilitado la realización de estudios de posgrado.

A todas las personas que de alguna u otra manera me han acompañado durante este trayecto, a mis hermanos Xavier y Alexis, por todo lo que hemos compartido; a Luz Stefanie, por compartir y apoyarme en los momentos más difíciles de mi vida; a Paty y Mario, por estar al tanto siempre; a mamá Faus y papá Esteban, por cuidar de mí y mis hermanos.

Este trabajo es por y para todos ustedes. Les estaré agradecido siempre.

Una dedicatoria especial a la memoria del Dharmaraja Chogyal Namkhai Norbu, de quien aprendí lo esencial en la vida.

OM AH HUM

Índice

Introducción	5
Capítulo 1: El marco general de la investigación	8
1.1 <i>Contextualización general</i>	8
1.1.1 El planteamiento curricular del programa Construye T en el bachillerato.	8
1.1.2 El perfil del docente de bachillerato.	11
1.1.3 La enseñanza y el aprendizaje de lo socioemocional.	15
1.2 <i>El estado del arte</i>	16
1.3 <i>Planteamiento del problema</i>	18
1.4 <i>Justificación</i>	20
Capítulo 2: Marco teórico, conceptual y metodológico	23
2.1 <i>El abordaje teórico del aprendizaje socioemocional</i>	23
2.1.1 El marco teórico CASEL.	24
2.2 <i>Enfoques sobre la función y formación docente</i>	33
2.3 <i>La dimensión didáctica de la práctica docente</i>	37
2.3.1 Dimensiones de la práctica docente.	39
2.3.2 Las variables de la práctica docente.	43
2.4 <i>Metodología</i>	52
2.4.1 El enfoque metodológico.	53
2.4.2 Los instrumentos utilizados.	54
2.4.3 El trabajo de campo.	58
2.4.4 Triangulación de datos.	64
Capítulo 3: Marco contextual	65
3.1 <i>El programa Construye T como política educativa de la EMS</i>	65
3.1.1 Estructura general del Programa Construye T.	69
3.1.2 Figuras y funciones del personal del plantel en el Programa Construye T.	73
3.2 <i>El sitio de la investigación: El CECyTEM “La Paz”</i>	76
3.2.1 Infraestructura.	76
3.2.2 Personal del plantel.	77
3.2.3 El organigrama institucional.	77
3.2.4 Modelo Educativo.	78
3.2.5 Estudiantado.	80
3.2.6 Programas de acompañamiento.	81
Capítulo 4: El trabajo de campo en el CECyTEM La Paz	82
4.1 <i>Datos generales</i>	82
4.2 <i>La anticipación del programa Construye T</i>	82
4.2.1 Capacitación.	83
4.2.2 Conocimiento del docente.	85
4.2.3 La revisión previa de las fichas del programa Construye T.	88
4.3 <i>La implementación del programa Construye T</i>	90
4.3.1 La profesora Marcela.	93
4.3.2 El profesor Juan.	112
4.3.3 El profesor René.	126
4.4 <i>La estimación sobre la aplicación del programa Construye T</i>	142
4.4.1 La profesora Marcela.	142
4.4.2 El profesor Juan.	146
4.4.3 El profesor René.	151

Capítulo 5: Discusión y conclusiones	157
5.1 <i>La dimensión didáctica de la práctica docente en la implementación del contenido socioemocional del programa Construye T</i>	157
5.2.1 La anticipación del programa Construye T	160
5.2.2 La intervención del programa Construye T	162
5.2.3 La estimación del programa Construye T	182
5.2 <i>La llegada del ámbito socioemocional al bachillerato mexicano</i>	189
5.3 <i>Conclusiones</i>	201
Referencias	207
Apéndice A: Cuestionario “Conocimiento y planeación del programa Construye T”	213
Apéndice B: Registro de observación	214
Apéndice C: Guion de entrevista al profesorado	215

Introducción

En los inicios de la segunda década del segundo milenio, más que nunca, la humanidad atraviesa por múltiples crisis en distintos ámbitos de la vida en el planeta, desde lo ambiental, lo político, lo económico, lo social. Estas requieren de soluciones que demandan el trabajo en equipo y habilidades para la solución de problemas (Newman y Dusembury, 2015, p. 287), que faciliten la transformación de reacciones mal adaptativas en habilidades adaptativas.

Dentro del ámbito educativo, en los últimos años se ha destacado que el aprendizaje socioemocional puede jugar un papel significativo para la formación de ciudadanos desde maternal hasta licenciatura, para preparar a los estudiantes para un futuro incierto (Barker y McConell, 2018, p. 95).

En tal sentido, los programas sobre aprendizaje socioemocional han demostrado efectos positivos en el desarrollo de competencias socioemocionales y actitudes hacia uno mismo y los demás, los cuales favorecen al comportamiento prosocial y reducen el problemático; así mismo, mejoran el rendimiento académico (Durlak, Dymnicki, Taylor, Weissberg y Schellinger, 2011, p. 417).

En consecuencia, organizaciones internacionales como el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) han orientado la incorporación de programas de educación socioemocional en distintos países, tales como Perú, Australia, Bélgica, Finlandia, entre otros (Hernández, Trejo y Hernández, 2018, p. 92).

En México, el programa Construye T incorporó las habilidades socioemocionales (HSE) en 2014, ante todo, para contrarrestar el abandono escolar en bachillerato y actualmente es el programa más fortalecido y desarrollado en la política educativa mexicana sobre educación socioemocional, la cual, manifestó su incorporación al currículum nacional a partir del modelo educativo 2016.

El programa mexicano destaca la labor del profesorado en la implementación de distintas fichas de trabajo para desarrollar seis HSE (autoconocimiento, autorregulación, conciencia social, colaboración, toma responsable de decisiones y, perseverancia) a lo largo de los tres años del bachillerato.

Por su parte, la función docente considera regularmente distintas dimensiones relacionadas con las actividades que realiza; lo que ocurre en el aula se refiere a la

dimensión didáctica, la cual está atravesada por orientaciones provenientes de varios ejes, principalmente se conecta con la manera en que el profesor trabaja ciertos contenidos curriculares para facilitar el aprendizaje a los estudiantes en las aulas. En ese sentido, el programa Construye T indica la obligatoriedad para la implementación del programa, pero dado lo reciente del mismo, no se ubicaron estudios sobre la manera en que el profesorado instruye las fichas de trabajo.

Por lo general, la investigación internacional (y también la nacional) realizada se ha referido a la evaluación de programas socioemocionales mediante parámetros numéricos y cuantificables, por ejemplo, Newman y Dusembury (2015) evaluaron la efectividad de algunos programas a partir de los resultados obtenidos, así como los beneficios encontrados entre los participantes. Otras investigaciones abordan las características emocionales del profesorado y su impacto en las aulas, por ejemplo, Garrido y Gaeta (2016) mencionan que los docentes de Educación Media Superior cuentan con competencias socioemocionales suficientes para el desenvolvimiento de su labor con cierto grado de éxito (como la capacidad de percibir emociones, utilizarlas para ayudar al pensamiento y regularlas para promover el crecimiento emocional e intelectual).

En contraste con los abordajes dominantes, desde la perspectiva etnográfica, este trabajo tiene como propósito analizar la manera en que el profesorado instruye las fichas de trabajo del programa Construye T en un bachillerato en específico, el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de México (CECyTEM) La Paz, ubicado en el Estado de México.

En consecuencia, la pregunta central que orienta la investigación es: ¿cómo se implementa el contenido socioemocional del programa Construye T en un bachillerato tecnológico? En tal sentido, los cinco capítulos que componen este trabajo permiten conocer la manera en que el profesorado instruye el contenido socioemocional del programa Construye T, y de esa manera, es posible aproximarse a las dinámicas particulares que ocurren en las aulas.

En el primer capítulo se establece el marco general del trabajo, se mencionan los influjos que atraviesan la práctica docente para así plantear el problema, la relevancia del trabajo, las preguntas y los objetivos.

En el segundo capítulo se menciona el aparato teórico-conceptual-metodológico del trabajo, se señala el marco teórico sobre el aprendizaje socioemocional, así como los enfoques que comúnmente abordan la práctica docente, y en particular, la dimensión didáctica que trata sobre lo que realiza el profesor en el aula en función de ciertos contenidos curriculares. Finalmente, se describe la ruta metodológica.

En el tercer capítulo se describen la política educativa que conforma el programa Construye T, en donde se mencionan las funciones del docente. Así mismo, se describe el contexto donde se realizó el trabajo de campo, el CECyTEM La Paz.

En el cuarto capítulo se muestran los resultados obtenidos según el trabajo de campo realizado. Se aplicó un cuestionario con preguntas abiertas a 21 docentes para conocer cómo anticiparon la intervención, posteriormente, se dio seguimiento al trabajo de tres docentes para observar cómo implementaron las fichas del programa en las aulas, y finalmente, se les entrevistó para conocer cómo estimaron lo que realizaron. Este es el capítulo central porque se describe detalladamente lo que el profesorado realizó en las aulas.

En el quinto capítulo se discuten los resultados obtenidos y se muestran las conclusiones correspondientes, entre ellas, se destaca que la dimensión didáctica de la práctica docente en función del aprendizaje socioemocional, es una actividad compleja atravesada por aspectos relacionados con el docente, las situaciones áulicas, los estudiantes, lo institucional y la política educativa. Así mismo, se menciona que el programa Construye T se encuentra en constante reformulación; en función de ello, se plantean nuevas interrogantes que establecen la ruta para futuras investigaciones.

Capítulo 1: El marco general de la investigación

Este trabajo trata sobre la dimensión didáctica de la práctica docente al facilitar el contenido socioemocional del programa Construye T en un bachillerato tecnológico, por lo tanto, este capítulo tiene como finalidad contextualizar la investigación realizada, además de establecer el estado del arte, la problematización, los objetivos, las preguntas y la justificación del trabajo.

1.1 Contextualización general

La investigación se centra en el análisis de los elementos involucrados en la enseñanza de los contenidos socioemocionales que establece el programa Construye T, dicha labor se sujeta al enfoque de la práctica docente como función y formación, el cual profundizaremos en el siguiente capítulo.

Existen cinco niveles que afectan la práctica docente de manera inmediata: 1) Las exigencias hacia el docente desde la política educativa; 2) las teorías de la psicología educativa en relación con el aprendizaje; 3) las propuestas curriculares; 4) las concepciones sobre la enseñanza y; 5) las transformaciones en el ámbito de la ciencia y la tecnología que impactan los contenidos establecidos en los planes curriculares (Díaz Barriga, A. 2009). De los niveles mencionados, este trabajo se acerca a la relación entre las teorías del aprendizaje de la psicología educativa (en particular el enfoque constructivista) y la propuesta curricular sobre educación socioemocional en el bachillerato (ambos se desarrollan en el siguiente capítulo). A modo de contextualización, dicha relación está inmersa en las directrices que la política educativa indica, tales como: la propuesta curricular de educación socioemocional para el bachillerato; el perfil docente establecido en la política educativa de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) y; la concepción de enseñanza y aprendizaje que a continuación se presentarán.

1.1.1 El planteamiento curricular del programa Construye T en el bachillerato.

En este apartado se describe el programa Construye T de manera general, así como algunas funciones de la labor docente respecto al modelo educativo 2017, cabe mencionar que en el siguiente capítulo se realizará una exposición más amplia del programa, en este solo se contextualiza.

La Educación Media Superior (EMS) es el último nivel educativo de la educación obligatoria en México (preescolar, primaria y secundaria son los previos), “es un espacio para formar personas con conocimientos y habilidades que les permitan desarrollarse en sus estudios superiores o en el trabajo y, de manera amplia, en la vida” (SEP, 2017b, p. 45). El objetivo de la EMS es “consolidar la educación secundaria como preparación a la educación terciaria y/o proporcionar destrezas adecuadas para ingresar al mundo laboral” (Clasificación Internacional Normalizada de la Educación, ISCED, citado en SEP, 2017b, p. 45).

El tipo educativo medio superior corresponde al bachillerato, el cual da lugar a tres modelos educativos: el general, el tecnológico y el profesional técnico; tres modalidades (escolarizada, no escolarizada y mixta) y; 12 subsistemas (4 federales y 8 estatales.¹) Esta investigación se realizó en el CECyTEM La Paz, ubicado en el Estado de México, perteneciente al subsistema estatal de bachillerato tecnológico o bivalente.

Los tres tipos de bachillerato cuentan con la preparación para los estudios superiores, aunque el tecnológico y el profesional técnico también brindan la opción de preparar a los estudiantes a desempeñarse laboralmente, ninguna modalidad de bachillerato impide –explícitamente– que los estudiantes continúen al tipo educativo superior, aunque cada tiene distintas orientaciones en función de sus calidades educativas (Villa, 2007).

Según Villa (2012), existen tres problemas principales en el nivel medio superior: El primero se refiere a la percepción negativa que la sociedad le da a la utilidad de la EMS; el segundo refiere a que la EMS no responde a las necesidades de los jóvenes, pues normalmente, los requisitos y estándares que miden el aprovechamiento escolar están basados en formas tradicionales que constituyen las relaciones entre padres-hijos, profesores-alumnos, entre otros; el tercer problema es la desigualdad entre los modelos educativos de la EMS y las distintas calidades educativas que propician. Este tipo de desigualdad involucra, entre otros actores y factores, la diversidad de formación entre los docentes.

¹ Los cuatro subsistemas federales son: Colegio de bachilleres federal (Colbach); Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep federal); Dirección General de Bachillerato y; Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar (UEMSTAyCM). Los ocho subsistemas estatales son: Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Industrial y de Servicios (UEMSTIS, antes DGETI, CBTIS, CETIS); Bachillerato Estatal DGE-CGE; Colegio de Estudios Científico y Tecnológicos (CECyTE); Cobach estatal; Conalep estatal; Educación Media Superior a Distancia (EMSAD); Telebachilleratos comunitarios autónomos y; Bachilleratos autónomos (SEP, 2018).

Aunado a lo anterior, el abandono escolar es otro de los problemas que caracteriza la EMS. “En México, el 37.5% de jóvenes entre 15 y 17 años y el 25.6% de aquellos entre 18 y 20 años abandonan los estudios. Los dos factores que se destacan como causas de deserción están relacionados con la necesidad de trabajar, (40.2%), y el poco entusiasmo por el estudio (38.2%)” (PNUD, 2020, párr. 1). Entre el conjunto de respuestas generadas a tal problemática, el Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), en conjunto con la Secretaría de Educación Pública (SEP) y más de 35 Organizaciones de la Sociedad Civil, diseñaron e iniciaron la implementación del Programa Construye T desde 2008 (PNUD, 2020), el cual, inició con la intención de fomentar el desarrollo de competencias y habilidades de las y los jóvenes para que permanecieran en la escuela, enfrentaran situaciones de riesgo y construyeran su proyecto de vida (PNUD-INSP, 2013).

En el 2014, el programa sufrió una reestructuración e introdujo el ámbito socioemocional como medio principal para el cumplimiento de metas relacionadas con la mejora de la formación estudiantil.² El objetivo estableció: “Mejorar los ambientes escolares y promover el aprendizaje de las habilidades socioemocionales (HSE) de las y los jóvenes de la EMS para elevar su bienestar presente y futuro y puedan enfrentar exitosamente sus retos académicos y personales” (SEP, 2020, sección Construye T).

A partir de la reestructuración del programa, las HSE constituyen la estrategia principal para la consecución de los objetivos planteados coronando su integración oficial de los niveles obligatorios desde 2016, y con ello se abre un ámbito novedoso en el desarrollo de políticas educativas, tratamientos teóricos y curriculares, así como el impacto del ámbito socioemocional en las prácticas educativas.

1.1.1.1 La ruta de implementación del programa Construye T.

En reconocimiento de la diversidad de subsistemas y modelos educativos en el bachillerato, el programa Construye T establece dos modelos para la implementación de las competencias socioemocionales en las aulas: el modelo ampliado y el simplificado; ambos deben implementarse mediante fichas de trabajo que se descargan de la página electrónica del programa. El modelo ampliado establece que cada docente debe aplicar 12 fichas a lo

² En el capítulo dos se revisará el impacto de la investigación realizada de organizaciones internacionales sobre la educación socioemocional, en la conformación del programa Construye T en México.

largo del semestre, es decir, los estudiantes de cada grupo trabajan 12 fichas por asignatura y la aplicación de cada una debe realizarse en 20 minutos aproximadamente. El modelo simplificado indica la aplicación de 12 fichas únicas para trabajarse con cada grupo a lo largo del semestre, cada sesión tiene una duración de 40 minutos aproximadamente (SEP-PNUD, 2018).

Las fichas establecidas para trabajar ambos modelos son las mismas, el tiempo de aplicación es el que varía. Cada ficha incluye distintas actividades que se agrupan en tres momentos: la fase inicial, la fase intermedia y la fase final. En la fase inicial se tienen dos apartados: “el título y el número” (indica el título y el número de la ficha en relación con todas las fichas del programa) y; “la cita, la introducción y el reto” (respectivamente, ilustra lo que algún personaje ilustre dijo, introduce el tema de la lección mediante el planteamiento de alguna situación y establece el objetivo de la lección). En la fase intermedia se tienen dos actividades (una individual o en parejas) y en la fase final se tienen tres apartados: “Reafirmo y ordeno” (menciona un resumen de la lección); “Escribe en un minuto qué te llevas de la lección” (actividad destinada a que los estudiantes escriban el aprendizaje significativo obtenido) y; “para tu vida diaria, ¿Quieres saber más? y concepto clave” (respectivamente, se muestran sugerencias para que los estudiantes apliquen lo aprendido en casa, que revisen materiales audiovisuales en línea y se les brinda información en torno al concepto conductual de la lección) (Véase figura 4.1).

Para la implementación del programa, se indica el papel de toda la comunidad escolar para la creación de ambientes de convivencia, pero se destaca la función del profesorado para la ejecución de cualquiera de los dos modelos en las aulas. Consecuentemente, los directores, los tutores y los docentes deben tomar una capacitación en línea de 10 o 52 horas, particularmente, los docentes deben tomar la capacitación obligatoria de 10 horas y opcionalmente, la de 52 horas (SEP-PNUD, 2018).

1.1.2 El perfil del docente de bachillerato.

La política educativa es otro de los ejes que estructura la práctica docente; en bachillerato, la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS),³ establecida en el año 2008, fue la última que orientó cambios estructurales. En dicha reforma educativa se estableció el

³ Es una revisión del currículo académico realizado por las instituciones que imparten estudios de bachillerato en México (Carreto y González, 2018, p. 151).

Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) para que consensuara los distintos subsistemas y orientara las competencias que los estudiantes debían desarrollar, a fin de mejorar la calidad, la pertinencia, la equidad y la cobertura del bachillerato (Guía del docente, mayo-2018).

Uno de los pilares de la reforma fue el perfil de los docentes para atender las competencias genéricas que los estudiantes debían desarrollar, el cual consiste en un “conjunto de competencias que integran conocimientos, habilidades y actitudes que el docente pone en juego para generar ambientes de aprendizaje en los que los estudiantes desplieguen las competencias genéricas” (RIEMS, 2008: acuerdo 447, p. 1).⁴ Para el logro de tal perfil se establecieron ocho competencias acompañadas de distintos atributos,⁵ con las cuales se espera –al menos normativamente–, que el docente de bachillerato lleve a cabo procesos de enseñanza, con los cuales participe en el desarrollo de competencias genéricas, disciplinares y profesionales que establece el Marco Curricular Común en los estudiantes (MCC).⁶ El concepto de competencia establecido en los Planes de Estudio de Referencia de la EMS,

se refiere a la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico (...) podemos entender competencias como el logro de capacidades de aprendizaje que permiten a los alumnos adquirir de manera paulatina niveles cada

⁴ Las competencias genéricas son aquellas que todos los bachilleres deben desempeñar (al igual que las disciplinares básicas), les permiten comprender el mundo e influir en él, les capacitan para continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de sus vidas, y para desarrollar relaciones armónicas con quienes les rodean y participar eficazmente en su vida social, profesional y política a lo largo de la vida (SEP, 2017b, p. 47). Estas competencias tienen las características de ser clave (debido a su importancia en diversas aplicaciones a lo largo de la vida); transversales (relevantes a todas las disciplinas y espacios curriculares) y; transferibles (refuerzan la capacidad de los estudiantes de adquirir otras competencias) (RIEMS, 2008, acuerdo 444).

⁵ El acuerdo 447 de la RIEMS, establece que el docente: 1) Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional; 2) Domina y estructura su conocimiento y sus saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo; 3) Planifica los procesos de enseñanza y aprendizaje y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios; 4) Lleva a cabo procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora, comunican ideas y conceptos de manera clara, tomando como referencia los contextos específicos de la vida de los estudiantes; utiliza estrategias de aprendizaje creativas a partir de los contextos institucionales en los que se trabaja; 5) Implementa evaluación de procesos de enseñanza-aprendizaje mediante el enfoque de competencias; 6) Construye un ambiente adecuado para el aprendizaje autónomo y colaborativo, mediante la promoción del pensamiento crítico, reflexivo y creativo, también propicia el uso de la tecnología y comunicación para obtener y comunicar información; 7) contribuye a generar un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral en los estudiantes ; 8) participa en la mejora continua de su escuela (RIEMS, 2008, acuerdo 447).

⁶ Las competencias disciplinares son entendidas como nociones que expresan conocimientos, habilidades y actitudes que consideran los mínimos necesarios de cada campo disciplinar, están organizadas en cinco campos disciplinares: matemáticas, ciencias experimentales, ciencias sociales, comunicación (SEP, 2008: acuerdo 444) y, humanidades (SEP, 2012: acuerdo 656). A su vez, se dividen en básicas y extendidas. Las primeras –al igual que las genéricas–, son comunes a todos los egresados de la EMS, forman parte del MCC porque representan la base de la formación disciplinar; las segundas no se comparten con todos los egresados, le dan especificidad al modelo educativo que se sigue en los subsistemas del bachillerato.

vez más altos de desempeño, las cuales incluyen habilidades humanas, morales, habilidades de pensamiento y resolución de problemas prácticos, teóricos, científicos y filosóficos. De esta manera, se considera que lo más importante es desarrollar en el alumno el uso y la aplicación que tiene el conocimiento que se imparte en las aulas (SEP, 2017b, pp. 47- 48).

De esa manera, la definición operativa de las HSE embona con la de competencias porque estas son consideradas como competencias genéricas que los estudiantes deben desarrollar a lo largo de la educación obligatoria.⁷ Al respecto, el MCC indica que en las seis HSE se definen como competencias genéricas debido a que su definición se enmarca en el concepto de competencias (conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes) (SEP, 2017b, p. 854), por lo tanto, son consideradas como competencias socioemocionales.

A partir de lo anterior, el perfil del docente -establecido en la RIEMS- indica que éste cuenta con competencias que coadyuvan al desarrollo de las competencias socioemocionales de los estudiantes, principalmente establecidas en el programa Construye T. En relación con la labor de los docentes en el aula y con la perspectiva del aprendizaje constructivista, destacamos las siguientes: La tercera competencia indica que el docente debe considerar los contextos particulares de cada estudiante; la cuarta competencia indica que debe implementar los contenidos retomando las necesidades, aspiraciones y posibilidades de los estudiantes, dicha implementación debe ser creativa y utilizar recursos tecnológicos; la quinta competencia indica que debe llevar a cabo procesos evaluativos que fomenten la mejora, utilizar estrategias de auto evaluación y coevaluación, así como dar seguimiento a los procesos de cada estudiante; la sexta competencia indica que debe construir ambientes que faciliten el aprendizaje autónomo y colaborativo y; la séptima competencia indica que el docente debe contribuir a la creación de ambientes que faciliten el desarrollo sano e integral de los estudiantes (RIEMS, 2008, acuerdo 447).

Para los fines de este trabajo, las competencias anteriores se relacionan con los momentos de la dimensión didáctica de la práctica docente.

⁷ La definición de HSE presenta ligeras variaciones según distintos documentos oficiales. Por ejemplo, en los planes de estudio de referencia del MCC de la EMS, las HSE son “comportamientos, actitudes y rasgos de la personalidad que contribuyen al desarrollo de una persona” (SEP, 2017b, p. 853). En el Manual del docente para la implementación del programa Construye T, las HSE “son capacidades que permiten a una persona comprender y regular sus emociones (...)” (SEP, 2018, p.19). Finalmente, en la página web del programa, las HSE “son herramientas que permiten a las personas entender y regular sus emociones, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y desarrollar relaciones positivas, tomar decisiones responsables y definir y alcanzar metas personales” (SEP, 2020, sección Construye T).

1.1.2.1 La labor docente según el programa Construye T y el modelo educativo 2017.

Según la SEP-PNUD, el programa está diseñado desde una perspectiva constructivista del aprendizaje, en donde el docente es un facilitador que orienta a los estudiantes en el reconocimiento y manejo de sus emociones ante situaciones que afectan su bienestar y disposición para aprender (2018, p.15). Adicionalmente, según la tipología del docente, la más adecuada para la implementación de los modelos del programa, es el docente “facilitador”, pues a diferencia del “desapegado”, “inculcador” y “pastoral”,⁸ este acompaña al estudiante en la adquisición de herramientas para la autorregulación, el juicio y la adopción autónoma de valores, normas y comportamientos (Yurén y Araujo, 2003, citados en SEP-PNUD, 2018, p. 41).

Por otro lado, en el modelo educativo 2017, el cual fue reestructurado mediante cinco ejes,⁹ hemos encontrado algunas orientaciones respecto a la función y desarrollo profesional docente, “se concibe al docente como un profesional centrado en el aprendizaje de sus estudiantes, que genera ambientes de aprendizaje incluyentes, comprometido con la mejora constante de su práctica y capaz de adaptar el currículo a su contexto específico” (SEP, 2017a, p. 28).

De manera similar, según el marco curricular común para el bachillerato, el docente debe dejar atrás los métodos de enseñanza tradicionales y adoptar aquellos que dirigen a los estudiantes hacia un aprendizaje activo, que potencien su papel hacia la gestión de su propio aprendizaje. El docente debe enfatizar su rol como acompañante de sus estudiantes comprendiendo el momento de su desarrollo. En el aula debe:

utilizar prácticas pedagógicas asociadas a la enseñanza recíproca que posibilite el aprendizaje autónomo e involucre el trabajo entre pares; utilice retroalimentación específica sobre el trabajo de los estudiantes; impulse la verbalización y razonamiento entre los estudiantes; fomente la reflexión sobre el propio conocimiento (meta cognición) y la enseñanza para la resolución de problemas

⁸ El estilo desapegado es indiferente a la formación de los estudiantes, no les presta atención ni le interesa comprenderlos; el inculcador pretende que el estudiante asuma sus propias formas de pensar, de valorar y de comportarse; el pastoral es parecido al inculcador, pero utiliza moralejas y consejos busca convencer a los estudiantes para que adopten ciertos valores y comportamientos; el estilo facilitador y de acompañamiento, acompañan al estudiante en sus procesos personales (Yurén y Araujo, 2003, citados en SEP, 2018, p.41).

⁹ La reestructuración del Modelo Educativo 2017 se expresa en cinco grandes ejes relacionados con el planteamiento curricular; la escuela al centro del Sistema Educativo; Formación y Desarrollo profesional docente; Inclusión y equidad y; gobernanza del sistema educativo (SEP, 2017a).

(SEP, 2017b, pp. 31-32).

En síntesis, la propuesta de formación y aprendizaje establecida en el modelo educativo 2017, la reestructuración del MCC para la EMS y el programa Construye T, establecen distintas orientaciones generales para el trabajo docente, sin embargo, en ocasiones se esperan cambios mediante ideas muy generales, lo cual da lugar a la escasa posibilidad de materialización (Díaz Barriga, A. 2009, pp. 74-75), la cual, se debe a la necesidad de demostrar la innovación en distintas instituciones educativas, pero en consecuencia, se han adoptado dos modelos curriculares: el currículo flexible y el currículo por competencias que plantean distintos ejes pedagógicos para la implementación en el aula generando confusión y nuevos y constantes retos para su trabajo pedagógico (Díaz Barriga, A. 2009).

1.1.3 La enseñanza y el aprendizaje de lo socioemocional.

La perspectiva constructivista es la que ha sido mayoritariamente aceptada en la conformación de los planes curriculares (aunque hay que tomar en cuenta que existen distintos planteamientos sobre este enfoque), por ejemplo, el programa Construye T retoma la perspectiva constructivista para el aprendizaje de las HSE (SEP-PNUD, 2018).

Respecto a la perspectiva constructivista, han existido dos movimientos clave: El primero se refiere a las propuestas de enseñanza que acentúan el uso de situaciones reales en el aula, mediante conceptos como: el organizador avanzado (Ausubel); andamiaje (Bruner); procesos de asimilación y acomodación (Piaget). Dichas propuestas se transformaron en derivaciones didácticas, pero no contribuyeron a orientar el trabajo docente (Díaz Barriga, A. 2009, p. 72).

El segundo movimiento se refiere, por un lado, a los avances del cognitvismo que mediante la diferenciación de contenidos establecen una clasificación para la enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes de manera diferenciada (Coll, Pozo, Sarabia y Vals, 1992). Por otro lado, Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández (1998), mediante la perspectiva constructivista, establecen estrategias para orientar el trabajo docente, esto es, activar los conocimientos previos y conectarlos con el conocimiento nuevo. Otro enfoque y metodología de trabajo es el planteamiento del aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje colaborativo (Díaz Barriga, A. 2009).¹⁰

¹⁰ Para nuestro trabajo, utilizamos la diferenciación de contenidos que establece Coll et al., (1992), quienes, desde la

En los apartados anteriores mencionamos que el planteamiento curricular del programa Construye T y la política educativa de la RIEMS orientan la labor del docente, que en ocasiones son asimétricos a las propuestas de enseñanza y teorías de aprendizaje que se retoman desde la psicología educativa, lo cual da lugar a una amplia variedad de ofertas con las que el docente puede trabajar en el aula y en ocasiones constituyen trayectorias conceptuales y teóricas distintas que las hacen incompatibles.

1.2 El estado del arte

Considerando que esta investigación está centrada en lo que algunos profesores realizan para implementar un programa de educación socioemocional en el aula, se llevó a cabo una búsqueda para identificar las tendencias de investigación realizadas sobre el tema.¹¹ Consecuentemente se encontraron 26 trabajos relacionados con el tema, 16 artículos, siete capítulos de libros y tres tesis (dos de maestría y una doctoral). En orden descendente, las investigaciones provienen de: Estados Unidos (10 trabajos), España (8), Reino Unido (2), México (3) y finalmente Australia (1), Colombia (1), Israel (1) y Turquía (1). La mayoría de los trabajos se han realizado en el idioma inglés, aunque cabe señalar que también se han encontrado algunas investigaciones en alemán y francés, además del español.

Además de las discusiones teóricas, la mayoría de las investigaciones se han realizado en primaria y bachillerato, posteriormente, preescolar, secundaria y superior.

Se identificaron dos tendencias investigativas: los programas de educación socioemocional y la relación del docente con la educación socioemocional. La mayoría de los trabajos sobre programas de educación socioemocional, provienen de países anglosajones. Por ejemplo, Elbertson, Brackett, y Weissberg (2010) realizaron una revisión teórico-empírica sobre la evolución del concepto de aprendizaje socioemocional (ASE) y señalaron que desde 1994 que surgió el concepto, los programas han sido investigados y

perspectiva constructivista, indican que los procesos de enseñanza y aprendizaje varían si los contenidos son conceptuales, procedimentales o actitudinales. En el caso de las HSE, se desconoce el tipo de contenido con el que éstas se relacionan más, lo cual requiere de otra investigación, pero en este trabajo, creo que las HSE se relacionan más con el contenido actitudinal debido al carácter emocional que las HSE incluyen, aunque cabe advertir que dicho tratamiento no excluye el abordaje de conceptos y/o procedimientos ya que cada contenido incluye los tres en mayor o menor medida.

¹¹ Se utilizó el indicador booleano a partir de las siguientes palabras clave: socioemocional, emoción, docentes, maestros, práctica docente, practica educativa, práctica, enseñanza, educación, media superior, bachillerato, teacher, social emotional learning, educational practice, teaching, high school. Dicha búsqueda se realizó en los siguientes buscadores: EBSCO, ERIC, ProQuest, Springer, Biblio Media, UNAM, DIE, UPN, IBERO, UAEM, UAM, Flacso, Colmex, Redalyc, Scielo, IRESIE y Dialnet.

documentados, sin embargo en la mayoría de las escuelas en Estados Unidos, éstos no han sido adaptados efectivamente y en distintas ocasiones se han ignorado las necesidades socioemocionales, por lo tanto, no es que los profesores no estén dirigiendo el aprendizaje socioemocional, sino que no están utilizando acercamientos bien diseñados.

Por otro lado, la tendencia de las investigaciones empíricamente realizadas, estuvo en los trabajos cualitativos y mixtos, pocos fueron cuantitativos. En cuanto a los trabajos más cercanos al nuestro, por ejemplo, se identificó uno realizado con profesores de una primaria en Turquía, en el que rescataron sus puntos de vista sobre el aprendizaje socioemocional –mediante entrevistas semiestructuradas– y se identificó que el profesorado trata de aplicar el contenido socioemocional en los salones de clase, pero no cuentan con suficiente vocabulario al respecto, ya que la mayoría de los maestros no habían escuchado hablar de algún programa explícito, algunos consideraron necesario algún programa y otros no (Hanife y Cigdem, 2017).

En otro de los trabajos relacionados con el tema del presente trabajo, se encontró una tesis de la licenciatura de pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, en donde se analizó un estudio de caso, la práctica docente a nivel de primaria, en relación con el contenido socioemocional propuesto en el modelo educativo 2017. En dicho trabajo se concluye que la práctica socioemocional debe acompañarse de capacitaciones que consideren al docente como ser emocional, además que se considere la carga de trabajo pues ésta afecta su desempeño laboral. Por otro lado, se destaca que la educación socioemocional se enseña y se aprende practicándola (Higareda, 2020).

Teniendo en cuenta que nuestro trabajo se realizó desde la perspectiva etnográfica, se encontraron dos trabajos realizados bajo el mismo enfoque. Por ejemplo, en un artículo publicado en Estados Unidos, Zembylas (2004) utilizó observaciones, entrevistas a profundidad y videgrabaciones y concluyó que las emociones del profesorado afectan los éxitos y los fracasos de los estudiantes en la enseñanza de las ciencias. En otro ejemplo, en una tesis de maestría en España, De Leyva Briongos (2015) trabajó con docentes de una secundaria de Madrid y utilizando observaciones y conversaciones, concluyó que la activación de competencias socioemocionales de los docentes y su capacidad de ponerlas en práctica influyen en la interacción con el alumnado y en el ejercicio de su función tutorial.

En función de lo anterior, estrictamente, la investigación sobre educación socioemocional –y no lo emocional–, es escasa en países latinoamericanos, ya que la principal fuente de información en español proviene de investigación realizada en España. Por otro lado, la investigación anglosajona parece inclinarse más hacia los programas curriculares de educación socioemocional.

1.3 Planteamiento del problema

A partir de las líneas anteriores, hemos mencionado que la labor docente se ve orientada por distintos elementos que son tan variados que, en ocasiones, además de generar confusión al profesorado sobre lo que se espera de su labor, dificultan el alcance de los objetivos planteados, en este caso, del aprendizaje socioemocional que propone el programa Construye T.

Como veremos en los siguientes capítulos, el ASE como constructo teórico y planteamiento curricular, ingresó al currículum formal del bachillerato a través del modelo educativo 2017, señalando que el profesorado debe implementar alguno de los dos modelos del programa mediante fichas de trabajo, las cuales incluyen distintas orientaciones didácticas; para ello deben tomar una capacitación en línea.

A partir de las dos ideas anteriores, el contenido socioemocional es algo novedoso en el currículum de educación pública del bachillerato mexicano y para la implementación del programa, los docentes cuentan con distintas orientaciones didácticas provenientes de diversos frentes. Ante tal escenario, se busca aportar conocimiento de primera mano sobre la manera en que los docentes implementan el programa Construye T en las aulas de bachillerato y en particular, en un bachillerato tecnológico. En consecuencia, se plantean las siguientes preguntas y objetivos que orienta nuestra investigación:

Pregunta general:

¿Cómo se lleva a cabo la dimensión didáctica de según el contenido socioemocional del programa Construye T en un bachillerato tecnológico?

Preguntas subordinadas:

¿Cuál ha sido el desarrollo del Programa Construye T en el contexto de la educación media superior y en el bachillerato tecnológico?

¿Cuál es la experiencia de tres docentes con el programa Construye T?

Objetivo general:

Analizar la dimensión didáctica frente la implementación del contenido socioemocional del programa Construye T en un bachillerato tecnológico.

Objetivos subordinados:

Identificar el desarrollo que ha tenido el programa Construye T en la política educativa de la educación media superior y en el bachillerato tecnológico en particular.

Interpretar la experiencia de tres docentes con los contenidos socioemocionales del programa Construye T.

Para responder a las preguntas y alcanzar los objetivos planteados, esta investigación se centra en analizar la dimensión didáctica de la práctica docente de tres profesores del CECyTEM La Paz.¹² Dicha dimensión se refiere a la manera de implementar las fichas de trabajo del programa Construye T, la cual involucra tres fases: la anticipación, la intervención y la estimación del trabajo realizado durante el semestre. Cabe señalar que la intervención fue la fase más observada, la cual, está constituida de tres dimensiones para su análisis: el clima áulico, la secuencia didáctica y la instrucción explícita. El trabajo de campo se llevó a cabo durante el segundo semestre del ciclo escolar 2018-2019.

En ese sentido, la perspectiva de la práctica nos permite comprender lo que ocurre en las aulas y contrastar con otras concepciones sobre la función y formación del profesorado. Suponemos que la propuesta sobre la función docente en el programa Construye T retoma la perspectiva técnica para concebir su proceder en las aulas, así como la formación docente.

Finalmente, el análisis de lo que ocurre en las aulas retoma la perspectiva constructivista sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, además de utilizar el constructo teórico sobre educación socioemocional diseñado por la Colaboración para el aprendizaje social, emocional y académico (CASEL, por sus siglas en inglés) como marco de referencia. Metodológicamente, se utiliza el enfoque etnográfico porque nos permite obtener información sobre lo que ocurre en las aulas de manera directa.

¹² La investigación se llevó a cabo en el CECYTEM La Paz debido a que el tutor del posgrado, el Dr. Jesús Aguilar, me facilitó la entrada al plantel ya que tiene contacto y acceso al mismo.

1.4 Justificación

Considerando el apartado anterior, enunciamos distintos motivos que señalan la pertinencia del trabajo. El primero se relaciona con el campo disciplinar al que se suscribe la investigación sobre educación socioemocional, pues por lo revisado, éste se inclina más hacia la psicología y psicología clínica, se encontraron menos trabajos desde la perspectiva pedagógico-educativa. Desde tal perspectiva disciplinar, no se encontró ningún trabajo relacionado con el enfoque didáctico y psicopedagógico, el cual se vincula con el trabajo del profesorado con un programa de educación socioemocional en el aula.

El segundo elemento se refiere al tipo educativo, ya que, si bien se indicó que al igual que la primaria, el bachillerato es uno de los tipos escolares con más investigación empíricamente realizada, apenas ubicamos dos trabajos que se realizaron en México (los otros en Estados Unidos, España y Colombia). El más cercano a nuestro trabajo fue una tesis doctoral que desde una metodología mixta, se analizó la interacción docente-alumnos como factor que incide en el clima socioemocional en bachillerato, en consecuencia, se destacó la importancia de incluir, como elemento de formación y actualización del docente, el aspecto del clima socioemocional en bachillerato, pues éste influye en la formación integral de los jóvenes (Terán, 2012). El segundo fue un artículo sobre la percepción de 800 profesores de educación media superior y superior sobre su formación y práctica docente, el cual, mediante una metodología mixta indica que la formación y práctica docente es un proceso multifacético influido por factores determinados por los propios docentes, tales como las condiciones institucionales en que laboran, las características y necesidades de los alumnos y la realidad histórica y sociocultural (Chehaybar y Kuri, 2006). En ese sentido, este trabajo abona al conocimiento de las prácticas docentes y educación socioemocional en el bachillerato mexicano.

El tercer elemento se refiere al proceder metodológico, ya que los dos trabajos realizados en el bachillerato mexicano se llevaron a cabo mediante una metodología mixta, es decir, no se ha realizado ningún trabajo desde la perspectiva etnográfica en tal contexto (los dos que se encontraron se realizaron en España y en Estados Unidos), por lo tanto, este trabajo permite profundizar en el conocimiento de lo que ocurre al interior de los espacios áulicos del bachillerato mexicano.

Finalmente, un cuarto elemento se refiere al lugar e idioma de proveniencia de las investigaciones publicadas sobre el tema en cuestión; la mayoría de los trabajos se han realizado en países anglosajones y en consecuencia la mayor parte de la literatura –sobre el tema– está disponible en lengua inglesa. En cuanto a la literatura en español, España es el país con más investigación publicada y México es el segundo, siendo el que más investigación ha realizado sobre el tema en Latinoamérica. En ese sentido, este trabajo es relevante porque es de los pioneros en México, en Latinoamérica y en español.

En otra dirección, la relevancia del trabajo queda en contribuir al conocimiento sobre la instrumentación del programa Construye T en las aulas del bachillerato, debido a su reciente puesta en marcha no hay evaluaciones publicadas. Hoy en día existe un amplio acuerdo de que las escuelas deben ofrecer más que solo la instrucción académica para preparar a los estudiantes y el trabajo (National Research Council, 2010, citado en Weissberg et al., 2015, p. 5).

Además de logros académicos, la agenda educativa debe enfocarse a ayudar a los estudiantes a interactuar de manera hábil y respetuosamente; practicar comportamientos positivos, seguros y saludables; contribuir ética y responsablemente con su grupo de pares, familia, escuela y comunidad y; poseer competencias básicas, hábitos de trabajo y valores como base para un empleo significativo y una ciudadanía comprometida (Elias et al., citados en Jennings & Greenberg, 2009, p. 491).

En el contexto mexicano, hemos encontrado opiniones que muestran mayor o menor afinidad al respecto. En consideración de que el desarrollo de las competencias socioemocionales (HSE) tiene afinidad al desarrollo de contenidos procedimentales y proviene de orientaciones internacionales, Velázquez indica que las reformas bajo el enfoque por competencias tienen una orientación empresarial con una matriz economicista para formar capital humano, en donde la escuela pública es concebida como un espacio gratuito para la capacitación de fuerza física, intelectual y emocional para el trabajo (2017, p. 1). Este autor señala que la incorporación de HSE se relaciona con los procesos de organización empresarial del siglo XXI, en donde educar en el ámbito socioemocional atiende las competencias que las empresas necesitan ya que corresponden a sus lógicas de producción, consumo, súper explotación, precarización laboral y colonización de la mente

humana.

Sin embargo, hay distintas mediaciones entre la política educativa y lo que ocurre en las aulas que “amortiguan” lo que Velázquez indica. De acuerdo con Patiño (2017), la educación socioemocional es imperativa porque permite a las personas tener una formación integral con la que los estudiantes consoliden un sentido sano de identidad y dirección que ayuda a los estudiantes a tomar decisiones, a considerar su repercusión en los demás, a establecer relaciones constructivas y a encontrar un sentido de vida que les permita un mayor nivel de bienestar emocional.

En función de lo anteriormente señalado, esta investigación pretende acercarse a los procesos de enseñanza de la educación socioemocional, con lo cual, es posible relacionarlos con las concepciones sobre la función y la formación docente.

Capítulo 2: Marco teórico, conceptual y metodológico

En el presente capítulo se presenta el abordaje teórico, conceptual y metodológico de esta investigación, el cual se divide en cuatro apartados generales. En el primer apartado se aborda el tratamiento teórico-conceptual sobre el aprendizaje socioemocional (ASE). En el segundo se mencionan los enfoques sobre la práctica y formación docente. En el tercero se describen las tres fases que constituyen la dimensión didáctica de la práctica docente. Finalmente, en el cuarto apartado se describe la ruta metodológica.

2.1 El abordaje teórico del aprendizaje socioemocional

En este apartado se hace una revisión general sobre el concepto de educación o aprendizaje socioemocional (ASE), el cual, por sus características es el elemento fundante del programa Construye T.¹³

Según Juana Rangel (2019), existe desconocimiento en torno a los enfoques teóricos que componen el programa Construye T, en contraste, hemos identificado que éstos tienen sus raíces más añejas a inicios del siglo XX, pero su consolidación fue hasta la última década del mismo.¹⁴

En la actualidad, con mayor o menor cercanía al ASE, existen distintos marcos teóricos que representan la diversidad disciplinaria con la que se ha desarrollado; algunos incluyen un enfoque comprensivo, así como un amplio despliegue de dominios interrelacionados (por ejemplo el de la Colaboración para el aprendizaje socio emocional y académico, Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, CASEL, por sus siglas en inglés); otros se acercan de manera directa y profunda a un dominio u otro (por ejemplo, a la inteligencia emocional o a la función ejecutiva); aquellos que se construyen en torno a un concepto particular (por ejemplo la mentalidad positiva); algunos que son simplemente una lista de habilidades y; algunos que están incorporados a estándares

¹³ Las bases teóricas del programa Construye T provienen de la perspectiva psicosocial y ecológica: El modelo ecológico (Bronfenbrenner); el aprendizaje social (Bandura); el desarrollo psicosocial (Erickson); las neurociencias y el desarrollo neuropsicológico (Hinton, Miyamoto y Della Chiesa; Narváez); el referente teórico sobre el cerebro triúnico (MacLean, entre otros); la perspectiva del cambio de comportamiento (Prochaska); el constructivismo (Vygotsky; Bruner) y; algunas bases pedagógicas sobre la educación socioemocional (SEP-PNUD, 2018).

¹⁴ Las raíces del aprendizaje socioemocional se encuentran en distintos abordajes teóricos como la Educación Progresiva (Jane Addams; John Dewey y; Thorndike); perspectivas ecológicas y transaccionales en sociología, criminología y, psicología (Lewin; Bronfenbrenner; Vygotsky y; Sameroff); la promoción del bienestar en la escuela (Cowen; Comer y Zigler); la teoría sobre el aprendizaje social y comportamiento cognitivo (Cantor; Carkhuff; Beane; Martin y Reigeluth) y; el desarrollo en los estudios de la personalidad, emoción e inteligencia (Salovey y Mayer; Gardner; Sternberg) (Osher et al., 2016).

gubernamentales (Dusembury et al., 2015, citados en Osher, Brackett, Dymnicki, Jones y Weissberg, 2016, p. 652).

El elemento común en dichos marcos teóricos, es que todos tienen el propósito de informar y guiar la investigación, la práctica y la política, aunque algunos fueron diseñados con énfasis hacia alguna u otra directriz (Osher et al., 2016). Actualmente, el modelo CASEL es el más influyente y extendido, se ha especializado en la investigación y ha servido como estrategia, colaborador y soporte para los individuos y organizaciones que promueven el desarrollo socioemocional y el acto académico (Weissberg, Durlak, Domitrovich y Guillotta, 2015). Dicho modelo, se ha constituido mediante investigación plasmada en modelos contextuales de desarrollo, es decir, en una mirada del ser humano en donde el enfoque sobre el crecimiento es contextual e interactivo. A continuación, señalamos algunos rasgos característicos del modelo CASEL, pues es la base del programa Construye T –según documentos oficiales– y otros.

2.1.1 El marco teórico CASEL.

En 1994, un grupo de educadores, investigadores y defensores de los niños, se reunió en el Instituto Fetzer, Michigan, a discutir y coordinar estrategias efectivas para mejorar diferentes competencias entre los estudiantes (Weissberg et al., 2015). Se trató de una conferencia en donde se discutieron distintas preocupaciones en torno al ámbito escolar, donde se abordaron temas relacionados con el desarrollo de las necesidades psicológicas, educativas y de salud general en niños (Elberston, Brackett y Weissberg, 2010).

Como resultado de la reunión, el grupo Fetzer introdujo el término de “aprendizaje socioemocional” (social emotional learning: SEL) como marco conceptual para promover la competencia social, emocional y académica de gente joven; coordinar relaciones entre las familias, las escuelas y la comunidad para dirigirse en esa dirección (Elias et al., 1997, citado en Weissberg et al., 2015, p. 5); proveer oportunidades para que los jóvenes adquieran las habilidades necesarias para lograr y mantener relaciones personales positivas y de bienestar durante el transcurso de la vida (Elberston, Brackett y Weissberg, 2010). Los expertos creían que establecer el ASE como proceso de desarrollo, posibilitaría el progreso de competencias importantes, y además de reducir problemas de comportamiento, mejoraría fortalezas y habilidades sociales, emocionales y académicas en la población joven (Newman & Dusembury, 2015).

Otro de los resultados de tal reunión en el Instituto Fetzer, fue la formación oficial de la Colaboración para el Aprendizaje Social, Emocional y Académico (CASEL) (Newman y Dusembury, 2015), la cual tuvo como objetivo, establecer evidencia de alta calidad sobre el aprendizaje socioemocional como parte esencial de la educación, desde preescolar hasta el nivel medio superior (CASEL, 2020, sección: about history; traducción propia).

En concreto, el aprendizaje socioemocional (ASE) es el proceso por el cual, niños, jóvenes y adultos, entienden y manejan sus emociones, establecen y alcanzan metas positivas, muestran empatía por otros, establecen y mantienen relaciones positivas y toman decisiones responsables (CASEL, 2020, sección: What is SEL?; traducción propia). Para el desarrollo de tal aprendizaje, se cuenta con cinco competencias centrales:

- Conciencia de sí mismo: Habilidad de reconocer con precisión las emociones y pensamientos propios y su influencia en el comportamiento.
- Autocontrol: Habilidad de regular de manera efectiva, las emociones, los pensamientos y los comportamientos personales en diferentes situaciones; se incluye el manejo del estrés, el control de impulsos, la automotivación, el establecimiento y el trabajo mediante el logro de metas académicas y personales.
- Conciencia social: Habilidad de entender y empatizar con personas provenientes de culturas distintas, con diferentes perspectivas, puntos de vista, así como distintas normas éticas y sociales; además, reconocer a la familia, la escuela y la comunidad como fuentes de apoyo.
- Habilidades relacionales: Habilidades para establecer y mantener relaciones saludables y gratificantes con grupos e individuos diversos, las cuales incluyen comunicación clara, escucha activa, cooperación, resistencia a la presión social, negociación de conflictos constructivamente, así como búsqueda y ofrecimiento de ayuda cuando sea necesario.
- Toma responsable de decisiones: Habilidad tomar decisiones constructivas y respetuosas sobre el comportamiento personal y la interacción social (CASEL, 2020 sección: What is SEL?, CASEL framework; traducción propia).¹⁵

¹⁵ A partir de las habilidades mencionadas en el modelo CASEL y en el Programa Construye T, es posible identificar dos diferencias generales: la primera se refiere a que hay ligeras variaciones conceptuales, por ejemplo, el modelo CASEL se

La investigación realizada por CASEL indica una ruta de implementación de las cinco competencias mencionadas, que a diferencia de los primeros esfuerzos para el desarrollo del ASE que establecían como único objetivo el trabajo entre pares y el afrontamiento al acoso escolar (*bullying*), se destaca la necesidad de involucrar a toda la comunidad educativa (Osher et al., 2016);

es un sistemático y amplio acercamiento escolar sobre aprendizaje socioemocional, que intencionalmente cultiva cuidado, participación, clima equitativo y prácticas basadas en evidencia, que activamente involucran a todos los estudiantes en su crecimiento social, emocional y académico. Este acercamiento requiere una estrategia coordinada a través de salones, escuelas, hogares, y comunidades (CASEL, 2020, sección: ¿Qué es SEL?, marco teórico CASEL; traducción propia).

Como resultado de lo anterior, las aproximaciones del ASE han avanzado y se ha transitado de lecciones impartidas en las aulas, hacia una aproximación sistemática a lo largo de la vida cotidiana de los estudiantes, esto es, en salones de clase, en la comunidad escolar y en sus familias y comunidades (Véase figura 1). En consecuencia, se cultiva un clima justo, afectivo y participativo para el desarrollo académico, social y emocional de los estudiantes. En el caso del programa Construye T, la principal ruta de implementación se encuentra en la implementación de fichas de trabajo en las aulas, aunque cabe destacar que de manera general se enuncia la importancia del trabajo colegiado entre el profesorado y la ejecución de proyectos escolares que fortalezcan la educación socioemocional.

En particular, el trabajo que se propone en la comunidad escolar involucra distintos actores e incluye cuatro áreas de trabajo a desarrollarse en cuatro momentos (Véase figura 2):

refiere al autocontrol, mientras que en el programa Construye T se refiere a la autorregulación; la segunda es que en el modelo CASEL no se tiene la sexta HSE: perseverancia, que incluye el programa Construye T.

Figura 1: Escenarios y competencias para el aprendizaje socioemocional.

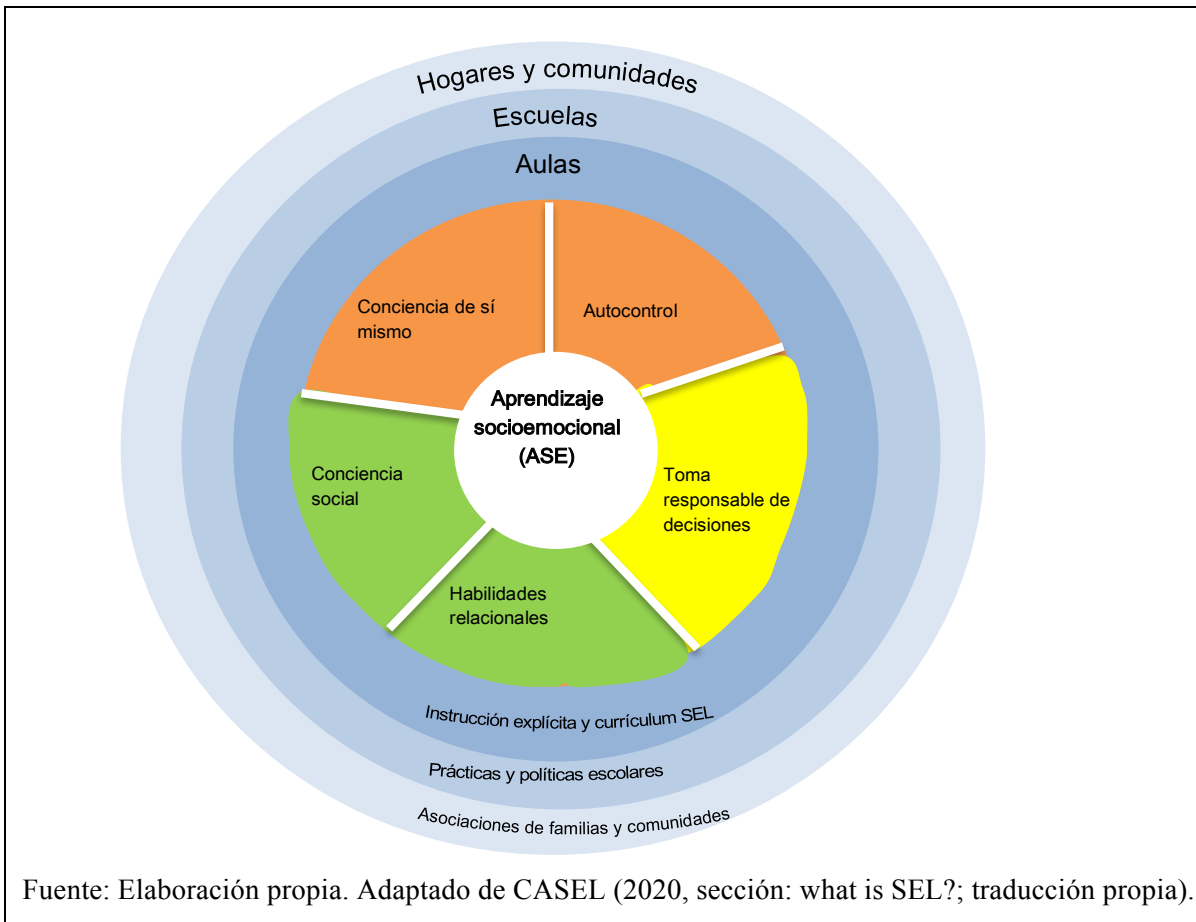


Figura 2: El desarrollo del aprendizaje socioemocional en la comunidad escolar.



Fuente: Elaboración propia. Adaptado de CASEL (2020, sección: Schoolwide SEL, how it Works; traducción propia).

- La organización consiste en formar un equipo de trabajo para el desarrollo del ASE a largo plazo, el cual, requiere de compromiso, conciencia y pertenencia de la comunidad escolar. Primero se establece el equipo de trabajo y después se desarrolla una visión compartida, se discuten necesidades y recursos y se desarrolla el plan de implementación con duración de un año.
- La implementación consiste en que los estudiantes y adultos lleven a cabo el desarrollo de competencias sociales y emocionales activamente. Esta fase tiene dos momentos. Primero se desarrollan y se fortalecen las competencias socioemocionales a través del cultivo de las mismas, mediante la red de apoyo entre los miembros del equipo fundador, quienes modelan y practican el ASE individual y colectivamente.
- El segundo momento se refiere a la implementación entre estudiantes, la cual requiere de oportunidades consistentes, frecuentes y bien diseñadas, que los comprometan a desarrollar apropiadamente aprendizajes socioemocionales.
- La mejora continua consiste en un proceso estructurado y deliberado para recolectar, mostrar y utilizar los resultados de la implementación para informar decisiones y establecer mejoras en la implementación, mediante el marco establecido para ello y un *test* que refine y establece nuevas estrategias de intervención (CASEL, 2020, sección: Schoolwide SEL, how it Works; traducción propia).

En resumen, el modelo CASEL abarca distintos momentos que involucran, principalmente, la participación comprometida del personal de trabajo para la implementación eficiente con estudiantes; por su parte, el programa Construye T señala el trabajo colegiado entre la plantilla docente en reuniones mensuales con la tutora del programa, según ella, se trabajan fichas del programa entre el profesorado del CECyTEM La Paz.

En particular, esta investigación se ubica en la implementación del programa Construye T con los estudiantes en el aula, donde el docente debe fomentar un ambiente de apoyo que los comprometa en el abordaje del ASE. En tal fase, se identifican tres aspectos fundamentales para la calidad y eficacia del aprendizaje socioemocional: 1) el clima de apoyo en el aula; 2) la integración del ASE y; 3) la instrucción explícita (CASEL, 2020, sección: Schoolwide SEL, classroom; traducción propia). Estos elementos se describen a continuación.

2.1.1.1 Un clima de apoyo en el aula.

El clima áulico de apoyo sirve como plataforma para todo el aprendizaje socioemocional; en el centro de un aula de apoyo se encuentra un profesorado cuidadoso y comprometido que establece relaciones auténticas y de confianza con cada estudiante. El profesorado debe crear un espacio en donde los estudiantes se sientan emocionalmente seguros, se consideren parte de una comunidad de aprendices, motivados y desafiados (CASEL, 2020, sección: Schoolwide SEL, classroom; traducción propia) y que genere una fuerte relación entre los estudiantes para comprometerse y tomarse riesgos académicos (Darling-Hammond, 2017). Según CASEL (2020, sección: Schoolwide SEL, classroom; traducción propia), dicho clima áulico incluye los tres elementos siguientes:

- Construcción de una comunidad. Se refiere a tomar el tiempo necesario para construir un ambiente seguro y equitativo, en el que se construyan relaciones entre estudiantes que les permitan tener una sensación de comunidad y puedan afrontar distintas situaciones de manera conjunta y participar en el alcance de metas. Un clima así contiene cuatro rasgos: 1) respeto mutuo y relaciones de apoyo entre estudiantes, padres de familia y profesores; 2) oportunidades frecuentes para que los estudiantes colaboren con otros; 3) oportunidades frecuentes en las que los estudiantes desarrollen su voz y su capacidad de agencia mediante la resolución de conflictos, llegar a acuerdos, entre otros y; 4) sentido de ideales y propósitos en común entre los miembros del salón (Schnaps et al., 2003, citados en CASEL, 2020, sección: Schoolwide SEL, classroom; traducción propia).
- Pertenencia y seguridad emocional: Esta característica sienta las bases para que los estudiantes se enfoquen en el aprendizaje; el equipo para el ASE apoya las aulas a crear condiciones propicias para el desarrollo del sentido de pertenencia entre estudiantes, en el que habrán de responder a las perspectivas y necesidades de los estudiantes, afirmar sus identidades y establecer estructuras que creen consistencia y predicción.
- Disciplina centrada en el alumno: Se refiere a la importancia de que la disciplina se centre en el estudiante, esta contribuye al ambiente de apoyo y provee oportunidades de aprendizaje entre los estudiantes, la resolución de problemas y la toma de responsabilidades.

En síntesis, la construcción de un clima de apoyo requiere de la labor de padres de

familia, el equipo para el desarrollo del ASE, el profesorado y las comunidades. En el aula, el profesorado propicia las condiciones para crear un clima cálido y de confianza en el que los estudiantes se sientan seguros. Al respecto, el programa Construye T enuncia de manera general la importancia que tiene el clima escolar y áulico para el desarrollo exitoso del ASE (SEP-PNUD, 2018), sin embargo, el acento está en la intervención didáctica de las fichas del programa.

2.1.1.2 Integración del ASE en la enseñanza.

Se refiere al vínculo entre la educación socioemocional y los contenidos académicos de las distintas asignaturas. Las competencias socioemocionales apoyan el alcance de metas académicas y el trabajo académico y también provee oportunidad de enseñar y practicar el ASE; dicha integración involucra tres componentes interdependientes:

- Fomento a la mentalidad académica: Se refiere a las creencias o maneras de percibirse a sí mismos en relación con el aprendizaje, éstas sientan las bases para el profundo aprendizaje socio emocional profundo. Para fomentar dicha mentalidad, los profesores establecen altas expectativas en sus estudiantes, establecen que los errores son parte del aprendizaje y utilizan prácticas de enseñanza receptivas que desafíen los estereotipos sociales que comúnmente los afectan.
- Alineamiento del ASE y objetivos académicos: Se refiere a que el equipo del ASE trabaja en conjunto con los profesores para alinear el aprendizaje socioemocional con los objetivos de cada asignatura, pues cada disciplina tiene sus propias preguntas y procesos. Para trabajar en ese sentido, el profesor debe apoyar el éxito de los estudiantes para que cumplan con el objetivo de cada lección, planeando sus clases en conexión entre los objetivos de su asignatura y el aprendizaje socio emocional.¹⁶
- Uso de pedagogía interactiva: Se refiere al uso de prácticas que involucren activamente a los estudiantes en la construcción de aprendizajes significativos, que promuevan el compromiso en sus aprendizajes y se cuenten con oportunidades para practicar habilidades socioemocionales. Para ello, se le recomiendan dos técnicas al profesorado:
a) discusiones de clase en donde los estudiantes utilicen habilidades comunicativas para

¹⁶ El profesor debe tener cuidado al establecer desafíos con alto nivel de dificultad; debe empoderar a los estudiantes para trabajar con la frustración o que colaboren con algún compañero para alcanzar objetivos; debe aludir y mencionar a los estudiantes las competencias socio emocionales que pueden utilizar cuando existe una tarea de por medio y; mencionar el uso de alguna competencia socioemocional, en actividades que involucren la comprensión de la perspectiva de otros, por ejemplo, la empatía (CASEL, 2020, sección: Schoolwide SEL, classroom; traducción propia).

pensar en torno a sus ideas y compararlas con las de sus compañeros, comprendiendo el contenido a profundidad y; b) aprendizaje cooperativo con pequeños grupos que usen el conocimiento propio sobre sus fortalezas y habilidades y tomen la perspectiva de otros para completar las tareas de manera colectiva (CASEL, 2020, sección: Schoolwide SEL, classroom; traducción propia).

Este último rubro se refiere a la integración que debe existir entre los contenidos académicos y los socioemocionales, en la que existe colaboración entre el equipo para el ASE y el profesorado. En particular, el docente establece altas expectativas en los estudiantes y planea sus clases para abordar dicha integración; en el aula utiliza una pedagogía interactiva para que los estudiantes se involucren activamente, así como desarrollar relaciones cálidas y comunicación asertiva y cercana. Cabe señalar que este rubro se plantea así pensando en que comúnmente las instituciones que no cuentan con algún programa específico de educación socioemocional. Por su parte, el programa Construye T señala el abordaje del contenido socioemocional mediante alguno de los modelos para el desarrollo de HSE y también indica ciertas orientaciones para que el profesorado diseñe secuencias didácticas que integren el contenido socioemocional con el de su asignatura.

2.1.1.3 Instrucción explícita: SAFE

Esta dimensión se refiere a la consistencia que las actividades deben tener para que los estudiantes cultiven, practiquen y reflexionen sobre sus competencias socioemocionales de formas culturalmente apropiadas. La instrucción explícita sucede cuando las lecciones son independientes, proveen instrucciones paso a paso y tratan temas apropiados a las edades de los estudiantes, las cuales, por ejemplo, pueden incluir etiquetamiento de sentimientos, manejo del estrés, establecimiento y alcance de objetivos, desarrollo de la empatía, comunicación efectiva, resolución de problemas, asertividad y toma responsable de decisiones. La instrucción efectiva indica cuatro características representadas por el acrónimo SAFE:

- Secuenciado: Se utilizan actividades conectadas y coordinadas en una secuencia paso a paso que provee oportunidades para que los jóvenes las conecten.
- Activo: Se llevan a cabo formas activas de aprendizaje que ayudan a los estudiantes a modelar nuevas habilidades mediante la manipulación del material, es decir, que se

practiquen las HSE.

- Focalizado: Se dedica tiempo y atención suficiente para cualquier tarea o actividad de aprendizaje que ocurra, así como al desarrollo de habilidades.
- Explícito: Se establecen de manera clara y específica los objetivos que se espera que los jóvenes desarrollen y aprendan (Durlak et al., 2011).

Adicional a las características que incluye la instrucción explícita, CASEL indica algunas consideraciones que el docente podría tomar en cuenta para estructurar la instrucción explícita adecuadamente:

- a) Dedicar tiempo para la instrucción del ASE en el calendario y horario escolar, por ejemplo: que todos los profesores enseñen el ASE durante el mismo día y al mismo tiempo en distintos grupos, o que todos los profesores den la lección SEL el mismo día de manera escalonada con distintos grupos (recomendada para visitas de inspección).
- b) Dar responsabilidad al profesorado para enseñar el ASE, pues permite formar relaciones cercanas y fuertes con sus estudiantes, además favorece la integración del ASE a su propia práctica para ser usada en diferentes situaciones; así mismo, le permite al profesorado comprometerse con su propio aprendizaje socioemocional.
- c) En consideración del movimiento áulico del profesorado entre las distintas aulas y grupo, se pueden crear espacios entre profesores para generar apoyo entre ellos, lo cual facilita su intervención y fomenta su propio desarrollo socioemocional (2020, sección: Schoolwide SEL, classroom, explicit SEL instruction; traducción propia).

En relación con este apartado, las fichas de trabajo del programa Construye T fueron diseñadas según las cuatro características de la instrucción explícita, así mismo, el abordaje de las fichas del programa ha de realizarse durante 20 o 40 minutos según el modelo que se trabaje. Por otro lado, se indica espacio y tiempo para el trabajo colegiado en reuniones mensuales entre profesores y la tutora del programa (se revisará posteriormente).

En conclusión, son diversas las orientaciones que el modelo CASEL indica para el trabajo socioemocional, las cuales, involucran distintos procesos y actores en diversos escenarios (familias y comunidades, la comunidad escolar y el aula), por otro lado, cabe reconocer que el programa Construye T destaca de manera general la importancia de las familias y comunidades en el desarrollo del ASE, sin embargo, se destaca la función del profesorado y de la tutora en el contexto áulico y escolar, pero más aún la del docente para

la implementación de las fichas del programa en el aula.

2.2 Enfoques sobre la función y formación docente

En este apartado se mencionan brevemente los enfoques teóricos que comúnmente explican la función docente, la cual, normalmente se liga con la concepción sobre la formación del profesorado. Cabe señalar que cada perspectiva se inclina hacia una u otra manera de mirar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes y por ello se pueden encontrar elementos de las distintas perspectivas en lo que ocurre en las aulas.

Teniendo en cuenta que este trabajo se trata sobre lo que ocurre en las aulas, es pertinente relacionar la labor del profesorado con sus respectivos referentes teóricos, ya que “la función del docente y los procesos de su formación y desarrollo profesional deben considerarse en relación con los diferentes modos de concebir la práctica educativa” (Pérez Gómez, 2008, p. 398).¹⁷ De acuerdo con Pérez Gómez, existen cuatro enfoques sobre la función y formación docente: la perspectiva académica, la perspectiva técnica, la perspectiva práctica y la perspectiva para la reconstrucción social.

○ La perspectiva académica.

En este enfoque, la formación de estudiantes y docentes se da mediante conocimientos disciplinares que la orientan para lograr los perfiles de egreso (Ibáñez, 2018); la enseñanza se concibe como un proceso de transmisión de conocimientos y adquisición de la cultura pública. El profesor es visto como un especialista o erudito en el conocimiento teórico (Pérez Gómez, 2008), al respecto, existen dos enfoques provenientes de esta perspectiva: el enciclopédico y el comprensivo.¹⁸

De manera general, en la perspectiva académica se le da más peso al conocimiento disciplinar que al pedagógico. Según Ibáñez (2018), a pesar de que se le han señalado distintas críticas a este enfoque,¹⁹ es el que sigue predominando hoy en día.

¹⁷ Para una revisión más detallada sobre estos enfoques, véase el trabajo de Ibáñez (2018) y Pérez Gómez (2008).

¹⁸ En el enfoque enciclopédico, la competencia del profesor está en poseer conocimientos disciplinares y su respectiva estrategia didáctica respetando la secuencia lógica para la transmisión de conocimientos de la asignatura; no hay diferencia visible entre el saber disciplinar y el enseñar porque no se le presta suficiente importancia a la didáctica, de tal manera que el profesor debe exponer los contenidos del currículum con una lógica de homogeneidad. En el enfoque comprensivo, además de dominar los contenidos de su disciplina, el profesor se forma conociendo su estructura epistemológica inmersa en el periodo histórico de su desarrollo del conocimiento científico; así mismo, domina las técnicas didácticas efectivas y significativas para la transmisión de su disciplina (Pérez Gómez, 2008).

¹⁹ Las principales críticas se refieren a la excesiva cantidad de contenidos temáticos que se indican en los planes y programas de estudio, la poca atención que se le da al conocimiento y práctica pedagógica, el hecho de que los conocimientos quedan inconexos y la prioridad que se le da al aprendizaje memorístico (Ibáñez, 2018).

- La perspectiva técnica.

En este enfoque, la enseñanza es vista como intervención tecnológica a la que se le da el estatus y el rigor científico de la ciencia aplicada (Pérez Gómez, 2008). El docente es un técnico calificado que aplica técnicas y procedimientos para la solución de problemas instrumentales, pero en ocasiones se dejan de lado los problemas morales y políticos que ocurren en el aula (Ibáñez, 2018).

El docente debe aprender conocimientos y desarrollar competencias y actitudes adecuadas para la intervención práctica (elaboradas por científicos mediante investigación básica o aplicada) (Pérez Gómez, 2008); los conocimientos tecnológicos se transmiten mediante cursos, talleres o diplomados de actualización docente, en donde la escuela es concebida como un espacio para la transmisión de información y el docente es quien la transmite (Ibáñez, 2018).

Según Ibáñez, (2018), esta perspectiva se liga estrechamente al modelo de globalización en el que vivimos, pues es evidente –y necesario– el intercambio económico, político, cultural y social.

Para los gobernantes y sus consejeros internacionales como el Banco Mundial (BM) y OCDE, que miran a la escuela como un espacio de transmisión de información y a los profesores como técnicos encargados de tal transmisión, nos queda claro que enfocan a la enseñanza desde la racionalidad técnico-eficientista, para lo cual es necesario dotar a los profesores de competencias y habilidades técnicas a través de entrenamiento o cursos de capacitación que contribuyan a mejorar los métodos de enseñanza y los medios de comunicación, tanto tradicionales como los de apoyo tecnológico. En este sentido la formación de ciudadanos está orientada e integrada al sistema económico productivo.

La formación, desde la perspectiva técnica, se caracteriza por la capacidad y dominio de saberes y conocimientos que toda persona debe adquirir para realizar una práctica concreta, por lo cual afirmamos que el sistema educativo está íntimamente relacionado con el sistema productivo (Ibáñez, 2018, pp. 31- 32).

Según Pérez Gómez (2008), la investigación que se ha realizado bajo este enfoque ha sido desde el modelo proceso producto y la formación del docente se da mediante el entrenamiento de competencias.

A partir de lo señalado, se afirma que en el programa Construye T, la función y formación del docente, del director y del tutor, así como la de los estudiantes, se relaciona con el enfoque técnico, pues como hemos revisado, el programa debe seguirse mediante fichas de trabajo con orientaciones didácticas puntuales y homogéneas. En particular, el docente debe tomar un curso en línea de 10 horas para estar capacitado, ya que el manual y demás apoyos que se le brindan son secundarios.

En ese sentido, el enfoque técnico propuesto para el desarrollo de HSE parece relacionarse con la lógica empresarial con la que se atienden los mecanismos de producción y consumo (Velásquez, 2017), en la que el modelo educativo busca la formación de personas sanas e integrales, con emociones reguladas para la producción (Mar Velasco, 2018).

o La perspectiva práctica.

Este enfoque y el de reflexión para la reconstrucción social (siguiente apartado) conciben la función docente desde la perspectiva práctica, la cual subyace al enfoque de las prácticas,²⁰ en donde éstas son vistas como realizaciones empíricas que representan el conocimiento; entender la educación desde la práctica implica una manera de comprender conceptual y metodológicamente la teoría educativa (Valladares, 2017).

Según Valladares (2017), hasta los años ochenta del siglo XX, la teoría educativa desde las tesis post-positivistas cuestionaba la dicotomía entre teoría-práctica, con ello, se reivindicó la noción de práctica educativa para constituir una teoría que le permitía, a los practicantes de la educación, examinar sus propias prácticas. Desde el enfoque de las prácticas, el conocimiento es indeterminado, preserva una dimensión tácita y se manifiesta en prácticas o actividades que a su vez constituyen el conocimiento (Valladares, 2017).

En particular, desde la perspectiva práctica, la enseñanza es una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares, determinados por el contexto y sus disposiciones personales;²¹ el profesor se concibe como un artesano, un artista o un profesional clínico

²⁰ El enfoque de las prácticas se trata de un reposicionamiento epistemológico que surge a partir de los años ochenta del siglo XX. En tal movimiento, la nueva filosofía de las ciencias pasaría a tener una mirada dependiente del contexto, que se relaciona con un proyecto fundacionista en donde la teoría educativa es el resultado, proceso y producto de prácticas educativas situadas, locales y dependientes del contexto; desde esta perspectiva, el conocimiento se manifiesta localmente en prácticas o actividades (Valladares, 2017).

²¹ Lahire (2017) menciona que la manera más adecuada de comprender las prácticas es mediante la siguiente expresión: disposiciones + contexto = prácticas, aunque tradicionalmente, han existido dos corrientes principales para comprenderlas, una que se recarga hacia las disposiciones de los sujetos para explicar las prácticas y la otra hacia el contexto. En este

que tiene que desarrollar su sabiduría experiencial para tratar con las situaciones particulares que se presentan en el aula. La formación se da mediante el desarrollo de la práctica, para ella y a partir de ella, la cual, se transmite de generación en generación, de los docentes más experimentados hacia los noveles (Pérez Gómez, 2008). Bajo esta perspectiva existen dos enfoques: el tradicional y el de reflexión sobre la práctica.

El tradicional concibe la enseñanza como una actividad artesanal, en donde se va acumulando el conocimiento transmitido a lo largo de los años, el cual, es tácito, saturado de sentido común, tiene vicios y obstáculos epistemológicos llenos de saber de opinión, se encuentra poco verbalizado y con poca organización teórica. La práctica en el aula se da de manera aislada, es reflexiva, intuitiva y rutinizada (Pérez Gómez, 2008, p. 411).

El enfoque reflexivo sobre la práctica surge para superar la relación mecánica entre el conocimiento técnico y la práctica en el aula, se encarga de analizar lo que el profesorado enfrenta en la complejidad del aula, la cual, exige un tratamiento específico y singular. La intención principal de este enfoque es la generación de conocimiento comprensivo para facilitar la transformación, así como evitar el carácter reproductor, acrítico y conservador del enfoque tradicional (Pérez Gómez, 2008, pp. 412-413) o del enfoque técnico, ya que “no es posible entender y/o transformar las prácticas sino se entienden los espacios intersubjetivos que les dan soporte” (Valladares, 2017, p. 195).

El enfoque de las prácticas y su perspectiva sobre la función y formación docente, son las que se retoman para nuestro trabajo, pues en función de la perspectiva técnica que el programa Construye T retoma, los docentes se ven condicionados y ciertamente obligados a llevar a cabo su labor y formación, según las orientaciones generales y homogéneas señaladas desde instancias internacionales. Por lo tanto, este enfoque suma una mirada comprensiva de lo que ocurre en las aulas bachillerato (ya sea mientras aplican el programa Construye T o en la ejecución de cualquier otra actividad docente), pues a lo largo de sus trayectorias profesionales, el profesorado va poniendo en juego prácticas y saberes para realizar su trabajo; tal como lo afirma Rockwell y Mercado (1988, pp.68-69), la práctica docente observada en las escuelas está sustentada en las trayectorias personales y profesionales que se enlazan con la historia social y agregado, contextual.

- La perspectiva de reflexión para la reconstrucción social.

trabajo se retoman ambas, aunque, existe ligera inclinación al contexto debido a que es en la práctica en donde es posible acercarse a las disposiciones.

Este enfoque concibe la enseñanza como una actividad crítica, pues considera que la práctica en el aula está saturada de opciones de carácter ético y por lo tanto los valores que cobijan la intencionalidad del docente deben traducirse en principios procedimentales en la enseñanza. El profesor es visto como un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre su práctica cotidiana para comprender las características de los procesos de enseñanza y aprendizaje que suscitan en el contexto de su práctica, con el fin de facilitar el desarrollo autónomo y emancipador en él y en los estudiantes. En esta perspectiva se tienen dos enfoques principales: el de crítica y reconstrucción social y el de investigación-acción y formación para la comprensión.²²

En general, los cuatro enfoques revisados conciben la función y la formación docente de distintas maneras; al parecer, la labor y formación docente que el programa Construye T retoma, se liga con el enfoque técnico, el cual promueve la homogeneidad, la cual, no retoma la diversidad y complejidad que se presenta en los procesos referentes a la formación y el hacer de los actores dentro de la institución educativa. En contraste, nuestro trabajo adopta el enfoque de la práctica docente que de manera comprensiva reflexiona sobre los acontecimientos que ocurren en las aulas de bachillerato a partir de los recursos, criterios, perspectivas, historias de cada docente y en particular de las situaciones que emergen en los contextos en donde se llevan a cabo las prácticas. Cabe adelantar que, como lo veremos más adelante, en la práctica docente se tienen distintas dimensiones involucradas, pero en nuestro caso se trabaja con la que acontece en las aulas.

2.3 La dimensión didáctica de la práctica docente

En general, la actividad o el quehacer docente se refiere a las distintas actividades que éste realiza a lo largo de su jornada laboral y durante su trayectoria profesional, mismas que al realizarse constantemente, son consideradas como práctica docente. En este apartado se conceptualiza la práctica docente, se describen las variables que la configuran y se menciona el enfoque adoptado en torno a ella.

²² En el enfoque crítico y de reconstrucción social, la escuela y la educación del profesor, son fundamentales para construir una sociedad más justa; el profesor es un intelectual transformador, un educador y un activista político. En el enfoque de investigación-acción y formación del profesor para la comprensión, la enseñanza es un arte donde las ideas se experimentan de manera reflexiva y creadora; el profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica para mejorar la calidad de su intervención y la práctica profesional es autónoma, reflexiva y de indagación cooperativa (Pérez Gómez, 2008).

Sostengo que la docencia es una actividad en la que se ponen en juego nuestras aspiraciones, necesidades, conocimientos, saberes, experiencias y concepciones, para facilitar, guiar o dirigir a los estudiantes en la construcción de aprendizajes; dicho de otra manera, en la labor de facilitar el aprendizaje, la totalidad de nuestra persona está involucrada. Así mismo, en el ejercicio de tal actividad se llevan a cabo una serie de prácticas atravesadas por procedimientos administrativos, pautas institucionales y curriculares que las configuran, además de las relaciones cotidianas en la institución escolar. Así, las prácticas docentes están atravesadas por una variedad de factores contextuales que le otorgan singularidad a lo que cada docente realiza.

Este trabajo analiza la relación del profesorado con el contenido del programa Construye T, aunque cabe señalar que no se deja de lado la actividad de los estudiantes, ni las cuestiones administrativas, institucionales, normativas, entre otras, que la configuran.

Para estudiar lo que ocurre en el aula, hemos encontrado conceptos similares como: saber(es), experiencia(s), labor, función y práctica docente,²³ pero la última es la que más se relaciona con la perspectiva práctica que se retoma en este trabajo. De Lella (2001) concibe la práctica docente como una acción institucionalizada, en donde el énfasis se encuentra en la enseñanza que se desarrolla en el aula, aunque la connotación de práctica alcanza otras dimensiones como la práctica institucional y su nexos con la práctica social, que posibilita la mirada hacia la transformación social y la democratización de la escuela.

De manera similar, Ibáñez (2018) menciona que la práctica docente alude a las situaciones que se presentan en el aula, configuradas a partir de actividades de enseñanza-aprendizaje entre el profesor y los estudiantes en función de ciertos objetivos curriculares. De esta conceptualización, destacamos que el aprendizaje es parte de la práctica docente.

Nava, Reynoso, Pedroza y Villalobos (2014) indican que la práctica se refiere a todo lo que hacemos en el día a día como parte de nuestro quehacer docente, lo que ocurre, el lugar donde ocurre, los actores, los escenarios, los materiales, etcétera; agregan: “pensar la práctica docente incluye todos aquellos aspectos que parecieran hasta cierto punto imperceptibles como parte de procesos automáticos o semiautomáticos” (p. 13).

²³ Un concepto similar al de práctica docente, es el de práctica educativa, sin embargo, para García-Cabrero, et al. (2008, citados en García-Cabrero, Loredó y Carranza, 2008), la diferencia entre los dos estriba en que la práctica docente se refiere al proceso de enseñar en las aulas mientras que la práctica educativa es un concepto más amplio que se refiere a las actividades que el profesorado lleva a cabo, como parte de la institución educativa.

Por su parte, Fierro, Furtuol y Rosas (2010), entienden la práctica docente como: praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso- maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia-, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro (p. 21).

La definición anterior es más amplia y parece abrazar la mayoría de los elementos revisados en las conceptualizaciones anteriores; tal definición parece acentuar el carácter relacional de la práctica con diferentes agentes y con la normatividad circundante.

En definitiva, cada conceptualización concibe la práctica docente de manera cercana, aunque pone énfasis en el vínculo con algún u otro elemento, en detrimento de otro. A partir de tales conceptualizaciones, en este trabajo entendemos la práctica docente como una actividad singular y única que acontece en el aula, en donde se llevan a cabo actividades de enseñanza –automatizadas o semi automatizadas– para facilitar –a los estudiantes– los contenidos curriculares establecidos. En tal conceptualización se destaca la inclinación didáctica, aunque de ninguna manera se afirma que la práctica docente solo se refiere a dicha relación (entre actividades de enseñanza, contenidos curriculares y el aprendizaje de los estudiantes). Es decir, la práctica docente puede ser tan amplia como queramos, según los objetivos de la investigación.

2.3.1 Dimensiones de la práctica docente.

En términos amplios, la práctica docente involucra distintas dimensiones que a continuación se mencionan, al respecto, se ubican dos clasificaciones distintas.

En la primera, Fierro, Furtuol y Rosas (2010, pp. 28-39) señalan seis dimensiones organizadas en dos niveles, uno cercano a la intervención áulica y otro alejado de ella. En el nivel cercano se encuentra la dimensión didáctica, la personal y,²⁴ la interpersonal.²⁵ En el nivel lejano se tiene la dimensión institucional,²⁶ la social y,²⁷ la valoral.²⁸ En particular, la

²⁴ Esta dimensión considera al docente como un sujeto histórico y social, en la cual, está constituida por las circunstancias de vida (proyectos, creencias, anhelos, deseos, perspectivas, miedos, etcétera) que orientan la vida profesional (Fierro, Furtuol & Rosas, 2010, p. 29).

²⁵ La dimensión interpersonal abarca las relaciones entre las personas y el docente, mismas que participan en la constitución de un proyecto educativo, tales como: alumnos, maestros, padres de familia y directores (Fierro, Furtuol & Rosas, 2010, pp. 31-32).

²⁶ La dimensión institucional se refiere a que el docente y su práctica es desarrollada en el seno de una organización, por lo tanto, su práctica es regulada y constituida en el espacio de la escuela; así mismo, entra en contacto con los saberes de un oficio, tradiciones, costumbres y reglas propias de la cultura magisterial (Fierro, Furtuol & Rosas, 2010, p. 30).

dimensión didáctica se refiere a la manera en que los docentes trabajan los contenidos disciplinares establecidos por el currículum.

En la segunda, se retoma la clasificación de las autoras señaladas y la propia experiencia, para señalar que la práctica docente está atravesada por factores internos y externos a lo que ocurre en el aula. Los factores internos son aquellos que se encuentran más cercanos al docente, intervienen y dependen de éste en su totalidad; se encuentran dos dimensiones: la personal y la profesional. La dimensión personal se refiere a las características del profesor como individuo, entre las cuales, encontramos su carácter, anhelos, inquietudes, necesidades, preocupaciones, valores, etcétera. La dimensión profesional involucra el conocimiento y saber pedagógico, formación académica, práctica didáctica, experiencias y saberes profesionales. Estos elementos son producto de la formación inicial y continua del profesorado.

Los factores externos son aquellos que afectan y condicionan la práctica docente de manera indirecta. Entre ellos tenemos la dimensión interpersonal (con otros docentes, directivos, padres de familia, estudiantes); la curricular (de la asignatura que se imparte); la normativa, escolar e institucional (trámites administrativos, reglas escolares, actividades escolares, reuniones colegiadas, etcétera); la política educativa (planes y programas de estudio, reformas educativas) y; la contextual, la cual cobija culturalmente a la institución en donde labora el docente (idiosincrasia, valores, prácticas culturales y familiares).

A partir de las clasificaciones mencionadas, para nuestro trabajo, lo que ocurre en el aula se relaciona más con la dimensión didáctica (primera clasificación) o práctica didáctica (segunda clasificación), que se refiere a la manera en que el profesorado implementa los contenidos curriculares, la cual, está constituida por sus saberes, experiencias y conocimientos teóricos y prácticos, a fin de facilitar el contenido curricular a los estudiantes y que alcancen los aprendizajes esperados.

²⁷ La dimensión social se refiere al entorno histórico, político, social, geográfico, cultural y económico en los que se desarrolla la práctica, los cuales, le imprimen exigencias que afectan su labor (Fierro, Furtuol & Rosas, 2010, pp. 32-34).

²⁸ La dimensión valoral se refiere a que cada acción docente está encaminada hacia distintos fines educativos con un referente axiológico, un conjunto de valores ponderados para comunicar la forma de ver y entender el mundo, de mirar y entender las relaciones humanas, de conducir las situaciones de enseñanza, las cuales tendrán un impacto en la formación del alumnado (Fierro, Furtuol & Rosas, 2010, pp. 35-37).

2.3.1.1 Los contenidos del programa Construye T.

Los contenidos guardan una estrecha relación con las capacidades que la escuela busca desarrollar en el estudiantado, recordemos que en el caso del programa Construye T, éstos se refieren al ámbito socioemocional –indicado en el modelo educativo 2017–. Así mismo, juegan un papel determinante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, aunque están determinados por los intereses y cualidades de los estudiantes.

El término “contenido” alude principalmente a su carácter cognitivo, en consecuencia, Zabala (2000) indica que tradicionalmente, la escuela se ha preocupado por el desarrollo de capacidades cognitivas (indicadas en las asignaturas clásicas que buscan el desarrollo de tales capacidades cognitivas mediante el conocimiento de nombres, fechas, principios y enunciados), pero casi no se han atendido otras como las motrices o las afectivas y por lo tanto, era necesaria una clasificación que las incluyera.

En ese sentido, Coll, Pozo, Sarabia y Valls (1992) clasifican los contenidos en función de los procesos que enfatizan desarrollar, a saber, conceptuales, procedimentales y actitudinales,²⁹ los cuales, respectivamente responden a las preguntas: ¿qué hay que saber?, ¿qué hay que saber hacer? y ¿cómo hay que ser? (Coll, 1986, citado en Zabala, 2000, pp. 28-29).

El *saber qué* hace referencia a los aprendizajes conceptuales o declarativos, conocimiento de hechos, conceptos y principios, los cuales, se han privilegiado en los currículos de todos los niveles educativos (Díaz Barriga, F. y Hernández, 1998).

El *saber hacer* se refiere a la ejecución de procedimientos, estrategias, técnicas, habilidades, destrezas, métodos, etcétera. A diferencia del conocimiento declarativo y teórico, el saber procedimental es de tipo práctico y está basado en la realización de acciones u operaciones (Díaz Barriga, F. y Hernández, 1998). Son tres los rasgos característicos de los contenidos procedimentales: a) se refieren a una actuación; b) dicha

²⁹ Cabe advertir que no existen contenidos puramente conceptuales, procedimentales o actitudinales, sino que los tres comparten ciertos principios, por ejemplo, el aprendizaje de operaciones de suma requiere de la conceptualización sobre la adición, pero el énfasis está en el procedimiento para realizar sumas. En otro ejemplo más cercano a nuestro trabajo, el desarrollo de actitudes que favorecen una convivencia sana, requiere de la conceptualización sobre ciertos valores y normas sociales que la fundamentan, así como de procedimientos para desenvolverse con los demás de manera sana, no obstante, el énfasis está en las actitudes. En breve, los distintos contenidos comparten ciertos principios, pero en función del proceso de enseñanza y de aprendizaje, se enfatiza su carácter conceptual, procedimental o actitudinal. No nos detenemos a diferenciar el tipo de contenidos socioemocionales que se incluyen el programa Construye T (lo cual requiere tratamiento particular), pero en este trabajo se destaca su carácter actitudinal debido a su estrecho vínculo con las emociones.

actuación requiere de pasos a seguir para que se desarrollen ordenadamente y; c) la actuación está dirigida hacia la consecución de una meta (Coll et al., 1992).

En consecuencia, lo que se pretende es que los alumnos aprendan a actuar de manera ordenada para llegar a una meta establecida, por lo tanto, el estudiante desarrollará la capacidad de saber hacer y actuar eficazmente realizando los procedimientos correctamente. En otras palabras, lo que compone un procedimiento son las acciones y decisiones que tienen cierto orden a seguir (Coll et al., 1992). Existen distintos tipos de procedimientos como: los generales; los que involucran destrezas, técnicas y estrategias; aquellos con un componente motriz y cognitivo y; aquellos que son algoritmos y heurísticos. De manera particular, el desarrollo de procedimientos con componentes cognitivos, como el desarrollo de habilidades sociales (por ejemplo, cómo evitar conflictos interpersonales, cómo cooperar o cómo motivar a otros), incorporan elementos intelectuales (Coll et al., 1992) que parecen relacionarse estrechamente con el trabajo propuesto en las fichas del programa Construye T.

Por su parte, los contenidos actitudinales han sido poco atendidos en los currículos de todos los niveles, pues su mención ha quedado solo como buenas intenciones (Díaz Barriga, F. y Hernández, 1998). Respecto a su definición, las actitudes son “tendencias o predisposiciones relativamente estables de las personas a actuar de cierta manera, son la forma en que cada persona concreta su conducta de acuerdo con unos valores determinados” (Zabala, 2000, p. 45).

En ese sentido, el *cómo ser*, referente a los contenidos actitudinales, alude a constructos que median nuestras acciones y contienen un componente cognitivo, uno afectivo y uno conductual (Bednar y Levie, 1993, citados en Díaz Barriga, F. y Hernández, 1998, p. 31); son experiencias subjetivas (cognitivo-afectivas) que implican juicios evaluativos que se expresan de forma verbal o no verbal y se aprenden en el contexto social (Díaz Barriga, F. y Hernández, 1998). El aprendizaje de las actitudes lleva un proceso lento y gradual, en donde influyen las experiencias personales previas, las actitudes de otras personas, la información, las experiencias novedosas y el contexto sociocultural (Díaz Barriga, F. y Hernández, 1998, p. 32).

El aprendizaje de los contenidos actitudinales supone un conocimiento y una reflexión sobre los posibles modelos, un análisis y una valoración de las normas,

una apropiación y elaboración del contenido, que implica el análisis de los factores positivos y negativos, una toma de posición, una implicación afectiva y una revisión y valoración de la propia actuación (Zabala, 2000, p. 46).

En resumen, los contenidos actitudinales refieren a la manera en que la persona regula su conducta en función de un elemento afectivo, cognitivo y conductual, los cuales se desarrollan a partir de la experiencia de vida de la persona, en función de las normas establecidas por la sociedad. En cambio, los contenidos procedimentales implican una serie de pasos para llegar a un fin predeterminado.³⁰ En ese sentido, parece ser que el tratamiento que se le da a las HSE que establece el programa Construye T, si bien retoma los distintos tipos de contenidos de cierta manera, en mi opinión, por la manera en que se propone su desarrollo, resaltan su carácter procedimental, ya que escasamente destacan el trabajo emocional y afectivo de los estudiantes.

2.3.2 Las variables de la práctica docente.

Hasta aquí, se entiende la práctica docente como una actividad que ocurre en el aula, en la que se desarrollan actividades de enseñanza en función de los contenidos curriculares establecidos. Así mismo, se indicó que dicha práctica guarda relación con distintas dimensiones o factores que la afectan, pero la “didáctica” es aquella que se refiere a la manera en que los docentes implementan, en nuestro caso, las fichas de trabajo del programa Construye T. En función de lo anterior, en este apartado se menciona el enfoque que se retoma para abordar las variables que integran la dimensión o práctica didáctica en la práctica docente.

De acuerdo con Giné, Parcerisa, Llena, París y Quinquer (2003, p. 15), la acción educativa, como procesos de aprendizaje y enseñanza, pueden entenderse como resultado o como proceso. Cuando se mira el aprendizaje como resultado, éste es visto en función de los resultados obtenidos durante el proceso educativo; cuando se mira como proceso, éste es una construcción progresiva que mira la construcción de conocimientos, habilidades y actitudes que el estudiante realiza. Cuando la enseñanza se concibe como producto, se consideran las acciones que el profesor hace o debe hacer para incidir en el aprendizaje de

³⁰ Cabe mencionar que el desarrollo de HSE mediante la lógica de contenidos procedimentales parece relacionarse con la perspectiva empresarial, la cual busca que las personas reproduzcan los mecanismos de producción y consumo, de precarización laboral y colonización de la mente humana (Velázquez, 2017); para ello, era necesario un modelo educativo que forme personas sanas e integrales con emociones reguladas para la producción (Mar Velasco, 2018).

los estudiantes; como proceso, se consideran las actividades, acciones y tareas que el docente lleva a cabo durante un tiempo determinado, ya sea durante una clase o un curso.

En ese sentido, retomamos la perspectiva procesual de la enseñanza y del aprendizaje, pues es habitual considerar que la práctica docente es un proceso en el cual se va construyendo el aprendizaje mediante distintas actividades y tareas que los docentes planifican, desarrollan y evalúan durante un tiempo determinado (Giné et al., 2003).

Desde esta perspectiva, nuestro trabajo enfatiza el momento de la intervención pedagógica en el aula, aunque se retoma lo que los docentes hacen antes y después de la intervención; al respecto, Zabala (2000) señala:

La intervención pedagógica tiene un antes y un después que constituyen las piezas consubstanciales en toda práctica educativa. La planificación y la evaluación de los procesos educativos son una parte inseparable de la actuación docente, ya que lo que sucede en las aulas, la propia intervención pedagógica, nunca se puede entender sin un análisis que contemple las intenciones, las previsiones, las expectativas y la valoración de los resultados. Por poco explícitos que sean los procesos de planificación previa o los de evaluación de la intervención pedagógica, ésta no puede analizarse sin que se contemple dinámicamente desde un modelo de percepción de la realidad del aula en que están estrechamente vinculadas la planificación, la aplicación y la evaluación (p. 15).

Como sabemos, antes de comenzar el curso de alguna asignatura, los docentes en alguna medida planifican lo que llevarán a cabo, después lo materializan en el aula y al final valoran o estiman lo realizado, a veces puede ser en función de los resultados parciales y/o finales de la intervención y en otras ocasiones solo se estiman los resultados obtenidos. A continuación, se describen los tres momentos de la práctica didáctica.

2.3.2.1 La planificación de la intervención.

En mi experiencia, la planificación se refiere a lo que el docente realiza antes de iniciar un semestre en función de los contenidos de la asignatura que impartirá, por ejemplo, explora personalmente el conocimiento que tiene sobre la asignatura, mientras se investigan fuentes o recursos disponibles relacionados con los temas de la asignatura, posteriormente, en función del calendario escolar y del plan curricular –de la asignatura–, se planean las actividades que se llevarán a cabo durante el semestre.

Para García Cabrero, Loredó y Carranza (2008), la planificación comprende tres aspectos: a) las creencias y conocimientos del profesor sobre la enseñanza en general y en particular, sobre la asignatura que se impartirá; b) la planeación que el docente realiza de su clase y; c) las expectativas que el docente tiene del grupo y de su propia enseñanza.

En este trabajo, la planificación es considerada como anticipación, ya que como lo veremos después, las fichas ya están diseñadas. Se considera: a) el conocimiento del profesorado sobre el programa Construye T y; b) la revisión que hace de las fichas antes de llevarlas a cabo. Estos elementos nos permiten esbozar la manera en que los docentes intervienen en el aula.

2.3.2.2 La intervención.

La intervención se refiere a la manera en que el docente implementa los contenidos curriculares. Desde la perspectiva constructivista,³¹ la labor del profesor no puede limitarse a crear condiciones idóneas para que los estudiantes desarrollen su actividad mental de manera constructiva y amplia, sino debe orientar dicha actividad para que ésta se acerque progresivamente a los saberes culturales, es decir, se sustituye la clásica imagen del profesor como transmisor de conocimientos, hacia la del profesor como orientador o guía con la función de engarzar los procesos de construcción del estudiante con el saber colectivamente organizado (Coll, 1990, p.442) y sea útil en distintas situaciones.

En términos del programa Construye T, se plantea una perspectiva constructivista que “coloca al docente en el papel de un facilitador que orienta al estudiante en el reconocimiento de las emociones y el manejo de las mismas en situaciones que afectan su bienestar y disposición para aprender” (SEP-PNUD, 2018, p. 15). Así mismo, se menciona el papel que el docente ejerce como experto en los estudiantes para dar lugar a nuevas formas de conocimiento y de situaciones en los que pueden resolverse problemas (SEP-PNUD, 2018, p. 16). Sin embargo, como hemos señalado previamente, lo indicado se refiere a principios generales, ya que las únicas orientaciones específicas se encuentran en

³¹ La concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza, se organiza en tres ideas fundamentales: 1) El estudiante es responsable de su propio proceso de aprendizaje, ya que él es quien construye su conocimiento y nadie le puede sustituir en ello, por su parte, la enseñanza está mediada por la actividad del alumno. 2) El conocimiento que el alumno construye ya posee un grado considerable de elaboración, es decir, es el resultado de la construcción social preexistente a su enseñanza y aprendizaje en la escuela y, por lo tanto, los alumnos construyen las normas de relación social establecidas previamente en la sociedad. 3) Teniendo en cuenta los postulados anteriores, la enseñanza es la actividad en la que el profesor orienta y guía la actividad del estudiante hacia el saber cultural (Coll, 1990, p. 442).

las fichas de los docentes para la instrucción de las distintas actividades, además de los lineamientos para la implementación del programa.

Han existido distintas propuestas para analizar lo que ocurre en los salones de clase, por ejemplo, Zabala (2000, p. 18) propone las siguientes categorías para analizar lo que ocurre en el aula: la secuencia de actividades, las relaciones interactivas que se desarrollan entre el profesorado y los estudiantes, la organización social de la clase, la manera de distribuir el espacio y el tiempo, la manera de organizar los contenidos, el uso de materiales curriculares y el procedimiento para la evaluación.

En este trabajo se retoman algunas de las variables anteriores (secuencia de actividades, la organización social, la distribución del espacio y la manera de organizar los contenidos) y otras indicadas en el modelo CASEL (el clima áulico de apoyo y la instrucción explícita SAFE). En consecuencia, los ejes de análisis que constituyen lo que ocurre en el aula de este trabajo son: el clima áulico de apoyo, la secuencia de actividades y la instrucción explícita: SAFE.³²

2.3.2.2.1 Instrucción explícita: SAFE.

La instrucción explícita SAFE constituye uno de los tres ejes para implementación de programas sobre el ASE según el modelo CASEL, de hecho, existe un amplio acuerdo que estipula que el éxito de la implementación de los programas sobre ASE depende de las características de la instrucción explícita SAFE (Durlak et al., 2011); más aún, “el entrenamiento secuenciado no será efectivo a menos que se usen formas activas de aprendizaje y tiempo suficientemente focalizado en alcanzar metas específicas de aprendizaje” (Durlak et al., 2011, p. 408). Por su parte, el diseño de las actividades de las fichas del programa Construye T retoma las siguientes características de la instrucción explícita (SEP, 2017a, p. 54):

- Secuenciada: Deben incluirse actividades que estén ligadas en función de su complejidad, y que los estudiantes tengan oportunidades de conectar dichos pasos de aprendizaje.

³² La dimensión sobre la secuencia de actividades nos permite realizar una exploración más detallada del proceso de enseñanza desde la perspectiva constructivista. Como señalamos anteriormente, el modelo CASEL propone la dimensión sobre la integración entre contenidos sobre el ASE y los curriculares, pero aquí no es pertinente porque el programa Construye T trata específicamente sobre el contenido socioemocional y por lo tanto, la dimensión sobre la secuencia de actividades también nos permite reflexionar sobre las competencias docentes para el trabajo con las fichas desde la perspectiva constructivista.

- Activa: Las actividades deben incluir formas activas de aprendizaje, en las cuales, los estudiantes puedan actuar o modelar las HSE que se desarrollan. En este sentido, las fichas del programa Construye T indican que algunas actividades pueden realizarse de manera individual, en parejas o grupalmente.
- Focalizadas: Se debe designar tiempo y espacio suficiente para el trabajo con HSE, prestarle atención a cualquier tarea de aprendizaje que ocurra. Por su parte, el programa Construye T indica que el docente debe instruir las fichas del programa durante 20 o 40 minutos según el modelo que se trabaje.
- Explícita: Se deben establecer de manera clara y explícita las metas específicas de aprendizaje para que los estudiantes sepan lo que se espera de ellos (Durlak et al., 2011). Durante la implementación de actividades, los docentes pueden retomar los objetivos generales del programa (Redding & Walberg, 2015). El programa Construye T cuenta con un apartado para que se lea el objetivo de cada lección (el reto es).

En este trabajo se retoma el eje de instrucción explícita, debido a que su efectividad ha sido documentada en diversos programas internacionales (Durlak et al., 2011), no obstante, su seguimiento en el contexto mexicano podría variar debido a sus rasgos y características particulares.

2.3.2.2.2 *Clima áulico.*

Este eje se refiere a la importancia que tiene un clima áulico de bienestar, ya que tiene un impacto determinante en el desarrollo socioemocional de los estudiantes (Guillén, 2012). Según CASEL (2020, sección: Schoolguide SEL, classroom; traducción propia), un clima áulico de apoyo y justo, sirve como plataforma del aprendizaje socioemocional. Al centro de tal aula, se encuentra un profesor cuidadoso y comprometido que favorece que la relación entre estudiantes sea auténtica y de confianza, tal aula se construye mediante relaciones afectivas entre los estudiantes y el profesor, las cuales, mejoran la implementación del programa (Devis-Rozental, 2018; Redding y Walberg, 2015).

CASEL (2020, sección: Schoolguide SEL, classroom; traducción propia) menciona que la construcción de un clima áulico de apoyo se constituye mediante: la construcción de un fuerte sentido de comunidad, la creación de estructuras que fomenten la pertenencia y la seguridad emocional y el establecimiento de una disciplina centrada en el estudiante que promueva el ASE. Al respecto, el programa Construye T menciona la relevancia que tiene

un clima escolar positivo en el desarrollo del ámbito socioemocional de los estudiantes (SEP-PNUD, 2018, p. 35).³³ En particular, se destaca que el vínculo socioafectivo en el aula es clave en el proceso formativo de los estudiantes; para ello, el profesor se mantiene atento del clima socioemocional en el grupo, establece relaciones cálidas y afectuosas con los estudiantes mediante formas de comunicación que ayuden a crear ambientes inclusivos y participativos, en los que se atiendan las necesidades socioemocionales de los estudiantes. Adicionalmente, se requiere un vínculo emocional positivo con el grupo y aplicar una metodología socioafectiva que ayude a la construcción de un sentido de identidad grupal o pertenencia (SEP-PNUD, 2018, p. 39), lo cual, considero redundante y general.

Considero que algunos elementos mencionados por CASEL son generales y poco operativos (como los señalados anteriormente). De manera similar, el programa Construye T solo indica la importancia que tiene un clima escolar y áulico de convivencia para el desarrollo del ASE, pero no las fichas no señalan orientaciones específicas para la construcción de dicho clima como si lo hacen para el seguimiento de las actividades. Al respecto, –tal y como se señaló anteriormente–, el clima áulico de apoyo se configura mediante la organización del espacio, la disposición y/o carácter del profesor y el tratamiento del contenido socioemocional.

Los elementos mencionados son interdependientes. La organización del espacio áulico favorece u obstaculiza la participación de los estudiantes, a fin de que ésta sea más horizontal y se promuevan relaciones afectivas estrechas, o bien, incide en que los estudiantes menos participativos continúen así o se involucren en las actividades.

Así mismo, aunque el profesor organice el espacio para favorecer la participación de los estudiantes, si su carácter o disposición es lejana o insensible a las necesidades y emociones de los estudiantes, la organización del aula no será suficiente.

Otro elemento fundamental es el tratamiento del contenido socioemocional, si éste es lejano y ajeno a las experiencias personales –de estudiantes y del profesor–, se corre el riesgo de que el contenido socioemocional se revise como si fuese un contenido conceptual. Así mismo, el profesor debe orientar la participación de todos los estudiantes ya que, en el

³³ El programa Construye T indica que el ambiente escolar que facilita el desarrollo de las HSE en el aula incluye: un clima emocional positivo; una metodología socioafectiva; el vínculo pedagógico socioafectivo y; el desarrollo socioemocional del profesorado (SEP-PNUD, 2018, pp. 38-39). Al respecto, la tutora del programa Construye T en el plantel La Paz, comentó que las actividades que se llevaban a cabo desde que se reestructuró el programa en 2016, buscaban mejorar el ambiente mediante actividades como: concursos, quermes, entre otras.

trabajo socioemocional, deben tener la oportunidad de discutir entre ellos y compartir sus experiencias, aunque esto también depende de cómo se organiza el aula.

En resumen, los tres elementos mencionados están íntimamente relacionados, el profesor debe crear las condiciones para configurar un aula de confianza entre los estudiantes, para ello es necesaria su disposición abierta, la organización del espacio áulico y el tratamiento del contenido que lo facilite.

2.3.2.2.3 La secuencia didáctica.

En consideración de que el programa Construye T es independiente de las asignaturas establecidas en los distintos planes curriculares, este eje de análisis corresponde a la concepción procesual en la construcción de aprendizajes significativos –del contenido socioemocional– desde la perspectiva constructivista.

Según Giné et al., (2003), la intervención pedagógica tiene tres etapas: inicial, intermedia y final. En cada una, el estudiante atraviesa por distintos procesos mentales y, por lo tanto, el docente debe llevar a cabo distintas acciones o estrategias para facilitar que dicho proceso se constituya como aprendizaje significativo.

En la etapa inicial, el estudiante experimenta la información en partes aisladas; en la fase intermedia, la nueva información se va estructurando y acomodando y en la fase final, la nueva información logra convertirse en un constructo mental (Díaz Barriga, F. y Hernández, 1998).

De manera específica sobre el contenido socioemocional, el aprendizaje eficaz de contenidos actitudinales se debe a que se proporcione un mensaje persuasivo, que se modelen las actitudes –a enseñar– y que se planteen situaciones en donde se visualicen conjuntamente los componentes cognitivos, afectivos y conductuales (Bednar y Levie, 1993, citados en Díaz Barriga y Hernández, 1998, p. 32).

Desde la perspectiva procesual, en la fase inicial, el docente debe presentar el tema de manera clara y pertinente –al contexto– y establecer el objetivo de la lección, retomando el conocimiento previo de los estudiantes desde sus experiencias, emociones y contextos particulares. A su vez, para fomentar la confianza con los estudiantes, el docente podría mencionar algunas experiencias personales y animar a que los estudiantes lo hagan. No debe olvidar fomentar la participación de todos los estudiantes.

En la fase intermedia, Redding y Walberg (2015) mencionan que el docente debe considerar, además de las áreas de interés académico de los estudiantes, el estado de su desarrollo socioemocional y su disposición hacia conceptos e ideas, además de fomentar un aprendizaje activo y colaborativo –que los comprometa intelectualmente–. Al mismo tiempo, dicho aprendizaje debe promover formas activas de participación que promuevan la práctica y el modelaje del contenido de cada lección de HSE mediante el movimiento corporal y el diálogo con y entre estudiantes, en donde deben considerarse las emociones personales; para ello, el docente podría comentar sus experiencias.

En la fase final, el docente debe sintetizar la información revisada, solicitar que los estudiantes realicen sus propias conclusiones (Díaz Barriga, F. y Hernández, 1998), en función de las emociones y experiencias personales. Adicionalmente, el profesor podría comentar la utilidad cotidiana de la lección revisada.

En suma, se utiliza la secuencia didáctica como unidad de análisis porque le da sentido a las actividades que el docente lleva a cabo. “Las secuencias educativas son la manera habitual como se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje que responden a una intencionalidad” (Giné et al., 2003, p. 9); para Zabala (2000), las secuencias didácticas son uno de los rasgos característicos que configuran la práctica porque podemos encontrarlas en cualquier clase de intervención, independientemente del método con el que trabajen los profesores, “son un conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas para la consecución de unos objetivos educativos, que tienen un principio y un final conocidos tanto por el profesorado como por el alumnado” (p. 16).³⁴

La secuencia didáctica, en función de los tres momentos de la intervención docente y de los contenidos socioemocionales, nos permiten estimar si el proceso de enseñanza del profesorado es efectivo para la consecución de aprendizajes significativos de los contenidos del programa Construye T.

En resumen, hemos descrito los tres ejes analíticos (la instrucción explícita, el clima áulico y la secuencia didáctica) sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de los contenidos socioemocionales, los cuales, están constituidos por distintas variables. Cabe

³⁴ Durante la revisión de documentos, se encontró que el término secuencia, normalmente se refiere a la secuencia didáctica, secuencia formativa, secuencia educativa; no obstante, para nuestro trabajo es indistinto porque se refiere a la agrupación de actividades desde la perspectiva procesual.

advertir que en una situación real todos los ejes están integrados, pero se toman por separado para fines analíticos.

2.3.2.3 La evaluación de la intervención.

Según Giné et al., (2003), esta fase se refiere a la valoración que cada docente tiene respecto a la intervención en el aula. Para García-Cabrero et al., (2008), en esta fase se lleva a cabo una revisión o evaluación sobre los resultados obtenidos, en donde se reconocen los logros de aprendizaje validando los resultados de la práctica. En mi opinión, regularmente dicha evaluación queda como una valoración de carácter reflexivo y personal; solo en algunas ocasiones, la coordinación institucional solicita algún instrumento que por lo general se trata de algún cuestionario a docentes y estudiantes para que valoren lo ocurrido durante el semestre. A los docentes se les pregunta sobre sus áreas de oportunidad, la opinión sobre su práctica y a los estudiantes su opinión sobre la práctica del docente en general.

En otras ocasiones, existen otros mecanismos de evaluación docente, en donde se toma en cuenta la asistencia, la evaluación de los estudiantes, los documentos administrativos que el docente lleva a cabo (actas de evaluación de grupos, exámenes, planeaciones, entre otras), entre otras; no obstante, estos elementos son externos a la valoración del docente sobre su práctica y se refieren a la labor administrativa e institucional.

En el caso del programa Construye T, la ficha de trabajo incluye un cuestionario de evaluación (trata de valorar la implementación de la ficha, véase figura 4.2) que tiene como objetivo servir como una herramienta de mejora continua, ya que se busca identificar las fortalezas y debilidades de cada lección en cuanto a los contenidos de las fichas (similar al momento de la mejora continua en el modelo CASEL) (SEP-PNUD, 2018, p. 87).

Dicho cuestionario sirve a los docentes para que valoren el cumplimiento de los aprendizajes esperados, el grado de interés y de involucramiento, el grado en que las actividades promovieron un clima de confianza e integración en el grupo. Así mismo, para que registren las dificultades que enfrentaron para impartir la lección, las estrategias, actividades y ejemplos que ayudaron a construir un clima positivo en el aula, así como una sección para notas importantes sobre su labor (SEP-PNUD, 2018, p. 87).

Por otro lado, se indica que el cuestionario puede ser utilizado por los planteles para “tener un seguimiento de los avances por grupo, de la implementación de los docentes, o bien, para reflejar el trabajo continuo que realizan en el ámbito de las HSE y proyecto de vida” (SEP-PNUD, 2018, p. 87). Es decir, el cuestionario tiene tres ejes fundamentales: servir a la mejora de los contenidos del programa, ser de utilidad a los profesores y al plantel. La aplicación del mismo está planteado a realizarse una vez por ficha.

En el caso particular del plantel La Paz, la tutora del programa comentó que existe “la supervisión docente”, la cual consiste en que los docentes deben tener una carpeta en la que se revisa si aplicaron las fichas planteadas al inicio del semestre, o bien, en dicha supervisión se les pregunta a algunos alumnos qué aprendió, cómo se llevó a cabo la ficha, entre otros aspectos. La profesora indicó que así se dan cuenta si se aplicaron las fichas.

Así mismo, la tutora del programa comentó que se les pide a los docentes que realicen el cuestionario mencionado al menos dos veces, al inicio y al final del semestre. Agregó que el cuestionario les puede servir como evidencia para que el docente “sea liberado de sus responsabilidades” en el semestre, pero no pudimos constatar que se realice. Es decir, los mecanismos de evaluación en el plantel La Paz, son para constatar que los docentes implementaron las fichas del programa que indicaron en la planeación y así cumplir con los requisitos administrativos.

A partir de lo anterior, normalmente la evaluación es más un requisito administrativo que un proceso de reflexión sobre la propia práctica. En este trabajo, se retoma la manera en que el profesor valora o estima su intervención en el aula, de esa manera, nos permite conocer sus razones sobre lo que ocurrió en el salón de clase, además de profundizar en la comprensión de su práctica docente.

2.4 Metodología

En este apartado se presenta la ruta metodológica que se ha seguido para la realización de la investigación, se indica el tipo de estudio, el enfoque metodológico y los instrumentos utilizados para la expresión de los resultados obtenidos. En función de lo anterior, es necesario evocar que el objetivo del trabajo es el análisis de la práctica didáctica de ciertos docentes, la cual se analizará mediante las siguientes categorías: la anticipación, la

intervención y la valoración de lo que ocurre en el aula con las fichas del programa Construye T.

Se utiliza el enfoque etnográfico con tres fases de trabajo. En la primera se recuperó la información sobre la anticipación y conocimiento de los docentes sobre el programa Construye T, a través de un cuestionario con preguntas abiertas a un total de 21 docentes y 4 orientadores, aunque para fines analíticos solo se consideró a los docentes. En la segunda y tercera fase se trabajó con tres docentes (dos varones y una mujer) para: a) conocer la manera en que llevaron a cabo las fichas del programa en las aulas mediante observaciones como participante y; b) para conocer la valoración sobre la manera en que implementaron las fichas en el aula, se entrevistó una vez a cada uno al finalizar el semestre a través de entrevistas semiestructuradas.

2.4.1 El enfoque metodológico.

Hemos recurrido a la etnografía como enfoque metodológico debido a su propuesta de aproximarse al contexto de la investigación; dicho enfoque proviene de la antropología principalmente, aunque ha encontrado un lugar en la investigación educativa en América Latina en las últimas tres décadas (Rockwell, 2009). Al respecto, Álvarez-Gayou (2003) menciona que la etnografía, desde la investigación cualitativa, corresponde a un marco referencial interpretativo que tiene su manera particular de ver y de enmarcar los fenómenos (p. 42). A partir del surgimiento de la etnografía, han surgido diversidad de corrientes metodológicas y epistemológicas, no obstante, según Rockwell (2009), existen cinco criterios que le dan lugar:

- 1) El etnógrafo documenta lo no documentado de la realidad social, pues por lo regular, lo que se documenta guarda relación con el poder y quien lo escribe.
- 2) El producto de la investigación es una descripción que orienta hacia la búsqueda a preguntas más generales.
- 3) El trabajo etnográfico está centralizado en el contexto, las personas y las localidades en donde se trabaja, lo cual no quiere decir que los resultados no puedan trascender a otras localidades.³⁵

³⁵ Al respecto, conviene señalar que, desde la práctica docente, Valladares (2007) indica la característica de “traslapamiento” de las prácticas, en donde, por ejemplo, las actividades que un docente lleva a cabo para iniciar la clase de literatura, podrían traslaparse y observarse en la clase de estilos literarios y así en otras asignaturas y contextos. Pérez Gómez y Sacristán (2008) indican que las prácticas docentes se han heredado desde el inicio de la actividad de enseñar, la cual es tan antigua como la educación y por lo tanto es común observar practicas docentes similares en contextos distintos.

- 4) Se construye conocimiento al describir realidades sociales particulares, pero también se proponen relaciones con las inquietudes teóricas y prácticas generales.
- 5) Se atienden los significados locales mediante la comprensión de su visión y perspectiva –local– y de esa manera también se comprende la acción y se interpreta la vida áulica (Yoni y Urbano, 2005).

El enfoque etnográfico nos permite describir procesos áulicos sin juicios preestablecidos, así como indagar en los sentidos, significados, creencias de los profesores al intervenir en el aula (M. Corenstein, comunicación personal, 21 de febrero del 2018). Sin embargo, existen distintas observaciones y retos que se le han planteado a la perspectiva etnográfica, uno de ellos es su endeble carácter formal y riguroso, aunque, este se logra mediante la reflexión analítica, la participación y el registro (Erickson, 1989).

A partir del enfoque etnográfico, este trabajo se acerca al análisis de la dimensión didáctica en la práctica del docente, dicha labor se constituye de la anticipación, la intervención y la valoración de lo ocurrido en el aula, por lo tanto, a continuación, se describen los instrumentos utilizados en cada una de las fases mencionadas: el cuestionario, la observación como participante y la entrevista.

2.4.2 Los instrumentos utilizados.

El trabajo empírico sucedió en tres fases y para cada una se utilizó un instrumento distinto; el cuestionario con preguntas abiertas se utilizó para conocer el conocimiento y anticipación del profesorado sobre las fichas del programa Construye T, el cual, se realizó antes de la implementación del programa. La observación como participante se llevó a cabo en las aulas para conocer el trabajo de tres profesores con las fichas del programa durante el transcurso de un semestre, sumando un total de 15 fichas observadas. Finalmente, la entrevista se utilizó para conocer la valoración de los docentes sobre su intervención en las aulas y del programa en general.

2.4.2.1 El cuestionario abierto.

Tradicionalmente, el cuestionario es el instrumento de recolección de datos más utilizado en la investigación con perspectiva cuantitativa, pues mediante preguntas cerradas, es más fácil codificar y analizar la información obtenida (Hernández Sampieri, 1998, citado en Álvarez Gayou, 2003, p. 149). En general, existe el cuestionario cerrado y el abierto; desde la perspectiva cualitativa, el primero limita la respuesta de las personas debido a que éstas

están preestablecidas y en ocasiones, no corresponden al sentir de las personas. Por lo tanto, el cuestionario con preguntas abiertas, que corresponde a los postulados teóricos de la perspectiva cualitativa, permite a la gente contestar de manera libre, profundizar y reflexionar sobre sus respuestas “que refleje su sentir ante el asunto investigado” (p. 151).

En tal sentido, para esta investigación se diseñó un cuestionario con preguntas abiertas, a fin de conocer el conocimiento del profesorado respecto al programa Construye T y la manera de planificar su intervención (Véase apéndice A). Como veremos, el cuestionario corresponde a la primera fase de la investigación, el cual se aplicó a 21 docentes del CECyTEM “La Paz”, que dado el total de docentes que trabaja en el plantel (40 aproximadamente), resultó ser la mayoría y en gran medida, las respuestas son representativas del plantel.

2.4.2.2 La observación como participante.

El observar es una de las actividades naturales en la mayoría de los seres humanos; en la vida cotidiana, la observación nos lleva a la construcción del conocimiento cultural y sentido común, no obstante, cuando es utilizada para fines científicos, es sistémica y propositiva (Alvarez- Gayou, 2003), “la observación exige una actitud, una postura y un fin determinado en relación con la cosa que se observa” (Bautista, 2011, p. 162).

La observación pasa por diferentes estadios; en la fase inicial, el investigador elige el entorno en donde la llevará a cabo. Posteriormente se observa hasta tener familiaridad con el grupo –que se observará– y así detectar patrones que le permitirán enfocar su observación hacia los elementos de su interés (categorías teóricas previamente revisadas) (Alvarez Gayou, 2003; Rockwell, 2009).

En la presente investigación, la observación ha constituido la base de la información que se ha recuperado sobre lo que ocurrió en las aulas. Una vez que se acordó con los profesores, los horarios en los que llevarían a cabo las fichas del programa con sus respectivos grupos, acudí a observar la manera de cómo lo hicieron. Durante las observaciones en las aulas, se realizaron registros de observación y grabaciones de audio desde la parte trasera de los salones de clase, a fin de evitar distraer a los estudiantes y dejar que las lecciones se llevaran a cabo de la manera más natural posible. Por lo general, debido a que fui presentado a los grupos –por el profesorado– como ayudante o como observador, los estudiantes notaron mi presencia al inicio de la primera lección.

Posteriormente, en el resto de las sesiones, los estudiantes solo notaron mi presencia cuando ingresaba al salón de clase y en algunas ocasiones, después de la clase.

En función de lo anterior, existen distintos tipos de observación que se diferencian según el nivel de involucramiento del investigador con el grupo que se observa. Álvarez Gayou (2003) menciona que tradicionalmente se ha hablado de observación participante y no participante, sin embargo, esta diferenciación se relaciona más con el paradigma cuantitativo, el cual considera que el investigador se separa por completo de lo que observa y logra objetividad. Sin embargo, el autor menciona que desde la perspectiva cualitativa tal objetividad no es posible porque el investigador es participante en la investigación a pesar de utilizar diferentes medios y, por lo tanto, toda observación es participante desde el enfoque cualitativo. Al respecto, la siguiente subdivisión, propuesta por Bufford Junker (1960, citado en Álvarez Gayou, 2003, pp. 104-105) es más apropiada para diferenciar la observación participante.

- Observador completo: Los participantes no ven ni notan al observador, para ello, comúnmente se utilizan grabaciones de audio, de video, fotografías, etcétera. Este tipo de observación es la que más se acerca a la observación no participante y es la más lejana a la observación naturalista.
- Observador como participante: El investigador lleva a cabo la observación durante periodos cortos, normalmente, a esta le siguen entrevistas estructuradas. Este tipo de observación también se aleja de la naturalista.
- Participante como observador: El observador se vincula con la situación que observa, incluso puede adquirir responsabilidades, pero aún no es miembro del grupo ni comparte la totalidad de valores del grupo. Este tipo de observación es más naturalista que las anteriores.
- Participante completo: El investigador es ya miembro del grupo o se convierte en miembro durante la investigación.

En consideración de lo anterior, debido a que se realizaron periodos de observación acotados a la implementación de las fichas y después se realizaron las entrevistas, la labor realizada en este trabajo corresponde a la del observador como participante, la cual se llevó a cabo a lo largo de todo el semestre mientras los docentes implementaron las fichas del programa Construye T con sus respectivos grupos.

Respecto a la conveniencia de utilizar la observación, existen ventajas y desventajas. Adler y Adler (1989, citados en Álvarez Gayou, 2003, pp. 107-108) afirman que mediante la observación, la investigación se fortalece debido a las siguientes razones:

- Se afecta mínimamente el entorno que se observa y se minimiza el efecto del observador.
- Las categorías analíticas se obtienen desde la observación, en vez de establecerlas previamente, sin embargo, Rockwell (2009) indica que la generación de categorías a través de la teoría y el trabajo empírico, sucede dialécticamente.
- Se posibilita que la observación sea más rigurosa si se nutre mediante otros métodos.

Por otro lado, una de las críticas que se le hace a la observación, es que esta depende demasiado de la interpretación del investigador (Álvarez Gayou, 2003).³⁶

2.4.2.3 La entrevista.

La entrevista es una técnica de información que permite obtener información de las personas a quienes se entrevista, mediante un diálogo planeado, intencionado y dirigido. A través de la entrevista se busca entender la perspectiva del entrevistado y conocer sus significados y experiencias (Álvarez Gayou, 2003). “Es una conversación que tiene una intencionalidad y una planeación determinada, las cuales dirigen el curso de la charla en razón del objetivo estipulado previamente” (Bautista, 2011, p. 170).

Existen distintos tipos de entrevista, en función de las posiciones y procesos que las enmarcan.³⁷ No obstante, en general encontramos la entrevista estructurada, la semiestructurada y la no estructurada.

La entrevista estructurada se realiza siguiendo un guion establecido, con preguntas definidas y concretas. Este es el modo más convencional de la entrevista; mediante una lista invariable de preguntas, se accede a la información siguiendo el mismo orden en todas las entrevistas aplicadas (Bautista, 2011).

La entrevista semi estructurada es la más común en investigación cualitativa debido a la apertura que ofrece –al entrevistado– mediante la secuencia y la forma de las preguntas

³⁶ Al respecto, Moldoveanu, Grenier y Steichen (2016) indican que a menudo, la investigación sobre la práctica educativa se realiza mediante cuestionarios, auto-informes o entrevistas, pero la práctica real parece olvidárseles y por ello la observación parece satisfacer las necesidades de la investigación educativa.

³⁷ Desde la perspectiva tradicional, la entrevista destaca la información relacionada con la realidad fáctica o emocional, mientras que desde la perspectiva constructivista, la entrevista proporciona información que se reconstruye mediante el encuentro entre el entrevistado y entrevistador (Bautista, 2011, p. 170).

(Álvarez Gayou, 2003). Este tipo de entrevista no se guía por un cuestionario rígido, sino que hay cierta espontaneidad a la hora de realizarse; es una conversación libre en donde el investigador debe escuchar receptivamente al entrevistado y mediante preguntas abiertas, reflexivas y circulares, se recoge la información (Bautista, 2011, p. 172).

Finalmente, la entrevista no estructurada es la que se reduce a una conversación sobre el tema de estudio, lo que importa no es definir los límites de un tema, sino dejar hablar al entrevistado y obtener información sobre los temas más sobresalientes, relacionados con los mecanismos lógicos y mentales del sujeto (Bautista, 2011, p. 173).

Para este trabajo, se utilizó la entrevista semiestructurada, pues a partir de un guion de entrevista, se les hicieron preguntas a los profesores, dejándoles expresar y profundizar sus puntos de vista sobre: su apreciación de lo realizado en los salones de clase y su apreciación sobre el programa en general. La flexibilidad en la conversación no limitó las respuestas del profesorado, sino que se permitió ahondar en la información relevante que nos permitiese profundizar en la comprensión de su práctica.

De acuerdo con Álvarez Gayou (2003), el proceso que se llevó a cabo para ejecutar las entrevistas fue cuidadoso; primero se diseñó el guion de entrevista con preguntas que permitieran la reflexión del docente en torno al tema investigado; posteriormente se piloteó con algunas maestras que aplicaban el programa en otras instituciones y; finalmente se entrevistó a los profesores y se les pidió permiso para que se grabaran las entrevistas.

Para nuestro trabajo, la entrevista es un instrumento que favorece la triangulación de datos, tal como se sugiere para la investigación etnográfica. En adición, nos da acceso a las representaciones personales y a las creencias de los profesores (Beaud, 1996, citado en Moldoveanu et al., 2016, p. 464) sobre el programa Construye T en general.

2.4.3 El trabajo de campo.

La metodología, además de la mención sobre el enfoque y los instrumentos utilizados, refiere al recorrido del investigador para recuperar la información que constituye el análisis de los datos obtenidos y aquella que complementa la comprensión de lo realizado. En tal sentido, en este apartado se describe el recorrido realizado a lo largo del trabajo empírico.

El primer acercamiento que se tuvo al CECyTEM “La Paz” fue durante el mes de noviembre del año 2018 (antes de iniciar el periodo vacacional de invierno del ciclo escolar 2018-2019), en una breve reunión entre el director del plantel, el Dr. Jesús Aguilar Nery

(tutor del posgrado) y yo, en donde se acordó tener otra reunión para tratar proyectos de investigación que serían realizados en el plantel durante el semestre entrante, es decir, de enero a julio del ciclo escolar 2018-2019.

La siguiente reunión se tuvo a finales de noviembre del mismo año en la oficina del director, en donde estuvimos presentes: el director, el subdirector y la tutora del Programa Construye T; de nuestra parte, el Dr. Aguilar y tres de sus estudiantes (yo entre ellas).

En tal reunión se abordó el tema de formación continua de los docentes (tema investigado por el Dr. Aguilar) y del Programa Construye T. Respecto a este último, el director comentó que los docentes tenían una capacitación para implementar el programa y “estaban obligados a tomar 20 minutos de su clase para aplicarlo”. Posteriormente, a partir de la puesta en marcha del programa, se les preguntó si consideraban haber observado algún efecto en los estudiantes y en el plantel en general. El director comentó que había sido saludable y benéfico “porque nos permite tener otra visión y fortalecer esa visión humana que debe tener un docente. Creo que si nos ha ayudado muchísimo, los chicos se han desenvuelto más y tienen más confianza con nosotros como autoridades (...) sin rebasar los límites del respeto”. Por su parte, la tutora del programa Construye T en el plantel comentó que el programa ha ayudado y que lo notaba en la forma en que los alumnos interactuaban.

La reunión terminó con el intercambio de números telefónicos entre la tutora del programa y mi persona para establecer contacto y organizar las observaciones que se llevarían a cabo en las aulas. Así mismo, se planeó que la siguiente reunión, entre la tutora del programa y yo, sería después del periodo vacacional de invierno.

Una vez concluido el periodo vacacional, se estableció la fecha de la siguiente reunión para el mes de enero de 2019 con la tutora del programa. Llegado el día, se le entrevistó durante tres horas aproximadamente, en el área administrativa y en las canchas deportivas, para conocer la manera en que opera el programa en el plantel, además de conocer sus labores como tutora del programa (también se realizó otra entrevista sobre el tema de formación continua). Al final de la entrevista, se acordó que la fecha de la siguiente reunión sería durante la semana intensiva de cuerpos colegiados, en donde se trabajaría con el profesorado del plantel “La Paz” y se les presentaría el proyecto de investigación.

La sesión intensiva de cuerpos colegiados se llevó a cabo del 5 al 8 de febrero del 2019 en la biblioteca del plantel; al inicio de la reunión, estaban aproximadamente 25 miembros del personal, 21 docentes y cuatro orientadores. Se aplicó el cuestionario a los 25, aunque como ya mencionamos, para fines analíticos se consideraron solo a los 21 docentes, quienes representan más de la mitad del total que labora en el plantel (40 docentes) para conocer el conocimiento y la manera de anticipar las fichas del programa Construye T. En tal sesión estuvieron presentes: el director, el subdirector, la tutora del programa, los docentes y yo.

La reunión comenzó con la presentación de la “orden del día”, la cual incluía distintos segmentos de temas que se abordarían. El primer segmento se le asignó al programa Construye T, el cual fue abordado por la tutora del mismo. Ella señaló que en el semestre –que estaba por comenzar– se debían aplicar seis fichas de manera obligatoria y las otras seis –que el programa indica– se dejaban a consideración de cada uno (dos de los profesores observados aplicaron seis fichas y el otro aplicó cinco). Posteriormente, la tutora introdujo el proyecto de investigación que se llevaría a cabo sobre la aplicación del programa Construye T y por lo tanto fui presentado ante el profesorado presente del plantel.

De mi parte, presenté el proyecto de investigación de manera sintética, mencionando que el objetivo era analizar la manera en que se implementa el programa, así mismo, indiqué que habría tres fases durante la investigación. En la primera se aplicaría un cuestionario, en la segunda se observarían algunas clases de algunos profesores implementando el programa y en la tercera se aplicaría una entrevista (correspondientes a la anticipación, intervención y valoración sobre el trabajo con las fichas).

Una vez que se presentó el proyecto, se le pidió al profesorado presente, que contestara el cuestionario con preguntas abiertas (Véase apéndice A) y mientras tanto, les comenté que para la segunda y la tercera fase necesitaría cuatro docentes interesados en participar: dos varones y dos mujeres (inicialmente el proyecto tenía la intención de contrastar lo realizado por profesores varones y mujeres). No obstante, solo dos profesores varones y una profesora mujer (René, Carlos y Marcela) se mostraron interesados en participar y se les tomaron sus datos para contactarlos posteriormente (número telefónico, correo electrónico y nombre), mientras tanto, el resto del profesorado contestaba el

cuestionario.³⁸ Casi al final de que la mayoría del profesorado había contestado el cuestionario, el profesor Juan llegó –tarde– y fue remitido por la tutora del programa hacia mí para ser incluido con los que participarían en la investigación, de esa manera, al final de la sesión se contaba con cuatro profesores interesados (tres hombres y una mujer). Una vez que el profesorado terminó de responder el cuestionario, la reunión continuó con las actividades previstas y al finalizar, se contaba con los cuestionarios resueltos y el contacto de cuatro profesores, aunque faltaba una profesora para realizar lo planteado inicialmente.

A partir de la sesión del cuerpo colegiado (5 de febrero de 2018), faltaban dos semanas para comenzar las labores escolares y no se había establecido contacto con el profesorado, situación por la cual, consideré apropiado y formal, contactar primero a la tutora del programa y me informará los horarios en que los docentes asistirían al plantel. No obstante, no se estableció dicha comunicación y debido a que el semestre estaba próximo a comenzar, decidí asistir al plantel sin previa cita, pues de no establecer contacto con los profesores, posiblemente perdería la observación de alguna ficha (lo cual así sucedió en el caso de la profesora Marcela).

El día que asistí al CECyTEM, la tutora del programa no se encontraba en su lugar de trabajo porque éste había sido reasignado a otro edificio. La persona que encontré en su lugar me informó sobre los horarios en que los profesores llegarían ese día, casual y afortunadamente, todos asistirían ese día. Enseguida, me dirigí a buscar a la tutora y me topé con la profesora Marcela, quien estuvo interesada en participar, después de un breve intercambio de palabras, acordamos que los días miércoles ella implementaría la ficha del programa en el aula y por lo tanto observaría su actividad. A su vez, ella quedó en enviarme un mensaje para indicarme el miércoles que implementaría la primera ficha (lo cual no ocurrió y se perdió una de las observaciones).

Después me dirigí a buscar la oficina de la tutora del programa y encontré al profesor Juan en la entrada de la biblioteca (quien fue remitido por la tutora del programa a participar en la investigación). Me acerqué a él para recordarle su participación, le precise en qué consistía y al final recordó que la implementación de las fichas sería los días miércoles de 15 a 17 horas (turno vespertino). Acordamos comunicarnos por mensaje telefónico para asistir a la implementación de la primera ficha que aplicaría.

³⁸ Los nombres de los profesores que participaron son ficticios para proteger el anonimato.

Posteriormente, debido a que eran las 13:30 horas aproximadamente, me ubiqué en el pasillo principal a esperar al profesor René, quien llegaría a las 14:30 pm; a su llegada, acordamos que el miércoles se llevaría a cabo la aplicación de las fichas del programa Construye T y también se acordó la fecha para realizar la primera observación.

Al cabo de lo anterior, aún faltaba una profesora para realizar lo que se había proyectado inicialmente, no obstante, no fue posible y las observaciones y las entrevistas se realizaron con una profesora y dos profesores: Marcela, René y Juan.³⁹

El trabajo empírico quedó de la siguiente manera: La profesora Marcela impartiría la asignatura de lectura, expresión oral y escrita II al segundo semestre de la carrera de mantenimiento industrial, los miércoles de 10:50 a 12:20 horas; el profesor René impartiría la asignatura de Temas de filosofía al 6to semestre de la carrera de mantenimiento industrial, los miércoles de 12:30 a 14: 00 horas y; el profesor Juan impartiría la asignatura de química II al segundo semestre de la carrera de programación, los miércoles de 15:00 a 17:00 horas. Las primeras dos clases, correspondientes al turno matutino y la tercera al vespertino.

La observación de las clases inició el 6 de marzo y concluyó el 5 de junio, aunque cabe agregar que durante el periodo vacacional de verano (del 15 al 26 de abril del 2019), los profesores no aplicaron ninguna ficha, sino hasta el mes de junio; según ellos, había una carga laboral amplia debido al cierre del semestre.

De manera particular, se observaron cinco fichas aplicadas por la profesora Marcela: el 6 de marzo se llevó a cabo la ficha 2.4; el 13 de marzo la ficha 3.4; el 10 de abril la ficha 4.4; el 30 de abril la ficha 5.4 y; el 5 de junio la 9.4. Todas las fichas correspondieron al segundo semestre, el cual se vincula con la HSE “Autorregulación” del programa Construye T, aunque cabe agregar que como se mencionó anteriormente, cuando se inició la observación de la implementación de las fichas, la profesora ya había llevado a cabo la ficha 1.4 y por ello no fue observada.

Así mismo, el profesor Juan implementó seis fichas correspondientes a la HSE “Autorregulación” para el segundo semestre, aunque se observaron cinco fichas: el 13 de

³⁹ Durante una de las visitas al plantel, se acudió con la tutora del programa para saber si alguna profesora había mostrado interés en participar en la investigación. Esa misma tarde, ella invitó a una profesora que iba llegando y acepto; posteriormente se observó una clase, pero desafortunadamente no se concretaron las siguientes observaciones debido a que le era complicado y no se llegó a ningún acuerdo. Considero que la profesora no estaba de acuerdo en participar en las observaciones, pero aceptó hacerlo aquel día.

marzo aplicó la ficha 1.3; el 27 de marzo la 3.3; el 3 de abril la 4.3; el 10 de abril la 5.3; y el 5 de junio la 7.3. No se observó la ficha 2.3 aplicada el 20 de marzo debido a que el profesor aplicó la ficha en un día distinto a los acordados y no fui informado al respecto.

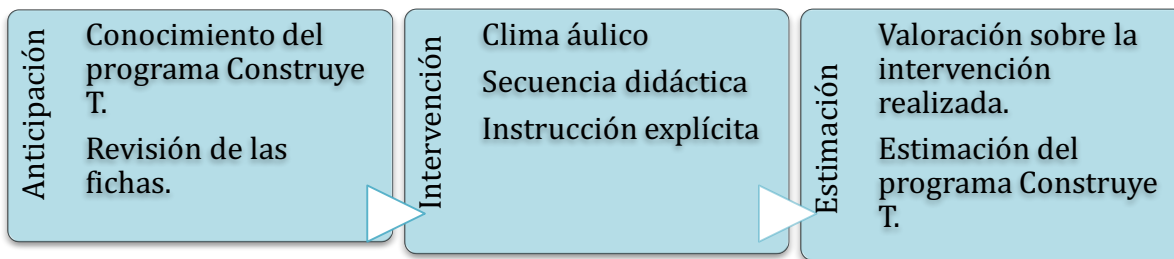
Por su parte, el profesor René implementó cinco fichas (las mismas que fueron observadas), sin embargo, a diferencia de los otros profesores, en dos ocasiones aplicó dos fichas por clase y la ficha restante otro día. Cuatro de las fichas que trabajó correspondieron a la HSE “Toma responsable de decisiones” (del quinto semestre según el programa), llevadas a cabo el 13 de marzo (fichas 1.1 y 1.2) y el 3 de abril (fichas 1.3 y 1.4). La ficha restante correspondió a la HSE “Perseverancia” (del sexto semestre según el programa), trabajada el 5 de junio (ficha 2.2).

En total, se observó la implementación de 15 fichas por parte de tres docentes. Para el registro de las observaciones, se utilizó un registro de observación (Véase apéndice B), con el que se tomaron notas y se realizó la grabación de audio de las distintas clases.

Una vez que se concluyeron las observaciones, se entrevistó a los tres docentes (Véase Apéndice C): al profesor René el 6 de junio; a la profesora Marcela el 19 de junio y; se entrevistó al profesor Juan en dos partes, el 19 y 22 de junio por motivos de tiempo.

En resumen, a partir de los instrumentos aplicados, se obtuvo información referente a la anticipación, la intervención y la estimación del trabajo realizado con las fichas del programa Construye T. La primera fase de anticipación retomó el conocimiento y revisión de las fichas. En la segunda fase se recuperó la manera de trabajo con las fichas del programa a partir de tres dimensiones: clima áulico, secuencia didáctica e instrucción explícita. En la tercera fase se recuperó la valoración de los profesores sobre el trabajo realizado con las fichas del programa, así como del programa en general (Véase Figura 3).

Figura 3: Componentes de la dimensión didáctica de la práctica docente.



Fuente: Elaboración propia.

2.4.4 Triangulación de datos.

Al finalizar el trabajo de campo, se prosiguió con la organización de la información recabada a lo largo de toda la investigación, se transcribió y sistematizó aquella que se recuperó a través de los instrumentos utilizados. Cabe señalar que también se utilizaron los datos recuperados de conversaciones informales, entrevistas y encuentros realizados en el plantel, así como conversaciones con el tutor del posgrado. Posteriormente, en función de los momentos e información recabada, se analizó en forma de trenzado para ser discutida.

En el siguiente capítulo se presenta el planteamiento del programa Construye T, así como la descripción del CECyTEM La Paz. En el capítulo cuarto se presenta la información recabada sobre la anticipación, la intervención y valoración de la aplicación del programa Construye T, en el orden en que se aplicaron los instrumentos descritos. Finalmente, se analiza la información recuperada a lo largo de toda la investigación, la cual se redacta en forma de trenzado entre lo normativo, lo teórico y lo empírico.

Capítulo 3: Marco contextual

En este acápite se describe el recorrido del programa Construye T en el bachillerato mexicano y su relación con el tratamiento teórico-conceptual sobre el aprendizaje socioemocional. Así mismo, se describe el contexto del CECyTEM La Paz, donde se llevó a cabo el trabajo de campo.

3.1 El programa Construye T como política educativa de la EMS

Actualmente, “Construye T es un programa del Gobierno Mexicano, dirigido y financiado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), e implementado con el apoyo del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)” (SEMS, s.f., p. 1). Dicho programa tiene como objetivo: “Mejorar los ambientes escolares y promover el aprendizaje de las habilidades socioemocionales de las y los jóvenes de la educación media superior para elevar su bienestar presente y futuro y puedan enfrentar exitosamente sus retos académicos y personales” (SEP, 2020, sección Construye T).

A pesar de que el Programa Construye T existe desde el año 2007 para reducir el abandono escolar en la EMS,⁴⁰ en 2014 entró a una fase de transformación y fortalecimiento de su diseño que tuvo como objetivo principal “fortalecer las capacidades de la escuela para desarrollar habilidades socioemocionales en las y los jóvenes, y así mejorar el ambiente escolar” (SEMS, s/a, p.1). Para el logro de tal objetivo, se plantearon tres estrategias principales: 1) Brindar herramientas y capacidades a docentes y directivos para acompañar a sus estudiantes en su proceso de formación y mejora del ambiente escolar; 2) elaboración y difusión de materiales de apoyo para desarrollar habilidades socioemocionales y mejorar el ambiente escolar; 3) desarrollo institucional de la escuela para fomentar la concientización sobre la importancia y la utilidad de las habilidades socioemocionales y el ambiente escolar (SEMS, s/a, p. 11).

⁴⁰ El Programa Construye T fue diseñado entre agosto y diciembre de 2007 por la Subsecretaría de Educación Media Superior y organizaciones de la sociedad civil, con el objetivo de establecer un dispositivo de intervención educativa que favoreciera la creación de un clima de inclusión, participación democrática, desarrollo de competencias y potencialidades, etcétera. Todo ello, con el fin de contribuir a que los estudiantes permanecieran en las escuelas, enfrentaran situaciones de riesgo y construyeran su proyecto de vida, pues según el informe sobre el “Panorama de la educación en 2008”, la EMS en México tenía las tasas más grandes de abandono en todos los niveles educativos del Sistema Educativo Nacional y en los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (PNUD-INSP, 2013).

A partir de las estrategias mencionadas, del año 2014 al 2016, se capacitó a más de 30 000 docentes y directivos de más de 4000 planteles de EMS a nivel nacional y se elaboraron distintos materiales pedagógicos dirigidos a estudiantes, docentes, directivos y padres de familia (Hernández, Trejo & Hernández, 2018). Para resumir, el Programa Construye T inició en el año 2007 para reducir el abandono escolar mediante la mejora de los ambientes escolares, y en 2014 se incorporaron las HSE como medio principal de trabajo del programa.

La intervención de Construye T se consideró necesaria y estratégica en el Programa Sectorial de Educación (PROSEDU) 2013-2018, para impulsar la calidad e inclusión educativa en la EMS a través del fomento de una educación integral –que involucrara salud física y mental– para los estudiantes, prevenir conductas de riesgo y crear ambientes libres de violencia, acoso y abuso sexual (SEMS, s/a).

En ese sentido, la SEMS destacó la importancia de involucrar las HSE para atender las distintas dificultades que presentan los jóvenes que cursan la EMS; se mencionó que “la formación de habilidades socioemocionales resulta una apuesta útil para empoderar a los jóvenes para que puedan tomar decisiones adecuadas que los lleven a un mejor horizonte académico, laboral y personal” (s/a, p. 13).

En tal dirección, desde el 2014, la relevancia de la educación socioemocional tomó más fuerza hasta formar parte del currículum oficial dentro del Modelo Educativo 2016,⁴¹ afirmando que:

(...) deben reforzarse las capacidades de comprensión lectora, expresión escrita y verbal, entendimiento del mundo natural y social, razonamiento analítico y crítico, creatividad y, de manera destacada, la capacidad de aprender a aprender. La formación integral de los alumnos incluye, necesariamente, el desarrollo de habilidades socioemocionales, la incorporación adecuada del deporte, las artes y la cultura como elementos indispensables de su desarrollo personal y social (SEP, 2016, p. 40).

⁴¹ Como resultado de la Reforma Educativa aprobada en el 2012 en México, se actualizó el modelo educativo vigente mediante tres documentos: el Modelo Educativo 2016, la Carta sobre los Fines de la Educación en el Siglo XXI y la Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016. Los ejes principales de dicho modelo, se encontraban en el planteamiento pedagógico, la escuela al centro y los procesos de evaluación docente; según tal modelo, la parte central se encontraba en la actualización del planteamiento pedagógico, el cual se componía de la organización y procesos escolares, las prácticas pedagógicas en el aula y el currículum (SEP, 2016).

Otro elemento que vale la pena destacar del modelo educativo 2016, fue la articulación de las competencias genéricas y disciplinarias del MCC de la EMS con el perfil de egreso de la Educación Básica (SEP, 2016), de tal manera que las competencias socioemocionales serían parte del currículum oficial en la educación obligatoria (SEP, 2017a) y de esa manera, el Programa Construye T pasó de ser un programa que buscaba reducir el abandono escolar en estudiantes de la EMS, a incorporar la educación socioemocional para reducir los factores de riesgo.

Posteriormente, el modelo educativo 2016 fue fortalecido y con ello se dio paso al modelo educativo publicado 2017.⁴² En dicho escrito, fueron enriquecidos dos de los tres documentos que constituían la actualización del modelo educativo (Modelo Educativo 2016 y la Carta para la Educación Obligatoria 2016) y se identificaron aciertos y retos que atender.

Entre los principales aciertos, se identificó la introducción del enfoque humanista, el nombramiento de los aprendizajes clave, el énfasis en las habilidades socioemocionales, la descarga administrativa y el planteamiento de una nueva gobernanza. Entre los principales retos, se informó la necesidad de mejorar la calidad y la articulación entre niveles, la pertinencia de la formación del docente, la claridad en los objetivos esperados y la ruta a seguir a partir de la presentación del documento (SEP, 2017a).

De esa manera, el nuevo modelo educativo 2017 expresó su reestructuración en cinco ejes: a) El planteamiento curricular; b) la formación y desarrollo profesional docente;

⁴² El modelo educativo 2017 fue resultado de la consulta nacional que dio lugar al fortalecimiento del modelo 2016, en donde se realizaron 15 foros nacionales con más de 1000 representantes de distintos sectores, como la Conferencia Nacional de Gobernadores (CONAGO), el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), la Cámara de Senadores, la Cámara de Diputados, organizaciones de la sociedad civil, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), directores de escuelas normales, académicos, especialistas en política educativa, empresarios, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), el Consejo Nacional de Participación Social en la Educación (CONAPASE), directores de escuelas particulares, hablantes de lenguas indígenas, niñas, niños y jóvenes del país (SEP, 2017a).

c) la escuela al centro del sistema educativo;⁴³ d) la inclusión y equidad y;⁴⁴ e) la gobernanza del sistema educativo (SEP, 2017a).⁴⁵

En particular, en el eje del planteamiento curricular se plasma un perfil de egreso que indica la progresión de lo aprendido desde el preescolar hasta el bachillerato (SEP, 2017a).⁴⁶ Dicho perfil de egreso articula 11 ámbitos formativos para la educación obligatoria, los cuales son: Lenguaje y comunicación; pensamiento matemático; exploración y comprensión del mundo natural y social; pensamiento crítico y solución de problemas; habilidades socioemocionales y proyecto de vida; colaboración y trabajo en equipo; convivencia y ciudadanía; apreciación y expresión artísticas; atención al cuerpo y salud; cuidado del medio ambiente y; habilidades digitales (SEP, 2017a).

En cuanto al ámbito de habilidades socioemocionales y proyecto de vida, se indica que al término de la educación obligatoria, el estudiante:

Es autoconsciente y determinado, cultiva relaciones interpersonales sanas, maneja sus emociones, tiene capacidad de afrontar la adversidad y actuar con efectividad y reconoce la necesidad de solicitar apoyo. Fija metas y busca aprovechar al máximo sus opciones y recursos. Toma decisiones que le generan bienestar presente, oportunidades y sabe lidiar con riesgos futuros (SEP, 2017a, p. 24).

Para atender el perfil de egreso respecto a dicho ámbito, la SEP (2017b) indicó la correspondencia de éste con la taxonomía del Programa Construye T, a partir de ello, el desarrollo de tal ámbito estaría a cargo del citado programa en bachillerato.

⁴³ La escuela al centro del Sistema Educativo considera que la escuela es la unidad básica de organización del sistema educativo a fin de alcanzar el máximo logro de aprendizaje entre los estudiantes, lo cual se traduce en una organización horizontal para lograr mayor autonomía de gestión escolar. La autonomía de gestión se refiere a la mejora de facultades y recursos en la plantilla de maestros y directivos, trabajo colegiado, menor carga administrativa, infraestructura digna, acceso a las tecnologías de información y comunicación, conectividad, presupuesto propio, asistencia pedagógica de calidad y mayor participación de padres de familia (SEP, 2017a, p. 28).

⁴⁴ La inclusión y equidad son considerados como principios fundamentales que reconocen las condiciones de todos los estudiantes, tales como la lengua materna, el origen étnico, el género, la condición socioeconómica, las aptitudes sobresalientes o cualquier tipo de discapacidad (SEP, 2017a).

⁴⁵ La gobernanza del sistema educativo se refiere a la cooperación de mecanismos institucionales para que haya una gobernanza efectiva, en donde participa el Instituto Nacional de Evaluación, el sindicato, las escuelas, los docentes, los padres de familia, la sociedad civil y el Poder Legislativo (SEP, 2017a, pp. 28-29).

⁴⁶ Además de la unificación del perfil de egreso, mediante un enfoque humanista se indica el desarrollo de aprendizajes clave para la educación básica y competencias para el nivel medio superior, los cuales contribuyen al desarrollo integral de los estudiantes, permitiéndoles aprender a lo largo de la vida (SEP, 2017a).

3.1.1 Estructura general del Programa Construye T.

Como ya indicamos, el programa Construye T busca el desarrollo de habilidades socioemocionales a través de actividades didácticas, deportivas y culturales (por ejemplo, en el CECyTEM La Paz, la tutora del programa indicó la realización de actividades deportivas y culturales), sin embargo, el énfasis de trabajo está en las actividades didácticas que los docentes llevan a cabo en las aulas (SEP- PNUD, 2018). Según el programa, las HSE “son herramientas que permiten a las personas entender y regular sus emociones, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y desarrollar relaciones positivas, tomar decisiones responsables y, definir y alcanzar metas personales” (SEP, 2020, sección HSE).

El programa contempla el desarrollo de seis HSE a revisarse durante los seis semestres del bachillerato:

- Autoconocimiento: Se refiere a la habilidad de conocerse y valorarse. El objetivo general es que los estudiantes “dirijan la atención hacia sí mismos, identifiquen los factores que conforman su identidad y reconozcan la relación entre emociones y conducta” (SEP-PNUD, 2018, p. 59).
- Autorregulación: El objetivo general es que los estudiantes desarrollen la habilidad de “regular la intensidad, duración y/o frecuencia de sus emociones con el fin de favorecer su aprendizaje, la convivencia, el logro de metas y su bienestar” (SEP-PNUD, 2018, p. 61). Así mismo, se indica que para el desarrollo de dicha HSE, los adultos juegan un papel importante como “reguladores” externos de los estudiantes.
- Conciencia social: El objetivo general es que los estudiantes desarrollen “la habilidad para entender, considerar y apreciar los puntos de vista de los demás, con el fin de establecer y mantener relaciones constructivas y ejercer acciones responsables y comprometidas a favor de la sociedad” (SEP-PNUD, 2018, p. 64).
- Colaboración: El objetivo general es que los estudiantes “desarrollen la habilidad de combinar sus esfuerzos y recursos con los de otras personas para llevar a cabo metas en común” (SEP-PNUD, 2018, p. 66).
- Toma responsable de decisiones: El objetivo general es que los estudiantes desarrollen “la habilidad de elegir de forma autónoma, consciente, responsable y ética ante diversas situaciones” (SEP-PNUD, 2018, p. 69).

- Perseverancia: Se trata que los estudiantes “desarrollen la habilidad de mantener la motivación, el interés y el esfuerzo (...) para alcanzar metas a largo plazo, a pesar de la adversidad y retos que puedan presentarse” (SEP-PNUD, 2018, p. 72).⁴⁷

Las seis HSE se agrupan en tres habilidades mentales, también denominadas herramientas de pensamiento o habilidades transversales (Conoce T, Relaciona T y Elige T.⁴⁸) (Véase tabla 1). De esa manera, según el programa Construye T, el estudiantado revisa cada una de las seis HSE durante cada uno de los semestres del bachillerato.

Tabla 1. Las Habilidades socioemocionales y sus dimensiones en el bachillerato.

Semestre	Dimensión	HSE
Primero	Conoce T: Promueve habilidades para identificar, conocer y manejar nuestras emociones.	Autoconocimiento
Segundo		Autorregulación
Tercero	Relaciona T: Establece relaciones constructivas con otras personas.	Conciencia social
Cuarto		Colaboración
Quinto	Elige T: Toma decisiones decisivas y responsables en distintos ámbitos de la vida para lograr metas.	Toma de decisiones responsable
Sexto		Perseverancia

Fuente: Elaboración propia. Adaptado de SEP-PNUD (2018, p. 49).

Según la SEP y el PNUD (2018), en el pasado, la educación socioemocional se desarrollaba en los espacios familiares, en las relaciones de pares o bien, dependía de cada persona. Las pocas experiencias sistemáticas que se llevaron a cabo en la escuela al respecto, principalmente se referían a la formación del carácter, al autocontrol y la disciplina, pero con el programa Construye T, la educación socioemocional tiene un lugar en el currículum del bachillerato.

La implementación del programa Construye T indica que es indispensable el trabajo de toda la comunidad escolar y en particular, la participación de los docentes mediante cuerpos colegiados (por ejemplo, en el CECyTEM La Paz, dichas reuniones se llevan a cabo mensualmente según la tutora del programa) y,⁴⁹ paralelamente se mencionan otros ejes de trabajo, por ejemplo: la planificación de secuencias didácticas acordes a los

⁴⁷ Cabe señalar que, en contraste, CASEL no incorpora la HSE perseverancia, solo incorpora las cinco primeras.

⁴⁸ Las habilidades transversales sirven como utilidades para el desarrollo de las seis HSE prioritarias. Específicamente, son aquellas que favorecen a que los alumnos desarrollen la habilidad de tener una mente atenta y enfocada, reducir los niveles de ansiedad y adquirir la capacidad de establecer objetivos alcanzables (SEP, 2017a).

⁴⁹ Los cuerpos colegiados entre docentes deben estar basados en la colaboración, el diálogo y el respeto mutuo, son una fuente para la construcción de comunidades escolares colaborativas, además de generar confianza para el desarrollo socioemocional de los estudiantes (SEP-PNUD, 2018).

objetivos del programa.⁵⁰

Además de las orientaciones generales anteriores, la SEP-PNUD (2018) indican dos rutas para la implementación del programa en las aulas: el modelo ampliado y el simplificado, en función de las condiciones particulares de cada institución de EMS. Para la implementación de cualquiera de ambos modelos, se tienen fichas o lecciones y cuadernos de trabajo dirigidos a los estudiantes; por su parte, los docentes cuentan con las mismas fichas que además incluyen orientaciones didácticas para la aplicación de éstas (Véase figura 4.1), así como un manual para la implementación del programa (SEP-PNUD, 2018, p. 51).

El modelo ampliado considera 12 lecciones a realizarse durante 12 semanas por cada curso, en total se cuenta con 72 fichas por lección. A cada ficha se le debe destinar un tiempo de 20 minutos aproximadamente. En este modelo, dado que son distintos profesores que imparten el programa a un mismo grupo de estudiantes, se tienen seis variaciones de cada lección (Véase tabla 1 y 2).

Tabla 2: Dimensiones, lecciones y variaciones de cada HSE por semestre.

Dimensión “Conoce T”		Dimensión “Relaciona T”		Dimensión “Elige T”	
HSE: Autoconocimiento	HSE: Autorregulación	HSE: Conciencia social	HSE: Colaboración	HSE: Toma de conciencia	HSE: Perseverancia
12 lecciones	12 lecciones	12 lecciones	12 lecciones	12 lecciones	12 lecciones
6 variaciones por lección	6 variaciones por lección	6 variaciones por lección	6 variaciones por lección	6 variaciones por lección	6 variaciones por lección

Fuente: Elaboración propia. Adaptado de SEP-PNUD (s.f.).

El modelo simplificado fue diseñado para aquellos planteles que no pueden aplicar las 72 fichas que se plantean para el modelo ampliado, por lo tanto,

se realizó una selección de aquellas que fueron mejor evaluadas y con mayor impacto dentro del diseño curricular y se creó un modelo simplificado que considera para cada curso doce lecciones únicas. Cada lección se ajustó para poder implementarse frente a grupo en un tiempo aproximado de cuarenta a cincuenta minutos, por lo que cada curso, tiene una duración de ocho horas (SEP- PNUD,

⁵⁰ La SEP-PNUD (2018) mencionan diferentes rutas para implementar el Programa Construye T, tales como: La construcción de comunidad y fortalecimiento de grupos colegiados; la planificación de secuencias didácticas en las asignaturas de los docentes, para formularlas en dirección de la educación socioemocional; la elaboración de proyectos para fortalecer la educación socioemocional; la sistematización de buenas prácticas de aula, de orientaciones escolares y en la vinculación con el trabajo y; finalmente, la aplicación sistemática de los modelos para el aprendizaje socioemocional en el aula, lo cual es donde está centrado nuestro trabajo.

2018, p. 53).

Finalmente, las fichas del programa fueron diseñadas según los elementos que conforman la instrucción explícita señalados por CASEL para el desarrollo de buenas prácticas áulicas que indican que la instrucción de las actividades debe ser: secuenciada, activa, focalizada y explícita.⁵¹ En los apartados siguientes se explicarán dichas cualidades.

3.1.1.1 Las fichas del Programa Construye T.

En este apartado describimos las fichas que se proponen para el trabajo con ambos modelos del programa, pero destacamos el modelo ampliado. Las fichas de tal modelo están constituidas por distintas actividades a realizarse durante 20 minutos a la semana. Las fichas de los estudiantes contienen actividades con instrucciones para su realización y las fichas de los docentes, además de contener la ficha de los estudiantes en miniatura, incluyen orientaciones didácticas para su implementación.

En particular, las fichas de los docentes cuentan con un apartado introductorio que explica y justifica el abordaje de la lección; orientaciones didácticas para instruir las distintas actividades y; una actividad de evaluación con la que el docente debe valorar la implementación de la ficha Construye T en la reunión mensual con el tutor Construye T (Véase figura 4.1 y 4.2). Cabe señalar que según la tutora del programa en el CECyTEM La Paz, solo se les pedía a los docentes que realizaran la actividad de evaluación –indicada para cada una de las fichas–, al inicio y al final del semestre como evidencia de trabajo.

Las fichas se organizan en los siguientes tres momentos o fases, los cuales incluyen distintas actividades para analizar, practicar y usar conceptos clave de cada HSE:

- Fase inicial: El título y el número; la cita; la introducción y el reto.
- Fase intermedia: La actividad 1 y la actividad 2.
- Fase final: Reafirmo y ordeno; Escribe en un minuto lo que te llevas de la lección; Para tu vida diaria, ¿Quieres saber más?, concepto clave.

Para la instrucción de las actividades, las orientaciones didácticas en las fichas de los docentes indican un tiempo de realización sugerido, la forma de trabajo con los estudiantes (individual, en parejas o grupalmente) y sugerencias didácticas para la

⁵¹ La instrucción explícita debe ser secuenciada, activa, focalizada y explícita. Lo secuenciado se refiere a que las actividades deben tener un desarrollo gradual; activo se refiere a que las actividades deben incluir formas activas de aprendizaje en donde los estudiantes pongan en práctica el contenido socioemocional; focalizado se refiere a que se le designa un tiempo y espacio específico para cada lección y; explícito se refiere a que cada lección cuenta con objetivos claros y observables, con una ruta de evaluación para la mejora continua del aprendizaje (SEP-PNUD, 2018).

instrucción de las actividades (Véase figura 4.1).

En cuanto a la estrategia de enseñanza del modelo ampliado, es necesario considerar que cada docente trabaja la misma lección y para ello cuentan con variaciones de cada una con perspectivas distintas (Véase tabla 3); de esa manera, las actividades se vuelven diferentes y complementarias para que los estudiantes profundicen los contenidos de cada lección (SEP-PNUD, s.f.).

3.1.2 Figuras y funciones del personal del plantel en el Programa Construye T.

Según el programa Construye T, para la construcción de comunidades escolares de convivencia, los distintos integrantes de la comunidad escolar desempeñan un papel fundamental. Siguiendo la perspectiva oficial (SEP-PNUD, 2018), más allá de la implementación de un curso de HSE durante los seis semestres del bachillerato, la orientación y el éxito de la educación socioemocional dependerán de la generación de ambientes de convivencia sana y pacífica dentro de las comunidades escolares y para ello, es indispensable el trabajo colegiado entre docentes, directivos y tutores del programa, cada uno tiene una función particular en la generación de dicha convivencia.

3.1.2.1 El director del plantel.

Son distintas las labores del personal escolar, “el director tendrá el papel de impulsar y alentar a los docentes en la enseñanza de las HSE a través (...) del programa Construye T” (SEP, 2017b, p. 855), debe tomar un curso de capacitación *on line* de 52 horas sobre HSE, realizar una reunión de bienvenida para explicar el Programa Construye T a los docentes y asignar los paquetes que incluyen las variaciones del programa, es decir, asignar las lecciones que cada profesor impartirá durante el semestre (SEP-PNUD, s.f.).

3.1.2.2 El tutor Construye T.

El tutor Construye T es designado por el director y es quien debe acompañar a los docentes en la implementación del programa Construye T, deberá “promover y dar seguimiento a la implantación del programa para los alumnos, facilitar la estrategia de capacitación a los demás docentes del plantel y dar asesoría a éstos en la enseñanza de las HSE a través del programa Construye T” (SEP, 2017b, p. 855). Entre sus responsabilidades, deberá tomar el curso de capacitación *on line* de 52 horas, acompañar a los docentes mediante asesorías personalizadas acerca de la implementación del programa, coordinar reuniones mensuales para tomar decisiones que mejoren la puesta en marcha del programa, en las que deberá

usar las herramientas de los modelos (las fichas) en los procesos de interacción con el cuerpo docente y promover el programa entre alumnos, padres de familia y con el resto de la comunidad escolar (SEP-PNUD, s.f.).

Cabe señalar que la tutora del programa en el CECyTEM La Paz, comentó –durante una de las reuniones de trabajo–, que se llevan a cabo reuniones mensuales con los docentes en donde se comenta la implementación del programa, en algunas ocasiones se trabaja una de las fichas del programa con los docentes. Adicionalmente, comentó que al inicio de cada semestre organiza el equipo Construye T conformado de estudiantes y docentes para colaborar en la organización de actividades que mejoren el ambiente escolar, por ejemplo: concurso de disfraces, concurso de “barras”, alguna quermes, entre otras. No obstante, lo anterior no fue observado.

3.1.2.2 El docente Construye T.

Los docentes deberán participar en una capacitación obligatoria *on line* de 10 horas, con opción de tomar el curso *on line* de 52 horas (SEP, 2017a).⁵² Cabe señalar que en el CECyTEM La Paz, la tutora del programa indicó que la mayoría de los docentes tomaron la capacitación de 10 horas y casi ningún profesor tomó el segundo curso debido a que estaban en el proceso de evaluación docente y buscaban elementos que les aportaran para ello y la capacitación del programa Construye T no se los ofrecía.

Entre otras responsabilidades, el docente debe revisar el paquete con las lecciones que se le asignaron y al término de cada ficha, realizar la evaluación de cierre (Véase figura 4.2) para analizarla durante la reunión mensual con el tutor Construye T (SEP-PNUD, s.f.). Al respecto, la tutora del programa nos comentó que en las reuniones mensuales se comenta la aplicación del programa y se le sugiere a los docentes que apliquen la evaluación de cada ficha al inicio y al final del semestre para justificar la aplicación del programa, lo cual, entre otras obligaciones (por ejemplo, la aplicación del programa “yo no abandono” y, el pase de “no adeudo” de biblioteca), sirve para “liberar” al docente de sus responsabilidades en tal semestre.

⁵² Hay imprecisión en los documentos oficiales en cuanto al número de cursos y su duración. Según SEP (2017a) existen dos cursos en línea: uno de 10 y otro de 52 horas. Por otro lado, según SEP-PNUD (2018) se ofrecen tres cursos en línea para docentes y tutores con el fin de que cuenten con la información necesaria sobre las HSE, identifiquen su importancia y la manera de desarrollarlas en las aulas y en los planteles. El primero es el *Curso básico Líderes Construye T*, con una duración de doce horas; el segundo se titula *Curso avanzado: Conocer y regular las emociones*, con una duración de 10 horas y; el tercero se denomina *Liderazgo para incorporar las Habilidades socioemocionales al currículo*, con una duración de veinte horas.

Respecto al tiempo propuesto para implementar el programa, la SEP-PNUD (2018) indica que el profesorado deberá dedicar 75% de su tiempo a los contenidos disciplinares de su materia y el otro 25% al desarrollo de habilidades socioemocionales, el cual corresponde con los 20 o 40 minutos para aplicar las fichas según el modelo que se lleve a cabo en el plantel. En el caso del modelo ampliado (realizado en el CECyTEM La Paz), se trata de una ficha por semana hasta completar las 12 sesiones por cada lección, “todos los docentes imparten el curso de desarrollo de HSE dedicando veinte minutos a la semana del tiempo de su clase, para impartir las lecciones de Construye T” (SEP, 2017b, p. 855). Cabe mencionar que según la tutora del programa se les solicitó a los docentes que aplicaran seis fichas obligatorias y el resto se dejó al criterio del profesorado.

En cuanto al enfoque de enseñanza y la estrategia didáctica, la SEP menciona que “las HSE serán incorporadas al currículo con un enfoque mixto, que significa que se enseñan de manera deliberada, específica y con contenidos genéricos, pero a su vez, no existe una materia exclusiva en el currículo para ello” (2017b, p. 855). No obstante, el programa retoma la perspectiva constructivista, en la cual, el docente es considerado como un “facilitador para que los estudiantes reconozcan sus emociones y las manejen de manera constructiva” (SEP-PNUD, 2018, p. 14), pues las situaciones adversas de la cotidianidad pueden afectar su bienestar y disposición para aprender.

En tal sentido, los docentes no cuentan con detalles sobre el proceso de enseñanza y/o aprendizaje del contenido socioemocional, aunque de manera genérica, el perfil docente de EMS, según la RIEMS, lleva a cabo procesos de enseñanza mediante el enfoque constructivista. En términos de la orientación para el trabajo del contenido socioemocional que las fichas proponen, el docente únicamente cuenta con las orientaciones didácticas ubicadas en las fichas del docente de cada modelo y en la información que se le facilita durante el curso en línea de 10 horas.

Para implementar las fichas del programa, se le recomienda al profesorado aplicar la ficha genérica y por lo menos una de las complementarias –por cada una de las 12 lecciones–. Para la elección correcta de la ficha complementaria se les recomienda: revisar el objetivo de la lección y las actividades que la componen y consideren si la actividad de aprendizaje aporta al desarrollo de un tema específico en el plantel o el aula; que las actividades de aprendizaje contribuyan a la resolución de alguna situación detectada en el

aula y; que se considere el tiempo que el docente haya asignado a la implementación de Construye T (SEP-PNUD, 2018). En otras palabras, el docente debe prever la ficha en función de las situaciones que se presentan cotidianamente en el aula o en la escuela, aunque, según lo observado en el trabajo de campo, la elección de las fichas se dio principalmente en función de su relación con el contenido de las asignaturas.

3.2 El sitio de la investigación: El CECyTEM “La Paz”

El Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de México (CECyTEM) fue creado en 1994 como organismo público descentralizado de carácter estatal, mediante un convenio entre el Gobierno Federal, la SEP y el Gobierno del Estado de México, con el fin de “contribuir a impulsar y consolidar los programas de educación media superior tecnológico de la entidad” (CECyTEM, s.f., sección Historia, parr. 1-3).

El CECyTEM es una institución pública que busca brindar educación media superior de calidad “en su modalidad de bachillerato tecnológico bivalente, contribuyendo a la formación integral de los jóvenes para que sean capaces de continuar con estudios de nivel superior y/o incorporarse al mercado laboral” (CECyTEM, s.f., sección modelo educativo, parr. 1).

El plantel La Paz fue creado en 1995, fruto de una modificación que agregó cinco planteles (en Cuautitlán Izcalli, La Paz, Toluca, Tecámac y Metepec) a los cuatro ya existentes (en los municipios de Valle de Chalco Solidaridad, Chimalhuacán, Ecatepec y Nicolás Romero). En la actualidad se tienen 60 planteles distribuidos alrededor del Estado de México.

El plantel La Paz está ubicado en una calle cerrada (sin nombre), que se conecta con la calle principal de Santos Degollado s/n, en la colonia La Magdalena Atlicpan, La Paz, en el Estado de México. Se encuentra a siete u ocho calles de la carretera México-Texcoco, kilómetro 24, aunque también está a dos calles de la avenida Hidalgo.

3.2.1 Infraestructura.

La institución cuenta con un espacio muy amplio (cerca de veinte mil metros cuadrados); la infraestructura está en buenas condiciones y cuenta con ocho edificios, 22 aulas, tres laboratorios, cinco salas de cómputo con 262 equipos, un área administrativa, dos áreas deportivas, una biblioteca con 6611 volúmenes, una cafetería y un estacionamiento

(CECyTEM, s.f., sección Planteles). Cabe mencionar que durante el trabajo de campo estuve en las aulas la mayor parte del tiempo, aunque también transité por el área administrativa, la biblioteca, el auditorio, las áreas deportivas y el estacionamiento.

3.2.2 Personal del plantel.

Según la página del CECyTEM (s.f., sección Planteles), el plantel La Paz ha contado con 42 docentes, 1221 estudiantes y 20 personas para labores administrativas desde el ciclo escolar 2014-2015 al 2018-2019, sin embargo, los datos de la página web podrían ser dudosos respecto a las actualizaciones que se realizan al interior del plantel.

Al respecto, Aguilar (2018) indica, mediante la revisión de informes oficiales, no existieron cambios drásticos en su personal durante los ciclos 2014-2015, 2015-2016 y 2016 y 2017 (directivos, docentes, administrativos y auxiliares), aunque, reconoce la tendencia de fortalecer la planta docente mediante la “idoneidad” del perfil docente. En cambio, el personal de “orientación” es el área menos profesionalizada, al encontrar parte del personal con apenas el bachillerato concluido. Cabe agregar que el plantel no cuenta con personal médico o de enfermería (p. 23).

En tal sentido, es posible deducir que se prioriza el personal docente, antes que el de auxiliares y administrativos, lo cual indica cierta desigualdad en cuanto a la profesionalización del personal del plantel.

3.2.3 El organigrama institucional.

Según Aguilar (2018), la organización del plantel tiene un esquema vertical para la toma de decisiones, el peso de las decisiones recae en la dirección. Cabe señalar que la institución cumple con los requisitos básicos de “buena calidad” para llevar a cabo sus funciones como institución de nivel medio superior de tipo tecnológico y bivalente (según la acreditación e ingreso al SNB, obtenida en mayo del 2013), aunque se infiere que dicha incorporación se debe al seguimiento de normas y disposiciones –nacionales o estatales– que regulan el trabajo interno del plantel, lo cual demanda más trabajo para administrativos y académicos que termina influyendo en la falta de participación para la configuración de normas y mecanismos al interior del plantel, en particular, aquellos relacionados con la buena convivencia y resolución de conflictos.

En cuanto al trabajo académico, entre el personal docente y administrativo “hay cierta comunicación y trabajo colegiado con la planta docente a través de las academias,

pero el trabajo suele verse más desde una perspectiva administrativa que pedagógica” (Aguilar, 2018, p. 24), por ejemplo, la profesora Marcela manifestó incongruente que primero se debía entregar la planeación para la implementación de las fichas del programa y después se conocía al grupo.

En tal sentido, las disposiciones externas para que el plantel sea de buena calidad, presiona a la dirección para que el trabajo académico (entre docentes y administrativos) sea subordinado a los requerimientos administrativos, lo cual, entre otros aspectos, afecta lo pedagógico en la implementación del programa Construye T.

3.2.4 Modelo Educativo.

El CECyTEM es una institución pública que imparte educación media superior, en su modalidad de bachillerato tecnológico y bivalente, que contribuye a la formación integral de los jóvenes para que sean capaces de continuar con sus estudios y/o incorporarse al mercado laboral (CECyTEM, s.f. sección Modelo Educativo).

En general, el CECyTEM ofrece 29 carreras distribuidas en los 60 planteles ubicados en los 50 municipios del Estado de México. En el plantel La Paz, se ofrece la carrera de programación y la de mantenimiento industrial, ambos planes de estudio incorporan asignaturas relacionadas con los tres “componentes” de formación: la básica, la propedéutica y la profesional. La mayoría de las asignaturas corresponden al componente de formación básica, hay dos asignaturas de formación propedéutica (las áreas son: físico-matemática, económico-administrativa, químico-biológica y, humanidades y ciencias sociales) y cinco módulos de formación profesional (Véase tabla 3). El tiempo para completar los estudios –de ambas carreras– es de seis semestres, más un servicio social de 480 horas (CECyTEM, s.f. sección oferta educativa).

1er semestre	2do semestre	3er semestre	4to semestre	5to semestre	6to semestre
Álgebra 4 horas	Geometría y trigonometría 4 horas	Geometría analítica 4 horas	Cálculo diferencial 4 horas	Cálculo integral 5 horas	Probabilidad y Estadística 5 horas
Inglés I 3 horas	Inglés II 3 horas	Inglés III 3 horas	Inglés IV 3 horas	Inglés V 3 horas	Temas de filosofía 5 horas

Química I 4 horas	Química II 4 horas	Biología 4 horas	Ecología 4 horas	Ciencia, tecnología, sociedad y valores 4 horas.	Asignatura propedéutica 5 horas
Lectura, expresión oral y escrita I 4 horas	Lectura, expresión oral y escrita II 4 horas	Ética 4 horas	Física I 4 horas	Física II 4 horas	Asignatura propedéutica 5 horas
Lógica 4 horas	Módulo 1: Desarrolla e instala software de aplicación utilizando programación estructurada con almacenamiento persistente de los datos. 17 horas	Módulo 2: Desarrolla software de aplicación utilizando programación orientada a objetos, con almacenamiento persistente de los datos. 17 horas	Módulo 3: Desarrolla aplicaciones web y móviles. 17 horas	Módulo 4: Administra sistemas operativos, de aplicaciones y servicios. 12 horas	Módulo 5: Desarrolla, administra y configura soluciones de e- learning y comercio electrónico. 12 horas
Tecnología de la información y la comunicación 3 horas					

	Componente de formación básica
	Componente de formación propedéutica
	Componente de formación profesional

Área propedéutica			
Físico-matemática	Económica- administrativa	Químico-biológicas	Humanidades y ciencias sociales
Temas de física Dibujo técnico Matemáticas aplicadas	Temas de administración. Introducción a la economía. Introducción al derecho.	Introducción a la bioquímica Temas de biología contemporánea Temas de ciencias de la salud	Temas de ciencias sociales Literatura Historia

Fuente: CECyTEM (s.f.). sección, Plan de estudios.

Al terminar los estudios,

el alumno obtiene su certificado de estudios, documento de carácter oficial que avala la conclusión satisfactoria de los estudios de bachillerato y carrera técnica, el cual es reconocido por cualquier institución pública o privada y que no limita la elección de la carrera en el nivel superior (CECyTEM, s.f. sección modelo educativo).

Cabe señalar que los profesores con quienes se realizó el trabajo de campo imparten las asignaturas: Lectura, expresión oral y escrita II (2do semestre de la carrera de mantenimiento industrial); química II (2do semestre de la carrera de programación) y; Temas de filosofía (6to semestre de la carrera de mantenimiento industrial).

3.2.5 Estudiantado.

En relación con los estudiantes que asisten al plantel, vale la pena mencionar algunos datos sobre sus familias. La condición económica de las familias del CECyTEM La Paz, según estimaciones de las autoridades, son que el 50% tienen un nivel económico bajo/bajo; el 30% bajo/medio; el 10% bajo/alto y; el 10% restante medio/bajo. Por consiguiente, las actividades laborales de los padres de familia son: el 50% se ocupa en algún comercio informal; el 20% son obreros; el 10% se dedica a la albañilería; el 10% realiza trabajo doméstico y; el 10% restante son empleados públicos (Aguilar, 2018).⁵³

A partir de los datos anteriores –y como lo veremos posteriormente–, la mayoría de los estudiantes provienen de hogares con recursos bajos y muy bajos, lo cual posiblemente se relaciona con el abandono escolar y también con un medio social y cultural desfavorecido.

Por otro lado, la matrícula estudiantil se ha mantenido estable durante casi una década (de 2009 a 2017), únicamente hubo un ligero incremento en la población de varones que ingresaron a la carrera de mantenimiento industrial durante los ciclos escolares del 2014 al 2017, lo cual abre una discusión sobre la incidencia que tiene el género en la elección de ciertas carreras (Aguilar, 2018).

La carrera de programación es la que presenta mayor matrícula y la que tiene la proporción más equilibrada entre hombres y mujeres, ya que son tres veces más los hombres que las mujeres en la carrera de mantenimiento industrial (Aguilar, 2018), lo cual fue notorio durante el trabajo de campo, más con el grupo de sexto semestre que el de segundo de la carrera de mantenimiento industrial.

En cuanto a las bajas, la carrera de programación presenta más que la de mantenimiento industrial y en general, los varones desertan más que las mujeres.

El promedio de eficiencia terminal, entre los ciclos escolares del 2013 al 2017, fue de 51.86%; en contraste con los 60 planteles del CECyTEM, éste fue de 64.17% durante el ciclo escolar 2017-2018 y de 65.57% en el ciclo escolar 2018-2019, lo cual indica que el plantel La Paz tiene un índice terminal menor en contraste con el resto de planteles; apenas la mitad de los estudiantes logra concluir el bachillerato (Aguilar, 2018).

⁵³ Los datos obtenidos corresponden a estimaciones sin fecha ni fuente precisa, que configuran una imagen negativa sobre los jóvenes y sus familias a través del tiempo (Aguilar, 2018, pp. 12-13).

En relación con el aprovechamiento escolar, el plantel La Paz obtuvo un promedio de 7.4 durante los ciclos escolares del 2013 al 2017 (Aguilar, 2018), mientras que el del resto de los planteles fue de 7.7 durante el ciclo 2017-2018 y de 7.73 durante el ciclo escolar 2018-2019, lo cual indica que el promedio del aprovechamiento escolar del plantel La Paz es similar al del resto de los planteles, apenas un poco por debajo.

3.2.6 Programas de acompañamiento.

Según Aguilar (2018), en el plantel La Paz se han llevado a cabo aproximadamente 10 programas distintos para fomentar la permanencia y los aprendizajes, el programa Construye T es uno de ellos, sin embargo, el autor reconoce los esfuerzos para mejorar el acompañamiento y los aprendizajes de los estudiantes, pero la cantidad de intervenciones parece responder más a la acumulación de ellas que incidir en “la idea de transversalidad y en priorizar los aprendizajes escolares (el aprender a aprender) para evitar la saturación o la instrumentación aislada” (pp. 26-29).

Aunado a los programas de acompañamiento, hay otras actividades que se realizan en el plantel y que restan tiempo para la revisión de los contenidos del currículum, tales como homenajes patrios, desfiles cívicos, concursos académicos, juntas deportivas, entrenamiento de escoltas, entre otros. Por ejemplo, en el caso del programa Construye T, se indican actividades que mejoren la convivencia escolar, tales como concursos de disfraces, quermeses, entre otras, las cuales, fueron señaladas por la tutora del programa, sin embargo, para Aguilar (2018), dichas actividades deben planearse mejor para que contribuyan a la formación o desarrollo de aprendizajes significativos.

Capítulo 4: El trabajo de campo en el CECyTEM La Paz

En este capítulo se presentan los datos recabados a lo largo de la investigación, en particular nos referimos a los tres momentos que corresponden a la dimensión didáctica de la práctica docente: anticipación, intervención y estimación de lo ocurrido en el aula, aunque también se incluye información que abona a la comprensión general del trabajo.

4.1 Datos generales

La información recabada en este y el siguiente apartado (anticipación) se obtuvo mediante un cuestionario de preguntas abiertas aplicado a 21 docentes del CECyTEM “La Paz”. Cabe señalar que dicho cuestionario se aplicó a los docentes que estuvieron presentes durante la primera sesión del trabajo colegiado, llevada a cabo el 5 de febrero del año 2019, siendo representativa la cantidad de docentes que lo contestaron respecto del total que labora en el plantel (40 docentes).

Se encontró una proporción equitativa respecto al género de los docentes, 10 mujeres y 11 hombres, con una edad promedio de 44.3 años cumplidos. De la misma manera, hubo representación docente respecto a las asignaturas de los tres componentes de formación en los planes de estudio (formación básica, profesional y propedéutica), 11 docentes imparten asignaturas del componente de formación básica (por ejemplo: álgebra, inglés, química, lógica, lectura y redacción); seis imparten asignaturas del componente de formación profesional (por ejemplo: programación, instalaciones y planes, desarrollo de aplicaciones móviles y matemáticas aplicadas) y; una docente imparte alguna asignatura del campo de formación propedéutica (administración). Cabe señalar que tres docentes no contestaron esta pregunta.

La formación inicial de los docentes correspondió a los tres campos disciplinares, 10 docentes estudiaron alguna licenciatura correspondiente al área de físico matemáticas e ingenierías; cinco del área de ciencias sociales; dos del área de ciencias de la salud; una del área de humanidades y tres docentes no contestaron.

4.2 La anticipación del programa Construye T

Antes de comenzar algún curso, cada docente normalmente realiza la planeación en consideración de lo que se llevará a cabo en las aulas (Giné, et al., 2003; Zabala, 2000)

durante el semestre o ciclo escolar próximo; para realizarlo hace uso de su conocimiento sobre determinado contenido (García-Cabrero y Navarro, 2001) y prevé el material que revisará para no utilizarlo improvisadamente en el aula.

En nuestro trabajo, debido a que las fichas ya están diseñadas, más que planeación, nos referimos a la anticipación, la cual, está constituida por el conocimiento del profesorado sobre el programa (desprendida de la capacitación que tomaron) y de la manera en que el profesor prevé las fichas que trabajará durante el semestre (J. Aguilar, comunicación personal, 23 de enero del 2020).

Antes de abordar la cuestión de la anticipación en específico, se les preguntó a los docentes si conocían el programa, pues se supone que desde el ciclo escolar 2017-2018 en adelante, este forma parte de la política educativa obligatoria para el nivel medio superior. Al respecto, 18 indicaron que si lo conocían y tres dijeron que no.

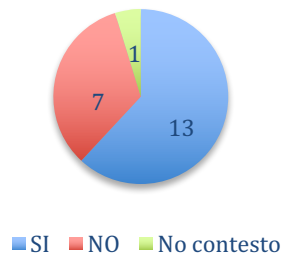
De manera similar, se supone que todos tuvieron que implementarlo, 16 indicaron que lo habían impartido y cinco dijeron que no, es decir, aproximadamente una cuarta parte no lo había impartido a pesar de ser “obligatorio”, lo cual podría explicarse al tener en cuenta que la tutora del programa mencionó que no era obligatoria la aplicación del mismo en el plantel hasta antes del segundo semestre del ciclo escolar 2018-2019.

4.2.1 Capacitación.

En este trabajo, el conocimiento del docente sobre el programa es un aspecto de la anticipación, el cual está ligado a la capacitación recibida. Según el programa Construye T (SEP-PNUD, 2018), los docentes deben tomar una capacitación en línea de 10 horas para impartir el programa (con la opción de tomar la capacitación de 52 horas); según la tutora, la mayoría tomó la de 10 horas porque la otra demandaba más tiempo.

Se les preguntó a los docentes si habían recibido capacitación. 13 docentes (tres cuartas partes) mencionaron que la habían recibido, pero siete no (una tercera parte) (Véase gráfica 1), se infiere que cerca de una tercera parte no implementó el programa debido a que no se capacitaron a pesar de que se supone, todos tendrían que hacerlo y aplicar el programa.

Gráfica 1: ¿Recibió capacitación para impartir Construye T?



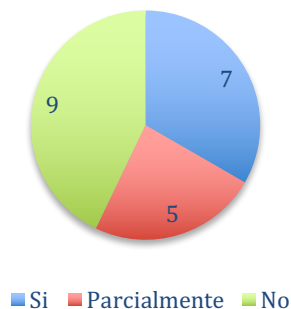
Fuente: Cuestionario "Conocimiento y planeación del programa Construye T".

Posteriormente, se les preguntó a los docentes si se consideraban preparados para implementar las fichas del programa Construye T (Véase gráfica 2); siete docentes (una tercera parte) indicaron estar preparados para impartir el programa y señalaron: "Sí, pero es una cuestión personal y de criterio propio. Muchos docentes requerirían trabajar varias fichas"; "Sí, porque he leído un poco sobre inteligencia emocional".

Cinco docentes indicaron sentirse parcialmente preparados (menos de la tercera parte), por ejemplo, mencionaron: "No completamente"; "Parcialmente"; "Sí, pero hace falta más preparación".

Finalmente, nueve (casi la mitad) indicaron no estarlo, entre sus respuestas mencionaron: "No, considero que estas actividades las deben realizar expertos como orientadores, psicólogos"; "No, debido a que mi formación se apega más al área tecnológica".

Gráfica 2: ¿Se considera preparado para implementar las fichas del programa Construye T?



Fuente: Cuestionario "Conocimiento y planeación del programa Construye T".

A partir de lo anterior, podemos señalar que la proporción del profesorado que tomó la capacitación, algunos se sintieron parcialmente o preparados para impartir el programa; como era de esperarse, el resto no se sintió preparado porque no se habían capacitado ni

habían impartido el programa, esto fue observado en la implementación de las fichas en el caso de un profesor.

4.2.2 Conocimiento del docente.

El primer aspecto que conforma la anticipación es el conocimiento de los docentes sobre el programa Construye T. Se les preguntó si sabían de qué se trataba, qué eran las HSE y cuáles de ellas conocían; a partir de ello, sus respuestas fueron interpretadas en relación con la proximidad de éstas con lo indicado en el programa oficial.

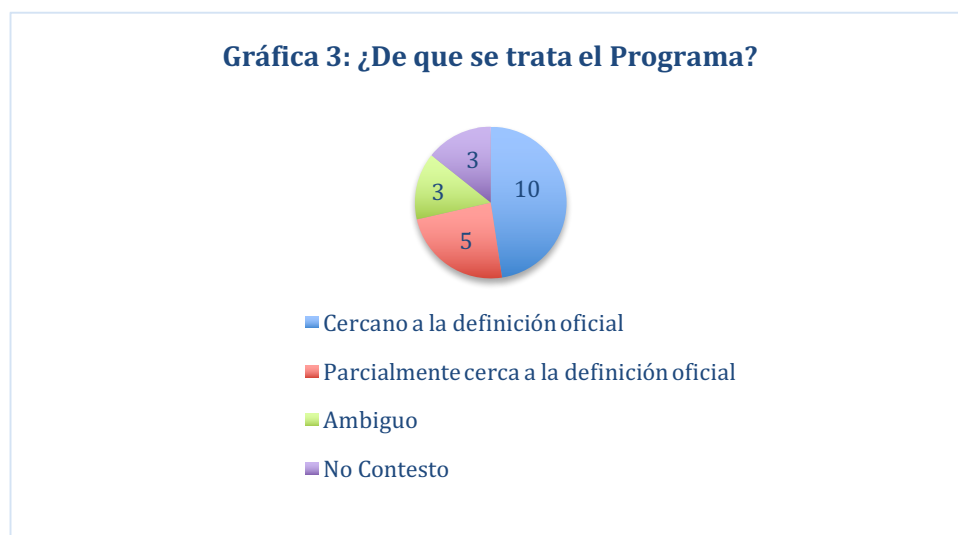
Se les preguntó si sabían de qué se trata el programa Construye T (Véase gráfica 3), según la SEP (2020, sección Construye T), este busca mejorar los ambientes escolares y promover el aprendizaje de las HSE en jóvenes, docentes y comunidad escolar, mediante lecciones o fichas de trabajo. A partir de ello, se indujeron cuatro categorías según la proximidad de sus respuestas a la definición oficial, estas fueron: Cercano a la definición oficial; parcialmente cercano a la definición oficial; ambiguo y; no respondió.

Según las respuestas del profesorado, 10 respondieron en cercanía con la definición oficial, por ejemplo, indicaron que el programa Construye T: “Son un conjunto de actividades relacionadas con las habilidades socioemocionales de los alumnos con la finalidad de evitar el abandono escolar”; “Es una iniciativa para promover el desarrollo de técnicas y cuestionamientos que pueden mejorar las habilidades socioemocionales en los alumnos y docentes”; “En desarrollar las habilidades socioemocionales entre los alumnos”.

Cinco profesores dieron respuestas parcialmente cercanas a la definición oficial, por ejemplo, mencionaron que: “el programa es donde los muchachos deberán aplicar en su vida cotidiana o de lo que están viviendo”; “son actividades que realiza el alumno para su vida social y cotidiana”; “Trata temas relacionados con las emociones, cómo controlar algunas de ellas”.

Tres docentes dieron respuestas ambiguas, por ejemplo: “Se trata de que, a través del propio reconocimiento, los alumnos sean capaces de aprovechar sus potenciales”; “Se clasifican diferentes lecciones para impartir a los niveles”. Finalmente, tres docentes no contestaron.

A partir de la pregunta anterior, podemos afirmar que tres cuartas partes del profesorado conoce de qué trata el programa de manera parcial o cercana a la definición oficial, lo cual guarda relación con quienes lo habían impartido y se capacitaron; el resto se relaciona con quienes no se capacitaron ni lo habían impartido.



Fuente: Cuestionario “Conocimiento y planeación del programa Construye T”.

De manera similar, se les preguntó a los docentes ¿qué son las HSE? (Véase gráfica 4). En la perspectiva oficial, estas son “herramientas que permiten a las personas entender y regular sus emociones, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y desarrollar relaciones positivas, tomar decisiones responsables, y definir y alcanzar metas personales” (SEP, 2020, sección Construye T).

Al respecto, 14 docentes dieron una definición cercana a la oficial, por ejemplo, mencionaron: “Son el conjunto de emociones que manejamos dentro de un ámbito social”; “Habilidad que tenemos los seres humanos para manejar nuestras emociones”; “La capacidad del manejo de las emociones en la vida diaria”.

Tres docentes respondieron de manera parcialmente cercana a la definición oficial, por ejemplo, mencionaron: “La capacidad de autorregulación”; “Es la capacidad de poder convivir de manera empática con sus compañeros”.

Tres docentes contestaron con ambigüedad, por ejemplo, mencionaron que las HSE son: “Lecturas que describen situaciones enfocadas en diferentes sentimientos en nuestras caídas laborales, estudiantiles, familiares etc., las cuales nos ayudan para superar esos

problemas o situaciones, nos hace reflexionar y ser empáticos”; “Capacidad para dirigir algunas actividades”. Finalmente, un profesor no contestó.



Fuente: Cuestionario “Conocimiento y planeación del programa Construye T”.

Podemos notar que, de manera similar a los datos anteriores, poco más de dos terceras partes del profesorado conocían con cercanía o parcialmente lo que son las HSE, el resto contestó con ambigüedad o no lo hizo.

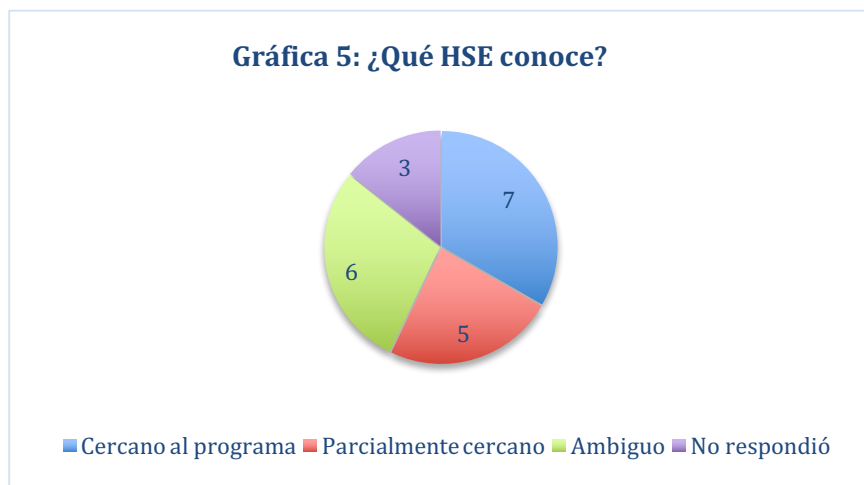
Finalmente, se le preguntó al profesorado ¿Qué HSE conocen?, según el programa son seis: autoconocimiento, autorregulación, conciencia social, colaboración, toma responsable de decisiones y perseverancia.

Al respecto, siete docentes indicaron con cercanía las HSE establecidas en el programa, por ejemplo respondieron: “Autoconocimiento, autorregulación, perseverancia, decisiones”; “Autoconocimiento, autocontrol, interrelación”.

Cinco docentes dieron respuestas parcialmente cercanas a la definición oficial, por ejemplo: “Autocontrol, confianza, seguridad y tolerancia”; “Control, empatía, tolerancia”.

Seis docentes dieron respuestas ambiguas, por ejemplo: “Técnica de respiración”; “Enojo, rencor, odio, tristeza, alegría, felicidad, frustración”. Finalmente, tres profesores no contestaron (Véase gráfica 5).

A partir de la pregunta anterior, dos terceras partes del profesorado identificó de manera cercana o parcialmente las HSE del programa Construye T, la otra tercera parte no.



Fuente: Cuestionario "Conocimiento y planeación del programa Construye T".

En síntesis, llegamos a las dos ideas centrales siguientes:

1. El conocimiento sobre el programa se relaciona con la toma de la capacitación y con la experiencia de haberlo impartido, aproximadamente dos terceras partes del profesorado conoce parcial o cercanamente el programa Construye T, la otra tercera parte no.
2. La capacitación incide en la preparación que el profesorado pueda sentir para implementar las fichas, la cual podría estar determinada por su voluntad, ya que la tutora nos comentó que el programa no les gustaba a todos los docentes; al respecto mencionó que aproximadamente al 40% se les hacía innecesario y el otro 60% le daba más seriedad (lo cual guarda relación con los datos presentados); no obstante, mencionó que cuando el programa comenzó en 2014, el interés de los profesores era menor, un 20% - 80% respectivamente.

En función de lo anterior, según las disposiciones oficiales, todos los profesores tendrían que capacitarse e implementar el programa, pero solo una tercera parte lo ha hecho así en el CECyTEM La Paz, lo cual, podría deberse a la disposición del profesorado para trabajar con el programa, pero también a las indicaciones del plantel que adecuan la política educativa orientando la función y formación docente en función de los procesos institucionales.

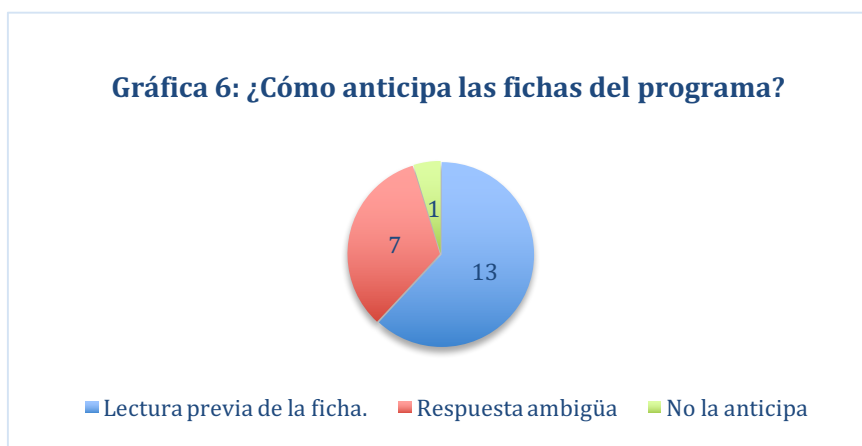
4.2.3 La revisión previa de las fichas del programa Construye T.

El segundo aspecto que conforma la anticipación al trabajo con las fichas del programa se refiere a la manera en que el docente prevé la aplicación de la ficha. Según el programa, se supone que cada docente debe aplicar las 12 fichas indicadas para cada lección según la HSE señalada para cada semestre (autoconocimiento, autorregulación, etcétera) (Véase

tablas 2 y 4). Sin embargo, la tutora del programa y los profesores –con quienes se realizó la observación de su actividad–, afirmaron que antes de iniciar el semestre, una vez que conoce la lección que se le asignó, el profesorado debía entregar “la planeación” de las fichas, refiriéndose a la selección de seis fichas de las doce que incluye cada lección. Según la tutora, el plantel solicitó –para el semestre observado– (segundo semestre del ciclo escolar 2018-2019), que debían aplicarse seis fichas obligatoriamente.

Se les preguntó a los docentes si anticipaban la ficha, la gran mayoría mencionó que sí, solo un profesor mencionó: “Muchas veces no tengo tiempo de resolverlas con anticipación, sin embargo son muy fáciles de ejecutar con criterio propio”, es decir, mencionó que no anticipaba la ficha.

Así mismo, se les preguntó cómo anticipaban la ficha (Véase gráfica 6). De los 20 docentes que indicaron que la anticipaban, 13 indicaron explícitamente anticipar la ficha mediante la lectura o revisión previa, por ejemplo indicaron: “Realizó la lectura previa de la ficha”; “Leo la actividad antes de aplicarla”; “Primero reviso la ficha del docente y programo el tiempo que me llevara aplicarla”; “Primero leo las instrucciones del docente, después hago la actividad que va a hacer el alumno y finalmente la aplico con mis estudiantes”.



Fuente: Cuestionario “Conocimiento y planeación del programa Construye T”.

Por otro lado, se identificaron siete respuestas que no especificaban si la ficha se anticipaba, por ejemplo: “De acuerdo a las instrucciones que vienen incluidas en las fichas”; “Con base a la ficha que descargo, sigo las indicaciones”.

En función de lo anterior, identificamos que dos terceras partes del profesorado mencionó explícitamente revisar o leer la ficha antes de aplicarla, pero el resto dio

respuestas que no especificaban si lo hacían (lo cual corresponde con la tercera parte que no se había capacitado). Para mí, sus respuestas indican aplicar la ficha “al calor de la sesión”, es decir, improvisarla, lo cual, fue observado con uno de los profesores en el aula.

En conclusión, la anticipación al trabajo con las fichas del programa Construye T, involucra el conocimiento y la lectura o revisión de las fichas previa a la implementación en las aulas. Se identificó que dos terceras partes del profesorado anticipa la ficha y la otra tercera parte no, lo cual, posiblemente se deba a la disposición del profesorado para trabajar con el programa Construye T, que a su vez se relaciona con la manera en que el plantel adecúa la política educativa y orienta la función del profesorado. Como veremos adelante, la anticipación afecta lo que ocurre en las aulas.

4.3 La implementación del programa Construye T

En las aulas acontece la implementación del programa, en donde también se dan los procesos de enseñanza y de aprendizaje sobre el contenido socioemocional. En este apartado se describe la observación como participante de un total de 15 fichas del programa Construye T, a partir de lo realizado por tres profesores: Marcela, Juan y René, de quienes se observaron cinco fichas por cada uno durante el segundo semestre del ciclo escolar 2018-2019.

A fin de describir lo observado y organizar los tres ejes de análisis de lo que ocurre en el aula (clima áulico, instrucción explícita y secuencia didáctica), se recurrió a las tres fases de la secuencia didáctica según el aprendizaje constructivista: fase inicial, fase intermedia y fase final, en cada uno de los casos observados, adicionalmente se redacta un sumario que resume lo ocurrido según los tres ejes de análisis.

A continuación, se describen los tres momentos de la secuencia didáctica y sus componentes. Posteriormente, en las figuras 4.1 y 4.2 se muestran las actividades correspondientes a cada una de las fases, las cuales incluyen ejemplos de las orientaciones didácticas que se le sugieren al profesorado en las fichas.

a) La fase inicial incluye dos momentos. El primero se refiere a lo que el profesor realiza desde que ingresa al aula hasta antes de iniciar con la ficha del programa (por ejemplo, dar indicaciones, retomar alguna actividad realizada de su asignatura, ahondar en los conocimientos previos, entre otros). El segundo momento se refiere a la manera en que

el docente lleva a cabo las actividades iniciales de las fichas del programa: el número y el título y; la cita, la introducción y el reto.

- b) La fase intermedia alude a la manera de llevar a cabo las actividades 1 y 2 indicadas en las fichas.
- c) La fase final incluye dos momentos. El primero se refiere a la manera de llevar a cabo las tres actividades finales indicadas en las fichas: reafirmo y ordeno; escribe en un minuto qué te llevas de la lección y; para tu vida diaria, ¿quieres saber más? y concepto clave. El segundo momento se refiere a lo que el profesor hace después de trabajar con las fichas (por ejemplo, comentar el sentido del contenido revisado en la vida cotidiana o llevar a cabo alguna revisión del trabajo con la ficha).

A continuación, se presenta un ejemplo de ficha que sirve como marco de referencia y guía para la descripción de las acciones docentes.

Figura 4.1: Ficha 5.4 “Ahorrarnos el coraje”.

5.4

Ahorrarnos el coraje

Introducción
El enojo representa una oportunidad para reconocer la importancia de actuar asertivamente. Responder de manera asertiva genera la posibilidad de identificar las situaciones que provocan enojo para tratar de evitarlas en la medida de lo posible o bien para “ahorrarnos el coraje” que pudieran causar. Por ello, al trabajar con los estudiantes en la elaboración de un plan de acción para enfrentar el enojo, es importante que reconozcan qué tipo de respuesta experimentan con mayor frecuencia ante situaciones que les provocan molestia y en lugar de la agresión o la pasividad, opten por la asertividad.

¿Cuál es el objetivo de la lección?

Que los estudiantes elaboren un plan de acción para prevenir situaciones que detonan el enojo.

¿Por qué es importante?

Porque permite que los estudiantes pongan en práctica estrategias personales para la regulación de su respuesta emocional ante el enojo y lo enfrenten de manera asertiva.

Concepto clave

Asertividad

Orientaciones didácticas

2min. | Grupal

Introducción para los estudiantes
Lectura y reflexión del texto introductorio, de la cita y “El reto es”.

- Pida al grupo que lean el texto y solicite dos comentarios de forma voluntaria para que expliquen lo que saben, lo que entienden o lo que les llama la atención.
- Lea o pida que un alumno lea la cita y *El reto es*.

7 min. | Parejas

Actividad 1
Análisis de casos. La intención de este ejercicio es que el estudiante identifique las posibles respuestas ante el enojo y reconozca la asertividad como la idónea.

- Pida un voluntario para la lectura de la instrucción de la actividad.
- Solicite que realicen el ejercicio en parejas.
- Favorezca la participación para que al menos un estudiante opine por pregunta.

Fuente: SEP, 2020, sección Materiales para la implementación.

Figura 4.1: Ficha 5.4 “Ahorrarnos el coraje”.

7 min. Individual

Actividad 2

Elaboración de un plan de acción ante el enojo. La intención es que a partir de su experiencia y del reconocimiento del efecto del enojo en ellos, los estudiantes definan una ruta para responder asertivamente.

- Pida que respondan la actividad individualmente
- Solicite la participación voluntaria de un alumno para exponer su experiencia.
- Pida que esta semana pongan en práctica su plan y realicen los ajustes que consideren pertinentes.

2 min. Individual

Reafirmo y ordeno

Lectura y análisis del texto.

- Pida que un voluntario lea en voz alta el texto y destaque un momento de la asignatura en el que puede servirles lo aprendido.

1 min. Individual

Escribe en un minuto qué te llevas de la lección

- Solicite que escriban en su cuaderno o en el material lo que consideran más relevante de la lección.

1 min. Individual

Para tu vida diaria, ¿Quieres saber más?, Concepto clave

- Invite a sus estudiantes a poner en práctica las actividades de las secciones.

Lección 5. Trabajar con la situación Ahorrarnos el coraje

Actividad 2. Escribe en la tabla o en tu cuaderno una situación que te haga enojar y completa el esquema con un plan para modificar tu conducta y evitar que el enojo se quede en ti. Al realizar tu esquema, recuerda el concepto de "Asertividad".

```

    graph LR
      A[Lo que te enoja.] --> B[¿Puedes evitar la situación?]
      B -- Sí --> C[¿Cómo lo haces?]
      B -- No --> D[¿Qué haces?]
      C --> E[Paso 1]
      C --> F[Paso 2]
      C --> G[Paso 3]
      C --> H[Paso 4]
      D --> E
      D --> F
      D --> G
      D --> H
  
```

Reafirmo y ordeno
 Para "ahorrarnos el coraje" es conveniente reconocer lo que el enojo nos provoca. Si reaccionamos con ataques a nosotros o a otros, eso seguramente generará una reacción en cadena de molestias y corajes. Si reaccionamos pasivamente y nos aislamos con la impotencia, la molestia o la insatisfacción permitiremos que otra emoción nos domine: el miedo.
 La ruta que nos conviene es el equilibrio que empieza con el reconocimiento de la situación que provoca enojo y de lo que nos hace sentir para procurar recuperar el bienestar emocional con la técnica que nos funcione: respirando pausadamente, tomando distancia, expresando asertivamente lo que sentimos y asumiendo que si no podemos cambiar la situación sí podemos evitar que el enojo nos controle.

Para tu vida diaria
 Pon en práctica el plan de acción para modificar tu conducta ante el enojo. Compártalo con alguien de tu familia y elaboren un plan familiar para atender las situaciones que generan enojo en tu casa.

¿Quieres saber más?
 Puedes consultar el artículo "Las 13 herramientas para manejar el enojo" disponible en: <https://www.infobae.com/2014/09/25/1297249-las-13-herramientas-para-manejar-el-enojo/>

CONCEPTO CLAVE
 Asertividad es la habilidad de emitir opiniones y actuar de manera clara y directa respetando a los demás.

1 | Autoevaluación

Aplicaciones para el aula y su vida diaria

Elabore su propio plan y compártalo con su familia y de ser posible, replique esta actividad con sus compañeros de academia para generar un frente común de aplicación de estrategias contra en el enojo en el plantel.

Revise la investigación "La conducta asertiva y el manejo de emociones y sentimientos en la formación universitaria de docentes". disponible en:

<http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/3872>

También te sugerimos consultar:

<https://orientacionandujar.files.wordpress.com/2008/09/resolviendoconflictosenelaulav.pdf>

<http://www.redalyc.org/pdf/447/44780111.pdf>

Fuente: SEP, 2020, sección Materiales para la implementación.

Figura 4.2: Ficha 5.4 “Ahorrarnos el coraje”.

Evaluación de la lección					
De acuerdo a las siguientes afirmaciones, seleccione la opción que refleje su opinión.					
Rubro	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Al menos 50% de los estudiantes elaboraron un plan de acción para prevenir situaciones que detonan el enojo y que incluyen la asertividad.					
Los estudiantes mostraron interés y se involucraron en las actividades.					
Se logró un clima de confianza en el grupo.					
¿Qué funcionó bien y qué efectos positivos se observaron al realizar las actividades?					
Dificultades o áreas de oportunidad					
Observaciones o comentarios					

Fuente: SEP, 2020, sección Materiales para la implementación.

4.3.1 La profesora Marcela.

La profesora Marcela impartió la asignatura de Lectura, expresión oral y escrita, correspondiente al componente de formación básica del segundo semestre de la carrera de mantenimiento industrial durante el ciclo escolar 2018-2019. En total, la profesora impartió seis fichas del programa, aunque cabe señalar que no se observó la primera debido a que cuando se coordinaron las visitas, el semestre había comenzado y la profesora ya había aplicado la primera ficha.

Las observaciones realizadas se llevaron a cabo los miércoles en un horario de 10:50 am a 11:45 am.

Las fichas que impartió la profesora correspondieron a la HSE “autorregulación”, correspondiente al segundo semestre según el programa. El 6 de marzo aplicó la ficha 2.4 “Como sé que puedo cambiar”; el 13 de marzo aplicó la 3.4 “Ahorrarnos algunos problemas”; el 10 de abril aplicó la 4.4 “El botón del enojo”; el 30 de abril aplicó la 5.4 “Ahorrarnos el coraje” y; el 5 de junio aplicó la 9.4 “Indicadores de la mente”.⁵⁴

Al inicio del semestre, para trabajar con las fichas, la profesora diseñó y utilizó un formato que incluía el título de las fichas que se trabajarían durante el semestre. Los estudiantes debían registrar la realización de la ficha correspondiente anotando el número de la ficha, el objetivo y contar con el sello que la profesora otorgaba una vez que se realizaba la ficha.

Para el trabajo con las fichas, ella les pidió a los estudiantes que la llevaran previamente fotocopiada o impresa (se obtiene en el sitio web del programa Construye T) y así, cuando ella llegó al salón, los estudiantes tenían la ficha lista para trabajar con ella.

La manera de acomodar las bancas en el salón de clase fue de manera tradicional, en particular, mediante seis hileras con vista hacia el frente; por hilera se sentaban de cuatro a seis estudiantes, el total del grupo era de 30 estudiantes por lo regular.

De modo global, el clima grupal observado durante el tiempo destinado al trabajo con las fichas del programa fue ordenado, medianamente silencioso y escaso intercambio entre los estudiantes. A la llegada de la profesora, los estudiantes ya se encontraban en sus lugares, se escuchaban restos de sus conversaciones de la clase anterior, pero cuando la profesora llegaba, les pedía silencio y anunciaba que la clase de lectura había comenzado, incluso, en un par de ocasiones pidió que guardaran lo de la clase anterior con rapidez y la clase inició velozmente.

Una vez que el trabajo con las fichas iniciaba, la profesora llegó a hacer preguntas y los estudiantes participaron –sin levantar la mano– con cierto ruido y desorden, sin embargo, la profesora llamaba la atención para que regresaran al silencio y al orden. Regularmente, los estudiantes intercambiaron muy poco sus opiniones –grupal o individualmente– sobre el trabajo realizado, aunque se escuchaba el leve intercambio de

⁵⁴ Entre la ficha 5.4 y la 9.4, pasó aproximadamente un mes, lo cual se debió a que, según la profesora, ese periodo era de evaluaciones parciales y debido a la carga de trabajo no les fue posible aplicar alguna de las fichas.

palabras mientras realizaban alguna actividad. Solo en un par de ocasiones se generó más “desorden” del regular porque la profesora indicó el trabajo en parejas para realizar alguna actividad de la ficha “con su compañero de al lado”, en la que los estudiantes intercambiaron palabras moderadamente. Por lo general, el clima áulico fue ordenado, solo en la realización de las actividades hubo más movimiento.

Adicionalmente, según lo observado, el carácter de la profesora fue un tanto “rígido” porque regularmente llamaba al silencio, incluso en un par de ocasiones, señaló a quienes observó que no estaban trabajando. De esa manera, se notó en algunos pocos estudiantes (por lo regular los que se sentaban atrás y del lado contrario al escritorio de la profesora) cierta actitud de “trabajar por trabajar”; otros de trabajar para pertenecer al grupo de quienes si lo hacían (por lo regular los que sentaban más próximos al escritorio de la profesora) y otros por interés (por lo regular los de adelante). De esa manera, por lo regular el clima áulico fue ordenado, de cierta fragmentación entre estudiantes y la actitud de la mayoría de los estudiantes fue de acato a lo que la profesora indicaba, la de otros fue de cierta indiferencia. Como veremos más adelante, en este grupo hubo más orden que en el grupo del profesor Juan y menos que en el del profesor René. Cabe preguntarse si el orden, el silencio y la rapidez que la profesora señaló, sea lo más adecuado para el trabajo con el contenido socioemocional.

4.3.1.1 Fase inicial.

La fase inicial involucra lo que ocurre antes del comienzo de la ficha y lo que el docente realiza para trabajar las actividades iniciales de las fichas. Respecto al primer momento, en tres ocasiones la profesora llegó y dio indicaciones para que los estudiantes se ordenaran, guardaran silencio o acomodaran sus cosas y estar listos para su clase. En las dos ocasiones restantes, a su llegada al salón de clase, indicó que se revisaría la actividad de la ficha anterior que no se había concluido.

Como ejemplo de haber indicado el ordenamiento del grupo, en la ficha 4.4 “El botón del enojo”, la profesora entró al salón, notó al grupo platicando y distraído e indicó: “Su atención por favor, ya estamos en la clase de lectura, guardan lo que hacen”, posteriormente comenzó con la ficha.

En otro ejemplo similar, en la ficha 2.4 “¿Cómo sé que puedo cambiar?”, la profesora retomó las actividades pendientes de la lección anterior e indicó silencio,

preguntó quién le decía lo que se había hecho en la lección anterior. Una estudiante respondió y dijo que se trataba sobre lo que se hacía en la escuela, entonces la profesora hizo una pausa y le pidió al grupo que prestara atención porque se escuchaba ruido al fondo del salón.

Como ejemplo de que a la llegada de la docente al salón de clases, se concluyó con la ficha anterior, en la lección 3.4 “Ahorrarnos algunos problemas”, la profesora entró al salón y dijo “Vamos a sacar la ficha de la clase pasada” (anteriormente se había revisado la ficha 2.4 “Cómo sé que puedo cambiar”) y le preguntó al grupo “¿De qué se trataba la sesión pasada?”; ella le recordó al grupo que debían contestarse preguntas sobre decisiones para lograr cambios a partir de las respuestas emocionales habituales y les preguntó a los estudiantes “¿qué hicieron para lograr cambios emocionales?”; los estudiantes respondieron, por ejemplo: “ser consciente; cambiar la actitud; portarse mal”. Después, la profesora preguntó acerca de lo que impide realizar cambios de hábitos y, entre otras respuestas, se dijo: “la pena; el tiempo; la inmadurez”.

Posteriormente, la profesora les preguntó a los estudiantes sobre lo que tendrían que hacer para cambiar hábitos y ellos respondieron, por ejemplo: “no ponerse nerviosos, sembrar confianza en ellos mismos y no escuchar a los demás”. Después la profesora aludió al concepto clave que la ficha indicaba y dijo que había dos conceptos: hábito y capacidad de cambio; enseguida, la profesora preguntó “¿Cómo saben cuándo cambiar un hábito?”, un estudiante respondió: “se debían tomar en cuenta los beneficios de cambiar el hábito”; luego la docente le preguntó a una estudiante: “¿De qué depende compañera?”, ésta respondió: “depende de nuestras necesidades”. Después de tal intercambio, la profesora mencionó que el cambio de hábitos se relacionaba con la película que les había dejado ver de tarea (en la lección previa la profesora les dejó ver la película “Intensamente”) y algunos estudiantes asintieron. Después la profesora indicó el cambio de actividad para dar comienzo con la ficha programada para ese día (3.4 “Ahorrarnos algunos problemas”).

Según lo anterior, no se identificó que la profesora haya realizado alguna actividad específica regularmente antes de comenzar la ficha, sino que en algunas ocasiones llegó a dar indicaciones para que el trabajo se llevara a cabo en orden, silencio y rapidez y en otras ocasiones retomó el trabajo que había quedado pendiente de lecciones anteriores.

El segundo momento de la fase inicial se refiere a la manera en que la profesora llevó a cabo las actividades introductorias de las fichas del programa (el número y el título y; la cita, la introducción y el reto).

El título y el número de la ficha

El número y el título de la ficha propician la referencia respecto al programa Construye T; la cita, la introducción y el reto, conectan los conocimientos previos de los estudiantes con las actividades de la ficha.

El número y el título de la ficha se encuentran en las fichas de los estudiantes y en la del docente, aunque cabe mencionar que no hay alguna orientación didáctica particular para el docente. Por su parte, la profesora Marcela mencionó el título de la ficha en la mayoría de las lecciones revisadas y el número en una sesión.

Como ejemplo de que mencionó el número de la ficha, en la lección 9.4 “Indicadores de la mente” (aplicada el 5 de junio), la docente indicó que se trabajaría en parejas e indicó que se revisaría la ficha 9.4, posteriormente continuó con la lectura del apartado de introducción.

En suma, la profesora mencionó el título o el número en todas las fichas, adicionalmente, los estudiantes contaron con su hoja de registro que incluía el título de cada ficha. En mi opinión, mediante esos elementos los estudiantes conocían las fichas que realizarían durante el semestre (además de diferenciar el trabajo con otros profesores) y anticiparon el tema de cada ficha.

La cita, la introducción y el reto

Por lo general, en esta sección, las orientaciones didácticas le sugieren que el docente que lea o que pida algún estudiante que lea los apartados correspondientes.

La cita es un apartado que se encuentra en cada una de las fichas del programa, e indica lo que algún personaje célebre mencionó sobre el tema en cuestión, “busca inspiración en las palabras de personajes ilustres sobre los temas que habrán de examinarse” (SEP-PNUD, 2018, p. 55).

En cuanto a lo observado, la profesora Marcela no abordó este apartado en ninguna de las lecciones, posiblemente, para ella no fue relevante, pues como afirmó en la entrevista posterior, ella realizó ajustes a las fichas según su criterio. En mi opinión, la omisión de la cita resta elementos para la anticipación a las actividades de las fichas.

Según las orientaciones didácticas, la introducción podía abordarse grupal o individualmente. En la primera, la profesora debía pedir a los estudiantes que leyeran la introducción individualmente, que la reflexionaran y luego la comentaran al grupo. En la segunda, la docente debía pedir a un estudiante que leyera el apartado en voz alta y después solicitar comentarios a los estudiantes. Posteriormente, el reto debía ser leído en voz alta.

Respecto a lo observado, en cuatro lecciones, la profesora pidió a algún estudiante que leyera la introducción y los demás siguieron la lectura con atención; solo en una ocasión la docente leyó la introducción. La lectura del reto estuvo presente en todas las lecciones, incluso en un par de ellas, la docente pidió que se le subrayara para ser anotado en la hoja de registro de los estudiantes.

Adicionalmente, se observó que para el abordaje de la introducción y el reto, la profesora Marcela llevó a cabo las siguientes orientaciones didácticas que no estaban especificadas en las fichas del docente:

- En las primeras dos fichas, la profesora les pidió a los estudiantes que infirieran el título de la lección. De esa manera, quizá los estudiantes anticiparían el tema.
- En las siguientes tres fichas, la profesora les pidió a los estudiantes que describieran el concepto clave de cada ficha. Así, quizá los estudiantes anticiparían el tema.
- En todas las fichas, la profesora les pidió a los estudiantes que escribieran el reto (objetivo de la lección) en su registro de actividades Construye T, ella sellaría la actividad al final de la ficha revisada.

Como ejemplo de que la profesora solicitó inferir el título, en la lección 3.4 “Ahorrarnos algunos problemas”, la profesora preguntó: “¿Cómo se titula la lección del día de hoy?”, los estudiantes respondieron: “Ahorrarnos algunos problemas”. Después le pidió a un estudiante que leyera la introducción y el reto de la ficha y posteriormente le preguntó al grupo: “¿Cuál es el propósito de la lección?”, un estudiante respondió: “Identificar que las emociones se pueden regular mediante las situaciones que las detonan”. Posteriormente, la profesora pidió que alguien le explicara “con sus propias palabras” qué había entendido y tres estudiantes comentaron, por ejemplo, uno de ellos dijo: “cuando se investigan las emociones pueden ser mal usadas”. Para la docente, al parecer los comentarios carecieron de claridad e invitó al grupo a inferir el título, les dijo: “vamos a hacer un poco de inferencia ¿Por qué creen que se titula así?”, un estudiante respondió: “quizá porque

identificamos la emoción, pero si se le da mal uso, las situaciones que vivimos podrían complicarse”. Después del comentario, la profesora comenzó con las actividades de la ficha.

Como ejemplo haber usado el “concepto clave” de las fichas (Véase figura 4.1), en la sesión 4.4 “El botón del enojo”, la profesora leyó la introducción y el reto, después pidió identificar y subrayar, en el apartado introductorio, las respuestas físicas que surgen ante alguna situación de enojo. Posteriormente pidió que se subrayaran las palabras clave que permitieran construir el concepto de enojo; finalmente, mencionó que el enojo: “era una respuesta natural ante una situación amenazante, ¿verdad?”. La lección continuó con las actividades de la ficha y el concepto se retomaría posteriormente.

Finalmente, como ejemplo de que la profesora solicitó a los estudiantes que escribieran el objetivo de la lección en sus hojas de registro, en la ficha 5.4 “Ahorrarnos el coraje” (aplicada el 30 de abril), la profesora pidió a una estudiante que leyera la introducción y el reto de la ficha (trataba de elaborar un plan de acción para prevenir situaciones que detonan el enojo y actuar de modo asertivo), después les pidió a los estudiantes que anotaran el reto de la lección en su hoja de control. Enseguida, la profesora le preguntó a un estudiante que dijera cual era el propósito de la lección y éste mencionó: “elaborar un plan de acción”, después se continuó con la actividad uno.

En síntesis, de lo ocurrido durante la fase inicial, a la llegada de la profesora al salón de clase, ella indicó a los estudiantes, quienes ya traían la ficha fotocopiada, estuvieran preparados, con orden y silencio para trabajar con la ficha del programa. En algunas ocasiones retomó las actividades inconclusas de la ficha anterior. Posterior a ello, se comenzó con la ficha mediante la mención del título o el número de ésta y después se revisó la introducción y el reto a través de orientaciones didácticas distintas; la cita no se revisó en ninguna de las fichas.

De lo anterior es posible indicar que la profesora buscó optimizar el tiempo para trabajar con la ficha del programa debido a que les solicitó a los estudiantes que trajeran listas las fichas fotocopiadas, además de haber indicado el orden y el silencio, como mecanismos de trabajo en clase. Por otro lado, fue importante contar con algún dispositivo que le permitiera llevar un control sobre la realización de las fichas, el cual, para los

estudiantes sirvió para conocer las fichas que se realizarían en el semestre. La hoja de registro constituye un aspecto que representa la anticipación del trabajo de la profesora.

Las actividades iniciales de las fichas ayudan a los estudiantes a anticipar el tema de la ficha y que resuelvan con más facilidad las actividades, sin embargo, la profesora realizó modificaciones a las orientaciones didácticas sugeridas. Según ella, fueron ajustes que realizó en función del grupo, aunque a mi parecer, confundieron a los estudiantes porque ellos cuentan con instrucciones específicas en las fichas. Finalmente, la omisión de la cita pudo restar elementos para que anticiparan la temática de la ficha.

4.3.1.2 Fase intermedia.

Esta fase está constituida por las dos actividades indicadas en cada ficha. Por lo general, la primera actividad consistía en la realización de un ejercicio individual y la segunda indicaba la discusión del ejercicio en parejas o grupalmente. Para el trabajo de ambas actividades, se indica primero la realización de la actividad y después la revisión grupal.

Respecto a lo observado, la profesora Marcela instruyó las dos actividades en todas las lecciones, no obstante, modificó, agregó u omitió algunas orientaciones didácticas que las fichas del programa proponían.

Actividad 1

Por lo regular, la actividad 1 de la ficha planteaba un ejercicio escrito y la reflexión sobre el mismo; la profesora debía instruir a los estudiantes para que lo realizaran y después que se comentara o se compartieran dos opiniones.

En cuanto a lo observado, en lugar de instruir cada actividad y luego revisarla, ella leyó e instruyó las dos actividades, dio tiempo para la resolución y después las revisó grupalmente. Por lo tanto, la profesora instruyó la actividad 1 en las cinco fichas que aplicó, pero solo en tres ocasiones revisó la actividad grupalmente, ya que cuando se revisaron las actividades, se realizó de manera fluida para economizar el tiempo, cuando no se revisaron el tiempo se agotó.

Otro de los elementos observados fue que en algunas fichas se le sugería a la profesora que compartiera alguna experiencia personal para favorecer la identificación emocional con los estudiantes, no obstante, sólo ocurrió en una ocasión.

Como ejemplo de cuando la profesora instruyó la actividad 1 pero no la revisó, en la ficha 2.4 “Cómo sé que puedo cambiar”, se tenían tres situaciones con ejemplos que

mostraban la manera en que tres personajes habían modificado sus hábitos personales, su manera de relacionarse con alguien y ante alguna situación escolar. A partir de los ejemplos mostrados, los estudiantes debían redactar los suyos, la docente debía indicar la realización de la actividad, acompañar al grupo comentando alguna situación personal y solicitar participaciones voluntarias para que comentaran sus ejemplos.

Respecto a lo observado, la profesora leyó la actividad y mencionó que se tenía un recuadro que planteaba tres situaciones –que la profesora leyó– (por ejemplo, una persona joven que ante la situación de levantarse temprano, antes se le hacía tarde a pesar de poner distintas alarmas, pero después, cuando sonaba la alarma ponía música y se levantaba). Enseguida, la profesora preguntó: “¿Cuál era el problema del chico que no se despertaba temprano?”, los estudiantes participaron y dijeron: “se dormía tarde; no dormía”. Después de tales respuestas, la profesora indicó el inicio de la actividad y dijo: “cualquier parecido con la realidad mera coincidencia” y posteriormente les dijo: “Van a pensar ustedes en una situación personal y la van a escribir en una parte de la hoja”.

Después de la instrucción, indicó que se revisaría la siguiente situación y le pidió a una estudiante que la leyera (una persona joven que se ponía nerviosa cuando la persona que le gustaba se le acercaba, después, respiraba profundo mientras seguía haciendo sus actividades), enseguida, la profesora le indicó al grupo que podía tratarse de una situación de amistad, posteriormente le pidió a una estudiante que diera un ejemplo y le preguntó al grupo: “¿quién puede plantear otra situación?”, nadie participó y ella indicó: “puede ser una situación con el hermano, con amigos, con la mamá, con el novio”, nadie participó y la profesora indicó que se continuaría con el siguiente ejemplo.

La profesora pidió el ejemplo sobre algún hábito que se haya modificado en la escuela, una estudiante mencionó que había modificado cuando pasaba al frente, pues antes “me daba nervios exponer”. Posteriormente, la profesora dio las indicaciones de la actividad 2 y después indicó que tenían 10 minutos para trabajar individualmente las dos actividades; enseguida, los estudiantes comenzaron a resolver las actividades y mientras lo hacían, llegó una persona del plantel a entregarles sus credenciales escolares, la profesora indicó que se formarían al frente en grupos de cinco personas y por orden de lista para recoger su credencial, mientras tanto, la profesora registró la asistencia. Los estudiantes

regresaron a sus lugares y continuaron la actividad y al finalizar la profesora indicó que pasaría a sus lugares para sellar la realización de la actividad.

En el ejemplo anterior, podemos notar que la profesora indicó la realización de la actividad 1 y 2 mediante el diálogo y la explicación a los estudiantes, dio tiempo para que resolvieran las actividades que se comentarían al final, sin embargo, no ocurrió por falta de tiempo y por la situación emergente sobre las credenciales, la cual distrajo a los estudiantes.

Como ejemplo de que la profesora instruyó y revisó la actividad 1 grupalmente (lo cual ocurrió en tres ocasiones), en la lección 5.4 “Ahorrarnos el coraje”, los estudiantes debían trabajar en parejas para analizar las respuestas emocionales de tres estudiantes que llevaron a cabo una actividad en equipo (una exposición en equipos de seis personas en la que se obtuvo un cinco de calificación porque tres compañeros no hicieron su parte del trabajo. Luisa salió del salón de clase diciéndole al profesor que era injusto y azotó la puerta; Fernando no dijo nada pero estuvo serio y se quedó en el salón sin salir a jugar y; Mariana le expresó sus razones al profesor por las que pensó que era injusta la calificación); después, mediante cuatro preguntas (por ejemplo, ¿podrían haber evitado tal situación?), los estudiantes debían comentar los relatos y el profesor debía favorecer la participación de los estudiantes y que opinaran sobre alguna pregunta.

Respecto a lo observado en clase, primero la profesora pidió a los estudiantes que escribieran su definición sobre los conceptos de respeto y tolerancia, después les pidió que los comentaran. Un estudiante dijo: “el respeto es no faltar a la integridad física o moral de una persona”. Posterior al trabajo con los conceptos, la profesora instruyó la actividad 1 y dijo: “nos presentan distintas situaciones”, pidió que se formaran equipos de tres personas (lo cual requirió mover las bancas), que leyeran las situaciones mostradas y que contestaran en la ficha las preguntas indicadas; posteriormente instruyó la actividad 2 (debían escribir una situación que les hiciera enojar y elaborar un esquema para modificar la conducta).

Una vez que la profesora dio las indicaciones para la realización de las actividades 1 y 2, ellos trabajaron en equipos para realizar las actividades y después la profesora indicó la revisión de las dos actividades de manera grupal acomodando las bancas.

Durante la revisión de la actividad 1, la profesora pidió la participación de algún estudiante para contestar la primera pregunta (¿podrían haber evitado la situación?) y una estudiante comentó: “debieron haber entregado el trabajo completo”; para la segunda

pregunta (¿qué opinan de la reacción de cada uno?), una estudiante mencionó: “Luisa no reaccionó correctamente, no supo controlarse y pudo haber causado daño”. La misma estudiante indicó que en el segundo relato: “Fernando si supo controlarse, pero no fue la mejor respuesta”; finalmente otro estudiante indicó sobre el tercer relato: “Mariana si supo cómo manejar la situación”.

Después de los tres comentarios otro estudiante levantó la mano para participar e indicó: “en dos casos los jóvenes se dejaron llevar por la situación”; otro estudiante mencionó: “todos tienen diferentes formas de actuar pero no es bueno desquitarse con los demás (...) no es bueno quedarse callado y siempre es bueno dirigirse a los demás con respeto”; posteriormente la profesora abordó la siguiente pregunta y dijo: “¿consideran que el enojo fue igual en las tres situaciones?”, un estudiante respondió: “no, cada quien trabajó el enojo a su manera”; otro estudiante dijo: “no afecta porque cada quien respondió de manera distinta”; la maestra afirmó.

A continuación, la profesora abordó la siguiente pregunta: “¿Qué habilidad reconocieron en Mariana?”, una estudiante mencionó: “ella supo canalizar el enojo y usó la tolerancia y el respeto” (conceptos que trabajaron con la profesora momentos antes).

Posteriormente se abordó la última pregunta (¿Si fueras parte del grupo, como hubieras reaccionado?) y una estudiante respondió: “me hubiera enojado y hubiera pedido una disculpa”; otro estudiante dijo: “me habría frustrado”. Al cabo de las respuestas, la profesora dijo “muy bien” y continuó con la revisión de la segunda actividad.

Como se puede notar, la profesora indicó la realización y la revisión de la actividad 1, no obstante, modificó el orden de las orientaciones didácticas, primero dio las indicaciones para la realización de ambas actividades y después, cuando los estudiantes las terminaron, solicitó la revisión de ambas. Por otro lado, a pesar de que el ejercicio se trataba de reflexionar sobre los tres casos, la profesora ajustó la actividad para que los estudiantes respondieran las preguntas en las fichas de manera escrita.

En resumen, la profesora instruyó la realización de la actividad 1 en todas las fichas, aunque modificó la realización de la actividad de dos maneras: La primera se refiere a que instruyó las dos actividades y después las revisó, lo cual generó que en dos ocasiones el tiempo se agotó y se revisó hasta la siguiente clase. La segunda se refiere a que la profesora modificó el planteamiento original de la actividad, por ejemplo, en la ficha 5.4 “Ahorrarnos

el coraje”, la cual trataba de un ejercicio reflexivo mediante preguntas, se modificó por reflexión y el apunte de las respuestas de manera escrita.

Actividad 2

Por lo regular, la actividad 2 en las fichas del programa Construye T consistió en un ejercicio escrito en el que los estudiantes debían reflexionar, escribir sus reflexiones en las fichas y después comentarlas grupalmente. Sólo en una de las cinco fichas, el ejercicio consistió en solo reflexionar (ficha 2.4 “Cómo sé que puedo cambiar?”).

Respecto a lo observado, la profesora Marcela instruyó la actividad 2 en todas las fichas que aplicó, aunque como se señaló anteriormente, en dos ocasiones no se revisó la actividad –el día en que se aplicó la ficha– por falta de tiempo, pero la revisión se retomó en la siguiente ficha que aplicó.

Como ejemplo de haber revisado la actividad 2, en la lección 4.4 “El botón del enojo”, los estudiantes debían trabajar individualmente y responder a la pregunta: ¿Cuáles son las situaciones que disparan el enojo? a partir de cuatro escenarios distintos en los que había cuatro personas involucradas (en casa, en la escuela con el maestro, en la escuela con los compañeros y con una amistad cercana o pareja). Ellos debían escribir alguna situación que les haya disparado enojo a partir de los cuatro escenarios mostrados; la profesora debía monitorear la actividad, solicitar a los estudiantes que participaran y mencionar que la actividad tenía la intención de identificar los disparadores del enojo.

Respecto a lo observado, la profesora instruyó la realización de las dos actividades y después llevó a cabo la revisión de ambas. En la instrucción de las actividades, propuso una actividad distinta (En la actividad 1, se le mostraban al estudiante algunas situaciones sobre distintas respuestas emocionales y el estudiante debía reflexionar algunas preguntas: por ejemplo, ¿te ha pasado algo similar? En la actividad 2, los estudiantes debían redactar respuestas emocionales que ellos hayan tenido en los cuatro escenarios distintos), les señaló a los estudiantes que debían describir alguna situación que les haya producido enojo a partir de los cuatro escenarios mostrados en la actividad 2 y posteriormente trabajar en parejas o en equipos de tres y escribir una conclusión sobre la lección utilizando las preguntas de la actividad 1.

Cuando la profesora terminó de dar las indicaciones, les indicó a los estudiantes que siguieran trabajando mientras ella resolvía una situación con una madre –que había ido a

buscarla a la puerta del salón—, mientras tanto, algunos estudiantes se ordenaron y siguieron trabajando, otros comenzaron a conversar entre ellos y después de cinco minutos aproximadamente, la profesora entró por un documento e indicó que se estaba trabajando en silencio e individualmente y volvió a salir. Cuando regresó, reiteró que se tenía que trabajar en equipos, copiar las preguntas de la actividad 1 y discutir las en equipo.

Posteriormente, la profesora salió otra vez —con la mujer que había ido a buscarle al aula—y cuando entró al salón, les indicó a los estudiantes que se concluiría la lección compartiendo la conclusión de lo que se hizo; ella destacó que se prestara atención porque le preguntaría a quien observara distraído.

Cuando se compartieron las conclusiones, le pidió a un equipo que mencionara su conclusión y les preguntó si habían coincidido entre ellos, ellos respondieron que en algunas ocasiones; después, la profesora le preguntó la conclusión a otro equipo y una integrante del equipo mencionó: “Hay varios tipos de enojo y así podemos saber los tipos de reacciones y saber que a veces podemos hacer daño a los demás”.

Otra estudiante dijo: “es importante reconocer que hay situaciones que generan enojo y es importante identificarlas y controlarlas para no hacerse daño (...) también es importante no hacerlas menos”. La profesora afirmó y destacó la importancia del reconocimiento, la identificación y el control del enojo para no hacerse daño, ni a los demás; después indicó el acomodo de las bancas y la actividad concluyó.

A partir del ejemplo anterior, podemos notar que a pesar de las interrupciones se compartieron grupalmente las conclusiones de ambas actividades, pero no se comentaron las actividades porque el tiempo se agotó.

En general, la actividad 2 fue instruida por la profesora en las cinco fichas que aplicó, aunque la revisión de éstas solo se dio en tres ocasiones el mismo día, en las dos restantes, se dio hasta la ficha siguiente por falta de tiempo.

En suma, en la fase de desarrollo, la generalidad observada fue que la profesora instruyó la actividad 1 y 2 durante todas las fichas (aunque la revisión grupal de las mismas sucedió en tres ocasiones). En la instrucción de ambas actividades, se identificaron dos aspectos: La profesora modificó el orden propuesto para realizar y revisar las actividades (primero instruyó ambas y después las revisó) y; modificó las instrucciones de las mismas.

Respecto a la modificación de las actividades, el cambio ocasionó que la profesora diera instrucciones más minuciosas, lo cual, generó cierta confusión en los estudiantes al no localizar en la ficha lo que la profesora planteaba. Cabe añadir que la organización de los estudiantes durante la realización de las actividades fue alternada, en algunas ocasiones la profesora pidió que el trabajo fuese individual y en otras en parejas. Cuando se trabajó en parejas, la profesora solicitó que los estudiantes se reunieran con el compañero/a que tenían a lado para que no se movieran las bancas y también para evitar el desorden y el ruido.

En cuanto a la modificación del orden para el trabajo, la dinámica de instruir las actividades y luego revisarlas, propició que ella ocupara más tiempo para detallar la instrucción de ambas actividades y durante la realización de estas, se observaron dudas entre los estudiantes mientras el tiempo transcurría, además, se observó que mientras los estudiantes resolvían las actividades, la profesora resolvía diversas situaciones en su escritorio o atendiendo situaciones emergentes. Considerando lo anterior, en algunas ocasiones se revisaron grupalmente las actividades y en otras no, aunque también cabe considerar que hubo ciertas interrupciones que afectaron el tiempo de trabajo.

4.3.1.3 Fase final.

La fase final incluye dos momentos: el primero se refiere a la manera en que la profesora llevó a cabo las actividades de cierre indicadas en la ficha Construye T y el segundo a lo que sucede después de trabajar con la ficha.

Las actividades de la fase de cierre son: Reafirmo y ordeno; escribe en un minuto qué te llevas de la lección y; para tu vida diaria, ¿quieres saber más?, concepto clave. Para la instrucción de los mismos, las orientaciones didácticas le sugieren a la docente solicitar a algún estudiante que lea el primer subapartado (Reafirmo y ordeno) y destacar algún momento de la clase en donde el contenido fue útil. Para el segundo subapartado (Escribe en un minuto qué te llevas de la lección), la docente debía pedirles a los estudiantes que escribieran lo más relevante de la ficha y; para el tercer subapartado (Para tu vida diaria, ¿quieres saber más?, concepto clave), debía invitar a los estudiantes a practicar las actividades aprendidas con su familia y ver los videos señalados en las fichas.

Reafirmo y ordeno

En cuanto a lo observado, la profesora no revisó este subapartado en ninguna de las lecciones, para la profesora no fue relevante.

Escribe en un minuto qué te llevas de la lección.

La docente instruyó un ejercicio similar en tres de las cinco fichas aplicadas. Un ejemplo se presentó en la ficha 3.4 “Ahorrarnos algunos problemas”, la profesora preguntó: “¿Qué les dejó esta lección?”, tres estudiantes respondieron: “A no dejarnos llevar”; “hay que saber controlar” y; “no actuar por actuar”. Posteriormente, el trabajo con la ficha concluyó y la profesora caminó entre las filas para sellar la actividad en las hojas de registro de los estudiantes.

En otro ejemplo, en la ficha 4.4 “El botón del enojo”, durante la fase de desarrollo, la profesora indicó que se realizaran las dos actividades, primero los estudiantes debían trabajar individualmente y describir alguna situación que les causaba enojo y después, trabajarían en equipos para realizar una conclusión sobre la lección (Véase el apartado anterior). Al concluir la actividad la profesora solicitó a los estudiantes que comentaran en voz alta la conclusión realizada por equipos y con ello, el trabajo con la ficha concluyó y los estudiantes acomodaron sus bancas.

En resumen, la profesora no llevó a cabo del todo las orientaciones didácticas para trabajar el apartado en donde los estudiantes debían escribir lo que aprendieron con la lección, sin embargo, instruyó una actividad similar en tres ocasiones. En la ficha 3.4 los estudiantes externaron su conclusión de manera grupal sin haberla redactado; en la ficha 4.4 los estudiantes redactaron y comentaron grupalmente su conclusión y; en la 5.4 los estudiantes redactaron la conclusión, pero no se comentó grupalmente.

Para tu vida diaria; ¿quieres saber más?; y concepto clave.

Este apartado está constituido por tres subapartados; en “para tu vida diaria”, la profesora debía invitar a los estudiantes a que llevaran a cabo las actividades aprendidas con sus familiares; en “¿quieres saber más?”, debía invitar a los estudiantes que consultaran el material audiovisual de las fichas y; para el “concepto clave” no se precisaban sugerencias didácticas, aunque como vimos durante la fase inicial, la profesora retomó dicho subapartado.

En cuanto a lo observado, cuando los estudiantes concluyeron las actividades de la fase intermedia, la profesora Marcela no abordó ningún subapartado. Una vez que se concluyó con el trabajo con la ficha, se prosiguió con el sello para checar la actividad en la hoja de registro del estudiante en cuatro de las cinco fichas aplicadas. En la última ficha

aplicada, no se registró la actividad porque el tiempo se agotó y la profesora indicó que se sellaría en la siguiente lección.

Posterior al sello de la actividad, el trabajo con la ficha concluyó y se prosiguió con alguna actividad relacionada con la asignatura de Lectura y redacción, o cuando el tiempo de la clase se agotó, la lección terminó.

Por ejemplo, en la ficha 2.4 “Como sé que puedo cambiar”, la profesora concluyó con la lectura de las actividades, después pasó asistencia e indicó “No se van a parar, yo pasaré a revisar la actividad”. Consecuentemente, pasó entre las filas para sellar la actividad a cada estudiante y mientras lo hacía indicó a los estudiantes que sacaran la actividad de la reseña crítica, después terminó de sellar y continuó con el contenido de su asignatura.

Se observó que la profesora revisó la actividad de los estudiantes en cuatro de cinco lecciones aplicadas mediante el sello en las hojas de registro. A partir de lo anterior, podemos afirmar que para la profesora fue importante contar con alguna herramienta para revisar la actividad de cada estudiante, quizá con ello monitoreó su actividad; desde el punto de vista de los estudiantes, la hoja de registro pudo motivarlos.

En resumen, en contraste con las otras fases, la de cierre fue la más endeble, pues a pesar de haber instruido ejercicios similares para que los estudiantes retomaran lo más significativo en tres ocasiones, los demás subapartados no se revisaron, aunque se reconoce la recuperación del “concepto clave” para trabajar durante la fase inicial en tres ocasiones. Una vez que se concluyó con la actividad, la profesora revisó la actividad de los estudiantes con sus hojas de registro. En ese sentido, a mi parecer, el ajuste de las actividades en la fase inicial e intermedia, consumieron el tiempo y casi no se abordaron las actividades de la fase final, afectando la consolidación de los aprendizajes.

4.3.1.4 Sumario: la clase de la profesora Marcela.

A modo de sumario de lo realizado por la profesora Marcela, rescatamos lo descrito mediante las dimensiones: Clima áulico, secuencia didáctica e instrucción explícita (SAFE).

Clima áulico.

En general, el clima áulico observado durante la clase de la profesora fue ordenado de inicio a fin, una vez que la profesora llegó al salón de clase, les indicó a los estudiantes que agilizaran lo que estaban haciendo, que guardaran silencio y que estuvieran dispuestos a la

clase, los estudiantes lo hicieron sin resistencia y la clase continuó con orden. La voz de los estudiantes se notó, además de su constante murmullo en voz baja, cuando participaron, cuando la profesora instruyó el trabajo en parejas o cuando la profesora salió.

La organización e instrucción del contenido fue bastante rígido, muy directivo, a mi parecer, además de los ajustes realizados, parecía una actividad de resolución de procedimientos matemáticos que dificultaron la reflexión sobre las experiencias de los estudiantes y la comunicación entre ellos, ya que solo intercambiaron puntos de vista durante las actividades de la fase de desarrollo

El carácter de la profesora fue un tanto “distante” y “rígido” para acercarse horizontalmente a los estudiantes, pues difícilmente compartió sus experiencias personales; el tono y la distancia con la que se dirigió a los estudiantes promovió cierto distanciamiento, no favoreció a que los estudiantes se tomaran la ficha de manera más amigable con la que pudieran explorar y dialogar sobre sus emociones.

La manera en que se organizó el inmobiliario del salón fue de manera tradicional a través de seis filas en las que los estudiantes miraban hacia el frente; solo se modificaron un poco las bancas cuando se trabajó en equipo. Dicha organización del aula no benefició el intercambio entre los estudiantes, hubo pocas posibilidades de intercambio entre ellos y la profesora.

Secuencia didáctica.

En general, el trabajo realizado por la profesora Marcela estuvo constituido por varios ajustes al planteamiento original de las actividades de las fichas. Considero que la profesora buscó ser innovadora y creativa, no seguir tanto las orientaciones didácticas, pero en el intento, el detalle en los ajustes y la actividad un tanto solitaria de los estudiantes durante la fase intermedia, afectó la fluidez, el tiempo y su atención, por lo que el trabajo fue intermitente.

En la fase inicial, la ficha fotocopiada o impresa agilizó el trabajo y la hoja de registro favoreció la organización de las fichas y que los estudiantes conocieran el desarrollo de cada una. Dichas acciones nos permiten deducir que la profesora anticipó el trabajo con las fichas del programa.

Una vez que comenzó el trabajo con la ficha, ella indicó a los estudiantes que estuvieran dispuestos a trabajarlas ordenadamente. Posteriormente, el trabajo con los

apartados iniciales estuvo constituido por la mención al título y el número de la ficha y el ajuste de las actividades para abordar la introducción y el reto (los estudiantes debían escribir el reto en las hojas de registro), esto es, la inferencia del título, la conceptualización del tema de la ficha o retomar las actividades de la ficha anterior. La cita no fue relevante para la profesora porque la desestimó.

Al respecto, se reconoce la labor de la profesora para brindarles a los estudiantes herramientas para anticipar la ficha y sus ajustes para volverla más eficaz, aunque fueron consumiendo más tiempo –que sería necesario en las actividades posteriores– y se dificultó el seguimiento a las actividades porque las indicaciones de la profesora no se encontraban en las fichas de los estudiantes (en ocasiones se notó que más que atender el sentido de las actividades, los estudiantes se enfocaron a seguir las indicaciones de la profesora). Si las actividades iniciales de la ficha tenían como finalidad, introducir a los estudiantes a los contenidos retomando sus ideas y experiencias previas, para mí la actividad se “atropelló” ante el ajuste de las actividades.

En la fase de intermedia, la profesora instruyó las dos actividades en las cinco fichas aplicadas. Esta fase fue a la que se le dio más tiempo respecto a la fase inicial y la fase final; además, la profesora modificó el orden de trabajo y la manera de llevar a cabo las actividades. En cuanto al ajuste en el orden de trabajo, ella instruyó las dos actividades que después se comentarían grupalmente; a mi parecer, buscó dar tiempo para que los estudiantes resolvieran ambas actividades y ella pudiese atender otros asuntos (por ejemplo, la revisión de las carpetas de los estudiantes, la atención a la madre que la fue a buscar), lo cual afectó el trabajo de los estudiantes porque en ocasiones se les notó con dudas, además de que en un par de veces no se revisaron las actividades porque el tiempo se agotó.

En cuanto al ajuste de las actividades, este responde al criterio de la profesora para hacerlas más sintéticas, más prácticas, amenas o simples, sin embargo, el trabajo puntual con las actividades dependió de que ellos supiesen con precisión lo que se realizaría, pues su instrucción era distinta a la que tenían en las fichas. Si a ello le sumamos que la profesora instruyó ambas actividades y después se revisarían y que no hubo monitoreo de la actividad, se observó que algunos estudiantes (por lo general los de atrás del aula) tuvieron confusión o dificultad para desarrollar lo indicado y la realización de las actividades tomó más tiempo. Esto desembocó a que en dos ocasiones no se revisaran y que en la fase final

no se destinó el tiempo suficiente; prácticamente, el trabajo de las fichas concluiría apresuradamente con las actividades de la fase intermedia.

La fase final fue a la que se dedicó menos tiempo, se omitió la mayoría de los apartados indicados en las fichas –a pesar de haber instruido una actividad similar al apartado en el que los estudiantes debían escribir lo más significativo de la lección en tres ocasiones–. Después del trabajo con las fichas, la profesora selló y revisó la actividad realizada –en las hojas de registro– en cuatro de las cinco fichas instruidas. La poca atención que se le prestó a esta fase fue debido al criterio de la profesora y porque el tiempo se consumió en las fases anteriores, por lo tanto, cabe cuestionarse el afianzamiento de las actividades. Por otro lado, la hoja de registro sirvió para controlar y posiblemente, motivar a los estudiantes a la realización de las fichas.

La instrucción explícita SAFE.

En relación con la instrucción explícita, cabe reiterar que las fichas se diseñaron de tal manera, que su implementación fuese secuenciada, activa, focalizada y explícita. Respecto a la secuencialidad, hemos revisado que la profesora modificó parte de las actividades de las tres fases (inicial, intermedia y final), en consecuencia, se reitera que se observó cierta confusión en los estudiantes para seguir lo indicado por la profesora.

En relación con las formas activas del trabajo en el aula, las fichas sugieren el trabajo individual, en parejas o la discusión grupal; por su parte, la profesora Marcela prefirió las primeras dos, pero escasamente abordó la discusión grupal. Cabe señalar que en las fichas se extrañan actividades en las que los estudiantes modelen el contenido socioemocional, tales como el debate, las mesas de diálogo, el juego de roles, entre otras, aunque como veremos más adelante, una de las dificultades que la profesora comentó – durante la entrevista–, fue la cantidad de alumnos por grupo.

Respecto al trabajo focalizado, a diferencia del profesor René, se observó que la profesora Marcela le dedicó tiempo exclusivo para trabajar las fichas del programa, ya que la sesión tuvo un inicio y un final sin abordar otro tipo de contenidos, esto permitió a los estudiantes trabajar solo con el contenido del programa Construye T.

Finalmente, la explicitud se refiere a que los estudiantes cuenten con los objetivos y las metas claras para la realización de las actividades. Al respecto, los estudiantes supieron el objetivo de cada lección con la hoja de registro, pues debían subrayar el reto y

transcribirlo a las hojas. Por otro lado, el constante ajuste de las actividades modificó el objetivo de cada actividad (el cual venía en las fichas), considero que fue otro de los factores que confundieron de cierto modo la realización de las actividades de manera explícita y fluida.

4.3.2 El profesor Juan.

El profesor Juan impartió la asignatura de química II, correspondiente al componente de formación básica del plan de estudios de la carrera de Programación en el CECyTEM La Paz; dicha asignatura se impartió a los estudiantes que cursaron el segundo semestre del ciclo escolar 2018-2019. En total se observaron cinco fichas correspondientes a la HSE autorregulación del segundo semestre según lo indicado en el programa.

Las observaciones se realizaron los miércoles en un horario de 15:00 a 16:30 horas, del turno vespertino. Las cinco fichas observadas fueron: La ficha 1.3 “Mis relaciones con los demás”, aplicada el 13 de marzo de 2019; la 3.3 “Entender las emociones”, el 27 de marzo; la 4.3 “Convivir y sentir”, el 3 de abril; la 5.3 “Como evitar sentirme mal”, el 10 de abril y; la 7.3 “Perderles el miedo a las sensaciones desagradables”, el 5 de junio de 2019.

Para el trabajo con las fichas, el profesor Juan llevó las fichas fotocopiadas a los alumnos, de tal manera que optimizó el tiempo para el trabajo de cada lección, por su parte, los estudiantes debían pagarle el costo de cada ficha (un peso).

Por lo general, el grupo del profesor Juan contó con 25 estudiantes, el acomodo de bancas fue de manera tradicional mediante cinco columnas que miraban hacia el frente del salón. Cabe señalar que el aula en donde el profesor Juan trabajó era más grande que la del profesor René y la profesora Marcela, por lo que los estudiantes tuvieron más espacio entre compañeros y considero que esto influyó un poco para que haya sido un grupo tan ordenado y controlado por el profesor, pues tenía una visión panorámica del grupo.

Una vez que el profesor llegaba al salón de clase, indicaba a los estudiantes que ordenaran las bancas y recogieran la basura, después iniciaba el trabajo con la ficha y los estudiantes permanecían sentados en sus lugares desde el inicio al final del trabajo con la ficha. Los estudiantes siguieron las actividades que el profesor indicó y participaron cuando el profesor lo solicitaba alzando la mano.

Regularmente, cuando los estudiantes participaban y cuando se escuchaban demasiadas participaciones sin orden, el profesor indicaba “shhh” para que ellos se

silenciaran, así, los estudiantes bajaban la voz y la clase continuaba. De esa manera, permanecieron en silencio y en orden durante la mayor parte del tiempo; solo en pocas ocasiones se generó cierta discusión polémica que hizo que los estudiantes se interesaran y participaran sin orden.

Según lo observado, el carácter del profesor Juan fue flexible con los estudiantes para trabajar las fichas, sin embargo, intuyo que fue así debido a que me encontraba observando la clase, ya que, de los tres profesores observados, este grupo fue el más ordenado y silencioso, lo cual, posiblemente se deba a que la forma de trabajar del profesor era más rígida cuando no me encontraba observando.

Al igual que en el aula trabajada por la profesora Marcela, no se observó dificultad entre los estudiantes, el clima áulico fue ordenado y respetuoso, aunque la interlocución grupal fue casi nula, posiblemente, debido a la organización del aula y al seguimiento tan puntual que el profesor les dio a las actividades de la ficha, mediante el silencio y el orden solicitado. Cabe preguntarse si la dinámica grupal facilitada por el profesor Juan será adecuada para abordar el contenido socioemocional.

4.3.2.1 Fase inicial.

Esta fase corresponde a lo que el profesor realizó, desde que llegó al aula hasta antes de comenzar con la ficha y a la manera de trabajar las actividades iniciales en la ficha (el título y el número; la cita, la introducción y el reto).

Respecto al primer momento, se observó que el profesor entraba al salón, saludaba al grupo diciendo “buenas tardes” y mientras caminaba entre las filas para llegar al escritorio o al llegar a éste, le indicó al grupo (en 4 de 5 ocasiones) que se ordenara y que recogiera la basura del salón (caminaba entre las filas hacia el frente porque la puerta del aula se encontraba en la esquina opuesta de la ubicación del escritorio). Al llegar al escritorio, el profesor les pasaba fotocopias de las fichas a los estudiantes e iniciaba el trabajo sin revisar algún contenido relacionado con su materia –como sí ocurrió en el caso del profesor René–.

Como ejemplo de lo anterior, en la ficha 1.3 “Mis relaciones con los demás”, el profesor ingresó al salón de clase e indicó a los estudiantes que alinearan las butacas y recogieran la basura, indicó que tenían 5 segundos y contó de manera regresiva en voz alta: cinco, cuatro, tres, etcétera. Debido a que aquel día fue el primero en que se realizarían las

observaciones, me presentó al grupo como su nuevo profesor de química en tono de broma, los alumnos se sorprendieron y el profesor dijo que –yo– estaría observando la clase, la cual continuó con los apartados iniciales de la ficha.

De esa manera, antes de comenzar con las fichas, para él fue importante ordenar las bancas y limpiar el aula; a mi parecer, esto propició las condiciones de un clima áulico estructurado y ordenado, a diferencia de cuando los estudiantes se sientan donde sea y como sea (como en el caso del profesor René). En adición la ficha fotocopiada optimizó el tiempo del trabajo, pues tal y como lo indicó en la entrevista posterior, por experiencia se perdía tiempo si algunos estudiantes no la traían fotocopiada.

El título y el número de la ficha.

La ficha Construye T no ofrece orientaciones específicas para abordar el título y el número de cada ficha, en mi opinión, la mención de alguno de estos elementos favorece que los estudiantes contextualicen las fichas en el programa, pues idealmente cada profesor debe trabajar 12 fichas (una lección) por grupo. En el caso del profesor Juan, se observó que mencionó el título o el número de la ficha en todas las ocasiones.

Por ejemplo, en la ficha 1.3 “Mis relaciones con los demás”, se pasaron las fichas a los estudiantes y el profesor comentó que la ficha tenía que ver con las emociones que se ponían en juego para el funcionamiento de una buena relación, mencionó que la gente –en general– tenía expresiones de conducta, preguntó: “¿Cuándo?”, un estudiante respondió: “cuando sentimos una emoción”, posteriormente, el profesor les pidió a los estudiantes que comentaran algunas emociones y ellos mencionaron algunas como: “el miedo, la ansiedad, la tristeza, el enojo, los nervios (se referían al nerviosismo)”. El profesor les dijo: “de eso se trata esta ficha 1.3 que nos habla sobre mis relaciones con los demás; tiene que ver con que a veces nos pasamos por el pasillo, el que te estima te saluda y el que no, ¿Qué pasa?, se te queda mirando. Es una expresión corporal que te está diciendo casi casi, a un lado ¿no?”. Después del comentario, el profesor inició la ficha. Para mi ayudó a que los estudiantes previeran y anticiparan el contenido, aunque solo ocurrió en la primera ficha implementada.

La cita, la introducción y el reto.

El apartado introductorio de las fichas incluye tres apartados: la cita, la introducción y el reto. Para trabajar estos apartados, las orientaciones didácticas le sugieren al docente que los lea o que algún estudiante lo hiciese, adicionalmente, generar alguna actividad para

conectar las actividades de la fase inicial con las intermedias, lo cual, por lo general se trataba de un ejercicio con preguntas para que los estudiantes reflexionaran y respondieran para ellos mismos.

Respecto a lo observado, él docente leyó o le pidió a algún estudiante que leyera la cita en la mayoría de las fichas (el profesor leyó la cita en una lección), adicionalmente, él comentó la cita en dos ocasiones (ficha 5.3 y 7.3). La introducción y el reto fueron revisados en todas las fichas implementadas y también fueron comentados en cuatro ocasiones (ficha 3.3, 4.3, 5.3 y 7.3).

Como ejemplo de que el profesor revisó y comentó la cita, la introducción y el reto, en la ficha 5.3 “Como evitar sentirme mal”, se tenía como objetivo que los estudiantes elaboraran un plan de acción para disminuir el malestar emocional que podía aparecer ante situaciones adversas. Se leyó la cita y el profesor preguntó: “¿Cuántos de nosotros hemos estado angustiados?”, enseguida una estudiante dijo sentirse angustiada cuando un maestro dejaba composiciones; otro estudiante, en tono de broma, dijo que cuando el profesor Juan dejaba mucha tarea. Posteriormente, el profesor dijo que podía ocurrir cuando: “vas al médico a realizarte estudios, cuando se tiene un embarazo, cuando quieres comprar algo y no tienes dinero, cuando regresamos de vacaciones (...); vamos a ver de qué manera podemos controlar o evitar sentirnos mal”.

El profesor continuó con la lectura de la introducción, interrumpió la misma y comentó que a veces alguna situación podía ocasionar enojo o molestia y así se podía notar la sensibilidad de la gente. Enseguida les compartió a los estudiantes que cuando él no comía se enojaba. Finalizó la lectura de la introducción y se leyó el reto; el profesor interrumpió la lectura y comentó que en la vida cotidiana ya no se practicaba deporte y que en ocasiones, los estudiantes ya no sabían cómo patear un balón; un estudiante, en tono de broma, dijo que era posible fortalecer las manos y los dedos con el celular; luego el profesor retomó el reto y dijo que debían planificarse las acciones y dio algunos ejemplos como: correr, descansar y hacer ejercicio, así mismo, indicó algunas posibles consecuencias de no hacerlo y se dirigió a los estudiantes y dijo que a veces los jóvenes perdían el tiempo en cosas que no valían la pena, les comentó que él se sentía mal cuando no corría, cuando no dormía bien o cuando no hacía ejercicio.

A partir del ejemplo anterior, podemos notar que el profesor abordó la lectura de los apartados introductorios en las cinco fichas que aplicó, los comentó mediante situaciones de la vida cotidiana y los ejemplificó a través de experiencias personales. Con tal dinámica, en mi opinión los estudiantes reconocieron la utilidad del tema en la vida cotidiana y anticiparon el contenido de las actividades de la fase de desarrollo. Por otro lado, considero que las experiencias del profesor favorecieron la creación de un clima áulico relajado y armónico.

El profesor ajustó la actividad en función de su criterio y experiencia, lo cual, en mi opinión fomentó la empatía entre el grupo y él, promovió una relación horizontal. A diferencia de la profesora Marcela, quien también modificó los apartados iniciales solicitando otras actividades, el profesor Juan modificó la reflexión individual por reflexión y comentario colectivo.

4.3.2.2 Fase intermedia.

La fase intermedia se refiere a la manera en que el profesor llevó a cabo las actividades 1 y 2 de las fichas del programa. Por lo general, la primera actividad debía realizarse individualmente y la segunda grupalmente.

Actividad 1

En la mayoría de las fichas del programa revisadas por el profesor Juan, la actividad 1 consistió en que los estudiantes debían escribir sus reflexiones e ideas y posteriormente, en la mayoría de las fichas se planteaba la revisión de las actividades mediante la participación de los estudiantes grupalmente.

En cuanto a lo ocurrido en el salón de clase, el docente llevó a cabo la actividad 1 durante todas las fichas que aplicó, siguiendo cada una de las orientaciones didácticas sugeridas. Como ejemplo, en la ficha 1.3 “Mis relaciones con los demás”, se tenían cuatro imágenes con rostros de personas que expresaban alguna emoción, los estudiantes debían escribir la emoción que podría estar experimentando cada persona (enojo, tristeza, preocupación y alegría) debajo de cada imagen, y escribir una situación hipotética que describiera qué ocurriría si esas personas tuvieran contacto con otras en ese preciso momento. Por su parte, el profesor debía instruir la actividad y debía pedirles a los estudiantes que compartieran sus experiencias relacionadas con dichas emociones, ya que facilitaría la comunicación entre compañeros.

Respecto a lo observado, el profesor le pidió a una de estudiante que leyera las instrucciones de la actividad y cuando terminó de leer preguntó: “¿Quién recuerda una experiencia de una buena o mala relación?”, un estudiante dijo: “en una ocasión tuve un malentendido con un compañero y nos dejamos de hablar”; posteriormente el profesor le dijo al grupo: “Vean hasta donde llega la consecuencia de no poder hacer una buena relación (...) hay consecuencias y hay muchos factores [que las causan], pero a veces debemos darle una solución al problema”. Posteriormente, un alumno mencionó que vivió una situación injusta con un maestro en la que no estuvo de acuerdo con la calificación asignada, el docente le comentó: “Desgraciadamente este tipo de emociones hacen que la respiración se acelere (...) debemos de empezar a tranquilizar nuestras emociones, tranquilizar ese chango que nos explota por dentro y que quiere saltar, debemos controlar esas emociones, ¿queda claro? ¿Alguien más? ¿no? ¿seguros?”.

Después de tal intercambio, el profesor continuó con el abordaje de la ficha e indicó que se observarían las imágenes de la siguiente hoja y preguntó: “¿Qué tipo de emociones están experimentando?”, enseguida indicó: “La actividad es individual por favor. Escriban una frase que represente cada imagen para ustedes”. El grupo trabajaba en silencio con las hojas de la ficha y les preguntó si habían concluido y dio un minuto más para terminar. Durante la revisión de la actividad, respecto a la imagen de la persona alegre, una estudiante comentó que la mujer se veía feliz y el profesor le mencionó al grupo que la “chica” parecía equilibrada en sus emociones y preguntó: “¿Qué pasaría si no estuviera equilibrada?”, un estudiante dijo: “ocasionaría un conflicto” y el profesor preguntó: “¿De qué dimensión?”. Enseguida el profesor les explicó a los estudiantes las consecuencias negativas que tendría la mujer y dijo que iría al ministerio público y a derechos humanos como consecuencia de sus actos.

Después de que los estudiantes y el profesor revisaron y comentaron la primera imagen de la ficha, se prosiguió con la imagen de temor; los estudiantes participaron ordenadamente y el profesor comentó cada una de las participaciones. Enseguida el profesor preguntó: “¿Qué va a pasar si tu estas triste o deprimido?”, un estudiante dijo que lloraría y el profesor comentó: “A veces pueden pasar cosas, pero no te acercas por anticiparte a lo que te vayan a decir. En lo personal me ha sucedido porque a veces si te acercas, el familiar te puede decir: que bueno que te paso esto”.

En consecuencia, de la imagen de temor, el profesor planteó situaciones hipotéticas en las que los estudiantes podrían reconocer las consecuencias negativas del descontrol emocional y les dijo que había que tener cuidado porque había una gran estadística de suicidio, dijo que algo positivo podía convertirse en negativo.

Luego les preguntó si había más comentarios y continuó con la lectura del inciso A de la actividad 1 (los estudiantes debían escribir una frase que indicara lo que los personajes podían hacer para regular sus emociones). Una vez que los estudiantes realizaron el ejercicio, el profesor les pidió que participaran, ellos mencionaron lo que escribieron en el inciso A y el profesor comentó sus respuestas y dijo: “Yo sé que es difícil, pero deben pensar que todas las reacciones son temporales, así como los fenómenos físicos”.

Después el profesor continuó y leyó el inciso B de la actividad 1 e indicó que tenían dos minutos para realizar el ejercicio (a partir de las imágenes, los estudiantes debían dialogar en parejas y comentar lo que habían escrito anteriormente) y el profesor les pidió que trabajaran con el compañero de atrás o de enfrente. Una vez que los estudiantes realizaron la actividad, el profesor pidió a los estudiantes que participaran con sus parejas, cuatro equipos participaron y la actividad 1 concluyó.

Como se puede apreciar, el profesor Juan llevó a cabo las orientaciones didácticas mencionadas en la ficha, comentó las participaciones de los estudiantes y adicionalmente realizó preguntas que le permitieron escuchar las opiniones de los estudiantes, las cuales dirigió para abordar su uso en la vida cotidiana.

Las participaciones y los comentarios personales e impersonales del profesor, generaron una dinámica de intercambio grupal sobre el uso del contenido de la ficha en la vida social y emocional. En mi opinión, dicha dinámica fomentó que los estudiantes notaran la funcionalidad de las fichas en la vida cotidiana. En consecuencia, se generó un diálogo ordenado, estructurado y de cierta manera, fluido.

Actividad 2.

En la mayoría de las fichas impartidas por el profesor Juan, la actividad 2 consistió en que los estudiantes trabajaran en parejas, reflexionaran sobre el tema que la ficha proponía y después comentaran sus respuestas. El profesor debía instruir la realización de las actividades y facilitar la reflexión.

En cuanto a lo observado, el profesor instruyó la actividad 2 en todas las fichas aplicadas, aunque, ajustó las orientaciones didácticas indicadas. En tres ocasiones, el profesor realizó comentarios adicionales a la actividad y en las otras dos fichas omitió algunas orientaciones didácticas.

Como ejemplo, en la lección 3.3 “Los mecanismos de las emociones” se tenía un cuadro (“mapa” según la ficha) para que los estudiantes ahondaran en torno a las emociones (con la indicación de poner atención, pensar y tomar una decisión a partir de alguna situación). Se tenían dos incisos; en el A, el profesor debía pedirles a los estudiantes que lo miraran y posteriormente que leyeran un fragmento (Alguien toca la puerta [situación], la mujer está atenta al sonido de los golpes [atención], piensa que algo se acerca [pensamiento] y finalmente actúa [Acción]). En el inciso B, debían reflexionar sobre las ventajas y la utilidad del mapa cotidianamente con el fin de regular las emociones, ya sea para fortalecer aquellas que ayudan o disminuir las que no.⁵⁵

Se observó que el profesor leyó la actividad 2 y les pidió a los estudiantes que analizaran el mapa en silencio y leyeran la situación del fragmento; después solicitó participaciones –mientras todo el grupo estaba en silencio y en sus lugares ordenadamente– y preguntó dos veces: “¿Alguien voluntario o voluntaria? ¿No?”. Dado que no hubo participaciones y se observó cierta confusión en el grupo, el profesor intervino para relacionar los pasos descritos en el mapa con los pasos del método científico y preguntó: “¿Cuáles son los pasos del método científico?”, los estudiantes respondieron: “investigar; analizar; identificar; ordenar”; enseguida, el profesor comentó: “el mapa se relaciona con los pasos del método científico (...) la situación mostrada tiene que ver con el problema; si no hay problema, no hay nada que hacer. El problema nos va diciendo que hay que resolver algo (...) ¿Cuál es el problema en la situación?”, un estudiante respondió que el problema fue haber tocado la puerta.

De esa manera, el profesor continuó relacionando los pasos mostrados en el mapa de la actividad con los pasos del método científico e indicó: “por ejemplo, la hipótesis (en el método científico) se presentó cuando alguien tocó la puerta, la señora de la situación estaba sola en el mundo, formuló una hipótesis sobre quien tocaría y aparecieron

⁵⁵ En este modelo, una emoción se refiere a un conjunto de factores psicológicos, físicos y de conducta que se retroalimentan entre sí. Las emociones se desenvuelven y manifiestan en un proceso que consta de cuatro fases interconectadas: mundo, atención, pensamiento y acción, las cuales se enmarcan dentro un contexto. De ahí que el modelo se llame MAPA (SEP, 2020, sección: modelo ampliado, ficha 3.3).

posibilidades de acción”. El profesor continuó intentando relacionar y comentar los pasos del método científico con el mapa expuesto en la ficha y al finalizar mencionó: “¿Quedó claro cómo debemos actuar entonces?, una vez que tenemos un planteamiento hay que trabajar esa parte, después, con base a mi observación, hay que regular el proceso; ¿cómo generar cambios?, planteando posibles respuestas y para verificar nos vamos a la experimentación (...) ¿Se dan cuenta de cómo se emplea esta lógica? (...) cuando tenemos un problema no vale la pena seguirse preocupando porque los problemas no son eternos”.

Posteriormente, el profesor leyó el inciso B de la actividad 2 (reflexionar en parejas sobre las ventajas de utilizar el mapa) y les pidió a los estudiantes que reflexionaran en silencio y que debían dar tres ejemplos en sus vidas; una vez que los estudiantes realizaron la actividad, el profesor preguntó si había voluntarios, nadie participaba y después de un breve momento una estudiante comentó: “en una ocasión tuve un problema junto a algunos compañeros, fuimos con la orientadora para que nos diera salida pero no accedió”. En ese momento, en tono de complicidad, algunos compañeros se rieron y afirmaron que así había sido porque fueron con una actitud exigente. El profesor les comentó que la culpa era de ellos porque si habían ido con una actitud negativa tendrían un resultado negativo y les indicó que debían regular las emociones.

Enseguida, otra estudiante comentó su situación: “Yo debo inventarle a mi mamá una excusa para que no me regañe cada vez que le entrego mis calificaciones reprobadas”. El profesor le dijo que era importante regular la emoción y mencionó: “a cada acción corresponde una reacción y se tienen consecuencias”, le dijo que si ya había reprobado tenía que estudiar para aprobar.

Para finalizar con la actividad 2, el profesor les indicó a los estudiantes que trabajaran con el mapa cuando se les presentara algún problema y si era posible, hicieran cambios y realizaran la acción adecuada. Luego, el profesor continuó con el apartado de cierre.

Con base en el ejemplo anterior, se notó que el profesor Juan instruyó las actividades y llevó a cabo todas las orientaciones didácticas indicadas en las fichas. Adicionalmente, él buscó la manera de que los estudiantes identificaran la importancia del mapa de la ficha mediante algún contenido más “familiar” (el método científico) para ellos,

con el cual, relacionó con su aplicación en la vida cotidiana. En función de lo anterior, se observó el uso de ciertas estrategias ante situaciones emergentes.

El profesor Juan instruyó la actividad 2 en todas las fichas aplicadas, incluso en tres de las cinco que aplicó, realizó actividades complementarias (compartir ejemplos de su vida personal y relacionar las participaciones de los estudiantes con la vida cotidiana). Por otro lado, siguió las orientaciones didácticas en la mayoría de las fichas, aunque en dos ocasiones no fue así (éstas fueron: preguntar cómo las emociones afectan y mencionar alguna experiencia personal).

En resumen, la generalidad observada durante la fase intermedia estuvo conformada por la instrucción de la actividad 1 y 2, el seguimiento de la mayoría de las orientaciones didácticas, los comentarios a las participaciones de los estudiantes, los comentarios sobre la aplicación del contenido en la vida cotidiana y, su ejemplificación mediante experiencias personales. Considero que la manera en que el profesor relacionó el contenido con los estudiantes, generó interés y fluidez a la discusión, lo cual favoreció la reflexividad y horizontalidad con ellos. Por otro lado, el ajuste de algunas orientaciones didácticas fue hecho al momento de la implementación de la ficha.

Finalmente, el trabajo realizado por el profesor estuvo apegado a lo indicado en las fichas (más que en el caso del profesor René y la profesora Marcela), aunque el acomodo áulico tradicional no favoreció la interactividad entre los estudiantes.

4.3.2.3 Fase final.

La fase final está constituida por la manera en que el profesor llevó a cabo los apartados del cierre de las fichas y lo que el profesor hizo después del trabajo con la ficha hasta que terminó la lección o comenzó el contenido de su asignatura.

Para el apartado Reafirmo y ordeno, el profesor debía solicitar que algún estudiante leyera el fragmento y que comentara la utilidad del contenido en la vida cotidiana. En el apartado Escribe en un minuto lo que te llevas de la lección, el docente debía pedirles a los estudiantes que escribieran lo más significativo en la ficha. Para el apartado Para tu vida diaria, ¿Quieres saber más? y concepto clave, el profesor debía invitar a los estudiantes a que pusieran en práctica las actividades en su entorno familiar e invitarlos a revisar el material audiovisual recomendado.

Respecto a lo observado, el profesor Juan aplicó la mayoría de los apartados en todas las fichas aplicadas, solo en una ocasión no aplicó Escribe en un minuto qué te llevas de la lección.

Reafirmo y ordeno

El profesor revisó el subapartado en todas las fichas y lo comentó en tres de cinco ocasiones. Por ejemplo, en la ficha 7.3 “Perder el miedo a las sensaciones desagradables” (el objetivo era aplicar la técnica de la atención a las sensaciones del cuerpo ante una emoción desagradable), después de la revisión de la actividad 2, el profesor le pidió a una estudiante que leyera el subapartado Reafirmo y ordeno, el cual trataba sobre una técnica de atención a la respiración para desarrollar claridad en los procesos emocionales; al finalizar la lectura el profesor comentó: “El compañero me caía mal pero después de tomarlo con calma, me cae bien”, después se continuó con la ficha.

Escribe en un minuto qué te llevas de la lección

El profesor Juan llevó a cabo este subapartado en cuatro de las cinco fichas revisadas. Como ejemplo, en la ficha 7.3 “Perderles el miedo a las sensaciones desagradables”, después de haber leído y comentado Reafirmo y ordeno, el profesor les indicó que escribieran en un minuto lo que se llevaban de la lección y dijo: “corre tiempo”, los estudiantes realizaron la actividad y después solicitó su participación. Un estudiante comentó: “las sensaciones desagradables nos afectan emocionalmente”; otro estudiante mencionó: “las emociones se pueden superar en corto tiempo”, el profesor dijo: “se debe tener un proceso emocional” e indicó que lo dicho por Aldo era cierto porque la emoción no se mantenía en el tiempo y la sensación iba disminuyendo, comentó: “cuando la novia te deja y después la encuentras en el pasillo, la saludas y no hay problema”.⁵⁶

Para tu vida diaria, ¿Quieres saber más? Y concepto clave.

Respecto a lo observado, el profesor Juan llevó a cabo este apartado en la mayoría de las fichas, solo en la última no leyó el concepto clave.

Como ejemplo de haber instruido los tres subapartados, en la ficha 7.3 “Perderles el miedo a las sensaciones desagradables”, el profesor invitó a los estudiantes a que intentaran practicar la atención a la respiración una vez a la semana; así mismo, les recomendó que

⁵⁶ En la única lección en la que el profesor no instruyó el apartado, en la ficha 5.3 “Como evitar sentirme mal” (el reto era elaborar un plan de acción ante sensaciones incómodas), se terminó de comentar el apartado Reafirmo y ordeno y después continuó con la lectura del apartado Para tu vida diaria, es decir, en esa ocasión los estudiantes no escribieron nada respecto a lo trabajado en la ficha.

compartieran la técnica con familiares y amigos y posteriormente el profesor continuó con el subapartado ¿Quieres saber más? y les pidió a los estudiantes que vieran el material en línea, y que para la siguiente clase llevaran la impresión de pantalla del video y que escribieran dos renglones sobre su contenido. Después el profesor preguntó: “¿Cuál fue el concepto clave utilizado?”, un estudiante dijo: “la atención enfocada”, el profesor leyó el concepto clave (habilidad para concentrarse en un solo estímulo e ignorar los demás, por ejemplo: atención enfocada a la respiración) y se terminó la revisión de la ficha.

En resumen, el profesor Juan revisó el subapartado Reafirmo y ordeno en todas las fichas y lo comentó en tres de cinco ocasiones; instruyó y comentó el subapartado Escribe en un minuto lo que te llevas de la lección en cuatro de las cinco fichas aplicadas y; revisó el subapartado Para tu vida diaria, ¿Quieres saber más? y concepto clave en casi todas las fichas (solo en una ocasión no se leyó el concepto clave).

El segundo momento de la fase de final corresponde a lo que el profesor hizo después de trabajar con la ficha del programa. En el caso del profesor Juan, no se identificó alguna actividad específica regularmente, pues en tres de las cinco fichas aplicadas, el trabajo concluyó con la lectura del apartado concepto clave, no obstante, en dos ocasiones el profesor revisó la actividad firmándola como revisión. Por ejemplo, en la lección 1.3, una vez que se concluyó con la ficha, el profesor continuó y les dijo a los estudiantes que ésta debía pegarse en el cuaderno. En otro ejemplo, al término de la ficha 4.3, el profesor les pidió a los estudiantes que pasaran a revisarse la actividad, los estudiantes se formaron y el profesor la firmó.

A partir de lo anterior, la generalidad observada fue que el profesor intentó instruir los apartados y subapartados en la mayoría de las fichas que aplicó, aunque en algunas ocasiones no fue así. Otro elemento general fue que el profesor comentó los apartados relacionándolos con la vida cotidiana, con ello, posiblemente ayudó a los estudiantes a que identificaran la utilidad del contenido. Así mismo, instruyó la lectura de Para tu vida diaria y ¿quieres saber más? en todas las lecciones y solicitó a los estudiantes que revisaran el material audiovisual recomendado, que imprimieran una captura de pantalla y escribieran un comentario breve del video. De esa manera, el profesor diseñó una estrategia para que los estudiantes realizaran la actividad y así acreditara su realización, por lo tanto, el profesor trabajó con la actividad que para los otros dos profesores no tuvo sentido.

Finalmente, una vez que se concluyó con el trabajo de la ficha, se terminó la actividad; en dos ocasiones firmó la ficha realizada.

Por último, el profesor Juan fue quien más se apegó a las orientaciones didácticas en las actividades de cierre, de lo cual, la escritura y reflexión del aprendizaje significativo es el más relevante.

4.3.2.4 Sumario: La clase del profesor Juan.

En este apartado se realiza un sumario de la manera en que el profesor Juan llevó a cabo la implementación del programa en tres secciones: el clima áulico, la secuencia didáctica y la instrucción explícita.

Clima áulico.

En general, se observó que el clima áulico fue ordenado, silencioso y con poca interacción entre los estudiantes, pues el profesor silenciaba a los estudiantes cuando escuchaba más ruido del regular. Aunque la participación de los estudiantes fue frecuente, la interacción entre estudiantes se dio cuando llegaron a trabajar en parejas (normalmente ocurrió con el compañero de atrás o de adelante para no desajustar el orden o producir ruido).

La organización del contenido estuvo apegado a las orientaciones didácticas de la ficha, esto es, indicó las actividades de manera individual, en parejas y grupalmente –para la revisión–, tratando de que los estudiantes permanecieran en sus lugares; los estudiantes y el profesor retomaron sus propias experiencias, pero el intercambio entre estudiantes fue más limitado que el de estudiantes y profesor.

El carácter y disposición del profesor hacia el grupo fue de apertura y atención, ya que la mayor parte del tiempo, él estuvo al frente del salón instruyendo las actividades de las fichas. A mi parecer, esa atención hacia el grupo favoreció la construcción de un clima áulico participativo y ordenado, pero a la vez distante entre estudiantes. Una de las razones que pudieron promover la participación de los estudiantes, fue que era la primera clase del turno vespertino.

La organización del aula fue tradicional, desde que el profesor llegó al salón de clases, indicó que se acomodaran las bancas para formar hileras y así los estudiantes se mantuvieron ordenados, generando una dinámica silenciosa e inmóvil, ya que solo se movieron un poco para trabajar con el compañero de lado.

Secuencia didáctica.

Respecto a la secuencia didáctica, el profesor Juan fue quien más siguió las orientaciones didácticas de las fichas. Podríamos señalar que para el profesor Juan, fue importante la eficiencia del tiempo, el orden y la limpieza del aula para trabajar con las fichas del programa.

Las actividades de la fase inicial tenían como propósito preparar a los estudiantes para trabajar con las actividades de la fase intermedia mediante la exploración del conocimiento previo y las situaciones personales de vida. Por su parte, el profesor revisó todos los apartados iniciales de la ficha (el título y el número; la cita, la introducción y el reto) en todas las lecciones aplicadas, comentó alguno relacionando la utilidad de la ficha con la vida cotidiana y compartiendo experiencias personales, mínimamente ajustó algunas orientaciones didácticas. En consecuencia, a mi parecer los estudiantes lograron anticipar las actividades de la ficha, además de que se fomentó horizontalidad con ellos.

Respecto a la fase intermedia, el profesor instruyó las dos actividades en las cinco fichas aplicadas y llevó a cabo acciones que promovieron la horizontalidad con los estudiantes y facilitaron que ellos contextualizaran la utilidad de las fichas en la vida cotidiana. En consecuencia, el aprendizaje de los contenidos se desarrolló de manera fluida, pues los estudiantes se mostraron participativos y atentos.

En la fase de cierre, el profesor instruyó la mayoría de los apartados y subapartados indicados en las fichas siguiendo la mayoría de las orientaciones didácticas, comentó la información en relación con su utilidad en la vida cotidiana y solicitó a los estudiantes que revisaran el material audiovisual y lo comentaran de manera escrita. Considero que los estudiantes identificaron la utilidad del contenido, aunque, cabe preguntarse si con la lectura de los apartados ¿fue suficiente para consolidar el contenido revisado? Posterior al trabajo de las fichas, el profesor revisó la actividad firmándola.

Instrucción explícita.

Respecto a la instrucción explícita, recordemos que las actividades de las fichas se diseñaron mediante la secuencialidad, las formas activas de aprendizaje, la focalización y lo explícito del contenido.

En relación con la secuencialidad, el profesor siguió el orden establecido en las fichas, con lo cual, los estudiantes trabajaron de manera continua, ágil y fluida.

En cuanto a las formas activas de aprendizaje, las actividades de las fichas indican el trabajo individual, en parejas y grupal; por su parte, el profesor implementó las tres maneras de trabajo, aunque se observó que el trabajo en parejas fue escaso y evitando el mayor movimiento posible (los estudiantes trabajaron con el compañero de atrás o adelante). Por lo tanto, se extrañan actividades que propongan formas de aprendizaje más activas y acordes al contenido socioemocional, por ejemplo, discusiones grupales, juego de roles, entre otros.

El trabajo focalizado se refiere a que el profesor le haya dedicado tiempo específico a los contenidos de la ficha; por su parte, el profesor Juan trabajó de esa manera pues no involucró contenidos de su materia u otras actividades.

La explicitud se refiere a que los estudiantes conozcan explícitamente los objetivos de cada ficha; el profesor Juan revisó el reto de cada ficha sin particular atención –como si lo hizo la profesora Marcela–, aunque él instruyó las actividades de cada una de las fichas de manera clara siguiendo las orientaciones didácticas.

4.3.3 El profesor René.

El profesor René impartió la asignatura de Temas de filosofía, correspondiente al componente de formación básica en el plan de estudios de la carrera de mantenimiento industrial. Él impartió clases a los estudiantes de sexto semestre durante la segunda parte del ciclo escolar 2018-2019.

En total se desarrollaron cinco fichas del programa Construye T, aunque cabe señalar que las realizó en tres días porque trabajó dos fichas por clase en dos ocasiones y la última ficha en una clase. En la primera clase, realizada el 13 de marzo de 2019, implementó la ficha 1.1 “¿Qué voy a hacer en este curso?” y la 1.2 “Es tiempo de decidir”. En la segunda clase, realizada el 3 de abril, se implementaron las fichas 1.3 “Es mi decisión” y la 1.4 “Libre elección”. Finalmente, dos meses después de vacaciones de semana santa, el 5 de junio del 2019 aplicó la lección 2.2 “La importancia de pensar en el futuro”.

Cabe señalar que las primeras cuatro fichas correspondieron a la HSE del quinto semestre “Toma responsable de decisiones”, según el programa Construye T. La última ficha que el profesor aplicó si correspondió con la HSE del sexto semestre “Perseverancia”.

El profesor René aplicó las fichas de manera errónea, pues según la versión ampliada del programa Construye T, se debían aplicar fichas de distintas lecciones (una lección genérica y tres complementarias); por su parte, el profesor aplicó cuatro fichas correspondientes a una misma lección. Por otro lado, cuatro fichas implementadas correspondieron al quinto semestre y no al sexto. Cabe señalar que desde la primera lección, se identificó el error y se le preguntó al docente si las fichas que estaba aplicando eran las correctas, pero el profesor afirmó y continuó con su trabajo, quizá así las eligió.

Además, se identificó que en dos ocasiones aplicó dos fichas, hecho contrario a lo que el programa establece, pues se debe aplicar una ficha por semana (SEP, 2018).

En suma, el profesor René aplicó lecciones de otro semestre, repitió fichas de la misma lección y las implementó a su criterio. Se deduce que el docente no estaba familiarizado con el programa Construye T o no lo había aplicado, incluso, afirmó durante la entrevista que no había tomado ninguna capacitación (lo cual corresponde con lo mencionado en el apartado sobre anticipación), aunque también afirmó que escogía las fichas que más se ligaran al contenido de su asignatura, por lo que tal vez lo hizo de manera deliberada.

En cuanto a la organización para el trabajo con las fichas, algunos estudiantes llevaban la fotocopia de la ficha porque el profesor lo solicitó una clase anterior, otros la fotocopiaban en ese momento; en consecuencia, esos estudiantes se perdían una parte de la ficha y generaban cierta distracción para el resto de los estudiantes cuando se incorporaban a la clase. En otras palabras, el profesor anticipó la aplicación de la ficha diciéndole a los estudiantes la que se llevaría a cabo, pero algunos no la llevaron preparada.

Por lo general el número de estudiantes fue de 20, la mayoría eran hombres debido a la carrera de mantenimiento industrial. En términos generales, el clima áulico en la clase del profesor René fue desordenado. Por lo general, la llegada de los estudiantes y del docente al salón de clase ocurrió simultáneamente, los estudiantes se sentaban junto a sus amistades o con quienes compartían alguna afinidad en forma de semicírculos o respetando ligeramente las hileras tradicionales de frente al pizarrón y al docente. Se observó que ocuparon más el lado izquierdo del salón debido a que eran menos estudiantes que en los otros grupos.

Por su parte, el profesor iniciaba su clase sin dar alguna indicación sobre el orden y/o el silencio –como en los otros casos–, sino que durante la revisión de las actividades de la ficha, él daba indicaciones y comentaba la ficha, no obstante, dado que algunos estudiantes no prestaban tanta atención (parecían estar vacilando y jugando entre ellos) y el murmullo de su conversación se escuchaba, en ocasiones se silenciaban entre ellos ya que la voz del profesor se perdía, aun así, él continuaba con sus comentarios y explicaciones. En algunas ocasiones, él hizo algún llamado de atención para que prestaran atención y los estudiantes se regularon un poco para continuar con la clase.

A partir de tal dinámica, se percibió un clima áulico de “relajo”, de “poca seriedad” entre algunos estudiantes, pues entre ellos se apuraban y al mismo tiempo se hacían ciertas bromas. Dicho clima “relajiento”, si bien facilitó la interacción entre estudiantes, impidió la seriedad y la confianza para que ellos expresaran sus emociones.

Según lo observado, el carácter del profesor fue relajado, flexible y poco autoritario, aunque, considero que debido a que los estudiantes eran de sexto semestre, se tomaron el trabajo de la ficha con poca seriedad y en consecuencia el trabajo con la ficha fue superficial.

4.3.3.1 Fase inicial.

Respecto a lo observado, el profesor llegó al salón y puso su portafolio en el escritorio y los estudiantes tomaron asiento de manera aleatoria, sin haber ordenado las bancas. En los tres días que aplicó cinco fichas del programa durante el semestre, se observó que no comenzó con la ficha, sino que primero presentó información de su asignatura y después trabajó con ella. Por ejemplo, el primer día que se aplicaron dos fichas del programa (ficha 1.1 y 1.2), el profesor René inició comentando un libro que se leería en las próximas sesiones y después inició con la ficha.

Otro ejemplo, el segundo día que el profesor aplicó las fichas (1.3 y 1.4), inició preguntando si conocían la diferencia entre los sentimientos y las emociones (debido a que traía una conferencia sobre el tema y se revisaría posteriormente) y una estudiante mencionó: “consiste en el amor”, el profesor preguntó: “¿qué gobierna? La razón o las emociones?”. Algunos estudiantes mencionaron que la razón, otros dijeron que 60-40 % y el profesor concluyó diciendo que ambas estaban ligadas. Posteriormente, el profesor René preguntó cuál era el aporte de la filosofía (para el profesor era tener certeza sobre los

argumentos personales) y algunos estudiantes respondieron: “criticar; filosofar; preguntarse el porqué de todo”, el profesor mencionó que era “tener certeza de que nuestros pensamientos son nuestros” y mencionó que se debía argumentar el porqué de esos pensamientos.

El tercer día que trabajó la ficha 2.2, el profesor retomó una actividad previa en la que los estudiantes redactaron un ensayo sobre cómo les gustaría que fuera “su mundo ideal” (se trataba de realizar una utopía) y después de la lectura de algunos estudiantes, el profesor pausó la revisión y comenzó con la ficha.

En resumen, previo al trabajo con las fichas, el profesor retomó actividades de su asignatura, por lo cual, se deduce que no quiso dedicar mucho tiempo a las fichas y utilizarlo en actividades de su asignatura. Adicionalmente, a diferencia de los otros dos profesores, René no dio indicaciones iniciales respecto el orden y el silencio para su clase.

El número y el título de la ficha.

El segundo momento de la fase inicial se refiere a la manera de llevar a cabo los apartados iniciales de las fichas: el título y el número y; la cita, la introducción y el reto.

Respecto a lo ocurrido, una vez que el profesor René iniciaba el trabajo con las fichas, mencionó el número de la ficha en todas las que se trabajaron, pero teniendo en cuenta que los estudiantes sabían que fichas se trabajaban con sus demás profesores, posiblemente algunos notaron que se estaban llevando de manera errónea, pero no le dijeron al profesor o bien, no se dieron cuenta.

La cita, la introducción y el reto.

Según las orientaciones didácticas, por lo general el docente debía leer o pedir que algún estudiante leyera la cita, la introducción y el reto, además debía abordar la introducción mediante un ejercicio de reflexión utilizando el concepto clave para recuperar los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes respecto al contenido de la ficha.

En cuanto a lo observado, el profesor revisó la cita en dos de las cinco fichas que implementó y en ambas comentó el contenido. Como ejemplo de haber revisado la cita, en la ficha 1.2 “Es tiempo de decidir”, el profesor le pidió a un estudiante que leyera la cita: “La vida es un proceso continuo de elegir entre seguridad y riesgo. Toma la elección del crecimiento una docena de veces al día (Abraham Maslow)”. Al finalizar la lectura, el profesor le comentó al grupo que ese era un consejo debía seguirse todos los días y que la

filosofía les permitía estar seguros de que sus pensamientos eran suyos y así tomar decisiones correctas.

En otra ocasión, en la ficha 2.2 “Cómo construyo mi futuro”, se leyó la cita: “El futuro pertenece a quienes creen en la belleza de sus sueños (Eleanor Roosevelt)”. El docente indicó que la ficha tenía relación con la actividad –que se realizaba en clase– sobre la utopía, pues les permitía imaginar un mejor futuro (dicha actividad tenía la intención de que los estudiantes imaginaran una realidad mejor y posible para ellos).

A partir de lo anterior, si bien el profesor René comentó el contenido de la cita, lo relacionó con su asignatura y con ello, posiblemente los estudiantes relacionaron los contenidos, pero solo sucedió en un par de fichas. Quizá en dichas ocasiones, el profesor se dejó guiar por la experiencia, tal y como lo afirmó en la entrevista posterior: “sólo me dejo llevar por la experiencia de la práctica”.

La introducción y el reto se leyeron en las cinco fichas que el profesor implementó, aunque solo en dos ocasiones siguió las orientaciones didácticas que indicaban que los apartados fueran comentados.

Como ejemplo de que el profesor siguió las orientaciones didácticas mediante el comentario a la introducción y el reto –en dos ocasiones–, en la ficha 1.3 “Es mi decisión”, se había leído la introducción y el reto (identificar elementos que permitieran la toma de decisiones de manera autónoma, responsable y consciente) y después de la lectura, el profesor preguntó: “¿Qué es la autonomía?”, un estudiante respondió: “tomar decisiones por uno mismo usando el propio criterio”, el profesor comentó: “ahorita sus decisiones no son autónomas porque son tomadas por sus padres, pero llegará un momento en que tomen sus propias decisiones”. Después de ello les pidió a los estudiantes que mencionaran un ejemplo sobre la libre elección y una estudiante comentó: “en la elección de la ropa para vestir”. El profesor continuó y dijo que otro ejemplo podría ser: “la elección de las personas con quienes se quería estar”, después del comentario se continuó con la actividad 1.

A partir del ejemplo anterior podemos notar que cuando el profesor comentó el fragmento de la introducción y el reto con ejemplos de los estudiantes en la vida cotidiana, se generó cierto diálogo en el que se notó la utilidad de tales apartados para la vida cotidiana, además se favoreció a que los estudiantes anticiparan las actividades de la ficha.

En resumen, la generalidad observada durante la fase inicial, consistió en que el profesor René comenzó la ficha después de retomar actividades de su asignatura, mencionó el número de las fichas que aplicó y leyó la introducción y el reto en todas las fichas que aplicó (aunque solo las comentó en dos de ellas). La cita la revisó y comentó solo dos ocasiones.

Cabe mencionar que cuando el profesor comentó la cita, la introducción o el reto, los estudiantes participaron en el diálogo destacando la utilidad de las fichas en la vida cotidiana (tal y como el profesor lo indicó en la entrevista), además, quizá los estudiantes anticiparon el trabajo de las actividades posteriores, pero no fue una generalidad.

4.3.3.2 Fase intermedia.

Por lo general, las fichas implementadas por el profesor René indicaban el trabajo individual para la actividad 1 y una actividad reflexiva grupal en la actividad 2. Respecto a lo ocurrido, el profesor implementó la actividad 1 en todas las fichas que implementó y la actividad 2 en tres de las cinco fichas aplicadas.

Actividad 1.

Las orientaciones didácticas indicaban que en la actividad 1, el docente debía retomar el “concepto clave” de la ficha, puntualizar el tiempo para la realización, monitorear a los estudiantes en la resolución de dudas y solicitar la reflexión mediante algunas preguntas.

Por su parte, el profesor aplicó la actividad 1 en las cinco fichas aplicadas, aunque escasamente siguió las orientaciones didácticas. Como ejemplo de lo anterior, en la ficha 1.3 “Es mi decisión”, los estudiantes debían pensar en una decisión a corto plazo que hayan tomado y que identificaran los resultados –en el presente o en el futuro–; por su parte, el docente debía introducir la actividad retomando el concepto de autonomía, pedirle a los estudiantes que pensarán en la decisión que habían tomado y que resolvieran algunas preguntas (¿Qué tomaste en cuenta para tu decisión?; ¿tomaste la decisión de manera autónoma?), así mismo, debía apoyarlos a que explicaran sus respuestas a partir de la pregunta: ¿Si hubieras podido elegir de manera distinta, cuál habría sido tu decisión?

En cuanto a lo observado, se había leído la introducción y el reto y después se leyó la instrucción de la actividad 1 y enseguida comentó: “la autonomía no implica no escuchar opiniones (...) hay que tomar siempre lo mejor, venga de quien venga, o bien, rechazar lo peor, venga de quien venga”. Después preguntó: “¿escogieron la carrera de manera

autónoma?”, algunos estudiantes respondieron que no y el profesor dijo que los padres tomaban la mayoría de sus decisiones porque se preocupaban por ellos.

Después preguntó si ya habían terminado la primera actividad e indicó que recordaran los elementos que se necesitaban para tomar una buena decisión para comentarlos después. Los estudiantes respondieron en silencio mientras el profesor dijo que había traído una conferencia de una mujer española que hablaba sobre emociones, pues quería que aprendieran a argumentar, también dijo que había decisiones que tomarían a corto plazo durante sus vidas.

Luego, el profesor les preguntó a los estudiantes si ya habían terminado de responder las preguntas y les dijo que ya no era posible echarles la culpa a los papas o a los hermanos, también les dijo que las decisiones siempre debían ser tomadas en supervisión de la razón y preguntó: “¿Cuál es el criterio?”, dijo que el criterio era si les convenía o no; un estudiante levantó la mano y le dijo al profesor que su compañero no había entendido el significado de autonomía, el profesor se acercó y le explicó que consistía en tomar decisiones por criterio propio y al parecer, el estudiante lo comprendió mejor.

Los estudiantes concluyeron la actividad y para la revisión, el profesor pidió que se compartiera un ejemplo, enseguida un estudiante mencionó: “debo ponerme a estudiar más”. El profesor cambió ligeramente el rumbo de la discusión y dijo que para tomar buenas decisiones había que tomar en cuenta el contexto o la economía, entonces preguntó “¿Qué otros elementos necesitamos para tomar una buena decisión?, cuando escogieron la carrera que estudiarían, ¿qué más tomaron en cuenta?”. Enseguida, un estudiante respondió: “que me guste”, el profesor René indicó que también era importante el manejo de las emociones; otro estudiante mencionó: “es importante tener conciencia propia” y el profesor René agregó: “es importante tomar en cuenta la experiencia, la seguridad, la distancia, el tiempo, la confianza”. De esa manera, el profesor notó que se estaban mencionando varias ideas e indicó: “escriban las ideas porque se nos van, siempre hay que tener el lápiz listo”; los estudiantes continuaron y mencionaron: “la seguridad; la confianza; que les gustara; los pros y los contras; el tiempo”. Después de los comentarios, el profesor interrumpió y pidió que se leyeran los apartados de cierre en las fichas.

Como se puede apreciar, el profesor René instruyó la actividad 1 y a partir de la actividad planteada se generó el intercambio de ideas pero no siguió algunas orientaciones

didácticas (por ejemplo, no aludió a la reflexión sobre las consecuencias de una decisión a corto y a largo plazo), pues como vimos, la finalidad e hilo de la actividad se diluyó. Se observó que cuando los comentarios del profesor se refirieron a lo que los estudiantes debían hacer, los estudiantes guardaron silencio; en contraste, cuando facilitó el intercambio entre ellos, fue de interés para los estudiantes y se notó que se involucraron en la actividad. Cabe añadir que el profesor llevó un material de audio con el fin de que los estudiantes vincularan el contenido socioemocional con el carácter argumentativo de su asignatura, con lo que se destaca el interés de relacionar ambos contenidos.

En otro ejemplo sobre la instrucción de la actividad 1, en la ficha 1.2 “Es tiempo de decidir” (aplicada el mismo día), el profesor debía promover la reflexión sobre el concepto de temporalidad (a partir del concepto, los estudiantes identificarían elementos involucrados en la toma de decisiones asertivas), debía indicar responder unas preguntas sobre decisiones a corto, mediano y largo plazo que hayan influido en el presente de los estudiantes; posteriormente, ellos debían explicar brevemente cuál decisión –de las anteriores– había sido más difícil y cuál había sido más fácil. Finalmente, el docente debía invitar a los estudiantes a que reflexionaran sobre la temporalidad para la toma de decisiones. Cabe señalar que las fichas anteriores fueron muy parecidas porque correspondieron a la misma lección.

En cuanto a lo observado, el docente mencionó: “vamos a escribir tres decisiones que hayan tenido impacto en sus vidas, una a corto, otra a mediano y a largo plazo”, indicó que pensarán bien porque explicarían el motivo de esa decisión y que tenían dos minutos para terminar. Mientras los estudiantes realizaban la actividad, el profesor pasó por las filas para auxiliarlos en caso de que se les presentaran dudas. Un estudiante le preguntó: “¿y si no se me ocurre nada?”, entonces, el profesor le asistió preguntándole: “¿qué cosas haces libremente?”, el estudiante mencionó escoger la ropa que se ponía; el profesor le dijo que todo lo que hacíamos era una decisión. Después del intercambio, el profesor indicó que se comentaría el ejercicio de la actividad 1 grupalmente (cabe señalar que dicho intercambio correspondía a la actividad 2).

De esa manera, se observó que la realización de la actividad 1 estuvo limitada al ejercicio escrito pues se omitieron las orientaciones didácticas que indicaban el diálogo y la discusión grupal. Por ejemplo, no retomó el concepto de temporalidad, no se comentó

acerca de la decisión más difícil para los estudiantes en el pasado, ni tampoco se dio tiempo para reflexionar sobre sus decisiones. Por otro lado, auxilió a resolver una duda de un estudiante, con lo cual, generó cierta confianza y empatía entre ellos porque todos escucharon las dudas y los comentarios del profesor, notándose en ese momento cierto clima áulico más interactivo y amistoso.

En resumen, el profesor indicó la realización de la actividad 1 en todas las fichas que aplicó ajustando las orientaciones didácticas, en particular, buscando relacionar constantemente el contenido de las fichas con el de su asignatura mediante sus comentarios.

Actividad 2.

Por lo general, para el trabajo con la actividad 2 se le solicitaba al docente que les pidiera a los estudiantes que retomaran la actividad 1 y que la comentaran grupalmente relacionando el “concepto clave”, además, que sensibilizara a los estudiantes sobre dicha relación.

El profesor René realizó e instruyó la actividad 2 en tres de las cinco fichas que aplicó. Como ejemplo, en la ficha 1.2 “Es tiempo de decidir”, el profesor debía pedirles a los estudiantes que comentaran sus respuestas de la actividad 1 (consistió en que los estudiantes escribieran situaciones que cambiaron su vida en el pasado y hayan influido su presente), que facilitara el diálogo sobre la temporalidad y que indujera la elaboración de una lista con los elementos que debían considerarse para la toma de decisiones.

Respecto a lo observado, una vez que los estudiantes terminaron con la actividad 1, el profesor indicó que se revisaría la actividad y mencionó: “¿Quién comenta una decisión a largo plazo? ¿Quién sabe qué va hacer con su vida?”; una estudiante dijo que quería ingresar a la universidad, otro estudiante dijo que pretendía ingresar al Instituto Politécnico Nacional (IPN) y hacer un negocio, otro estudiante dijo que no supo qué escribir y el profesor le dijo: “si no aprendes a tomar decisiones serás como el ‘barquito’ que va de un lado hacia otro”; otra estudiante mencionó que quería ser técnico en mantenimiento industrial y el profesor le pidió que fuera más específica, le dijo: “entre más específica seas, lo lograrás más rápido”.

Posteriormente, una estudiante le comentó al profesor que la revisión se estaba dando de manera errónea (pues se trataba de comentar actividades que ya habían ocurrido y habían influido en los estudiantes, no decisiones por tomarse); el profesor se percató de ello y redirigió la actividad mencionando que se tenían que comentar las decisiones que habían

marcado su vida, les dijo que podrían referirse a la elección de la escuela, la prepa, el CECyTEM. El profesor dijo: “esas decisiones son importantes”, al respecto, una estudiante mencionó que en alguna ocasión había tomado una decisión equivocada y el profesor indicó: “A veces tomamos decisiones equivocadas, pero no significa que se nos arruina la vida, debemos aprender a tomar otras para hacerlo de otra manera”.

A continuación, el profesor dirigió la actividad hacia las decisiones que los estudiantes tomarían a mediano plazo y le preguntó a uno de ellos: “¿Qué escribiste?”, este contestó: “cuidar más mi persona” y el profesor le dijo que era una buena decisión. Otro estudiante indicó que realizaría su servicio social y el profesor le comentó que era bueno estar consciente de lo que debía hacer y dijo: “Todas las decisiones tienen un grado de responsabilidad y demanda, si no son decisiones acompañadas de obligaciones no sirven de nada, son compromisos”. Finalmente, le dio la palabra a otra estudiante para que comentara sus decisiones a corto plazo y le preguntó: “¿Qué elementos tomaron en cuenta para tomar estas decisiones?” y enseguida, les pidió que identificaran los elementos en común, pues la toma de decisiones traía consigo compromisos. Al respecto, los estudiantes mencionaron: “seguridad, entorno, experiencia, opciones, errores, oportunidades”; el profesor, al notar las múltiples participaciones, indicó que apuntaran e hicieran una lista de lo que se decía y dijo: “es importante apuntar las ideas, si no las apuntan se van”. Enseguida, el profesor interrumpió brevemente e indicó que la siguiente semana realizarían un ejercicio sobre “el pensamiento conceptual”.

Después de que los estudiantes concluyeron la actividad, el docente pidió un voluntario para que leyera la lista –que había solicitado previamente– con los elementos a considerar para la toma de decisiones, ellos mencionaron: “la experiencia; las opciones; los errores”. Después se continuó con la fase final de la ficha.

A partir de lo descrito anteriormente, los estudiantes resolvieron la actividad 1. La actividad 2 se trataba de que los estudiantes compartieran grupalmente las decisiones que tomaron en el pasado, sin embargo, hubo confusión porque los estudiantes, –por indicación del profesor–, habían escrito decisiones que tomarían para el futuro y no fue posible retomar la instrucción original a pesar de que el docente la redirigió, porque ya se había realizado. En tal sentido, infiero que el profesor no revisó la ficha con anticipación. Adicionalmente, siguió algunas orientaciones didácticas pero otras no, por ejemplo, realizó

la lista con los elementos que deben considerarse para la toma de decisiones, pero no generó el diálogo sobre temporalidad.

En resumen, en la fase de desarrollo realizada por el profesor René, la actividad 1 se instruyó en las cinco fichas aplicadas, por lo general, se realizaron los ejercicios escritos y se omitieron otras orientaciones didácticas, pero monitoreó la actividad de los estudiantes. La actividad 2 fue instruida en tres de las cinco fichas que aplicó; en general, fueron participaciones individuales que el profesor comentó indicándoles lo que debían hacer “pastoralmente”. En general, el profesor comentó las actividades buscando relacionar el contenido de la ficha con el de su asignatura.

Así, la generalidad observada estuvo en la realización del ejercicio escrito de la actividad 1, los comentarios del profesor indicando su punto de vista, la aplicación del contenido de la ficha en la vida cotidiana y la relación con la asignatura de Temas de filosofía. Por otro lado, se observaron ajustes a la implementación de las actividades, por ejemplo, no se instruyó recurrentemente la actividad 2 y se omitieron diversas orientaciones didácticas.

4.3.3.3 Fase final.

La fase final estuvo constituida por la manera en que el profesor trabajó las actividades de cierre de las fichas y lo que realizó después de estas. El apartado Reafirmo y ordeno debía ser leído por un estudiante y comentado por el docente, por su parte, solo se revisó en todas las fichas pero no se comentó. Se debía realizar la sección Escribe en un minuto qué te llevas de la lección, pero solo se realizó en la primera ficha y se debía leer e instruir el apartado Para tu vida diaria, ¿Quieres saber más? y el concepto clave, pero solo se revisó el primero y el último, en ninguna lección se leyó ¿Quieres saber más?

Reafirmo y ordeno

Como ejemplo de haber revisado el subapartado Reafirmo y ordeno, en la ficha 2.2 “¿Cómo construyo mi futuro?”, el docente debía pedir que leyera el fragmento y si había tiempo comentarlo. En tal ficha, el objetivo era que los estudiantes distinguieran las ventajas de reflexionar sobre el futuro, de establecer metas a largo plazo y conocer las implicaciones de no hacerlo; las actividades planteaban que dibujaran y escribieran un plan para planear su futuro mediante metas y pasos que debían llevar a cabo para cumplirlas.

Respecto a lo observado, después de haber trabajado las actividades, el profesor le pidió a un estudiante que leyera Reafirmo y ordeno (el futuro puede parecer incierto, pero es importante visualizar los inconvenientes que puedan surgir) y después se continuó con el siguiente subapartado sin haberlo comentado, lo mismo ocurrió en las otras cuatro fichas.

Escribe en un minuto qué te llevas de la lección

Esto solo ocurrió en una de las fichas implementadas. Cuando se llevó a cabo este subapartado, en la ficha 1.1 “¿Qué voy a hacer en este curso?”, se habían leído todos los subapartados de la ficha y al final el profesor mencionó: “por último, escriban en un minuto con palabras cortas, qué se llevan de esta lección”, enseguida, un estudiante mencionó que no tenía espacio en la ficha para escribir, dijo: “ese espacio está negro”, el profesor no dijo nada e indicó que pegaran la ficha para que “les cuente como participación”. A continuación, los estudiantes pegaron la ficha y se continuó con la ficha 1.2.

Para tu vida diaria, ¿Quieres saber más?, concepto clave.

Como ya se indicó, el profesor leyó Para tu vida diaria y el concepto clave en todas las fichas aplicadas; Quieres saber más no se revisó en ninguna.

Por ejemplo, en la ficha 2.2 “¿Cómo construyo mí futuro?”, el profesor pidió que se leyera Para tu vida diaria (el fragmento indicaba la importancia de que los estudiantes pensarán en el futuro) y el profesor comentó: “es bueno que se acerquen a la gente que trabajaba en el campo donde quieren laborar, esa gente cuenta con experiencia”.

Posteriormente, el profesor leyó el concepto clave (agente de cambio: es la persona que propicia cambios en los demás a partir de su ejemplo o de sus propuestas) y enseguida otorgó un sello en las fichas de los estudiantes y se concluyó el trabajo con la ficha. Posteriormente, el profesor indicó que se continuaría con la actividad de su asignatura que se habían comenzado a revisar antes de trabajar con la ficha.

En resumen, el profesor René leyó la mayoría de los apartados de cierre de la ficha, sin embargo, no fueron comentados; por otro lado, omitió algunos apartados de las fichas.

El segundo momento de la fase final se refiere a lo que el profesor realizó después de trabajar con la ficha. Por ejemplo, en el abordaje de las fichas 1.3 “Es mi decisión” y 1.4 “Libre elección”, se había concluido con la ficha 1.4 y posteriormente se retomó la actividad que el profesor mencionó durante el desarrollo de la ficha, es decir, la conferencia de la mujer que argumentaba sobre las emociones para la toma de decisiones. Para ello, el

profesor preparó la conferencia y conectó su celular a unas bocinas para que los estudiantes la escucharan y les pidió que prestaran atención a la tesis que la conferencista defendía, les dijo que eran tres argumentos los que mencionaría y les pidió que los identificaran y escribieran. Cuando la reproducción terminó, el profesor René dijo que la conferencia era para que: “supieran la importancia de la cosmovisión y las emociones, pues si no sabían, no sabrían qué querían en la vida”, el profesor agregó: “el desconocimiento desprendía el acoso (bullying) y la apatía”. Enseguida, les pidió a los estudiantes que respondieran las preguntas “¿a dónde vamos? y ¿de dónde venimos?, siguiendo a Descartes”.

Posteriormente, el profesor leyó la conferencia y les explicó a los estudiantes la importancia de la experiencia en la vida de cada uno, concluyó mencionando que era importante que tuvieran su personalidad, pues si no, no sabrían a donde llegar. Los estudiantes parecían cansados y aburridos, pero después el profesor les comentó que había traído unas preguntas personales para que las responderían, pues era importante que aprendieran a identificar los elementos relacionados con su personalidad y agregó: “esto les va a servir de guía para resolver el ejercicio que les voy a pedir”.

Mientras el profesor daba indicaciones continuas, los estudiantes “echaban relajo” y el profesor dijo en tono amenazante que si en el trabajo final escribían “pura paja” los vería en el extraordinario. Posteriormente, retomó las preguntas que llevó e indicó que pasaran a calificarse la actividad Construye T, después terminó la clase. La revisión de la actividad se dio por medio de un sello, el cual, les contaba como una participación.

A partir del ejemplo podemos notar que una vez que se concluyó con la ficha, el profesor continuó con actividades de su asignatura con las que buscó la relación con el contenido emocional.

En resumen, la fase de cierre implementada por el profesor René, estuvo limitada a la lectura de los subapartados Reafirmo y ordeno, Para tu vida diaria y Concepto clave; solo en una lección, el profesor pidió a los estudiantes que escribieran el aprendizaje significativo y en ninguna ocasión invitó a los estudiantes a que revisaran el material audiovisual del subapartado ¿Quieres saber más?

A partir de lo anterior, si bien es cierto que se leyeron la mayoría de los apartados, cabe preguntarse si con ello fue suficiente para que los estudiantes consolidaran el aprendizaje del contenido de la ficha ya que, a diferencia del profesor Juan, escasamente los

estudiantes comentaron el contenido. Por otro lado, a mi parecer, la actividad en la que los estudiantes debían escribir lo aprendido es de las más importantes, sin embargo, el profesor René apenas la instruyó en una ocasión, lo cual fue similar a lo realizado por la profesora Marcela.

Posterior al trabajo con las fichas, el profesor retomó las actividades de su asignatura que habían quedado pendientes, buscando relacionarlas con el contenido de las fichas. Por otro lado, la realización de la ficha contó como una participación en su asignatura, la cual revisó con un sello.

4.3.3.4 Sumario: la clase del profesor René.

El sumario de lo realizado por el profesor René se ha agrupado en tres ejes: el clima áulico, la secuencia didáctica y la instrucción explícita.

Clima áulico.

Por lo general, el clima áulico observado durante las lecciones aplicadas por el profesor fue de “poca seriedad”, pues se observó a la mayoría de los estudiantes “echando relajo” durante el trabajo con la ficha, aunque otros estudiantes la realizaron con más atención y se mostraron más participativos. Al respecto, cuando se le preguntó en la entrevista sobre su experiencia durante el semestre, él contestó que la mayoría de los jóvenes veían la escuela de manera distinta a la mirada del profesor, pues “solo quieren pasar la materia y no aprender”. Por otro lado, no se observó que los estudiantes se hayan faltado al respeto.

En cuanto a la organización de los contenidos, por lo general, el profesor le pidió a algún estudiante que leyera el contenido de cada apartado mientras él seguía la lectura de la ficha y la comentaba buscando la relación con los temas de su asignatura e indicando su perspectiva. Por lo general, las actividades se realizaron individualmente, pues raramente se trabajó en parejas o grupalmente, por lo tanto, el intercambio de experiencias o de puntos de vista se dio en voz alta y de manera indirecta, no como una actividad grupal. En consecuencia, se observó que la mayoría de los estudiantes tomaron el trabajo de la ficha de manera relajada, pues bromeaban entre ellos, platicaban con un tono de voz más alto y solo en escasas ocasiones, el profesor mencionó “A ver jóvenes” para llamar al orden, aunque él continuó con la revisión y la lectura de la ficha.

Respecto a la organización del aula, a la llegada del profesor al salón de clase, él no dio ninguna especificación para ordenar las bancas y los estudiantes se sentaron donde

prefirieron sin el orden tradicional –observado en la clase del profesor Juan y la profesora Marcela–, pues decidieron sentarse con sus amistades o con quienes tenían más afinidad; dicho desorden generó que los estudiantes no atendieran la clase con seriedad, pero se favoreció la interacción activa entre estudiantes.

A diferencia de la profesora Marcela y el profesor Juan, el carácter del profesor René fue más laxo y menos exigente, lo cual generó cierta informalidad de algunos estudiantes durante la revisión de la ficha, aunque a su vez, un clima de cierta confianza “relajienta” entre los límites del respeto y la seriedad, que a mi parecer quizá sea más adecuado para trabajar el contenido socioemocional, pero no fue suficiente para que éste se tomara con seriedad y se pudiese profundizar.

Secuencia didáctica.

Respecto a la secuencia didáctica, el profesor inició su clase retomando los contenidos de su asignatura y después abordó la ficha. Durante la fase inicial, en las cinco fichas que aplicó, el profesor mencionó el número de la ficha que se revisaría, leyó la introducción y el reto (aunque solo las comentó en dos de ellas), aunque también revisó y comentó la cita en dos ocasiones. En consecuencia, solo cuando el profesor comentó los apartados iniciales, los estudiantes anticiparon el contenido, pero no fue una generalidad, por lo tanto, se observó que instruyó las actividades a partir de la “efervescencia” en el trabajo, es decir, improvisó. Regularmente solo leyó los apartados.

En la fase intermedia, el profesor René llevó a cabo la actividad 1 con regularidad y la actividad 2 en tres ocasiones. En la primera, por lo regular instruyó el ejercicio individual y omitió las demás orientaciones didácticas; la actividad 2 se realizó en tres ocasiones, pero no grupalmente como la ficha lo indicaba. Los comentarios del profesor, por lo regular se trataban sobre sus puntos de vista, constantemente buscó la utilidad en la vida cotidiana y la relación con el contenido de su asignatura (tal y como el modelo CASEL lo indica). En esta fase, se priorizó el trabajo escrito individual, más que la reflexión grupal o en equipos.

La fase de cierre estuvo constituida por la lectura de la mayoría de los apartados y subapartados (reafirmo y ordeno y concepto clave), solo en una ocasión los estudiantes escribieron lo más significativo de la ficha. A partir de lo anterior, la fase final fue la más limitada. Cabe tener en cuenta que debido a que el profesor trabajó las mismas fichas de una lección, quizá los estudiantes lograron algunos aprendizajes.

Al finalizar la ficha –al igual que antes de ella–, el profesor abordó actividades de su asignatura, en mi opinión trató de aprovechar cualquier momento para trabajar el contenido de su asignatura, incluso, trabajó la ficha intentando relacionar su contenido con el de su asignatura constantemente. Además, trabajó dos fichas por día (no una por semana como el programa indica). La realización de la ficha fue revisada por el profesor en algunas ocasiones mediante un sello, la cual contó como una participación en su asignatura.

El énfasis de la secuencia didáctica estuvo en la fase intermedia, los comentarios del profesor para visualizar la utilidad de las fichas en la vida cotidiana y la relación constante con sus contenidos de la asignatura de filosofía. Por otro lado, considerando que el profesor se limitó a la lectura de los apartados, cabe preguntarse sobre la eficacia de tal acción, ya que difícilmente los estudiantes exploraron sus experiencias previas para anticipar las actividades, o se trabajó en la fase final. A diferencia de los profesores Marcela y Juan, René realizó ciertos ajustes a las fichas que a mi parecer no lograron desarrollar aprendizajes significativos por la manera de trabajar con ellas, sino por trabajar constantemente la misma lección.

Instrucción explícita SAFE.

En consideración de las características en la instrucción explícita (secuencialidad, actividad, focalización y explicitud), se podría mencionar que al igual que la profesora Marcela, en cuanto a la secuencialidad, el profesor René ajustó las orientaciones didácticas indicadas para la realización de las actividades, esto es, omitió algunas aludiendo a otros contenidos.

Las formas activas de aprendizaje promueven que los estudiantes modelen el contenido socioemocional activamente. El profesor no retomó las orientaciones didácticas de la ficha que indicaban el trabajo en parejas o en grupo, sino que principalmente instruyó la realización de la actividades de manera individual, solo en algunas ocasiones se compartió lo realizado grupalmente; así mismo, el abordaje de las fichas estuvo limitado a la lectura de los apartados de la ficha y no se observó interacción activa entre los estudiantes, aunque si hubo cierta interacción indirecta debido a que los estudiantes, al no permanecer en silencio y orden, comentaron en voz alta las actividades. Si bien hubo ciertas limitaciones en la manera de trabajar las actividades, las fichas no cuentan con orientaciones didácticas que involucren otras maneras de trabajo activo.

La focalización se refiere a que se tenga un tiempo definido para el trabajo socioemocional, sin embargo, este fue intermitente debido a que mientras se trabajó la ficha, el profesor buscó relacionar constantemente el contenido de su asignatura; así mismo, inició y finalizó su clase retomando el contenido de la misma. En adición, en la entrevista indicó que le dio prioridad al trabajo de su asignatura ya que “debía cumplir con sus deberes”.

Finalmente, la explicitud se refiere a que los estudiantes cuenten con los objetivos de la lección de manera clara; por su parte, al igual que el profesor Juan, René revisó el reto mediante la lectura, aunque por otro lado se observó en ciertas ocasiones falta de claridad del profesor respecto a lo que debía realizarse en las actividades de la ficha. En consecuencia, posiblemente hubo cierta confusión para atender el objetivo de las fichas.

4.4 La estimación sobre la aplicación del programa Construye T

Este apartado corresponde a lo mencionado por los tres docentes sobre la manera de haber implementado las fichas del programa, así como su apreciación general del mismo; dicha información se recuperó mediante tres entrevistas semiestructuradas después de haber instruido las fichas en sus respectivos grupos.

4.4.1 La profesora Marcela.

La entrevista realizada a la profesora Marcela ocurrió el 19 de junio del 2019, después de casi dos semanas de haber concluido las fichas del programa en su grupo.

La profesora mencionó que estudió la licenciatura de Pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México (fue ella quien indicó en el cuestionario, contar con una formación inicial correspondiente al área de Humanidades) y mencionó que llevaba trabajando 20 años en el CECyTEM La Paz, se incorporó al plantel mientras realizaba su tesis de grado sobre evaluación educativa en el nivel medio superior. Posterior a su titulación, ella se incorporó formalmente al plantel; en la actualidad, la profesora imparte las asignaturas Lectura y Redacción y la de Temas de Filosofía.

Para la profesora, la docencia es una actividad que realiza por gusto y dijo tener la fortuna de trabajar en lo que a ella le gusta; así mismo, indicó que la formación de personas era una responsabilidad porque los estudiantes debían insertarse al campo laboral en un contexto social, político y cultural muy cambiante.

4.4.1.1 Anticipación del programa Construye T.

La profesora indicó que las HSE se relacionan con la “capacidad para trabajar con nuestras emociones para mejorar la convivencia entre nuestra sociedad y nosotros mismos”. Para el trabajo con las fichas del programa, ella dijo que una vez que conocía la lección que implementaría durante el semestre, seleccionaba las fichas que aplicaría según la solicitud de coordinación para entregar la “planeación” –de las fichas– (con las cuales, elaboró un formato de registro de las fichas), no obstante, señaló que era incongruente que la coordinación pidiera la planeación de las fichas antes de conocer al grupo, según ella, primero se debían conocer las características del grupo y en función de ello, considerar las fichas que se trabajarían, pues cada grupo y asignatura planteaba características distintas.

En tal sentido, agregó que la elección de las fichas que implementa durante el semestre, se daba en función de la asignatura que imparte, por ejemplo, señaló que en la asignatura de Temas de Filosofía ella trabajaba las fichas relacionadas con el tema de proyecto de vida y en la asignatura de Lectura y Redacción atendía la ortografía y la redacción en la realización de las fichas, aunque por lo observado, solo ocurrió en una de las fichas aplicadas.⁵⁷

A partir de lo anterior podemos destacar que la profesora reconoció el carácter individual y social del contenido socioemocional y anticipó el trabajo con las fichas –a pesar de no estar de acuerdo con la indicación de la coordinación–, mediante la elección de aquellas que más se acoplaban al contenido de la asignatura que impartiría, lo cual, por lo observado fue más relevante para la anticipación de las fichas que para la implementación.

4.4.1.2 La intervención.

Respecto a esta fase, ella mencionó que para trabajar la fase inicial de la ficha se leía la introducción grupalmente y se identificaba el propósito, lo cual, así sucedió según lo observado, incluso, recordemos que los estudiantes escribieron el propósito de las fichas en sus hojas de registro y se facilitó su seguimiento durante el semestre.

En la fase intermedia, la profesora indicó que realizaba la actividad en parejas o en equipos e indicó que no incluía ningún material adicional porque no tenía tiempo, aunque

⁵⁷ La profesora indicó que la implementación de las fichas está mediada por el contenido de la asignatura que imparte, no obstante, es una relación que debe inducirse como lo realizó el profesor René. En el caso de la profesora casi no se observó dicha relación y, por lo tanto, se deduce que la profesora solo tomó en cuenta dicha relación para anticipar las fichas y no durante la implementación de estas.

mencionó que hacia ajustes a la ficha en función de las actividades y de las características del grupo. Esto es, se observó que la mayoría de las actividades se realizaron individualmente y en escasas ocasiones los estudiantes trabajaron en equipo. Se notó que la profesora realizó varios ajustes en función de su criterio, al respecto, ella indicó: “La dinámica a lo mejor sí la ajusto, si dice ‘individual’, yo digo ‘Ay no, individual no, la voy a hacer en parejas’; o si la actividad dice en parejas, ‘yo la haré individual’, o sea, esos ajustes hago”. Adicionalmente, ella comentó que cuando conoce la lección que trabajará, escogía las fichas: “tomo esta, esta y esta y con base a eso, le voy adecuar esto; a lo mejor en un principio digo ‘esto lo voy a trabajar así’ y ya la dinámica del grupo no me da para trabajarla así, entonces la tengo que adecuar y a lo mejor, la aplicación que di en el doscientos cinco es diferente a la que trabaje en el doscientos seis, ¿por qué? porque son diferentes los grupos”.

Adicionalmente, comentó que hace ajustes en función de las actividades –en las fichas–, pues algunas eran “muy personales”. Al respecto, ella señaló: “depende de la lección, hay lecciones que por las actividades que te pide, a mí juicio digo: ‘esta es como muy personal’; me pongo en el lugar de ellos y no me gustaría externarla con los demás (...), pero depende de la lección”.

A partir de lo observado y lo mencionado por la profesora, ella ajustó las fichas según su criterio, las características del grupo y las actividades propuestas. Así mismo, se observó que su trabajo estuvo de cierta manera intervenido por algunas situaciones emergentes que se le presentaron, en cualquier caso, las resolvió según su experiencia y criterio.

Respecto a la fase final, ella indicó que se platicaba la actividad recuperando el concepto clave y socializándola con el grupo, aunque indicó que si la revisión se trataba de algo muy personal prefería dejarla individualmente. Para la revisión de la ficha, indicó que evaluaba la “ejecución de la actividad” y no el desarrollo de la misma porque sería imposible evaluar si los estudiantes responden bien o mal las actividades de la ficha. Ella se refirió a la revisión de la ficha cuando habló de evaluación.

Adicionalmente, la profesora señaló que cuando se concluía el trabajo de las fichas al final del semestre, ella realizaba una dinámica en donde los estudiantes debían retomar

las fichas trabajadas para reflexionar lo que aprendieron y como lo aplicaban en la vida diaria.

A partir de lo anterior, se observó que la socialización de las actividades no se llevó a cabo en todas las fichas (solo en tres ocasiones) y no se retomó el concepto clave –como ella indicó–, aunque si se observó que hubo preguntas no comentadas ya que según ella eran personales. Respecto a la revisión, se observó que se llevó a cabo mediante la hoja de registro de los estudiantes, la cual fue sellada cuando la lección fue realizada; dicha revisión corresponde más a una acción administrativa que pedagógica. Finalmente, la última actividad que la profesora señaló que se hacía al final del semestre no fue realizada según lo observado.

A partir de lo mencionado anteriormente, identificamos que la profesora reconoció algunos elementos que ocurrieron durante la implementación de las fichas (por ejemplo, los ajustes a las actividades, la importancia del propósito de la ficha y la hoja de registro para verificar su realización) y otros que no. Por lo tanto, podemos destacar la diferencia entre lo que ocurrió en el salón de clases y lo que la profesora creyó que ocurrió.

4.4.1.3 Estimación sobre la implementación del programa Construye T.

Una vez que se concluyó la implementación de las fichas del programa, la profesora mencionó que antes de comenzar el semestre, ella tenía la expectativa de que las fichas sirvieran de algo a los estudiantes. Al respecto, señaló que uno de los aciertos obtenidos fue que ellos comenzaron a identificar sus emociones, aunque debido a su edad, no las conocían, sino que las reprimían, les costaba trabajo hablarlas y eso traía consecuencias.

La experiencia que tuvo durante el semestre consistió en que las fichas fueron de utilidad para los estudiantes; señaló que la inclusión de las HSE al bachillerato le parecía “buena”, por ejemplo, en relación con la utilidad de las fichas, mencionó que la mayoría de los estudiantes del plantel La Paz “no querían estar ahí debido a que son alumnos que fueron rechazados de otras instituciones y por lo tanto lidiar con la frustración es una de las utilidades de las fichas”. No obstante, destacó necesario conocer la percepción de los estudiantes para tener una idea más concreta sobre la utilidad de las fichas.

Respecto a las dificultades para abordar las fichas en el aula, la profesora señaló el número de estudiantes, “las fichas se imparten de manera general y por ello no se pueden abordar de manera amplia y profunda (...) quizá con grupos más pequeños habría más

interacción”. De manera más amplia, la profesora Marcela indicó que el contexto sociocultural de los estudiantes afectaba su desarrollo socioemocional, señaló: “la zona es marginada, con nivel sociocultural muy bajo y se presentan situaciones de consumo de alcohol, drogas, etcétera”; agregó que en la actualidad, “lo cultural es fuerte porque hay un desorden en la educación de los estudiantes, socialmente se piensa que los docentes son los responsables de la educación de los muchachos pero no es así, solo apoyamos y participamos en la educación de ellos”.

La profesora indicó que para mejorar el programa Construye T se debía:

- Conocer la opinión de los estudiantes respecto a la utilidad de las fichas.
- Conocer al grupo antes de comenzar el semestre, y de manera colegiada identificar las fichas que debían aplicarse.
- Que el profesorado contara con elementos suficientes para trabajar el programa, en particular, herramientas para acercarse a los estudiantes. Agregó que se debía considerar el perfil profesional del profesorado porque era muy variado y “algunos docentes no cuentan con la preparación adecuada”.
- Contar con personal especializado, “como psicólogos ya que en ocasiones los maestros no saben cómo proceder ante ciertas situaciones emocionales que las fichas han llegado a detonar”. Agregó que de no ser posible, el tutor del programa debía conocerlo a detalle para saber cómo proceder en tales casos, pues el trabajo “no solo es administrativo”.
- Considerar la diversidad de los planteles e instituciones en donde se aplica el programa, ya que cada uno tenía características distintas.

De manera personal, la profesora indicó que: “tendría que aprender psicología y en particular, aprender sobre los elementos relacionados al trabajo emocional de los muchachos, pues la formación docente no es determinante, pero si importante”.

A partir de lo anterior, notamos cómo la profesora señaló haber tenido expectativas, también indicó haber obtenido algunos logros, pero también dificultades particulares en el aula y desafíos generales en relación con el diseño del programa.

4.4.2 El profesor Juan.

La entrevista realizada al profesor Juan se llevó a cabo en dos sesiones. El profesor señaló tener 50 años e indicó llevar 24 años trabajando como docente. Él estudió ingeniería

química en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y al finalizar sus estudios se incorporó al “sector industrial” en Puebla. Se trasladó a la Ciudad de México debido a ciertas situaciones laborales complicadas y lo invitaron a trabajar como docente en el CECyTEM La Paz que estaba abriendo sus puertas y desde el año 1996 ha estado trabajando en el plantel impartiendo las asignaturas de química y física.

Para el profesor Juan, la docencia es de valor incalculable pues se vincula con la “formación humanitaria e intelectual” y se colabora con la gente para “que crezca, que sea mejor y si ellos son mejores, el día de mañana a mí y a todos les va a ir mejor”; dicha colaboración se refiere a orientar a los estudiantes para que salgan adelante a pesar de que tengan otra perspectiva sobre la educación.

4.4.2.1 Anticipación del programa Construye T.

Para el profesor, las habilidades socioemocionales representan “la capacidad de manejarse a uno mismo de manera equilibrada hacia los demás (...) es una capacidad para desarrollar, para poder controlar, frenar o acelerar alguna emoción para seguir adelante”. Para trabajar con las fichas del programa, indicó que la planeación “ya está hecha con las fichas” pero antes de llevarlas a cabo, indicó que las revisaba, las analizaba e investigaba los conceptos que se utilizarían. Incluso, indicó que durante la aplicación de las fichas podían presentarse varias adversidades para trabajarlas, pero “la clave está en la planeación y la organización de las fichas que se llevarán a cabo (...) si te enfocas en que vas a planear seis [aplicar], pues yo no le veo dificultad”. En adición a lo mencionado, se observó que el profesor llevó las fichas fotocopiadas a los estudiantes, pero también se le notó familiarizado con el manejo de las fichas, ello fue un buen indicio de haberlas anticipado.

A partir de lo mencionado, el profesor Juan reconoció el carácter personal y social del contenido del programa. Por otro lado, indicó que la planeación era importante ante las varias situaciones que se presentan en el aula, la cual vuelve eficiente la aplicación; según lo observado en el aula, en mi opinión anticipó las fichas al igual que la profesora Marcela.

4.4.2.2 La intervención.

Respecto a lo que ocurrió en el aula, el profesor Juan mencionó que durante la fase inicial retomó los conocimientos previos mediante lluvia de ideas, no obstante, se observó que el profesor siguió las actividades de las fichas y las comentó.

En cuanto a la fase intermedia, el profesor indicó que él “contempla las actividades” para que los estudiantes notaran la funcionalidad de la ficha en la vida cotidiana, solicitándoles sus experiencias y puntos de vista ante contextos y situaciones que hayan vivido; con el mismo fin, para el profesor fue importante compartirles sus experiencias personales para conectar con los jóvenes y también notaran su utilidad.

A partir de lo observado, identificamos que el profesor realizó lo que señaló en la entrevista, trabajó con la ficha y recuperó algunas experiencias de los estudiantes a partir de la suya. También notamos que además de las indicaciones normativas o de las distintas situaciones que se viven en el aula, el profesor llevó a cabo ajustes. Por ejemplo, mencionó que la ficha invitaba a que los estudiantes revisaran el material audiovisual; a diferencia de los otros docentes, él les pidió de tarea una captura de pantalla y la escritura de dos o tres renglones comentando el contenido, pues perdería tiempo si lo realizaba en clase.

También indicó que debido a la limitación del tiempo llevó la ficha fotocopiada para hacerla más eficiente pues según su experiencia, había alumnos que la llevaban y otros que no. Adicionalmente comentó: “no siempre se encuentra la manera de manejar la cuestión de la limitación del tiempo (...) son veinte minutos y en algún momento uno les tiene que cortar la participación a los alumnos; en mi caso no he cuartado esa participación, al contrario, les he dado tiempo”. Lo anterior, así fue observado porque los estudiantes participaron sin interrupciones del docente, llevándose más tiempo del indicado.

En tal sentido, notamos que ante situaciones emergentes o del diseño del programa, el profesor utilizó su criterio y experiencia para dirigir los aprendizajes al igual que los otros docentes.

Por otro lado, se le preguntó si relacionaba el contenido de su asignatura con las fichas, mencionó que dicha relación se veía cuando el estudiante debía manejar sus emociones ante los retos cotidianos e indicó ese era el caso de la asignatura de química, ya que culturalmente era difícil. En mi opinión, a diferencia de las asignaturas que impartieron los profesores René y Marcela, el docente Juan reconoció que dicha relación se hacía de manera indirecta, por lo tanto, resulta más complicado relacionar todos los contenidos de las distintas asignaturas con el socioemocional.

En cuanto a la fase final, el profesor mencionó que realizaba una pequeña reflexión con los estudiantes, aportando sus puntos de vista y experiencias personales mediante las

preguntas al final de la ficha (las cuales, más bien correspondían a la fase intermedia). Para la revisión, mencionó que él sellaba la ficha, la cual les sumaba un punto en cada parcial; agregó que para él la evaluación era continua y no debía ser homogénea debido a que cada estudiante tenía una perspectiva distinta.

A partir de lo observado, en la fase final los estudiantes comentaron las actividades de la ficha tal como lo mencionó, aunque también solicitó la impresión de pantalla y el comentario al video de uno de los apartados de la ficha, lo cual, no lo indicó. Por otro lado, a diferencia de lo mencionado, selló la actividad en la minoría de las fichas implementadas.

En resumen, al igual que en el caso de la profesora Marcela, podemos destacar la diferencia entre lo que ocurrió en el salón de clases y lo que el profesor dijo que ocurrió.

4.4.2.3 Estimación de la implementación de las fichas del programa.

El profesor mencionó que al inició del semestre, tenía la expectativa de lograr un cambio en la responsabilidad de los estudiantes, la cual, según él se cumplió en un 30 o 40% debido a que logró mayor participación entre ellos, al respecto comentó: “quisiéramos nosotros que al cien por ciento pero desafortunadamente sería mentirle”.

El profesor comentó que su experiencia durante el semestre fue haber inculcado: “el control de sus emociones los hace más responsables y más sociables (...) el uso esencial está en el control de las emociones (...) la relación íntima es para controlar las emociones del muchacho o muchacha, que vean que debemos controlar nuestras emociones y tener un concepto diferente, que sí podemos nosotros visualizar de manera distinta la situación que nos han planteado”. En ese sentido, el profesor comentó que pudo incidir en la educación socioemocional de los estudiantes, la cual, tenía que ver con la utilidad en la vida cotidiana. Incluso, comentó –como ejemplo– que la violencia y el robo en el plantel habían disminuido, no obstante, los resultados se verían a largo plazo, a lo largo de los cursos del programa, “los chavos son más sensibles (...), es un filtro que se ha generado a partir de segundo, tercero, cuarto; se van haciendo más tranquilos”.

El profesor destacó que observaba la utilidad de las fichas desde su experiencia e indicó: “te ayuda a regular tus emociones y te da más que nada seguridad propia de que si puedes hacer las cosas, nada más hay que evadir lo demás (...) me ha ayudado a ser más asertivo en mis pensamientos y hacer las cosas”. Al respecto, indicó que el beneficio de las fichas dependía de la postura personal que se tenga, comentó: “lo importante es el beneficio

propio que la ficha te da (...), y si el alumno no aprendió pues que pena ¿no?”, sin embargo, mencionó independientemente de las fichas, la educación socioemocional estaba presente en la formación de los alumnos.

Para el profesor, las dificultades que se presentan en el trabajo con las fichas son:

- “No hay seriedad en los estudiantes, quizá porque no tiene valor curricular o porque influye la postura del profesor”.
- “Los estudiantes no expresan sus emociones por miedo a exponerse”.
- “Los estilos y hábitos de aprendizaje de los estudiantes son muy diversos”.
- “El uso de celulares afecta el trabajo en el aula”.

Entre otras dificultades para implementar el programa, el profesor Juan indicó algunas relacionadas con el carácter administrativo, por ejemplo, mencionó: “No se logra cubrir la cantidad de fichas que deben aplicarse” (según el programa deben aplicarse 12 durante el semestre). Al respecto, indicó que las fichas se diseñaron desde lo administrativo y no correspondía con lo que ocurre en la práctica, indicó: “no es cierto que la ficha se realiza en 20 minutos (...) si utilizó el proyector para que vean los videos [del subapartado ¿quieres saber más?] me llevó más de 20 minutos”.⁵⁸ Según el profesor, la carga de trabajo de algunas asignaturas, es otra de las dificultades que afectan el trabajo con el programa, pues algunas involucran más contenidos o son más exigentes.

Entre los factores más generales que inciden en el desarrollo socioemocional de los estudiantes, el profesor mencionó: “el contexto afecta pero no se puede cambiar”, pero dijo que más que el contexto, los padres influían en la configuración socioemocional de los estudiantes a través de sus creencias e ideología, por ejemplo, mencionó que muchas veces los padres les decían a los hijos “si te pegan, tú pégale; es cuestión de cultura (...) la familia influye hacia otro lado”, haciendo referencia a que la escuela busca dirigir a los estudiantes hacia un rumbo distinto que el familiar y cultural.

A partir de lo anterior, el profesor Juan señaló que la mejora del programa “tendría que ser en función de los intereses de los estudiantes y plantearles otras actividades más llamativas para ellos”.

Finalmente, el profesor destacó que mejoraría su práctica al ser más abierto con sus estudiantes y mostrarles sus vivencias; por otro lado, comentó que debe estar igual de

⁵⁸ Las fichas del programa Construye T no proponen el uso del proyector para ver los videos que recomiendan, pero es una posibilidad que depende de cada docente.

preparado que los estudiantes e indicó: “El sistema te obliga a que lleves a cabo una serie de capacitaciones y formaciones, te invita a que te alinees, a que te estés preparando continuamente y tú dices ¡bueno! adelante”.

En resumen, el profesor Juan señaló tener expectativas, logros y experiencias que al parecer fueron afortunadas, así mismo, señaló que el programa ha logrado cambios observables en el plantel, pero advirtió que el éxito de las fichas depende de uno mismo. Por otro lado, agregó que las características de los estudiantes, algunas cuestiones administrativas en el plantel y la influencia de los padres en el marco contextual, son aspectos que dificultan el desarrollo socioemocional.

4.4.3 El profesor René.

La entrevista realizada al profesor René se llevó a cabo el 6 de junio de 2019. El profesor mencionó ser licenciado en sociología y pasante de la licenciatura en filosofía; realizó sus estudios en la facultad de ciencias políticas y sociales y en la facultad de filosofía y letras, ambas correspondientes a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). En la actualidad, el profesor indicó que imparte las asignaturas de: lógica, ética y temas de filosofía en el plantel La Paz (al igual que la profesora Marcela); a sus 51 años, indicó tener 10 años de experiencia en la docencia pues anteriormente trabajó en organizaciones de la sociedad civil promoviendo la cultura y el arte. También mencionó que se acercó a la docencia porque notó: “la oportunidad de acercar a los chavos a la cultura y el arte a través de la filosofía”, además de que su familia se dedica a la docencia.

Para el profesor René, la docencia “es una actividad muy bonita que permite compartir lo que uno tiene, además ayudar a los jóvenes a que extraigan el conocimiento que uno lleva, es una forma de que el estudiante ponga en práctica lo que tiene latente en su cerebro y solo hace falta que alguien les ayude a descubrirlo”.

4.4.3.1 Anticipación del programa Construye T.

Para el profesor René, las habilidades socioemocionales significan “la capacidad que uno tiene de aprovechar esas emociones en beneficio propio; si un joven conoce sus habilidades emocionales puede orientarlas hacia mejorar su persona, por otro lado, si no las maneja de manera correcta pueden ser una piedrita en el zapato que les impedirá lograr sus objetivos”. Adicionalmente, él señaló que el punto central era la práctica de las HSE, “si no se aplica en la vida no sirven de nada”.

Según el profesor, él escogió las fichas que más se relacionaban con la asignatura que impartió, comentó: “escojo las fichas que más se adecuan a lo que estamos viendo en el momento de la clase”; sin embargo, se observaron errores en la implementación de las fichas correctas, en mi opinión, no estaba familiarizado con el programa Construye T, ya que incluso afirmó que no había recibido la capacitación; otra posibilidad que explica el error, fue que escogió las fichas deliberadamente a pesar de que se repitieran.

4.4.3.2 La intervención.

El profesor René indicó que para implementar las fichas seguía las instrucciones y las recomendaciones indicadas, le agregaba lo pertinente para reforzar el contenido y “que vean la finalidad de la ficha en la vida cotidiana”.

En la fase inicial, el profesor indicó que se mencionaba el objetivo y seguía las recomendaciones de la ficha, aunque dijo que no era más explícito porque “los jóvenes ya lo hacen de manera mecanizada, ya saben que esperar de la ficha porque la trabajan durante tres años”. Según lo observado se mencionó el objetivo, pero no siguió algunas orientaciones didácticas de las fichas.

En cuanto a la fase intermedia, el profesor mencionó que siguió las orientaciones didácticas de las fichas, aunque se observó que omitió algunas. Según el profesor, la estrategia que utilizó fue hacer hincapié en la importancia del tema de la ficha respecto a la vida cotidiana, lo cual así fue observado. También señaló que buscó relacionar las fichas con el contenido de su asignatura, lo cual también se observó así, incluso dijo que el énfasis en el trabajo estaba en la relación y complementariedad de éstas con su asignatura y comentó: “las fichas están como para reforzar lo que ya hemos visto, sobre todo en la materia de temas de filosofía, en reflexionar en la vida; ¿para qué estamos aquí? ¿Qué es lo que debemos de hacer? ¿Cómo debemos de ver la vida? (...) son temas cortos y concretos que se pueden trabajar en una clase y refuerzan lo que vemos en la materia”. Como ejemplo indicó que durante el tema “utopía y distopía”, los estudiantes redactaron acciones que podían llevar a cabo mediante sus sentires y emociones.

Al igual que los profesores Marcela y Juan, se observó cierta autonomía en la práctica del profesor René a pesar de las indicaciones normativas del programa, ya que llevó a cabo las fichas según su criterio. Al respecto, indicó que no le prestaba suficiente atención al programa Construye T porque: “le doy prioridad a lo que tiene que ver con mi

materia para cubrir adecuadamente el plan de estudios”, pero –al igual que con otros contenidos–, él brindaba los elementos suficientes de las fichas para que los estudiantes recurrieran a ellos cuando fuese necesario.

Adicionalmente, mencionó que se dejaba guiar por la experiencia de la práctica y señaló: “por mucho que los maestros vengan a los cursos [de capacitación], si uno no aprende a mejorar a través de la práctica y de la observación, de improvisar en esos momentos, las fichas se quedan y se llenan por llenarse; solamente se aprende con la práctica, la experiencia y la observación”. En mi opinión, él implementó las fichas del programa siguiendo su experiencia y ciertamente improvisando, priorizando el contenido de su asignatura a pesar de lo indicado normativamente.

Por otro lado, a diferencia del profesor Juan; René y Marcela destacaron la relación entre el contenido socioemocional y el de su asignatura, posiblemente porque las asignaturas que imparten se relacionan más que la asignatura de química. En particular, dicha integración entre contenidos guarda relación con lo indicado por CASEL, pero fue más una acción realizada por el profesor que seguimiento al diseño del programa.

En la fase final, el profesor mencionó que retomaba lo que se había visto durante el desarrollo y destacaba la utilidad del contenido en la vida cotidiana “para que ellos reflexionen y le vean utilidad”. Según lo observado, dicha acción sucedió más durante la revisión de las actividades intermedias porque durante la fase final, el profesor leyó los apartados correspondientes sin haber dirigido las participaciones circularmente.

En cuanto a la evaluación, el profesor René señaló que no hacía ninguna “porque lo emocional se ve reflejado en la motivación y el trabajo que los estudiantes realizan en la escuela (...) yo evalúo el esfuerzo, el proceso de los estudiantes para realizar las actividades”, no obstante, al igual que los otros profesores, René revisó la ficha y la tomó en cuenta para que ésta sumara una participación en la evaluación de cada parcial.

En resumen, al igual que con los otros docentes, el profesor René mencionó haber llevado a cabo algunas acciones que correspondieron a lo observado, pero otras no. Por otro lado, reiteró que la utilidad de las fichas estaba en la aplicación del contenido en la vida cotidiana y el fortalecimiento que las fichas le aportaban a su asignatura.

4.4.3.3 Estimación de la implementación de las fichas del programa.

El profesor René indicó que antes de comenzar el semestre, su expectativa era que los estudiantes se motivaran a seguir estudiando, al respecto indicó que algunos lo lograrían y otros no debido a ciertas deficiencias que mostraron. A su parecer, las expectativas se cumplieron en un 80%, pues “las fichas juegan un papel de reforzamiento de lo que se ve en la clase de filosofía”.

Aunque no lo afirmó, se deduce que la experiencia del profesor René no fue buena porque señaló: “los jóvenes, aunque no lo digan, tienen una forma muy distinta de ver la escuela de cómo la ve el docente (...) quieren pasar la materia más que aprender”.

Por otro lado, mencionó que el acierto que tuvo fue haber generado confianza entre los estudiantes y agregó que regularmente ellos le comentaban sus problemas. Dijo: “tuve la oportunidad de apoyar a algunos jóvenes que tuvieron problemas emocionales (...) siempre trato de estar disponible para mis alumnos”. Por ejemplo, señaló que en una clase se había realizado la presentación de una obra de arte y uno de sus alumnos lloró frente al grupo debido a que su padre había fallecido recientemente e indicó que el estudiante llevó una figura de plastilina que representaba a su padre comentando lo bueno que era. Al respecto el profesor comentó: “lejos de permitir que lo criticaran, yo he hecho que los jóvenes lo reconozcan porque cuando uno llora, no llora de ganas, sino porque manifiesta lo que se lleva dentro”.

A diferencia de la profesora Marcela, quien indicó que los estudiantes tenían carencias afectivas y de atención desde casa, el profesor René se mostró más cercano a los estudiantes brindándoles la confianza para que ellos expresaran sus emociones, lo cual, para mí se vincula cercanamente al clima de confianza que el docente debe favorecer en el abordaje de la educación socioemocional.

Para el profesor René, las HSE en el bachillerato son algo fundamental, pues lo más importante del aprendizaje escolar es que los estudiantes se sientan bien, pues así aprovechan lo que aprenden, dijo: “No se trata de que logren un conocimiento absoluto de todo lo que ven en la escuela, sino que aprendan a sentirse bien y tomar lo mejor para ocuparlo en la vida”. Señaló que el programa Construye T ha tenido un impacto que se podía reflejar en la motivación de los estudiantes para terminar la carrera (técnica) o seguir adelante con sus estudios. “Si un joven no está emocionalmente bien, lo que menos quiere

es venir a la escuela o quiere terminarla para no saber nada de ella. Un joven que está emocionalmente bien está motivado, tiene deseos de continuar y ve la escuela como una oportunidad para aprender y seguir adelante”. Así, podemos notar que para el profesor, la función del programa radica en incidir en el estado emocional de los estudiantes y es un apoyo para desarrollar el contenido de su asignatura.

Entre las dificultades para abordar la educación socioemocional de los estudiantes, el profesor René mencionó “el pensamiento tradicional de los jóvenes debido a los paradigmas que traen desde casa y que les impide manifestar sus emociones y se las guardan (...) los jóvenes ven las emociones como algo negativo, como un obstáculo, un impedimento o un defecto por el cual se van a reír o burlar de ellos; todo ello es algo cultural”. De manera similar que los otros profesores, René indicó que los cánones culturales y el contexto afectaban ampliamente la formación de los estudiantes, por ejemplo, mencionó que el machismo incidía en la manera de relacionarse con las personas del sexo opuesto. Agregó que a pesar de que la función de los padres era orientar a los hijos, a veces eso no era posible debido a su falta de herramientas.

El profesor señaló que no les daba peso a las fichas porque: “No las trabajamos como debiéramos, lo hacemos como parte del programa y no lo hacemos porque a veces le damos más importancia a cubrir lo que tenemos planeado (...) deberíamos darle más importancia, pero no podemos dejar de lado lo otro (...) nosotros siempre le damos prioridad a lo que nos exigen, que nos preparemos en nuestra materia y buscamos nuevos materiales porque tenemos que cubrir nuestro plan”. A partir de ello, el profesor René indicó que una de las limitaciones para abordar las fichas es la carga administrativa que demanda su materia, lo cual puede ser un factor que afecte la labor de otros docentes.

Al respecto, el profesor indicó estar de acuerdo con trabajar 20 minutos de las fichas por cada cinco horas, pues le permitía trabajar el carácter emocional de los contenidos de su asignatura, aunque señaló que la coordinación y la dirección debían acercarse a los jóvenes. “Yo no he visto que haya más acercamiento a los jóvenes que tengan riesgo de abandono de la escuela o algún tipo de riesgo, yo no lo he visto, aunque a lo mejor sí lo están dando”.

Finalmente, el profesor René señaló que para mejorar la enseñanza de HSE, “como docentes tenemos que tener más consciencia de que si queremos lograr buenos resultados, debemos de hacer que los chavos estén felices, contentos, que aprendan a comunicarse

entre ellos y que aprendan a relacionarse (...), debemos motivarlos más”. Así mismo, mencionó que estaría de acuerdo que hubiese cursos para fomentar las HSE y en particular, “técnicas para integrar a los alumnos porque les da pena”. Al respecto, señaló que había un manual para trabajar las HSE, pero no lo había leído, aunque señaló que “sería correcto darle una revisada”.

En resumen, el profesor tuvo expectativas y ciertos logros, y a pesar de que su experiencia en el abordaje de las fichas fue un tanto superficial señaló haber fortalecido el contenido de su asignatura con las fichas, además de que reconoció haber generado confianza con sus estudiantes. Por otro lado, indicó que el programa ha tenido efectos positivos en los estudiantes, pero también reconoció ciertas dificultades para su instrumentación, tales como: el pensamiento tradicional de los estudiantes, su disposición personal para trabajar las fichas, la carga administrativa para el trabajo con su asignatura, el contexto sociocultural y la labor de los padres.

En conclusión, en este capítulo hemos descrito la información que se obtuvo a lo largo del trabajo de campo, la cual, retomaremos en el siguiente capítulo de discusión y conclusiones.

Capítulo 5: Discusión y conclusiones

En este capítulo se retoman los elementos que se han desarrollado a lo largo de los capítulos anteriores para discutir la información recabada y ofrecer las conclusiones pertinentes. La discusión retoma el abordaje teórico y conceptual sobre el ámbito socioemocional, el enfoque de la práctica docente, la incorporación de las HSE en la política educativa del bachillerato mexicano y la información obtenida durante el trabajo de campo realizado en el CECyTEM La Paz.

5.1 La dimensión didáctica de la práctica docente en la implementación del contenido socioemocional del programa Construye T

Sostengo que el programa Construye T, el cual se ha desarrollado a partir de distintas orientaciones internacionales, promueve la función y formación docente desde la perspectiva técnica, en la cual, el profesorado es capacitado como técnico capaz de seguir ciertas orientaciones didácticas y aplicar distintas técnicas y procedimientos que solucionen problemas instrumentales (Ibáñez, 2018) y vuelvan eficiente la intervención práctica (Pérez Gómez, 2018). No obstante, dicha perspectiva técnica se ve rebasada considerando que lo que ocurre en el aula es más complejo, ya que se presentan distintas situaciones únicas e irrepetibles que requieren del criterio del profesor para manejarlas. Esto fue observado en los tres casos cuando los profesores realizaron ajustes a las orientaciones didácticas de las fichas en función de su experiencia, criterio y la situación áulica emergente.

En adición, tal y como los tres profesores mencionaron, la labor del profesorado conlleva una gran responsabilidad, ellos son quienes están al frente de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que ocurren en las aulas y comparten gran parte de su vida laboral y personal interactuando con estudiantes, revisando sus trabajos y tareas. Además, diseñan planeaciones, evalúan los procesos educativos, discuten temas académicos y personales, asisten a reuniones colegiadas, revisan el material de los cursos o programas que deben implementar en el aula, deben actualizarse y capacitarse sobre su asignatura y sobre su práctica en general, prepararse para evaluaciones externas, entre otras actividades. Es decir, todas las actividades que el docente realiza como parte de su labor profesional son parte de la práctica docente (Nava, Reynoso, Pedroza y Villalobos, 2014, p. 13).

Al ser parte de una institución educativa, la labor docente involucra el seguimiento de normas, reglas, obligaciones y responsabilidades, relacionadas con labores académicas, administrativas y profesionales, que repercuten en su hacer, tal y como lo mencionó el profesor René al destacar que prioriza el contenido de su asignatura debido a sus obligaciones administrativas y académicas. Es decir, la dimensión didáctica que ocurre en el aula, en gran medida está determinada por las orientaciones institucionales.

Adicionalmente, como vimos en el primer capítulo, su labor está atravesada por distintas instancias externas, tales como las orientaciones de la psicología educativa que orientan la función docente como facilitador en el programa Construye T desde el enfoque constructivista; las orientaciones en el modelo educativo 2017 que le indican centrarse en el aprendizaje de los estudiantes según el perfil docente que la RIEMS establece desde el enfoque de competencias, el cual, estipula que cuente con habilidades para planear, desarrollar y evaluar, además de crear un ambiente de bienestar en el trabajo con los estudiantes, entre otras. Para el trabajo con el programa Construye T, el docente recibió la capacitación, que regularmente es muy general y trata de un curso para que el profesorado conozca las características del programa (J. Aguilar, comunicación personal, 30 de enero de 2021). Según Díaz Barriga, A. (2009), en muchas ocasiones, las distintas orientaciones que orientan la labor del profesorado, pueden ser tan diversas y variadas que desorientan su labor, generan que él o ella desconozca lo que se espera de él y en consecuencia dificultan el desarrollo de aprendizajes significativos en los estudiantes.

Además de las obligaciones y actividades que involucra, la práctica docente es realizada por una persona que ha optado por llevar a cabo dicha actividad como medio y fuente de empleo. El profesor transita por años de escolarización, de formación continua y diversas experiencias con las que desarrolla saberes, prácticas, herramientas de enseñanza, nociones y conocimiento sobre la educación en general y particular de la asignatura que imparte, elementos que pone en juego cuando instruye alguna asignatura, algún curso o programa durante un espacio temporal determinado. En ese sentido, la práctica docente es una actividad compleja que involucra diversas actividades, responsabilidades y obligaciones correspondientes a distintos ámbitos y dimensiones (lo áulico, la normatividad institucional, la política educativa) que a su vez están determinadas por el contexto social e histórico de determinado momento.

En términos de lo que ocurrió en las aulas del CECyTEM La Paz, lo que el profesor hace en algún contexto determinado, clase o programa, es resultado de la configuración y suma de aprendizajes y experiencias que ha adquirido a lo largo de su proceso formativo, así mismo, de las situaciones particulares que se presentan al momento de la acción educativa. Dichos elementos conforman las herramientas con las que el profesorado hace frente a las orientaciones institucionales y externas que le demanda la puesta en marcha del programa Construye T.

En ese sentido, en consideración del proceso formativo del profesorado y de los influjos alrededor que orientan su práctica, este trabajo discute la manera en que el profesorado implementó el programa Construye T durante un semestre, refiriéndonos así a la dimensión didáctica de su práctica docente, la cual se refiere a lo que hizo antes, durante y después de implementar las fichas del programa. Para continuar con la exposición, me parece relevante revisar el esquema de los resultados obtenidos (Véase figura 3, p. 64), así como señalar algunas acciones mencionadas por la tutora del programa.

Antes de iniciar las clases, la tutora del programa comentó que una vez que se le asignaba al profesor la lección que trabajaría durante el semestre, debía entregar la selección de las fichas que llevaría a cabo. Según la tutora, una vez que el semestre comenzaba, el profesorado debía asistir a las reuniones mensuales del cuerpo colegiado, en donde además de comentar la aplicación de las fichas, en ocasiones el director o la tutora instruían una de las fichas con el profesorado. No obstante, esto no fue observado en el trabajo de campo. Al término del semestre, la tutora del programa señaló que realizaba la evaluación docente, la cual consistía en revisar la carpeta de cada uno y cotejar mediante algunas preguntas hechas a los estudiantes (¿cómo evaluó el profesor?, ¿qué llevó a cabo?, ¿qué aprendió?), fotos de las fichas resueltas o formatos realizados, si los docentes llevaron a cabo las actividades que indicaron en su selección de fichas, las cuales, entre otras acciones, formaban parte de los requerimientos para cada semestre (por ejemplo, el programa “yo no abandono”). Es posible dudar de haberse llevado a cabo dichas acciones debido a que ninguno de los profesores comentó algo al respecto en las entrevistas realizadas.

En resumen, la aplicación del programa implicó la labor de la tutora y la del profesorado. Al parecer, la de la tutora consistió en la organización y coordinación del

equipo Construye T, las reuniones mensuales con el profesorado y la evaluación del docente. Por su parte, la del profesorado consistió en la selección de las fichas que aplicaría antes de iniciar el semestre, la implementación de las mismas durante el transcurso del semestre y la demostración de haberlas realizado al final del mismo.

5.2.1 La anticipación del programa Construye T

Anteriormente mencionamos que la anticipación consiste en el conocimiento del profesorado (el cual proviene de la capacitación que tuvieron para implementar el programa) y la manera de anticipar o prever el trabajo con las fichas del programa. Cabe recordar que según la tutora y los tres docentes con los que se trabajó, corroboraron que el profesorado debía seleccionar y trabajar seis fichas obligatorias de las 12 que el modelo ampliado del programa estipula por cada lección.

A partir de la información recabada, identificamos que si bien la gran mayoría del profesorado conocía el programa Construye T, una cuarta parte señaló que no lo había implementado y por ello no habían tomado la capacitación correspondiente. Todo ello va en sentido contrario a la disposición oficial en la que todo el profesorado debe conocerlo, implementarlo y capacitarse, lo cual puede explicarse considerando que, según la tutora, en semestres anteriores la aplicación del programa no era obligatoria para el profesorado.

Así mismo, según la tutora, la disposición del profesorado es una de las dificultades que se presenta en el plantel para el desarrollo del programa, al respecto indicó que aproximadamente al 40% de ellos no le gustaba el programa y se les hacía innecesario, agregó que dicha proporción se había quejado indicando que no eran psicólogos y no se sentían preparados para “abrir y manejar círculos que después no podrían cerrar”. No obstante, indicó que antes de la reestructuración del programa en 2016 y 2017, la proporción del profesorado con escasa disposición al programa era de 80%, pero después las fichas cambiaron y ya no implicaban temas “tan profundos”.

En ese sentido, podemos indicar que la proporción del profesorado que se resistió señalando que las fichas “no les gustaban”, influyó para reducir la cantidad de fichas obligatorias que debían aplicarse, esto es, en vez de 12 fichas, se solicitaron seis y las otras seis se dejaron al criterio y consideración “de quien quisiera aplicarlas”. En tal sentido, considerando que dos de los docentes observados apenas aplicaron las seis fichas

solicitadas y el docente restante aplicó cinco de las seis, se infiere que la labor del profesorado respondió más a la presión administrativa que a convicciones pedagógicas.

La tercera parte del profesorado que implementó el programa y se capacitó, mencionó sentirse parcialmente o preparado para implementar las fichas del programa, podría decirse que le encontró utilidad pues no mostró resistencia en seguir las normativas. En tal sentido, podría afirmarse que la disposición para trabajar con el programa se ve reflejado en la toma de la capacitación y en su preparación para implementarlo.

De manera similar, se identificó cierta relación entre quienes no tomaron la capacitación y el conocimiento sobre el programa Construye T, pues tres cuartas partes del profesorado lo conocía parcial o cercanamente y la otra tercera parte no. Dicha proporción se vinculó a la disposición y/o resistencia del profesorado para impartir el programa, lo cual, es uno de los aspectos que afectan el impacto en las aulas. Es decir, no todo el profesorado está comprometido para capacitarse, conocer y aplicar el programa; al parecer se trata de resistencias que pueden ir, desde la carga laboral hasta la escasa preparación del docente, sumando elementos que cuestionan el impacto que pudiese tener el programa.

De manera parecida, la misma proporción se ligó a la manera de anticipar o prever las fichas, ya que se identificó que tres cuartas partes del profesorado mencionó explícitamente revisar o leer la ficha antes de instruirla en su respectivo grupo. Se dedujo que la otra cuarta parte no lo hizo debido a las respuestas expresadas.

De manera específica, considero que tanto el profesor Juan y la profesora Marcela anticiparon el trabajo con las fichas del programa según lo observado durante la implementación. De manera contraria, creo que el profesor René no lo hizo, lo cual corresponde con los datos presentados, en este último caso, con equivocarse en las fichas empleadas.

Por su parte, el profesor Juan dijo que escogía las fichas que trabajaba e investigaba los conceptos previo a la implementación, pero también recordemos que instruyó de manera muy puntual las actividades de las fichas siguiendo las distintas orientaciones didácticas. Por lo tanto, su trabajo se relacionó cercanamente con la anticipación al trabajo con las fichas.

La profesora Marcela dijo que anticipó las fichas, incluso comentó que las escogía en función de la relación –de estas– con su asignatura. Adicionalmente dijo que conocía

parcialmente el programa. Según lo observado, ella elaboró un formato de registro para que los estudiantes registraran las fichas que trabajarían durante el semestre, aunque su trabajo en el aula tuvo ciertos “atropellos”. En tal sentido, creo que la profesora previó su trabajo con las fichas, pero su conocimiento sobre el programa fue parcial, lo cual sería parte de la proporción del profesorado que anticipó parcialmente la implementación del programa.

Por su parte, el profesor René mencionó que escogió las fichas que más se relacionaban con el contenido de su asignatura, incluso mencionó que lo priorizaba, ya que, para él las fichas estaban para fortalecerlo y cubrir el aspecto emocional del mismo. Adicionalmente, comentó que no recibió la capacitación, por lo tanto, se puede indicar que no tenía suficiente conocimiento del programa. Según lo observado, notamos que a pesar de sus intentos instruyó las fichas del programa con ciertos errores. Por lo tanto, lo realizado por el profesor guarda relación con la proporción del profesorado que no anticipó el trabajo con las fichas del programa.

En el caso del plantel La Paz, aproximadamente tres cuartas partes del profesorado anticiparon las fichas del programa, el resto no lo hizo debido a su disposición, pero también debido a las indicaciones y mediaciones de la coordinación.

En suma, la anticipación del profesorado se liga a su disposición e interés para trabajar el programa Construye T, la cual, a su vez estuvo constituida por el conocimiento sobre el programa y la manera de anticipar el trabajo con las fichas. Dicha anticipación, a su vez incide en la intervención que se realiza en el aula, aunque por lo comentado anteriormente, también se notó que ésta se apegó más a los requisitos administrativos.

5.2.2 La intervención del programa Construye T

Recordemos que según el programa, el profesorado debe implementar 12 fichas por cada lección de la HSE indicada para cada semestre, aunque la coordinación del programa les indicó que debían aplicarse al menos seis fichas obligatorias (Véase tabla 4).

Tabla 4: Organización del modelo Construye T ampliado.												
No. De Lección	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Genérica	1.1	2.1	3.1	4.1	5.1	6.1	7.1	8.1	9.1	10.1	11.1	12.1
Complementarias	1.2	2.2	3.2	4.2	5.2	6.2	7.2	8.2	9.2	10.2	11.2	12.2
	1.3	2.3	3.3	4.3	5.3	6.3	7.3	8.3	9.3	10.3	11.3	12.3
	1.4	2.4	3.4	4.4	5.4	6.4	7.4	8.4	9.4	10.4	11.4	12.4

	1.5	2.5	3.5	4.5	5.5	6.5	7.5	8.5	9.5	10.5	11.5	12.5
	1.6	2.6	3.6	4.6	5.6	6.6	7.6	8.6	9.6	10.6	11.6	12.6
Semana	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Fuente: Elaboración propia. Adaptada de SEP-PNUD (2018).

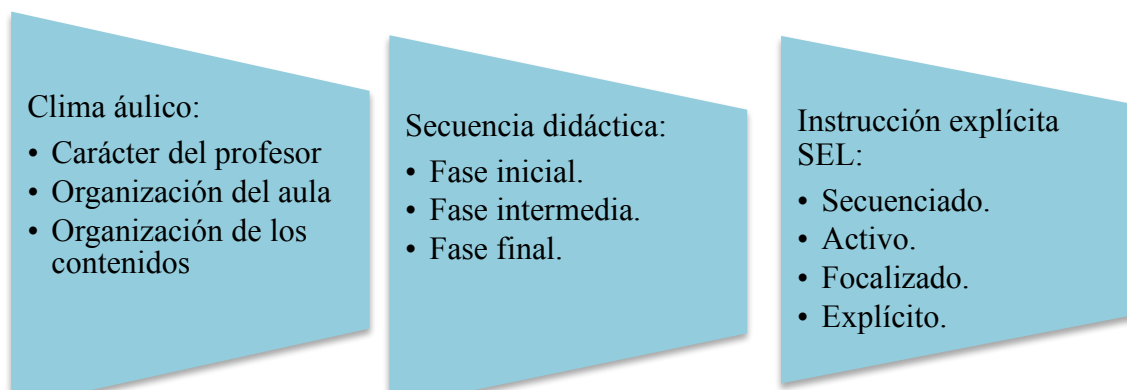
La profesora Marcela aplicó seis fichas de la HSE Autorregulación del segundo semestre, con terminación .4 (2.4; 3.4; 4.4; 5.4 y 9.4. La 1.4 no se observó). El profesor Juan instruyó seis fichas de la HSE Autorregulación con terminación .3 (1.3; 3.3; 4.3; 5.3 y; 7.3. La ficha 2.3 no se observó). El profesor René debía aplicar fichas del sexto semestre, pero aplicó cuatro de quinto semestre (1.1; 1.2; 1.3 y; 1.4 de la HSE Toma responsable de decisiones) y una de sexto semestre (ficha 2.2, de la HSE Perseverancia) (Véase tabla 4).

El profesor Juan y Marcela aplicaron correctamente las fichas del programa, mientras que René instruyó otras, lo cual se explica al considerar que no se capacitó, ya que no conocía cómo aplicar el programa correctamente. Esto deja en evidencia la falta de supervisión al profesorado por parte de la tutora del plantel, y también nos permite destacar que la evaluación docente de su parte guarda mayor relación con el carácter administrativo y no tanto con el pedagógico.

En cuanto al seguimiento a las orientaciones didácticas, el trabajo del profesor Juan fue el más apegado a lo indicado en las fichas; el trabajo de la profesora estuvo parcialmente apegado a las indicaciones y el del profesor René fue el más alejado. Entre otras razones, el trabajo de los dos últimos debido a los varios ajustes que realizaron.

A pesar de las generalidades observadas, para la discusión de los resultados conviene señalar las diferencias sobre la manera en que se instruyeron las fichas. Para ello retomamos los tres ejes de análisis mencionados anteriormente: el clima áulico, la secuencia didáctica y la instrucción explícita (Véase figura 5).

Figura 5: Dimensiones en la fase de intervención.



Fuente: Elaboración propia.

5.2.2.1 El clima áulico

El clima áulico es uno de los aspectos que el modelo CASEL incluye para el éxito de la instrucción de programas de educación socioemocional, el cual, debe favorecer la construcción de una comunidad, pertenencia y seguridad emocional y disciplina centrada en el alumno. Para ello señalamos que el docente debe propiciar las condiciones para crear un clima cálido, de confianza y seguridad en donde los estudiantes se sientan seguros. En particular, en este trabajo hemos mencionado que para favorecer dicho clima áulico es necesario que todos participen y que el profesor brinde las condiciones y oportunidades para ello, por lo tanto, se destacó la importancia del carácter del profesor, la manera en que organiza el espacio del aula y el tratamiento a los contenidos.

El carácter del profesor.

Respecto a lo observado, en general, el carácter del profesor Juan y el de la profesora Marcela fue de más autoridad que el del profesor René. En particular, el carácter del profesor Juan mostró autoridad a los estudiantes para dirigir las actividades, ya que la mayoría del tiempo estuvo al frente del aula, fomentó la participación y orientó el trabajo con orden y silencio. El carácter de la profesora Marcela fue también de autoridad, pero a diferencia del profesor Juan, ella no se mantuvo dirigiendo la actividad al frente del salón, sino que propició cierta distancia hacia los estudiantes ya que su presencia fue intermitente durante la realización de las actividades, además de que les llamaba la atención constantemente y por ello se observó que las interrupciones del estudiantado se dieron más en la parte de atrás del salón. El carácter del profesor René fue laxo, relajado y amigable, pero también desapegado del trabajo de las fichas, lo cual, generó confianza entre los estudiantes y se desarrolló un clima amigable, pero con poca profundidad cuando se trabajaron las fichas.

En mi opinión, la autoridad en el carácter del profesor Juan fue el que más favoreció la participación ordenada y la formalidad con los estudiantes, pero a la vez propició cercanía hacia ellos, debido a que echó mano de sus experiencias personales para iniciar o dinamizar el desarrollo de las fichas. El carácter del profesor René también ayudó a que los estudiantes interactuaran y participaran a pesar de que la revisión de las fichas fue un tanto superficial. En contraste, el carácter de la profesora Marcela fue adecuado para que los

estudiantes trabajaran ordenadamente, pero su rigidez y regaños no favorecieron el desarrollo de un clima de confianza, sino de cierto miedo porque debían seguir sus indicaciones y mantenerse callados y ordenados.

En suma, el carácter o disposición del profesor más adecuado para trabajar las fichas, es aquel con autoridad, formalidad, orden y al mismo tiempo, flexible, dispuesto y cercano para generar un clima de confianza y amigable para trabajar las fichas con los estudiantes.

El tratamiento de los contenidos.

La organización de los contenidos se refiere a la manera en que el profesor orienta y dirige las actividades de las fichas para involucrar a los estudiantes a participar. Por su parte, el profesor Juan organizó mejor los contenidos al seguir las orientaciones didácticas con cercanía a lo indicado en las fichas, incluso solicitó constantemente la participación de los estudiantes y ellos compartieron sus experiencias y sus reflexiones. Sin embargo, la organización del aula limitó la interacción entre ellos, ya que regularmente fue de los estudiantes hacia el docente y no entre ellos.

El profesor René se alejó un poco de las orientaciones didácticas de las fichas, ya que priorizó el trabajo individual de las actividades y por lo general, sus constantes comentarios restaron oportunidades para la participación de los estudiantes. A diferencia del profesor Juan, por lo general el profesor René tomó las participaciones como detonador para comentar el contenido de la ficha, además de haber facilitado escasas oportunidades para que los estudiantes compartieran sus reflexiones en parejas o grupalmente.

Por su parte, la profesora Marcela organizó los contenidos de manera muy rígida, instruyó las actividades de manera estricta, además de que los ajustes realizados promovieron que la participación e interacción entre los estudiantes haya sido limitada, la cual solo se dio cuando ellos trabajaron en parejas o equipos pequeños.

En resumen, la manera en que el profesor Juan dirigió la participación del estudiantado, aunado a su disposición y presencia, favorecieron la participación ordenada; por otro lado, la desorganización del profesor René generó un clima poco comprometido con el trabajo de las fichas, pero al mismo tiempo, cálido y “relajiento” entre los estudiantes. Finalmente, la distancia y la manera estricta de instruir las actividades de la profesora Marcela, distanció la participación y comunicación entre los estudiantes.

Por otro lado, a pesar de que la ficha indicaba el trabajo individual, en parejas y grupal de manera más o menos equilibrada, los tres profesores priorizaron la actividad individual y escasamente solicitaron el trabajo en parejas o en equipos, lo cual afectó la interlocución entre ellos para comentar su actividad. En particular, más en el aula del profesor Juan y Marcela para no alterar el orden y el silencio, pues en la de René la interactividad que se dio fue debido a la poca atención del estudiantado.

En mi opinión, el tratamiento de los contenidos responde a las habilidades y experiencia del docente para inducir y rotar la participación entre la mayoría de los estudiantes en el aula del compromiso del docente para trabajar con las fichas, no obstante, dicho trabajo depende de las características contextuales de la clase, de la participación del estudiantado y está íntimamente ligada con otros elementos, tales como la organización del espacio del aula, las actividades de las fichas, la participación del estudiantado, las cuales, se relacionan con las disposiciones de trabajo del profesorado.

La organización del aula.

Para mí, la organización del aula es uno de los elementos más importantes e influyentes en el abordaje del contenido socioemocional porque promueve u obstaculiza la interactividad de y entre los estudiantes. Por ejemplo, se observó que los profesores Juan y Marcela propiciaron la organización del aula de manera tradicional, con las clásicas columnas e hileras hacia el frente de manera nítida. De hecho, para mí el orden y la limpieza en el aula del profesor Juan fue algo exagerada. Además de ello, ambos docentes instruyeron las actividades con carácter más directivo y solicitaron mayor atención al estudiantado. En contraparte, la organización del aula observada en el caso del profesor René fue algo desordenada, los estudiantes se sentaron sin orden, pero en cercanía de sus compañeros más allegados y al no respetarse el orden tradicional, los estudiantes intercambiaron opiniones, bromas, etcétera, generando un clima áulico más relajado y ameno. Adicionalmente, dicho intercambio fue facilitado por el carácter del profesor.

En otras palabras, la forma de organizar el aula afecta la interlocución entre los estudiantes; cuando se sentaron de manera tradicional hubo menor intercambio entre ellos, al sentarse con sus compañeros más allegados, el clima áulico fue más interactivo, aunque se advierte que dicha interacción no fue sinónimo de profundidad en el desarrollo de los

aprendizajes, ya que esto depende, entre otras razones, del tratamiento de los contenidos y del carácter del profesor como hemos señalado.

De acuerdo con CASEL (2020), el abordaje del ASE del programa implica el trabajo interactivo entre compañeros, ya que refiere al manejo emocional en situaciones sociales de la vida cotidiana, por lo tanto, su desarrollo implica el modelaje de las mismas y para ello sería conveniente probar nuevas maneras de acomodar el aula (por ejemplo, mesa redonda, media luna, seminario, entre otros) que favorezcan el intercambio de puntos de vista según sus experiencias y su “mundo emocional”. En caso de que uno de los miedos del profesorado sea perder el control del aula, podrían realizarse contratos para modular el comportamiento del estudiante.

En resumen, el carácter y la disposición del profesor repercute en la confianza y la participación de los estudiantes; la organización de los contenidos depende de la participación e involucramiento del docente y de sus habilidades y estrategias para inducir la participación del estudiantado; finalmente, la organización del aula afecta la participación e interacción entre los estudiantes en el abordaje de las fichas del programa. Es decir, las tres dimensiones revisadas están íntimamente relacionadas, todas, en mayor o menor medida, perjudican o contribuyen a generar un clima áulico de confianza, apoyo y cercanía para que los estudiantes se sientan con la libertad de participar e involucrarse en la revisión del contenido socioemocional. A la luz de la práctica docente, estos elementos dependen de su conocimiento, experiencias, disposiciones y saberes desarrollados, y al mismo tiempo, están atravesados por las orientaciones que el docente tiene para instruir el programa y las circunstancias particulares de cada clase. No obstante, la disposición y actitud del profesorado y de los estudiantes también intervienen en lo que ocurre en el aula.

5.2.2.2 La secuencia didáctica

Desde la perspectiva constructivista, los procesos de enseñanza y aprendizaje tienen una fase inicial, una intermedia y una final (Coll, 1990; Gineé et al; 2003; Shuell, 1990); es un proceso gradual que debe verse como un continuo en el que en ocasiones puede haber sobreposicionamientos entre las fases. El conocimiento que se presenta en una lección de aprendizaje se construye de lo general a lo particular y en cada fase se van dando pasos para que el conocimiento sea incorporado por los estudiantes (Díaz Barriga, F. y Hernández, 1998).

Por su parte, el programa Construye T se diseñó desde el enfoque constructivista, el cual considera que la educación socioemocional debe promoverse grupalmente, para ello “se requiere poner en juego sus saberes previos [de los estudiantes] al entrar en contacto con situaciones de aprendizaje nuevas a fin de dar paso a la construcción de nuevos conocimientos, valores y habilidades” (SEP-PNUD, 2018, p. 15).

El docente juega el papel de “facilitador para que los estudiantes reconozcan sus emociones y las manejen de manera constructiva” (SEP-PNUD, 2018, p. 14), por lo tanto, su orientación es necesaria para que reconstruyan sus estructuras mentales (conceptos, explicaciones, paradigmas), poniendo en conflicto sus concepciones previas a través de diversas situaciones de aprendizaje. Es decir, los estudiantes entran en contacto con personas expertas, promoviendo una actividad guiada o de andamiaje, que parte de saberes construidos para dar lugar a nuevas formas de conocimiento y de situaciones en las que se puedan resolver problemas (Bruner, 1985, citado en SEP-PNUD, 2018, p. 16) de y en la vida cotidiana.

Fase inicial.

Corresponde a la introducción y la creación del vínculo, en la cual los estudiantes deben ponerse en situación de aprender (Gineé et al., 2003).

Tal vez el rasgo más importante de esta fase sea que la construcción del aprendizaje solo se producirá si el profesor provee al estudiante de la ayuda específica mediante actividades intencionales, planificadas y sistemáticas que propicien una actividad mental constructiva (Díaz Barriga, F. y Hernández, 1998).

En nuestro trabajo, la fase inicial incorporó dos momentos: El primero se refiere a lo que el docente realiza desde que entra al salón de clase hasta antes de comenzar con las actividades iniciales de la ficha. En tal momento, el docente establece las bases para el trabajo con las fichas.

El segundo momento se refiere a la manera en que el profesor trabajó las actividades iniciales de las fichas (El número y el título; la cita, la introducción y el reto). Las orientaciones didácticas para dichas actividades, de manera general, le recomiendan al docente que soliciten la participación de los alumnos mediante sus experiencias de vida. Para mí lo más importante es que el profesorado, a través de las actividades de esta fase, facilite las vías necesarias para que el estudiantado anticipe el contenido de la ficha, esto es,

retomando sus experiencias y dialogarlas con sus compañeros; para ello es conveniente que el profesor comente sus propias experiencias y solicite la participación y de esa manera favorecer que el estudiante anticipe el tema y las actividades de la fase intermedia.

En cuanto al primer momento, se observó que el profesor Juan y Marcela se preocuparon por establecer un aula propicia para trabajar con orden y silencio, en particular, Juan también indicó la limpieza del aula y Marcela la rapidez para el trabajo. Por su parte, René no dio indicaciones particulares.

Después de las indicaciones, Juan fue quien regularmente comenzó a trabajar con las actividades de las fichas. Marcela en algunas ocasiones retomó la ficha anteriormente revisada y René, regularmente comenzó con el contenido de su asignatura.

En el abordaje de las actividades iniciales de las fichas, los tres profesores mencionaron el título o el número en todas sus aplicaciones, aunque cabe recordar que adicionalmente, la profesora Marcela realizó un formato de registro en donde los estudiantes tenían el número de la ficha que se trabajaría y debían registrar el título y el objetivo de cada una, lo cual, favoreció el seguimiento de las fichas en los estudiantes.

El profesor Juan solicitó en todas las fichas la participación de los estudiantes y compartió sus experiencias. Por su parte, en términos generales, el trabajo de la profesora Marcela y René fue similar debido a los ajustes que realizaron. Ella no revisó la cita, pero revisó y ajustó la introducción y el reto en todas las fichas revisadas; la participación de los estudiantes fue algo limitada y no compartió sus experiencias. El profesor René leyó la cita en dos ocasiones y la introducción y el reto en todas; solo en algunas ocasiones los estudiantes participaron y él tampoco compartió sus experiencias.

En síntesis, de las 15 fichas observadas, la cita se instruyó en siete ocasiones y la introducción y el reto en todas, de esa manera, se observó que hubo mayor participación de los estudiantes cuando el profesor propició el intercambio.

A partir de lo anterior, las indicaciones sobre el orden y el silencio que el profesor Juan y la profesora Marcela instruyeron antes de trabajar con la ficha, favorecieron a tener un aula ordenada para el trabajo, aunque como revisamos en el apartado anterior, para el trabajo socioemocional quizá sea mejor acomodar el aula de otra manera, pero no desordenada ya que se promueve que el trabajo no se tome con profundidad. La limpieza es un aspecto adecuado para el trabajo independientemente del contenido que se revise, y la

rapidez es un elemento que optimiza el tiempo designado a la actividad teniendo en cuenta la limitación de tiempo indicada para el trabajo con las fichas del programa.

Por otro lado, para mí, el trabajo con la ficha de manera focalizada, como lo realizó el profesor Juan, favoreció que los estudiantes se centraran en la actividad una vez que inició la clase. En el caso de la profesora Marcela, lo anterior no fue generalidad debido a los cambios realizados. En el caso del profesor René, siempre inició retomando los contenidos de su asignatura porque les dio prioridad. En ese sentido, podemos notar que, a pesar de las orientaciones didácticas de las fichas, existen decisiones, prioridades y situaciones que se presentan en el aula que intervienen en las acciones del profesorado.

En relación con el trabajo con las actividades iniciales de la ficha, la mención del título o el número que los tres docentes realizaron, favorecen que el estudiante anticipe el contenido de la ficha, aunque principalmente le ayuda a localizarla en la estructura del programa. Esta acción se potenció en el caso de la profesora Marcela, pues con el formato de registro, los estudiantes conocían las fichas que se trabajarían durante el semestre; quizá, ella identificó a lo largo de su experiencia que dicho elemento facilita la revisión del trabajo. En consecuencia, se podría pensar en un esfuerzo de la coordinación, que les muestre a los estudiantes las fichas y los objetivos que se trabajarían con cada profesor durante el semestre.

En cuanto al trabajo con las actividades iniciales de la ficha, el profesor Juan instruyó los tres subapartados, solicitó la participación de los estudiantes y compartió sus experiencias; con dichos elementos, creo que los estudiantes pudieron notar la utilidad cotidiana de las fichas, no obstante, hubo escasas oportunidades para propiciar intercambios entre los estudiantes. En el caso de la profesora Marcela, los constantes ajustes realizados a las actividades iniciales, disminuyeron las posibilidades para que los estudiantes las conectaran con las de desarrollo, además, no compartió sus experiencias ni retomó las participaciones de los estudiantes. El profesor René brindó escasas oportunidades de participación entre los estudiantes, pues por lo general, él comentó los apartados relacionándolos con su asignatura; así mismo, no compartió sus experiencias.

En mi opinión, la cita, la introducción y el reto son elementos que al ser leídos y comentados con las experiencias previas de los estudiantes y del profesor, favorecen que el estudiante anticipe las actividades de la fase intermedia. Por su parte, la dirección del

profesor a partir de su realimentación y comentarios, además de propiciar un clima áulico más horizontal, le animan a participar y a encontrar utilidad a la ficha en la vida cotidiana. Desde la perspectiva constructivista, esta fase es la que permite explorar y enlazar las experiencias y aprendizajes previos con el tema que se revisará. En ese sentido, mientras mejor se trabaje esta fase, habrá mayor posibilidad de que los estudiantes, por un lado, conecten con las actividades de desarrollo, y por otro, que dicha conexión se logre a partir de sus propias experiencias de vida. Lo anterior constituye la base del aprendizaje significativo.

A partir de lo anterior, notamos que esta fase fue la que tuvo un énfasis intermedio de trabajo en las 15 fichas instruidas, sin embargo, notamos que la cita se evitó en la mayoría de las fichas observadas, por lo que podríamos cuestionarnos su relevancia. Por otro lado, de las actividades que se retomaron (introducción y el reto), notamos que por lo general solo fueron leídas, sin haberlas comentado ni facilitar la participación entre estudiantes o compartir experiencias por el profesorado, por lo que se pone en duda el logro de aprendizajes significativos considerando que esta fase constituye la base de lo posterior.

Podemos decir que lo desarrollado en esta fase puede establecer la base de aprendizajes significativos siempre y cuando el profesor dirija las actividades con disposición e interés, compartiendo sus experiencias y facilitando la participación e interlocución de experiencias con los estudiantes.

Fase intermedia.

Durante la fase intermedia se llevan a cabo los aprendizajes (Gineé et al; 2003); el estudiante comienza a relacionar paulatinamente las partes aisladas de conocimiento que se le presentaron en la fase anterior. El procesamiento del material es más profundo y a partir del seguimiento que el profesor le da, el estudiante configura esquemas y mapas cognitivos respecto al dominio del aprendizaje, ya que se le presenta mayor oportunidad para reflexionar sobre la situación, el material o el contenido revisado, el cual, se vuelve más aplicable a otros contextos y menos dependiente del contexto en donde fue adquirido. No obstante, los aprendizajes logrados en esta fase, aún no le permiten la conducción autónoma al estudiante (Díaz Barriga, F. y Hernández, 1998).

En función de lo anterior, el profesor debe facilitar la participación del estudiantado mediante la instrucción de las actividades de la ficha. Por lo general, la ficha incluye dos

ejercicios: el primero se trata de un ejercicio escrito que debe realizarse en parejas o individualmente y el segundo se trata de una actividad grupal que debe ser comentada entre los estudiantes. En ambas actividades, siguiendo las orientaciones didácticas de las fichas, el docente debe monitorear, solicitar la participación y realimentar la participación de los estudiantes.

Respecto a lo observado, los tres profesores instruyeron con ligera mayor atención la actividad 1, para mí, en parte se debió a que al ser individual, esta actividad no modificaba tanto orden del aula, aunque se observaron ciertas diferencias en los modos de proceder.

El profesor Juan instruyó y siguió las orientaciones didácticas de las dos actividades en la gran mayoría de las cinco fichas que aplicó, incluso, en algunas ocasiones ajustó la actividad para comentar la aplicación de la ficha en la vida cotidiana, porque lo consideró más adecuado. A mi parecer, debido a que el profesor se apegó a las orientaciones didácticas, los estudiantes trabajaron ordenadamente el contenido que se había revisado en la fase inicial, favoreció la participación de los estudiantes individualmente, e incluso comentó el uso de la ficha regularmente. No obstante, la dirección de las fichas estuvo a cargo del profesor regularmente y hubo escasa interacción entre los estudiantes para no alterar el orden del aula, lo cual, representa una posible área de mejora.

Por su parte, la profesora Marcela y el profesor René ajustaron la ficha de maneras distintas. En particular, la profesora ajustó el orden de trabajo y la actividad durante las cinco fichas que aplicó, adicionalmente, no estuvo tan presente durante las actividades – pues realizó otras actividades–. A mi parecer, la organización del trabajo que la profesora desarrolló consumió más tiempo, propiciando cierto desconcierto entre los estudiantes que intentaron seguir sus instrucciones, es decir, no ejerció tanta dirección y consecuentemente los estudiantes trataron de entablar ciertas relaciones a pesar del orden y el silencio establecido, notándose así, cierta ausencia de mando durante esta fase. Además, debido a que en algunas ocasiones no se revisaron las actividades grupalmente sin compartirse, se difuminó la utilidad de la ficha.

Por su parte, el profesor René también ajustó ambas actividades en las cinco fichas aplicadas, de la primera solo instruyó el ejercicio individual y de la segunda, apenas se comentó la actividad. Durante las actividades, insistió comentando la relación de la ficha

con el contenido de su asignatura, así como su utilidad en la vida cotidiana. Considero que las actividades de los estudiantes fueron realizadas sobre todo individualmente y en ocasiones, en lo que comentaron tuvieron poca oportunidad de intercambiar sus participaciones entre sí. A mi parecer, la atención estuvo centrada en el profesor.

En cuanto a los ajustes realizados, notamos cierta resistencia al seguimiento de las orientaciones didácticas; en ese sentido observamos dos tendencias: la primera se refiere a la leve modificación a las orientaciones didácticas de las fichas y la segunda a la modificación total u omisión de las orientaciones didácticas. En el primer caso, por ejemplo, los ajustes del profesor Juan, fortalecieron la discusión y la participación de los estudiantes, aunque debido a otros elementos como la organización del aula o la actividad misma, casi no hubo intercambio entre los estudiantes. En el segundo caso, por ejemplo, los ajustes de la profesora Marcela o René generaron confusión o escasa profundización en el trabajo de las actividades, dificultando el logro del aprendizaje significativo.

En suma, la actividad 1 se instruyó durante las 15 fichas observadas y se llevaron a cabo ajustes en 10 de ellas; la actividad 2 se instruyó en 13 ocasiones y se ajustó en 10. Por lo tanto, la actividad 2 tuvo ligeramente menor frecuencia que la actividad 1. El ajuste de las actividades se dio en la mayoría de las fichas aplicadas, modificando u omitiendo la actividad.

De las tres fases que implica la secuencia didáctica constructivista, la fase intermedia fue la que tuvo mayor énfasis en el trabajo áulico, lo cual, nos dice que se priorizó el trabajo activo de los estudiantes de modo individual, pero se descuidó la fase que introduce y retoma las experiencias previas de los estudiantes y la que consolida los aprendizajes. Posiblemente, el profesorado consideró que, instruyendo las actividades de la fase de desarrollo, es suficiente para que el estudiante logre el aprendizaje de los contenidos. En tal sentido, las orientaciones didácticas tendrían que destacar la importancia de trabajar los tres momentos de la secuencia didáctica. De manera particular, el ligero énfasis en la actividad 2 y los ajustes realizados a esta actividad, nos permiten decir que los profesores descuidaron la discusión grupal que establece la segunda actividad. Esto, para mí, con la finalidad de no alterar el orden y el silencio y no perder el manejo del grupo.

En mi opinión, si los aprendizajes ocurren en esta fase (Gineé et al., 2003), considero que la parte medular en la realización de las actividades debe enfocarse en la

participación e intercambio entre estudiantes. De acuerdo con CASEL, es fundamental el uso de prácticas que involucren activamente a los estudiantes en la construcción de aprendizajes significativos que promuevan el compromiso en sus aprendizajes y se cuenten con oportunidades para practicar habilidades socioemocionales colectivamente (2020, sección: Schoolwide SEL, classroom; traducción propia).

En ese sentido, es de suma importancia que los profesores instruyan las actividades, de ser posible, facilitando la participación e intercambio entre estudiantes y profesor de manera circular, no solo de los estudiantes hacia el profesor –como sucedió en los tres casos–. Así mismo, dirigir las actividades con disposición y cercanía al estudiantado, lo cual posibilitará que los estudiantes entablen comunicación a partir de sus estados emocionales; en caso de querer innovar, que sea para facilitar el seguimiento, la participación y el intercambio, no para dificultar el seguimiento de las actividades de las fichas.

Fase final.

En la fase de cierre o final se sintetizan, consolidan, integran y estructuran los aprendizajes y el conocimiento que estaba aún fragmentado en la fase anterior (Gineé et al; 2003), los cuales, se desarrollaron mediante esquemas o mapas cognitivos que al integrarse comienzan a funcionar con mayor autonomía y a exigir menor control consciente. En esta fase hay mayor énfasis en la ejecución que en el aprendizaje debido a que los cambios ocurridos se deben a las actividades o tareas realizadas. Es decir, el estudiante tendría que manejar con mayor autonomía el contenido revisado en la ficha.

El aprendizaje que ocurre durante esta fase consiste en: a) acumulación de información sobre los esquemas preexistentes y; b) aparición progresiva de interrelaciones de alto nivel en los esquemas con los que se cuenta (Shuell, 1990, citado en Díaz Barriga y Hernández, 1998, p. 27). En consecuencia, el profesor ha de sintetizar la información revisada presentando los aspectos más importantes del contenido visto y reiterando su aplicación en la vida cotidiana. Al igual que las fases anteriores, esta es de suma importancia porque aquí los aprendizajes se consolidan y pueden llegar a ser significativos, por lo tanto, de no trabajarse adecuadamente, las posibilidades de consolidar el aprendizaje revisado son menores.

Con fines de análisis, esta fase se conforma de dos momentos: el primero se refiere a la manera de trabajar las actividades finales de la ficha y el segundo a lo que el profesor realizó después de ello.

Respecto al primer momento, se integra de tres apartados en las fichas del programa: 1. Reafirmo y ordeno; 2. escribe en un minuto qué te llevas de la lección y 3. para tu vida diaria, ¿Quieres saber más? y concepto clave. El primer apartado tiene la intención de proporcionar un cierre definido para que los estudiantes reconozcan las ideas más importantes; por su parte, el docente debe solicitar la lectura del fragmento y comentarlo brevemente. En el segundo, los estudiantes escriben los aprendizajes más significativos de la ficha y el docente debe solicitarlo. El tercer apartado cuenta con tres subapartados: Para tu vida diaria, ¿quieres saber más? y concepto clave. Respectivamente, el primero les sugiere a los estudiantes que apliquen lo aprendido con sus familias; el segundo invita a los estudiantes a profundizar en el tema mediante material audiovisual y el tercero señala el hilo conductor de la ficha sin orientación didáctica particular.

A partir de lo anterior, para mí lo más importante es que el docente reitere y sintetice el contenido revisado y destaque su aplicabilidad en la vida cotidiana, podría solicitarles a los estudiantes que comentaran sus opiniones grupalmente, que escribieran lo que les pareció más significativo y quizá compartirles alguna experiencia o reflexión. Evidentemente es complicado supervisar a los estudiantes aplicando lo revisado con sus familias y que revisen el material audiovisual, a menos que el profesor solicite alguna evidencia de haber llevado a cabo las secciones correspondientes.

Por su parte, el profesor Juan siguió las orientaciones didácticas en todas las fichas, revisó los tres apartados, incluso instruyó una manera de revisar la realización del material audiovisual del subapartado: ¿Quieres saber más? Se observó que los estudiantes participaron y el profesor realimentó sus comentarios. Después del trabajo con la ficha, en algunas ocasiones el profesor revisó la actividad con su firma y la clase terminaba.

Para mí, el trabajo del profesor fue adecuado debido a la participación que se generó entre los estudiantes, además de que hubo más posibilidades de consolidar los aprendizajes según el trabajo realizado en las dos fases anteriores. En adición, me pareció oportuna la estrategia para que los estudiantes revisaran el material audiovisual, pues les obligaba a verlo. Dicho subapartado fue innecesario para los otros docentes.

De los tres apartados propuestos en la ficha, la profesora Marcela no instruyó ninguno, aunque en tres ocasiones aplicó una actividad similar a la escritura de los aprendizajes, posteriormente selló la actividad en el formato de registro de los estudiantes. Así, el cierre prácticamente se dio en algunas ocasiones con el comentario grupal de la actividad 2. En las tres ocasiones en las que la profesora instruyó ejercicios similares a la escritura del aprendizaje significativo, estos no fueron comentados entre ellos.

Considero que, entre los ajustes que realizó en las fases anteriores y su ausencia para supervisar las actividades, el tiempo se consumió y fue imposible retomar las actividades finales. Tal vez para ella, tales apartados no tenían sentido porque no los aplicó, aunque cabe recordar que a veces utilizó el concepto clave durante la fase inicial.

Por su parte, el profesor René leyó algunos apartados y subapartados pero no solicitó la escritura de lo significativo. Posteriormente, retomó el contenido de su asignatura y a veces selló la ficha. De manera similar al trabajo de la profesora Marcela, el profesor René le dio escasa importancia a esta fase, aunque a diferencia de ella, al menos dio lectura de algunos apartados, aunque no se comentaron. En el caso de ambos profesores, esta fase fue la más descuidada.

Posterior al trabajo con los apartados y subapartados de la fase final, los tres docentes llevaron a cabo la revisión de la ficha mediante el sello o la firma.

De manera general, podemos mencionar que la fase final de la secuencia didáctica fue la más débil, ya que, de 15 fichas observadas, solo cinco se revisaron siguiendo las orientaciones de las fichas, los estudiantes participaron y el profesor comentó. En las 10 fichas restantes, en algunas fueron leídos los apartados y en otras no se revisaron. A partir de lo señalado, nos cuestionamos el logro del aprendizaje significativo considerando que en esta fase se consolidan los aprendizajes. En ese sentido, podemos visualizar la resistencia y disposición del profesorado para el seguimiento de las instrucciones de las actividades.

Por otro lado, para mí, el apartado para tu vida diaria, ¿quieres saber más? y concepto clave es el más cuestionable, pues se incluyen invitaciones para que los estudiantes realicen en sus casas o revisen algún material, pero no incluyen alguna orientación específica para que el docente instruya el trabajo a través del uso de algún recurso para su supervisión (a menos que el profesor lo solicite como sucedió en el caso del profesor Juan). Una manera de trabajar el video sería mediante su proyección en el salón o

en el celular, pero como lo afirmó el profesor Juan, hay complicaciones ante tales mecanismos y falta de tiempo establecido en el programa.

Respecto a la revisión de la ficha, los tres docentes tomaron en cuenta la realización de la misma como incentivo para que los estudiantes obtuvieran un valor agregado en la calificación de la asignatura, pero al no tener mayor trascendencia, quizá los estudiantes no le den la seriedad suficiente –tal como lo mencionó el profesor Juan–.

Conclusiones.

En este apartado hemos revisado y discutido las fases implicadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la secuencia didáctica en función de las orientaciones didácticas correspondientes a la labor del profesorado. A partir de ello mencionamos lo siguiente:

El énfasis de trabajo se localizó en la fase intermedia como era de esperarse, después en la inicial y la final fue la más endeble, por lo tanto, es posible cuestionarse el logro del aprendizaje significativo. En ese sentido, es necesario fortalecer las competencias del docente para instruir la totalidad de las fichas, las cuales, corresponden con las competencias docentes que se incluyen para el desarrollo de la perspectiva constructivista del aprendizaje expresadas en la RIEMS.

A partir de las 15 fichas observadas, menos de la mitad se realizaron siguiendo las orientaciones didácticas de las fichas en las tres fases, en consecuencia, se puede decir que los tres docentes observados mostraron cierta resistencia para seguir las orientaciones de las fichas, según las entrevistas, se debió a su criterio, intereses, experiencias, disposiciones y saberes del profesorado, lo cual corresponde con la perspectiva práctica sobre la función y formación docente.

De los tres profesores observados, uno trabajó según lo expresado en el programa, otro trabajó de manera parcial con lo indicado en el programa y otro de manera lejana. En tal sentido, lo que se desprende de estos casos es la hipótesis de que esta variedad se replica en el resto del plantel y quizá en otros planteles.

Finalmente, sería importante darle más espacio al trabajo de las fichas en cada asignatura –además de que la implementación de éstas sea obligatoria–, pues como ya señalamos, el profesorado apenas aplicó las fichas solicitadas por la coordinación. Así mismo, sería importante darle peso a la evaluación de las fichas, no solo como incentivo, sino que su trabajo sea requerido por el profesorado, creo que de esa manera se lograría

mayor involucramiento del estudiantado.

5.2.2.3 La instrucción explícita SAFE

Esta dimensión es la base en el diseño de las fichas del programa Construye T, la cual refiere a la secuencialidad, la actividad, la focalización y la explicitud.

Secuenciado.

La secuencialidad se refiere a que las actividades incluidas en las fichas están organizadas en pasos que van incrementando gradualmente su grado de complejidad y demanda.

La secuencialidad fue estudiada a detalle en el apartado anterior, pero en términos generales, el profesor Juan siguió el orden y las instrucciones de las fichas según las orientaciones didácticas; la profesora Marcela parcialmente y el profesor René muy poco. Según lo observado, los ajustes que la profesora Marcela y el profesor René realizaron, al modificar y/u omitir actividades, afectaron otros elementos, por ejemplo, si se alteró el orden de las actividades se modificó la focalización; si no se dirigieron las actividades para que la mayoría de los estudiantes participara, la actividad se modificó. Es decir, el seguimiento secuenciado de la ficha afecta otros elementos de la instrucción explícita de alguna u otra manera, poniendo en riesgo el logro de aprendizajes significativos.

Activo.

Este elemento de la instrucción explícita se refiere a las formas activas de aprendizaje en donde se ponen en práctica las HSE para notar su relevancia en la vida cotidiana.

El trabajo del profesor Juan y la profesora Marcela fue similar ya que siguieron más de cerca las orientaciones didácticas de las fichas, es decir, retomaron el trabajo a pesar de haber priorizado lo individual. Por su parte, el profesor René indicó la actividad individual principalmente y en alguna ocasión se trabajó en parejas. La discusión grupal fue limitada en los tres casos, sobretodo se trató de participaciones del estudiantado en respuesta a las preguntas del profesor, pero no de un intercambio grupal entre estudiantes.

En tal sentido, considero que el trabajo instruido por los tres docentes fue similar porque la actividad de los estudiantes estuvo constituida principalmente por el trabajo individual o en parejas, el cual ocurrió principalmente en los ejercicios escritos, en ocasiones hubo algunos intercambios en parejas. Esto pone de manifiesto que independientemente del tipo de contenidos que se trabajen, la organización y dinámica tradicional del aula es predominante.

En mi opinión, este es uno de los aspectos más débiles en las fichas, ya que como lo vimos en el tratamiento de los contenidos del clima áulico y en la secuencia didáctica de la fase intermedia, la actividad del estudiantado fue limitada. De acuerdo con Coll et al; (1992) el desarrollo de contenidos actitudinales debe involucrar técnicas participativas, tales como: *role-playing*, sociodramas, debates y exposiciones que involucren a los estudiantes activamente. O bien, según CASEL, discusiones de clase en donde los estudiantes utilicen habilidades comunicativas para pensar en torno a sus ideas y compararlas con las de sus compañeros, y aprendizaje cooperativo con pequeños grupos en los que usen el conocimiento propio sobre sus fortalezas y habilidades y tomen la perspectiva de otros para completar las tareas de manera colectiva (2020, sección: Schoolwide SEL, classroom; traducción propia).

Para mí, el programa debe proponer actividades similares, ya que por lo regular estas se reducen a ejercicios escritos individualmente, cierto trabajo en parejas y la participación grupal, que dicho sea de paso, los dos últimos casi no se retomaron. No obstante, es fundamental que el profesor se arriesgue a trabajar con actividades en tal sentido, aunque tal y como se mencionó anteriormente, éstas se relacionan con otras formas de organizar el trabajo en el aula que alterarían el orden y el silencio que comúnmente promueve el profesorado.

En otro sentido, a pesar de que el trabajo del profesor Juan y Marcela fue similar debido a que ambos retomaron algunas actividades en parejas o en equipo, la operación de las actividades fue distinta; el profesor Juan supervisó la actividad y la profesora no, recordemos que ella dio instrucciones y después realizó otra actividad. Es decir, aunque las fichas incluyan actividades que retomen formas activas de aprendizaje, el acompañamiento del profesor es fundamental para dirigir y orientar las actividades, de lo contrario, los estudiantes proceden con cierta confusión y desorientación tal y como a veces se notó.

Focalizado.

Se refiere a que se designa tiempo y espacio específico para el trabajo con las fichas y el desarrollo de la habilidad socioemocional en juego.

El profesor Juan y la profesora Marcela le dieron tiempo y espacio específico al trabajo con la ficha antes y después de aplicarla (como ya revisamos, durante la fase intermedia, ella atendió otros asuntos mientras los estudiantes realizaron las actividades).

Por su parte, el trabajo del profesor René fue intermitente, ya que antes, durante y después de la ficha retomó los contenidos de su asignatura.

Para mí, si el profesor le dedica tiempo y espacio específico al trabajo de las fichas, además de facilitar su trabajo, los estudiantes se enfocan con atención al mismo, evitando distracciones con otros temas, no obstante, dicho procedimiento requiere de la función directiva y presencial del profesorado para instruir las actividades. Por otro lado, cuando el docente aborda otros contenidos, el estudiante debe hacer un esfuerzo para relacionarlos con la asignatura en cuestión, pero no se enfoca en el socioemocional y puede dispersarse. Según CASEL (2020), es adecuado que el profesor haga relaciones con el contenido de su asignatura, en mi opinión, cuando sea pertinente, más no todo el tiempo porque el tema central se diluiría confundiendo al estudiante. Paralelamente, me pareció pertinente que los profesores René y Juan destacaran la aplicación del contenido socioemocional en la vida cotidiana, pues finalmente ese es el sentido del programa.

Por otro lado, según el programa, las fichas del modelo ampliado debían aplicarse en 20 minutos aproximadamente, no obstante, esto varió entre 40 a 50 minutos en el trabajo de los tres profesores observados. De acuerdo con el profesor Juan, el diseño de las fichas se realizó desde el escritorio, pero no se consideraron las situaciones que emergen en el aula, por ejemplo: atender algún padre de familia o permitir la entrega de credenciales como sucedió con la profesora Marcela; o cuando algunos estudiantes no llevaron las fichas fotocopiadas como ocurrió con el profesor René; o bien, la dificultad para pedir prestado el proyector como lo indicó el profesor Juan. Probablemente, el programa plantea una revisión de la ficha muy superficial y “express”, pues de lo contrario, no habría manera de que el profesorado siga las orientaciones didácticas con apego al programa (tal como fue observado y mencionado por la profesora Marcela en la entrevista).

A partir de ello, creo que el abordaje de las fichas del modelo ampliado debe considerar más tiempo para su abordaje, pues como vimos en los tres casos, existen situaciones emergentes en el aula que intervienen en la implementación de éstas. Así mismo, su aplicación debe ser flexible, pues tal y como lo indicó el profesor René, a veces los requisitos administrativos demandan la revisión puntual del contenido de las distintas asignaturas, lo cual dificulta el tiempo que se le destina al trabajo con las fichas del programa Construye T.

Explicito.

Se refiere a que cada ficha cuenta con objetivos de aprendizaje claros y observables, con formatos de evaluación que permiten brindar retroalimentación constructiva sobre el proceso de aprendizaje.

En ese sentido, el reto corresponde al apartado que indica el objetivo de cada ficha, el cual debía leerse y comentarse de ser posible. Por su parte, los tres profesores leyeron el reto de la ficha, pero se observaron algunas diferencias. Juan revisó el apartado y en ocasiones lo comentó; René tuvo cierta confusión en la instrucción de algunas actividades y Marcela, además de instruir el apartado, solicitó a los estudiantes que escribieran el reto en sus formatos de registro.

Para mí, es importante que los estudiantes conozcan el objetivo de cada ficha, pero la orientación didáctica de lectura es insuficiente. Creo que lo más adecuado fue lo que realizó la profesora Marcela porque los estudiantes tuvieron que estar pendientes para llenar el formato de registro en cada una de las fichas revisadas. Al respecto, si la coordinación conoce las fichas que los docentes implementaran en el semestre antes de que éste comience, podría hacerse un esfuerzo –similar al de la profesora Marcela– para orientar el aprendizaje de los estudiantes señalándoles que fichas se trabajaran con cada profesor, así como el objetivo de cada una, o bien, que cada docente destaque el objetivo de cada ficha.

Por otro lado, debido a la confusión observada en un profesor en la instrucción de las fichas del programa, es de suma importancia que el profesorado conozca los objetivos del programa y de las fichas, de lo contrario, será complicado promover aprendizajes significativos en los estudiantes. Así mismo, resultaría adecuado que el profesorado destaque la utilidad que tienen las distintas actividades durante las fases de la secuencia didáctica.

En cuanto a los formatos de evaluación que la ficha indica, éstos tienen la intención de aportar elementos para la mejora de las actividades (SEP- PNUD, 2018). Al respecto, hemos de recordar que según la tutora, se le sugiere al profesorado que se apliquen dos veces (al inicio y al final de las fichas trabajadas durante el semestre), no obstante, no se observó esa actividad en ninguna lección ni fue mencionado por el profesorado en ninguna de las entrevistas realizadas; quizá dicho formato es innecesario ya que incluso la tutora no mencionó que se consideraba para la evaluación del profesorado.

En mi opinión, la tutora del programa debe solicitarle al profesorado que aplique el formato obligatoriamente, ya que, como revisamos en la anticipación, si no se les solicita así, ellos no lo realizan. Así mismo, el programa Construye T tendría que destacar su realización, pues por lo visto no se le da tanta importancia.

En conclusión, de acuerdo con Durlak et al; (2008), los cuatro elementos de la instrucción explícita están íntimamente ligados, los cuales, además se conectan con otros aspectos de la dimensión didáctica, por ejemplo, la organización de los contenidos, la organización del aula y la secuencia didáctica. En tal sentido, considero que el programa Construye T debe realizar ajustes, en particular, resaltar la importancia que tiene el seguimiento de la secuencia, el trabajo focalizado del contenido de la ficha y destacar los objetivos. Paralelamente, introducir formas activas para el trabajo de las actividades.

5.2.3 La estimación del programa Construye T

El último momento de la dimensión didáctica en la práctica docente se refiere a la manera en que el profesorado estimó la intervención realizada durante el semestre, emite un juicio sobre lo realizado con la finalidad de mejorar su actividad posteriormente (Giné et al; 2003), de manera similar, emite una opinión general sobre el programa; ambos elementos facilitan la comprensión de su intervención. Dicha información fue recuperada mediante las entrevistas realizadas a los tres docentes una vez que terminó el semestre.

5.2.3.1 Sobre la intervención.

Este apartado incluye lo comentado por el profesorado sobre la intervención realizada a lo largo del semestre, la cual se refiere a los tres momentos que constituyen la dimensión didáctica: la anticipación, intervención y estimación.

La anticipación.

En esta fase, los tres docentes, al igual que la tutora, mencionaron que debían seleccionar las fichas que trabajarían durante el semestre, esto es, cumplir con el requisito administrativo que solicita su “planeación”, sin embargo, encontramos opiniones distintas al respecto. El profesor Juan destacó la importancia de la planeación mencionando que ésta vuelve eficiente la intervención. El profesor René indicó que escogía las fichas que más se acercaran a los temas de su asignatura con la finalidad de fortalecerlos. En contraste, la profesora Marcela indicó no estar de acuerdo con entregar la planeación antes de conocer al grupo, agregó que primero tendría que conocerlo porque cada uno tiene características

distintas. Por otro lado, a mi parecer la tutora no revisó las fichas incluidas en las planeaciones del profesorado, pues de haberlo hecho, quizá le hubiera indicado al profesor René las que debía instruir.

Considero que los tres profesores destacaron la importancia de la anticipación de las fichas a su manera, aunque por lo observado en la intervención, el trabajo de un profesor no correspondió con dicha mención.

La intervención.

En relación con lo ocurrido en clase, se notó que los tres profesores tuvieron una idea más o menos clara de lo que ocurrió en las aulas. El profesor Juan indicó que durante la fase inicial comenzaba con una lluvia de ideas, aunque eso no ocurrió; mencionó que seguía las indicaciones de la ficha, lo cual así ocurrió durante las tres fases de la intervención; en la fase final, él indicó que se comentaba la ficha, y así sucedió e incluso, llevó a cabo otras acciones que fortalecieron el tema revisado; así mismo mencionó que selló la ficha, aunque solo sucedió así en algunas ocasiones.

Por su parte, la profesora Marcela comentó que al inicio se leía el apartado y se identificaba el propósito de la ficha, lo cual así ocurrió; mencionó que en la fase intermedia realizó ajustes según las características del grupo, lo cual así fue observado; en la fase final, indicó que se socializaba la ficha, pero vimos que así no ocurrió. Para la evaluación, indicó que evaluaba la realización de la actividad, sin embargo, se observó que se refería a la revisión de ella mediante el sello en el formato de registro de los estudiantes.

El profesor René indicó que siguió las orientaciones de la fase inicial, aunque se observó que realizó ajustes en las tres fases; así mismo, comentó que le dio prioridad al contenido de su asignatura durante la fase intermedia, lo cual así ocurrió; en la fase final, mencionó que se comentó la utilidad de la ficha, pero se observó que tal acción correspondió a la fase anterior, pues en la final se leyeron los apartados; adicionalmente, comentó que se dejaba guiar por su experiencia y que tomaba en cuenta la ficha como una participación en su clase que recababa mediante un sello, así se observó algunas veces.

En función de lo anterior, los tres docentes mencionaron con mayor o menor exactitud lo que realizaron en los salones de clase, no obstante, alguno mencionó situaciones muy distantes de lo ocurrido, aunque en ocasiones no mencionaron algunas acciones que para mí fueron destacables. En cualquier caso, tal como lo señalan Giné et al;

(2003), se constató la distinción entre lo que el profesorado hace y lo que dice que hace, lo cual, nos permite plantear que la externalización de lo que el profesorado hizo una vez que concluyó el semestre para favorecer o afectar el aprendizaje significativo, facilita la reflexividad sobre las acciones que llevaron a cabo, y en ese sentido nos preguntamos la necesidad de dicho ejercicio reflexivo al final del semestre o curso.

Por otro lado, cabe reconocer que la profesora Marcela y el profesor René reconocieron acciones que justificaron, por ejemplo, los ajustes realizados y el énfasis al contenido de la asignatura correspondiente. Es decir, estuvieron conscientes y se responsabilizaron de haberse distanciado de las orientaciones didácticas de las fichas, lo cual, se relaciona con el enfoque de la práctica y pone en evidencia que, a pesar de las orientaciones didácticas en las fichas del programa, existen criterios y métodos de enseñanza que el profesorado toma en cuenta para llevar a cabo la instrucción de las fichas, además de las circunstancias particulares del momento educativo.

La estimación de lo realizado.

En este apartado se indica la manera en que el profesorado valoró la intervención realizada, la cual, se conformó de las expectativas que tuvo al inicio del semestre, los aciertos logrados, su experiencia y áreas de mejora (García Cabrero, Loredó y Carranza, 2008).

El profesor Juan señaló que al inicio del semestre tuvo la expectativa de: “que se lleve un cambio en la parte de su responsabilidad”, a su parecer, incidió de alguna manera: “al treinta [por ciento] como máximo, cuarenta como mucho pero no todos”. Su experiencia fue de “que empieces a inculcar una disciplina a los muchachos con la parte del control de sus emociones, y el que ellos controlen sus emociones los hace más responsables, los hace más sociables”. Para él las fichas son útiles, aunque señaló que éstas dependen de experiencia para sacarle provecho; “todo esto por experiencia te lo digo, te ayuda a regular tus emociones y te da seguridad propia de que si puedes hacer las cosas (...) me ha ayudado a mí mismo a ser más asertivo en mis pensamientos y de hacer las cosas; si el alumno no aprendió, pues que pena ¿no?”. Él comentó que para mejorar su trabajo tendría que ser más abierto con los estudiantes y estar bien preparado, en particular, mediante las capacitaciones que el sistema ofrece.

La profesora Marcela señaló que al inicio del semestre tenía la expectativa de generar un impacto en los estudiantes, “todos los grupos te llevan a esperar que algo les

deje”; reconoció haber logrado “que comiencen a identificar sus emociones”; así mismo, mencionó que su experiencia “con el grupo (...) fue de buena utilidad”. Para ella, el ámbito socioemocional le parece bueno, aunque para fortalecer su práctica comentó: “tendría que irme a estudiar psicología (...) tendría elementos para abordar las múltiples problemáticas que uno identifica”.

El profesor René indicó que su expectativa era motivar a los estudiantes para que siguieran estudiando, él comentó: “creo que en este grupo de veinticinco unos diez seguirán estudiando, no auguro que los demás lo hagan, no han encontrado motivación”. La experiencia del profesor no fue tan buena, él comentó: “Los jóvenes tienen una forma de ver la escuela muy distinta de cómo la ve el docente, lo que les interesa más es pasar la materia y no aprender, ellos piensan `pásame ahora y aprendo después, ya tendré tiempo para aprender”. Por otro lado, comentó que su acierto fue que generó confianza y cercanía con los estudiantes, “tuve la oportunidad de apoyar a algunos jóvenes que tuvieron problemas emocionales (...) siempre trato de estar disponible para mis alumnos”.

Para René, el programa ha tenido un impacto, aunque reconoció que no le prestó tanta atención porque priorizaba los contenidos de su asignatura. En tal sentido, indicó que tendría que prestarle más atención al programa, revisar el manual del docente y tomar alguna capacitación o formación sobre el ámbito socioemocional, en particular, aprender técnicas de integración.

A partir de lo anterior, los tres profesores tenían expectativas al inicio del semestre relacionadas con impactar positivamente a los estudiantes, todos reconocieron haberlo logrado de alguna manera. Para mí, el cumplimiento de dichas expectativas está ligada al trabajo que cada docente realizó en el aula, el cual, una vez que concluyó el semestre, tuvieron distintas experiencias con distintos grados de satisfacción, posiblemente, quien tuvo mayor disposición e interés, trabajó mejor, tal y como se señaló en el apartado sobre anticipación. No obstante, en el trabajo en el aula, también debemos considerar que la actitud, disposición e interés del estudiantado afecta la del profesorado, porque finalmente el aprendizaje depende del estudiante. Aquí cabría preguntarse ¿cómo experimentan los estudiantes el trabajo con las fichas del programa Construye T? ¿consideran que tiene algún impacto en ellos?

Finalmente, los tres docentes reconocieron que el programa es adecuado, pero también identificaron la necesidad de mejora en cuanto a la formación docente. Al respecto, cabe señalar que al inicio del semestre hubo cierta proporción del profesorado que no reconoció áreas de oportunidad, pero una vez que llevaron a cabo la intervención, identificaron algunas de ellas, lo cual, nos dice que su participación en la investigación propició cierta reflexividad, que como ya señalamos, es importante para identificar cómo mejorar la implementación de las fichas del programa. No obstante, ésta no solo depende del profesorado, sino también del diseño del programa.

5.2.3.2 Sobre el programa.

En este apartado incluimos la valoración del profesorado sobre los aspectos más generales del programa Construye T, los cuales, nos ayudan a comprender el trabajo realizado.

Como vimos, los tres docentes indicaron que la inclusión del programa Construye T al bachillerato les pareció adecuada, incluso, al igual que el director del plantel y la tutora del programa, indicaron haber observado efectos positivos al interior del plantel, aunque a la luz del presente trabajo, esto podría cuestionarse. Al respecto, sería necesario estudiar ¿cómo es la convivencia escolar en el plantel en relación con el abordaje del programa?

En paralelo, los tres profesores destacaron que la utilidad de la ficha se encontraba en su aplicación en la vida cotidiana, aunque solo dos docentes lo enfatizaron y ejemplificaron constantemente en el aula. Considero que el profesorado debe, sobre todo, destacar constantemente que el objetivo de trabajar con las fichas es desarrollar habilidades para desenvolverse en sociedad armónicamente.

En contraparte, los tres docentes indicaron ciertas dificultades para trabajar las fichas del programa. El profesor Juan indicó que la dificultad era la poca seriedad del estudiantado para trabajar las fichas, además de que no expresaban sus emociones por miedo a exponerse; también señaló la diversidad de hábitos de aprendizaje. En general, mencionó que el diseño de las fichas, desde lo administrativo, no consideró lo que ocurre en el aula. Adicionalmente, indicó que la educación proporcionada por los padres y su ideología afectaba la formación de los estudiantes.

La profesora Marcela mencionó el número de estudiantes por aula, también dijo que ellos no sabían identificar sus emociones debido a su juventud. En términos generales, señaló que la zona en donde viven, al ser una zona marginada, afectaba su desarrollo, por

ejemplo, dijo que los padres esperaban que los profesores cuidaran a los hijos, pero esa no era la función de la escuela.

El profesor René señaló que la dificultad se encontraba en el pensamiento tradicional de los jóvenes y los paradigmas que traían desde casa. Así mismo, indicó que otra dificultad eran las exigencias administrativas que enfatizaban el trabajo de las asignaturas correspondientes y por lo tanto él le dio mayor énfasis al contenido de su asignatura.

Por su parte, cabe recordar que la tutora mencionó que la principal dificultad para el desarrollo y aplicación del programa en las aulas ha sido la actitud de una cuarta parte de docentes aproximadamente, quienes se habían mostrado renuentes, esto corresponde con lo reportado en el trabajo. De manera general, mencionó que la zona del plantel es de escasos recursos y se presentan distintas situaciones de violencia, por ejemplo, insultos y machismo; agregó que los padres del estudiantado “no quieren hacerse responsables de los actos de sus hijos” y que se vivía en una sociedad irresponsable.

A partir de lo anterior, el director, la tutora y los docentes reconocieron que el programa ha tenido algún efecto en la comunidad estudiantil, en particular, los tres profesores señalaron que la utilidad del programa se encontraba en la vida cotidiana y coincidieron en que una de las complicaciones se refiere a las características del estudiantado, ya sea porque les da miedo expresar sus emociones, no le dan seriedad, entre otras. En tal sentido, desde la perspectiva constructivista del aprendizaje, “el alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. Es él quien construye el conocimiento y nadie puede sustituirle en esa tarea” (Coll, 1992, p. 441). Esto es, que el estudiante ha de emprender la iniciativa de su proceso de aprendizaje tal y como lo mencionó el profesor Juan. En consecuencia, la labor del profesorado consiste en motivar a los estudiantes, tal como lo indicó el profesor René, además debe orientar el trabajo con las fichas para que se interesen en el aprendizaje del contenido mediante su dirección y guía pertinentes en cada situación (Díaz Barriga, F. & Hernández, 1998, p. 36). Así mismo, considero que debe promover la relación horizontal con el estudiante, posiblemente, una de las razones por las que el estudiantado se reserve la externalización de sus emociones, sea la relación vertical que tradicionalmente acompaña el acto educativo en las aulas.

En términos institucionales y normativos, el profesor René mencionó que la coordinación tendría que brindar más apoyo a las trayectorias de los estudiantes. De manera similar, el profesor Juan y la profesora Marcela indicaron que debían considerarse los intereses y opiniones de los estudiantes, esto es, no solo diseñar las fichas “desde el escritorio”, sino considerar sus características, intereses y vocaciones, además de las problemáticas y situaciones particulares que el estudiante de bachillerato atraviesa.

En adición, la profesora Marcela señaló la importancia de contar con personal más preparado, desde el profesorado, la coordinación e incluso, contar con personal de psicología que se encargue de ciertas situaciones que podrían desencadenarse a partir de la revisión de algún tema que desencadene ciertas reacciones emocionales. En tal sentido, los tres docentes indicaron la necesidad de mejorar la formación del personal, lo cual, de cierta manera corresponde con las resistencias del profesorado para trabajar con el programa – señaladas por la tutora–. Para mí, lo anterior era de esperarse considerando los retos que representa la formación socioemocional de los estudiantes en función de la corta capacitación que reciben los docentes.

En términos más amplios, los tres docentes mencionaron que el contexto en el que vivían resulta adverso para el ASE de los estudiantes, a través de los paradigmas que traen de casa, padres, amigos, etcétera, lo cual, fue indicado en la descripción del contexto del plantel La Paz. Por ejemplo, la tutora comentó que la zona era de bajos recursos y al igual que el profesor René, señalaron que se vive una estructura social machista, además de que se presentan otros problemas como la violencia, el robo o el insulto. Es decir, a pesar de los esfuerzos realizados para el desarrollo socioemocional de los estudiantes en las aulas, existen estructuras familiares, sociales y culturales que dificultan dicho proceso.

En ese sentido, la educación socioemocional debe ampliarse más allá del mero contexto áulico y escolar, no solo en la generalidad que el programa reconoce y señala, sino incluir lineamientos y acciones puntuales que contrarresten el impacto de una sociedad fragmentada. De acuerdo con la tutora del programa, el programa tendría que buscar la participación de los padres de familia, ya que “hoy en día no se involucran y no quieren responsabilizarse de sus hijos”.

En resumen, hemos mencionado la manera en que el profesorado comentó lo que sucedió durante la intervención y de manera general, su concepción sobre el programa

Construye T, lo cual, nos permitió profundizar en sus sentires respecto a las orientaciones, demandas, responsabilidades y obligaciones normativas, institucionales y de la política educativa que conlleva la práctica docente.

A partir de ello, podemos decir que, aunque los docentes reconocieron más o menos lo que ocurrió en las aulas, existen elementos externos que intervienen en su práctica, desde los más cercanos a ella, como sus propios criterios y métodos de enseñanza, las situaciones particulares del aula y la normatividad escolar (características de los estudiantes, del salón de clase u obligaciones institucionales), hasta los más lejanos, sociales y culturales (cánones, prácticas y paradigmas sociales y familiares). No obstante, los tres profesores observados hicieron lo que pudieron con lo que tuvieron, utilizaron sus recursos y razón para implementar uno de los tantos programas que indica el currículum oficial para el bachillerato que, dicho sea de paso, se encuentra en reestructuración en 2020.

5.2 La llegada del ámbito socioemocional al bachillerato mexicano

En este apartado se discute el desarrollo del programa Construye T, así mismo, se contrastan las orientaciones teóricas sobre el aprendizaje socioemocional y la manera en que se han indicado en la política educativa del programa mexicano, a fin de discutir su eficacia. Posteriormente, se aborda su pertinencia y relevancia, según la reestructuración de 2020 del programa.

Como revisamos anteriormente, el concepto de aprendizaje o educación socioemocional se originó en Estados Unidos a partir de distintas preocupaciones sobre la promoción de la formación integral en la educación de los jóvenes. Tal discusión originó el concepto de aprendizaje socioemocional, el cual actualmente conforma el paraguas teórico de diversos programas de educación socioemocional en países como Perú, Estados Unidos, Australia, entre otros.

En México, hemos identificado el seguimiento de ciertos documentos oficiales a las orientaciones internacionales, por ejemplo, durante la reestructuración del programa Construye T en 2014, la SEMS señaló:

Las estrategias que implementa Construye T se originan en las mejores prácticas internacionales para desarrollar habilidades socioemocionales en los estudiantes:

invertir en el desarrollo profesional de docentes y directivos es una condición necesaria, e incluso la alternativa más efectiva y rentable (s.f., p. 12).

En adición, el manual para el docente indicó: “Los cursos fueron diseñados considerando las mejores prácticas en programas de educación socioemocional (casel, 2015)” (SEP-PNUD, 2018, p. 54).

En ese sentido, a partir de la reestructuración del programa Construye T en 2014, mediante ciertas orientaciones internacionales, se incorporaron las HSE como medio de trabajo para reducir el abandono escolar. Para ello, se enunciaron tres estrategias principales: capacitación docente y directiva; elaboración y difusión de materiales de apoyo (tales como guías y videos que actualmente se tienen en línea) y; desarrollo institucional de la escuela para fomentar la concientización sobre la importancia de las HSE, la cual consistía en un diagnóstico y plan de trabajo (SEMS, s.f., pp. 10-11).⁵⁹

En ese entonces, la estrategia de trabajo consistía en que el Comité Estatal Construye T (órgano conformado por enlaces estatales de los sistemas educativos) y facilitadores de la sociedad civil, coordinaban las capacitaciones directivas y docentes; a su vez, los facilitadores ayudaban a conformar el Comité Escolar Construye T en cada escuela (órgano conformado por el director, algunos docentes, estudiantes y el facilitador) que se encargaba de coordinar y monitorear las actividades del Programa dentro del plantel y promover la participación juvenil (SEMS, s.f., p. 11).

En el CECyTEM La Paz, la tutora del programa mencionó que observó el avance de la reestructuración en 2014, indicó que cuando el programa comenzó había una promotora que hacía un diagnóstico por zona y mensualmente daba “una especie de capacitación a docentes y alumnos con el objetivo de mejorar el ambiente”, que consistía en actividades de integración.

En el 2016, el programa fue incorporado al currículum formal de la educación obligatoria y se destacó la importancia de invertir en la capacitación de docentes y directivos y en la elaboración de materiales prácticos que contribuyeran al desarrollo de las HSE y la mejora del ambiente escolar. En ese entonces, la tutora del programa en el plantel La Paz señaló que cuando el programa sufrió modificaciones y se subió al sitio web el material que la promotora utilizaba (por ejemplo, los formatos de diagnóstico). En

⁵⁹ Los objetivos de la reestructuración del 2014 eran: fortalecer las capacidades de directivos y docentes; desarrollar HSE en estudiantes y; desarrollar estrategias de gestión participativa para mejorar el ambiente (SEMS, s.f., pp. 4-5).

consecuencia, se terminó la modalidad con la que se trabajaba, según el director, por falta de presupuesto, aunque sabemos que fue una reestructuración general al programa. Desde entonces, la tutora fue designada por el director como tal y ha ocupado dicho cargo, además de fungir la función de coordinadora académica. Según ella, se quedó con la idea de que el programa buscaba mejorar el ambiente escolar mediante distintas actividades escolares, lo cual, explica en cierta medida, el tipo de actividades que se llevan a cabo en el plantel.

Posteriormente, en la reestructuración del modelo educativo 2017, se indicó que la ruta de implementación consistía en desarrollar las HSE en los estudiantes, la estrategia principal sería ampliar y actualizar la oferta de capacitación docente y directiva, aunque también incorporar los rasgos de las HSE al perfil del egresado; incorporar las HSE a las competencias genéricas del Marco Curricular Común; desarrollar una plataforma virtual para compartir materiales preparados por los mismos docentes y directivos; desarrollar materiales de apoyo para los estudiantes, docentes, directores y padres de familia sobre el desarrollo de HSE. Entre las metas establecidas, se reiteró ampliar el rango de capacitación al profesorado (SEP, 2017c). En otras palabras, en el modelo educativo 2017, las HSE se enmarcaron como pieza clave en el programa educativo de la educación obligatoria.

En términos de la operatividad del programa Construye T en la escuela, la principal ruta de implementación se refiere al papel de los docentes en las aulas para trabajar con alguno de los dos modelos del programa (ampliado o simplificado), aunque también se mencionan otras rutas de implementación como: La construcción de una comunidad y fortalecimiento de cuerpos colegiados; la planificación de secuencias didácticas basadas en educación socioemocional; planificación de proyectos y sistematización de buenas prácticas de aula, de orientación, escolares y en la vinculación con el trabajo (SEP-PNUD, 2018). De manera más general, también se enuncia el involucramiento de las familias.

En cuanto al trabajo de campo, solo se observó la ruta principal de implementación, notando que, en términos generales, lo que ocurre en el aula está atravesada por aspectos cercanos al profesorado, tales como la disposición y apertura al programa, así como lejanos, tales como las orientaciones normativas e institucionales. Por lo observado, nos cuestionamos el logro del aprendizaje significativo. El resto de las rutas de implementación no fueron observadas, pero sospecho que no se llevan a cabo porque la tutora del programa

mencionó que el abordaje del programa consiste en las reuniones mensuales con el profesorado y los proyectos para mejorar el ambiente.

En cuanto a la eficacia de la aplicación eficaz de los programas de educación socioemocional en la comunidad escolar, CASEL (2020) establece dos ejes de trabajo: el primero se refiere a los cuatro momentos para la implementación de algún programa (organización, implementación con adultos, con estudiantes y evaluación), y el segundo momento a las cuatro dimensiones de trabajo en la comunidad escolar (aulas, escuelas, comunidades y familias). A continuación, retomamos los elementos que se incluyen en ambos ejes para discutir algunas diferencias y posibilidades en relación con el programa Construye T.

En cuanto al eje sobre los cuatro momentos de trabajo, CASEL indica que la primera fase para trabajar el ASE en la comunidad escolar consiste en la organización de un equipo de trabajo que vigile su desarrollo. Por su parte, el programa Construye T enuncia la organización del “equipo Construye T”. Al respecto, en el CECyTEM La Paz la tutora del programa mencionó que al inició del semestre ella realiza un diagnóstico del plantel (labor que anteriormente le correspondía a la promotora del programa) con el material disponible en la página en línea del programa. Después, dijo que en las primeras dos semanas del semestre se invita a algunos alumnos y dos o tres maestros a participar en el equipo Construye T y una vez que el equipo se conforma, se invita a la comunidad escolar a proponer proyectos (por lo regular son ofrendas, concursos, entre otros), y para incentivar a los estudiantes a participar, se les menciona la posibilidad de ganar premios (por ejemplo, alguna bicicleta que la compañía “Coca Cola” otorga a cambio de objetos reciclables).

En mi opinión, los proyectos deben enunciar con claridad y especificidad las HSE que se desarrollan, de lo contrario, alejan a los estudiantes de la revisión del contenido socioemocional y de los contenidos revisados en las asignaturas de los planes de estudio (Aguilar, 2018). Como veremos adelante, considero que en estos proyectos escolares sería ideal invitar a los padres de familia a participar para contribuir al desarrollo del ASE en la comunidad escolar. En consecuencia, el equipo Construye T podría promover y quizá, apoyar a la coordinadora a supervisar las actividades en función de alguna HSE específica.

El segundo momento se refiere al desarrollo del ASE entre adultos, el cual, además del profesorado, también abarca el equipo que implementa el ASE en las escuelas. En tal

proceso, los adultos aprenden a desarrollar sus propias competencias socioemocionales y desarrollar la capacidad de apoyar a otros; colaboran entre ellos para pulir las estrategias de promoción del aprendizaje socioemocional y; modelan el aprendizaje socioemocional con los estudiantes, la institución escolar, comunidades y padres de familia (CASEL, 2020).

Por su parte, la tutora nos comentó que en el plantel La Paz, en ocasiones ella o el director aplicaban una ficha del programa entre los docentes durante las reuniones mensuales para comentar lo relacionado con el programa, incluso, agregó que éstas han tenido algún impacto emocional en el profesorado. No obstante, esto no fue observado, pero en caso, pero de ser cierto, podría ayudar al profesorado a que observen cómo se aplican las fichas y exploren su mundo emocional. De cualquier manera, considero que este es uno de los aspectos débiles del programa, ya que si el énfasis del programa radica en la labor del profesorado en las aulas, no basta con una capacitación de 10 horas para que aprendan los elementos generales del mismo, sino deben incorporarse espacios para el desarrollo y modelaje de las HSE, pues su edad promedio (entre los 40 y 50 años) y por los datos del cuestionario podemos inferir que ninguno revisó dichos contenidos durante su formación inicial. Paralelamente, si las orientaciones didácticas de las fichas indican que deben compartir sus experiencias, si no cuentan con espacios para comentarlas y desarrollar su propia formación socioemocional, dicha orientación es limitada e inviable.

Al respecto, en dichas reuniones mensuales, el abordaje de las fichas podría retomar la discusión de las emociones que el profesorado experimenta ante alguna situación escolar, o incluso, a partir de las situaciones que han experimentado durante la pandemia y la experiencia de impartir clases virtuales (J. Aguilar, comunicación personal, 30 enero de 2021). De esa manera, posiblemente, el profesorado cuente con nuevas reflexiones para abordar las fichas en el aula con sus estudiantes.

El tercer momento se refiere al desarrollo del ASE de los estudiantes en las aulas, para ello se indican tres aspectos: un clima áulico de apoyo; la instrucción explícita y; la integración entre contenidos. Los tres aspectos orientan el trabajo del profesorado.

Por su parte, el programa Construye T enuncia de manera general, la importancia del clima escolar y áulico para el desarrollo socioemocional, así como la integración entre contenidos para el diseño de secuencias didácticas en el aula (constituye una de las rutas de implementación del programa), no obstante, en su diseño, Construye T solo especifica la

instrucción explícita. Por lo observado, los elementos que constituyen la instrucción explícita (secuencialidad, actividad, focalización y explicitud) están relacionados entre sí, y dependen de la labor del profesorado para orientar la labor del estudiantado para que ésta sea participativa, horizontal y cercana.

Respecto a la integración de contenidos, Construye T ofrece ciertas pautas para generar secuencias didácticas para que el profesorado vincule las fichas con el contenido de su asignatura, aunque como vimos, esto depende del criterio del docente y de la asignatura que imparta. Finalmente, reiteramos que el programa debe ofrecer ciertas orientaciones didácticas para que el docente promueva un clima áulico de apoyo que favorezca el ASE, como vimos, dichos elementos se ligan con el carácter del docente, la organización del aula y el tratamiento de las fichas.

El cuarto momento se refiere al proceso deliberado y estructurado en donde el equipo trabaja sobre los problemas prácticos y objetivos de mejora para alcanzar las metas del aprendizaje socioemocional en toda la comunidad escolar. Para ello son necesarios ciertos pasos que midan el progreso, examinen y reflexionen en torno a los objetivos alcanzados para ajustar el curso si es necesario (CASEL, 2020, sección *how it Works*; traducción propia).

Por su parte, Construye T estipula algo similar en el formato de evaluación de cada ficha (Véase figura 4.2), la cual “funciona como herramienta de mejora continua que pretende que los docentes identifiquen las fortalezas y debilidades de las actividades y de la implementación frente a grupo” (SEP-PNUD, 2018, p. 57). Este formato tiene la intención de mejorar el contenido mediante la identificación de fortalezas y debilidades de la lección. Al respecto, la tutora del programa en el CECyTEM La Paz indicó que se le sugiere al docente que aplique dicha evaluación dos veces: una al inicio y al final del curso, pero esto no forma parte de la planeación estratégica que indica la institución. En adición, señaló que parte de su función como coordinadora académica, era la evaluación al docente, la cual consistía en revisar la carpeta de cada uno para corroborar si llevó a cabo las actividades que indicó en su planeación. En tal sentido, la institución utiliza dicho formato para apoyar al profesorado a “rendir cuentas” como actividad administrativa, pero no como actividad pedagógica. Sería útil regular el uso de tal formato para la mejora de la práctica

docente, un momento posible para su discusión, sería durante la reunión mensual, aunque requeriría de mayor tiempo.

Como vimos, el desarrollo del ASE en función de los cuatro momentos discutidos, nos permiten plantear que dicho aprendizaje es un proceso que se va mejorando con el paso de los semestres, por lo tanto, cabe señalar que como veremos adelante, la reestructuración actual del 2020 plantea algo similar que aquí hemos discutido a partir de lo que ocurrió en el plantel La Paz y el planteamiento del programa. No obstante, el proceso del ASE también incluye escenarios y espacios que constituyen el segundo eje del modelo CASEL. Estos son: las aulas, la escuela, las familias y las comunidades. Al respecto, a continuación, se señalan algunos elementos que nutren o complementan lo ya indicado.

En cuanto a los padres de familia y comunidad, anteriormente señalamos que debido a que Construye T no especifica la vía de participación de los padres de familia, una opción es que la tutora y su equipo de trabajo, orienten la participación de los padres de familia en los proyectos que se realizan para mejorar el ambiente escolar, en función de alguna HSE a desarrollarse, según la problemática que el plantel requiera.

En la escuela, como vimos anteriormente, el programa Construye T propone el trabajo colegiado, secuencias didácticas, proyectos y evidencia de secuencias. De manera similar, estas orientaciones son generales y no fueron observadas, pero es posible comentar lo siguiente.

Según la tutora, el trabajo colegiado en el plantel La Paz, ocurre en las reuniones mensuales, ese momento sería idóneo para desarrollar el ASE entre el profesorado.

Por su parte, las secuencias didácticas orientan la integración de contenidos, pero como vimos en el trabajo de campo, esto se facilita más en asignaturas del área de humanidades y sociales, por lo tanto, sería necesario que los docentes que trabajan con alguna asignatura que no corresponda con las áreas señaladas, dedique –por lo menos– el tiempo sugerido en el programa para trabajar las fichas (20-40 minutos).

En relación con los proyectos, la SEP-PNUD indican que consisten en una serie de pasos en los cuales, docentes y estudiantes participan para la resolución de alguna problemática escolar (2018, p. 91), que en el plantel La Paz consistieron en actividades para mejorar el ambiente. Creo que es necesario señalar con claridad la HSE que se desarrollará en el proyecto en función de la problemática escolar que se presente.

La sistematización de buenas prácticas consiste en su documentación para ser compartidas con la institución. En tal sentido no se recabó información al respecto, pero si observamos que los tres docentes apenas cumplieron con las seis fichas requeridas por la coordinación, en ese sentido, la aplicación de las fichas constituye una labor adicional al trabajo que demanda cada asignatura, y difícilmente se llevaría a cabo dicha sistematización porque demanda tiempo y dedicación adicional.

En cuanto al desarrollo del ASE en el aula, CASEL propone la integración de contenidos, el clima áulico de apoyo y la instrucción explícita, mientras que Construye T solo especifica la instrucción explícita, la integración de contenidos forma parte de una de las rutas de implementación y el clima áulico se enuncia de manera general.

A pesar de que el diseño de las fichas se basa en las características de la instrucción explícita, según este trabajo, se observó que la intervención depende de la manera en que el profesor las instruye, su disposición, presencia y función directiva para orientar y dirigir las actividades y facilitar las vías necesarias y encaminar a los estudiantes al logro de los objetivos curriculares. Así mismo, se reconoce la resistencia e improvisación del profesorado para instrumentar uno de tantos programas que debe llevar a cabo según las disposiciones oficiales, lo cual, se debe a los criterios, prioridades, formaciones y experiencias de cada uno, pero también a las circunstancias situacionales de lo que acontece en el aula.

En resumen, el modelo CASEL plantea que el ASE es un proceso de construcción que requiere diversos escenarios y momentos para su desarrollo; por su parte, Construye T ha retomado varias de sus orientaciones, aunque la mayoría de manera general; en particular, destaca la instrucción explícita en el diseño de las fichas, la labor del profesorado para aplicarlas y la del tutor del programa para organizarlo. A partir de las observaciones realizadas y de lo discutido en el apartado anterior, podemos cuestionarnos la efectividad del programa mexicano en la comunidad escolar y el logro del aprendizaje significativo en las aulas del CECyTEM La Paz, sin embargo, la efectividad depende del profesorado, de su interés, disposición, formación, etcétera.

Actualmente, a partir de la pandemia que se ha vivido durante el 2020 y 2021, y en sincronía con la nueva escuela mexicana (incorporada a la política educativa que comenzó a reestructurarse desde el cambio de gobierno en 2018, con el actual presidente Andrés

Manuel López Obrador), se incorporan materiales para la nueva normalidad y se está introduciendo otra reestructuración al programa; para fines de 2020 se ha presentado el diseño (principalmente mediante webinars; el documento aquí citado es la versión publicada de tales planteamientos). En términos generales, Construye T (s.f.) ha ampliado su margen de trabajo, integrando cinco componentes estratégicos para el desarrollo del ASE: práctica y colaboración ciudadana; educación integral en sexualidad y género; actividades físicas y deportivas; artes; y educación para la salud.

Así mismo, se ha flexibilizado el programa para que cada institución, según su contexto y necesidades, trabajen los materiales que les parezcan pertinentes (p. 2). Cabe mencionar que la profesora Marcela señaló tal necesidad durante el trabajo de campo.

Para la implementación de las actividades del programa, ya no solo los docentes y tutores deben implementarlo, sino también los orientadores. En consecuencia, el espacio de trabajo se ha ampliado a la tutoría y las sesiones de orientación (p. 2).

Para ello, el programa Construye T ha retomado, en cierta medida, los momentos establecidos por el modelo CASEL (discutidos anteriormente) y recomienda seis pasos para el desarrollo del ASE en la comunidad escolar: 1) Designar una o dos personas para coordinar el programa; 2) organizar una reunión con los integrantes de la comunidad educativa (docentes, directivos y personal de apoyo y psicológico); 3) socialicen los materiales de trabajo con la comunidad escolar; 4) invitar a los docentes a implementar el programa; 5) impulse el liderazgo estudiantil y; 6) socializar con estudiantes y padres de familia la importancia de la formación socioemocional (p. 3).

Adicionalmente, se agregan distintos materiales de trabajo organizados en tres apartados, algunos en función de la nueva normalidad y otros para el desarrollo del programa:

- Desarrollo socioemocional a través de lecciones del aprendizaje socioemocional: Incluye el modelo ampliado y simplificado con fichas para el docente y estudiante (las que hemos retomado durante este trabajo).
- Recursos para la nueva normalidad: Cuadernillo de actividades para el desarrollo socioemocional de los estudiantes en casa durante el periodo de confinamiento; guías para el personal docente y directivo para la construcción de la nueva normalidad.

- Materiales para el desarrollo socioemocional a través de los cinco componentes estratégicos: Cada componente se relaciona en mayor o menor medida con las seis distintas HSE del programa, en la que cada uno cuenta con distintos materiales, por lo regular, los cinco incluyen una guía con actividades para el desarrollo de HSE y otro documento con elementos teóricos y conceptuales relacionados con su respectivo componente. Cabe señalar que el componente de género y actividades deportivas cuenta con un suplemento para su desarrollo; adicionalmente, el componente de género cuenta además con un manual para la aplicación de un taller (Construye T, s.f., pp. 4-8).

A partir de lo anterior, la reestructuración del programa amplía su rango de impacto, involucra nuevos actores, manifiesta un proceso de trabajo para su implementación, organiza componentes de trabajo socioemocional, que al parecer están encaminados al desarrollo del ASE fuera del mero contexto áulico; para ello se tendrán diversos materiales. Por otro lado, no cambió la estrategia para el desarrollo de HSE mediante fichas de trabajo según los dos modelos del programa en el aula.

Personalmente, me parece oportuno que el programa se ha ampliado, en particular, creo que es pertinente que se tengan orientaciones más allá del aula, más tiempo y espacios para su desarrollo. De la misma manera, es necesario contar con un proceso para su implementación, ya que como lo he señalado, se facilita la organización y se posibilita la participación del personal mediante la adopción de funciones y actividades específicas, sin embargo, el desarrollo de la misma depende del compromiso y disposición personal.

Por otro lado, me parece que la ampliación del programa, al agregar cerca de 15 materiales nuevos relacionados con distintos ámbitos de acción, permitirá atender problemáticas específicas que se presentan en la diversidad de contextos e instituciones del bachillerato, sin embargo, dicha ampliación podría resultar inviable para el profesorado y la coordinación del programa, pues como vimos en el plantel La Paz, hubo cierta proporción de docentes que no conocían la generalidad del programa, y entre tanta información, lo explícito y focalizado en los objetivos del programa podrían diluirse; así mismo, la práctica docente incluye distintas demandas y compromisos curriculares y administrativos que requieren de atención correspondiente (J. Aguilar, comunicación personal, 11 de diciembre del 2020). Lo mismo ocurre con la coordinación del programa.

En tal sentido, el ASE que se encuentra en el programa Construye T, debe tener un papel central en la institución, sus actividades no solo deben verse para el cumplimiento de requisitos administrativos impulsados desde la política educativa, o como un elemento paralelo a la revisión de los contenidos curriculares, sino ser transversal en la vida cotidiana de la comunidad escolar y los escenarios y momentos que ésta implica, ya que cada situación demanda el desarrollo de HSE. Considero que, a pesar de la pertinencia de algunas adecuaciones al programa, aún hay mucho que hacer para mejorarlo, y sobretodo, aproximarse al logro de aprendizajes significativos para los estudiantes.

De acuerdo con Mar Velasco (2018), el aprendizaje socioemocional ha encontrado un lugar en los planes y programas de la educación obligatoria en México, lo cual abre una discusión emergente sobre la educación socioemocional y en particular, sobre los fines que esta persigue. Al respecto, algunos autores mencionan que su finalidad es paralela con los intereses que se persiguen en el ámbito empresarial, los cuales buscan la formación de individuos con la capacidad de regular sus emociones ante las demandas de un mundo cambiante y globalizado. Sin embargo, de acuerdo con Mar Velasco (2018), más allá de la certeza de tales fines e inclinaciones, a través del ASE al fin se presentan en el currículum formal aquellos sueños libertarios que muchos pedagogos se plantearon en su momento. En ese sentido, convendría discutir ¿cuáles son las intencionalidades implícitas de introducir el ASE en el currículum formal?

Para dicha autora, la incorporación de las HSE al currículum escolar formal se debe a dos factores: 1) las exigencias del mundo laboral que han identificado la necesidad del trabajo en equipo y la necesidad de nuevas competencias personales para comunicarse, negociar, capacitarse y adaptarse y; 2) el desarrollo de las neurociencias que han demostrado la implicación de las emociones en el desarrollo del cerebro, en consecuencia, en los procesos educativos. De acuerdo con la autora, la incorporación de la educación socioemocional al currículum formal es un acierto y una oportunidad para encontrar sus virtudes, pero también un reto para tomarla en serio y no fracase (Mar Velasco, 2018). Por lo tanto, el riesgo de que el programa se diluya está latente, de ahí que conviene mejorar lo que ya se tiene más que aumentarle elementos, en particular, de acuerdo con considero conveniente tener en cuenta al profesorado, no solo como ejecutor del programa, sino como persona con su propia dimensión socioemocional.

En este sentido, Patiño (2017) señala que la educación socioemocional en México presenta cuatro desafíos: el necesario apoyo de los padres; el uso de estrategias experienciales que fomenten la interacción y la conciencia del propio yo; la formación socioemocional del profesorado y; la necesidad de una evaluación formativa que responda a dichos contenidos. Por su parte, Hernández, Trejo y Hernández (2018) mencionan que son necesarias: estrategias de capacitación docente diferenciada que aseguren el acceso a la educación socioemocional para todos; grupos de expertos e instituciones académicas para realizar estudios rigurosos que aporten elementos para mejorar las estrategias de capacitación y diseño instruccional propuesto, pues existe poca investigación sobre la efectividad de los procesos de enseñanza de las HSE y; llevar a cabo una estrategia para el acompañamiento a docentes y directivos.

Al respecto, además de las adecuaciones realizadas en la reestructuración del programa (integración de los momentos para el desarrollo de HSE), estoy de acuerdo con algunos elementos mencionados por los autores señalados, en particular, considero urgente mejorar la formación del profesorado para que esta sea vivencial, pues no basta con capacitar al docente para que conozca los apartados de las fichas y el programa en general, sino que desarrolle su propio aprendizaje socioemocional y modele las HSE con los estudiantes, así como aprender diferentes técnicas de trabajo para organizar los contenidos y facilitar que el estudiante discuta y comparta sus experiencias en el aula. No obstante, esto conllevaría más que una propuesta de capacitación y, por lo tanto, considerar la función y formación del profesorado desde otra perspectiva, no solo como técnico. Al respecto me pregunto: ¿serán posibles vías vivenciales para la formación socioemocional del profesorado? ¿qué técnicas y estrategias deberían incluirse en una formación así que permitan desarrollar, por ejemplo, la conciencia del propio yo de los estudiantes?

En términos del diseño de las fichas del programa Construye T, considero necesario no solo retomar actividades para la reflexión de situaciones hipotéticas, sino reformular algunas actividades para que faciliten la interlocución entre el estudiantado, así como actividades experienciales que favorezcan el modelaje de las HSE.

Creo que también es necesario diseñar mecanismos pertinentes para la evaluación del aprendizaje socioemocional, no como son evaluados los contenidos conceptuales, sino como evaluación formativa basada en las experiencias y subjetividad de los estudiantes, por

ejemplo, utilizar la coevaluación y autoevaluación, además de ser incluidas como parte de la asignatura, no solo como actividad extra para obtener un beneficio en la calificación.

También son necesarias estrategias de acompañamiento docente, pues por lo visto, estas pueden ser lejanas o nulas al desempeño del docente.

En términos amplios, considero necesario fomentar la participación de los padres de familia, ya que, aunque el aprendizaje socioemocional esté apegado a distintas orientaciones teóricas y normativas, será complicado que el estudiantado desarrolle el ASE si en casa y en la sociedad encuentra un contexto adverso que lo obstaculice o impida.

Finalmente, además de atender los distintos elementos que hemos tratado a lo largo del trabajo, me parece necesario ampliar la investigación en este ámbito, pues como hemos mencionado, este trabajo es de los pioneros en México.

5.3 Conclusiones

En términos de los aportes de la investigación, el aprendizaje socioemocional corresponde a un campo del conocimiento poco explorado en la lengua española, incluso, éste es uno de los primeros trabajos realizados en relación con el enfoque teórico y metodológico, además del marco conceptual en México.

Esta investigación ha pretendido aportar conocimiento sobre cómo se llevan a cabo los procesos didácticos en la práctica docente en función del ASE en las aulas del bachillerato mexicano. En dichos procesos ocurren distintas mediaciones y momentos que provienen de la investigación, la política educativa, la normatividad institucional, la labor del personal escolar, la práctica docente y la labor de los estudiantes, los cuales inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los salones de clase.

El concepto ligado al contenido del programa Construye T es el de aprendizaje socioemocional, el cual surgió en Estados Unidos. Al notar su utilidad mediante la investigación, se ha propagado e impulsado su inclusión en los planes y programas curriculares de distintos países. En México, el programa Construye T emergió para reducir el abandono escolar en el bachillerato, y desde 2014 que se incluyeron las HSE, éstas constituyen el eje del programa, desde entonces ha expandido sus objetivos siendo la base del desarrollo socioemocional en los jóvenes de bachillerato. Recordemos que desde el

modelo educativo 2016, el ámbito socioemocional forma parte del currículum formal en la educación obligatoria.

Por otro lado, hasta la reestructuración del 2017, se ha destacado la capacitación de directivos, tutores y docentes, así como la renovación de materiales de trabajo como principales vías para su expansión y desarrollo. Derivado de este trabajo, se observó una pobre capacitación, no sólo por lo reducida, sino porque concibe la función y formación docente como técnico que sigue distintas orientaciones didácticas para la instrucción de fichas de trabajo con contenido socioemocional. Cabe preguntarse ¿será posible retomar la función y formación del profesorado desde otros enfoques?

En cuanto a su diseño, Construye T recupera distintas orientaciones internacionales, en particular del modelo CASEL. En este trabajo hemos discutido ambas orientaciones, y en consecuencia cuestionamos su eficacia porque mientras que CASEL indica orientaciones específicas para el desarrollo eficaz del ASE en la comunidad escolar a través de momentos y dimensiones, el programa mexicano retoma la mayoría de manera general e indicativa; explícitamente, destaca la labor del profesorado para la implementación de fichas de trabajo, así como el trabajo de la tutora del programa para su organización. Es decir, el trabajo del programa recae en esas dos figuras. Al respecto, considero necesario fortalecer la formación docente y explicitar las funciones de la tutora para la organización de los proyectos en la comunidad escolar.

En el CECyTEM La Paz, por las conversaciones sostenidas, la tutora tuvo mayor incidencia que el director, ya que organiza el equipo Construye T y aborda las reuniones mensuales con el profesorado. Tal y como se comentó anteriormente, considero podría mejorarse la organización y desarrollo de los proyectos escolares (por ejemplo, establecer las HSE que se desarrollarían en alguna actividad escolar de manera explícita, así como facilitar la participación de padres de familia), así como darle mayor seguimiento a la labor del profesorado, en particular, a la selección de fichas, a la puesta en marcha de las fichas en los salones de clase y a la ejecución de los formatos de evaluación.

Para promover el trabajo del programa dentro de la comunidad escolar, considero necesaria la labor de sensibilización entre los miembros de la misma y así promover la importancia del ASE y buscar el compromiso de la comunidad escolar para su desarrollo,

por ejemplo, sensibilizar a los docentes y directivos para que aborden con profundidad y seriedad el aprendizaje socioemocional dentro de la comunidad escolar.

Durante 2020 y 2021 se está llevando a cabo otra reestructuración al programa Construye T, la cual amplía sus horizontes y busca llevar el ASE más allá del aula, para ello, se han agregado nuevos materiales y se añade la labor del personal de orientación, para que al igual que el profesorado, trabaje con alguno de los modelos del programa. En tal ajuste, no se modifican las orientaciones de los modelos del programa ni las fichas, por lo tanto, seguirán constituyendo la estructura del programa. En ese sentido, cabe preguntarse ¿qué efectos tendrá en las aulas la nueva formulación del programa?, ¿tendrá mayor eficacia la reestructuración del programa en la comunidad escolar?, ¿mejorará la capacitación docente?, ¿se ampliará el rango del profesorado al que llega la capacitación?

En ese sentido, si bien se destaca que el programa amplía su rango de trabajo mediante la incorporación de cinco ámbitos de trabajo, diversos materiales, entre otros, es un hecho que representará más trabajo para el profesorado y el personal que debe trabajar el programa (que como vimos, depende del trabajo de tales actores). En consecuencia, reitero que la sensibilización al personal escolar podría facilitar la participación del profesorado y directivo, pues por lo observado, el trabajo del profesorado apenas cumplió con las orientaciones institucionales y por lo tanto incrementar el trabajo que se debe realizar puede ser causa de mayor resistencia y descontento y en consecuencia correr el riesgo de que se disperse. Al respecto podemos preguntarnos ¿la reestructuración del trabajo afectará la labor del profesorado en las aulas?

En este trabajo, la dimensión didáctica de la práctica docente del profesorado consistió en la anticipación, la implementación y la estimación del trabajo realizado con las fichas del programa Construye T. La anticipación se conforma del conocimiento del programa y la revisión previa de las fichas. Se identificó la relación entre la capacitación tomada y el conocimiento y revisión previa de las fichas, esto implica la disposición e interés del profesorado hacia el programa. Aproximadamente tres cuartas partes anticiparon el programa o parcialmente lo hicieron, el resto mostró desinterés y/o resistencia, lo cual se debió, entre otras razones, a la escasa preparación para trabajar el contenido del programa y a la carga laboral relacionada con las obligaciones y responsabilidades de cada asignatura. Así mismo, notamos que la anticipación afecta el trabajo en el aula.

Durante la implementación del programa se observó el trabajo de tres docentes mediante tres dimensiones: el clima áulico, la secuencia didáctica y la instrucción explícita. El clima áulico se conformó de la relación entre el carácter del profesor, el tratamiento de los contenidos y la organización del aula, cada una, en mayor o menor medida, perjudican o contribuyen a generar un clima áulico de confianza, apoyo y cercanía para que los estudiantes participen y se involucren en la revisión del contenido socioemocional.

En relación con la secuencia didáctica, se identificó que en las tres fases que conforman la secuencia, menos de la mitad se instruyeron siguiendo las orientaciones didácticas de las fichas para el profesor, lo cual correspondió con la resistencia y/o improvisación del profesorado para seguir las. Así mismo, el énfasis de trabajo se localizó en la fase intermedia, después la inicial, la final fue la más endeble. A partir de ello, es posible cuestionarse el logro del aprendizaje significativo considerando que, desde la perspectiva constructivista, las tres fases tienen funciones específicas.

En consecuencia, resulta relevante la idea de fortalecer las competencias docentes relacionadas con el perfil docente indicado en la RIEMS, correspondientes a las tres fases de la secuencia didáctica, así como a la generación del clima áulico favorable para el desarrollo de las competencias socioemocionales del estudiantado.

Así mismo, podemos cuestionarnos la pertinencia de las orientaciones didácticas de algunos apartados en las fichas del programa, tales como la cita, reafirmo y ordeno y para tu vida diaria, ya que se reducen a la lectura de los fragmentos correspondientes que no aportan a la discusión del contenido entre los estudiantes. De manera similar, tendrían que replantearse las orientaciones didácticas de algunas actividades como ¿quieres saber más? y concepto clave, recordemos que en la primera se propone la revisión de material audiovisual, la cual es necesaria, pero habría que indicarse una manera viable para revisarse y no solo dejarse al criterio y experiencia del docente; por otro lado, el concepto clave tendría que estar en un sitio más visible de la ficha ya que al final puede pasar desapercibida y constituye el eje central de cada ficha.

Por otro lado, creo que el profesorado tendría que darle mayor tiempo y espacio al trabajo con las fichas, ya que la escasez de estos elementos, limitan la participación del estudiantado y del profesorado. Quizá, el abordaje de las fichas podría ser incluido para la evaluación de la asignatura, no solo como un recurso para “ganar décimas”. Dicha labor le

corresponde al profesorado, aunque también puede ser facilitada en el diseño del programa.

En cuanto a la instrucción explícita, confirmamos la relación entre la secuencialidad, la actividad, la focalización y lo explícito de las actividades, elementos que además se conectan con otros aspectos de la práctica didáctica desempeñada por cada docente. Por ejemplo, a pesar de que el diseño de las fichas se basa en las características de la instrucción explícita, su éxito depende de la manera en que el profesor las instruya, su disposición y la función directiva para dirigir las actividades.

Podemos decir que se observó la relación entre los tres ejes analizados, además se identificó la necesidad de proponer otras maneras de organizar el aula, así como actividades que involucren la participación más activa del estudiantado, en particular, en la fase final e inicial de las fichas. Así mismo, deben realizarse esfuerzos para que el profesorado conozca los objetivos del programa, ya que su desconocimiento se refleja en el aula.

Una vez que el semestre concluyó, los tres profesores indicaron que antes de iniciar tenían la expectativa de generar algún impacto en los estudiantes, lo cual reconocieron haber logrado en alguna medida. Adicionalmente, cada docente tuvo una experiencia distinta, posiblemente, relacionada con el trabajo realizado por los estudiantes. En tal sentido, me parece relevante sensibilizar al estudiantado para que desarrolle el ASE de manera comprometida, ya que desde la perspectiva constructivista el aprendizaje depende del estudiante. En adición, en función de las particularidades del grupo conviene considerar las experiencias, intereses y características del estudiantado. Es decir, el diseño de las fichas debe indicar que su aplicación debe ser flexible, pues lo que acontece en el aula está sujeto al carácter contextual y situacional.

Por otro lado, los tres profesores identificaron áreas de oportunidad relacionadas con su formación docente sobre el ASE, dicha reflexividad fue propiciada por su participación en la investigación realizada.

Comentando las dificultades para el desarrollo del aprendizaje socioemocional, los profesores comentaron que las obligaciones institucionales afectan su desempeño en la instrucción del programa. De manera general, el contexto sociocultural perturba el aprendizaje socioemocional del estudiantado, probablemente sea donde más se necesite. Al parecer, la reestructuración actual del programa pretende desarrollar el ASE en nuevos ámbitos de la vida escolar y social, sin embargo, la participación de las familias continuó

enunciada en su generalidad. Considero que las mejoras al programa tendrían que considerar mecanismos explícitos para la participación de los padres de familia, como ya indicamos, por ejemplo, en los proyectos escolares para el desarrollo del ASE.

Finalmente, a pesar de que la propuesta de función y formación socioemocional del profesorado –y estudiantado– retoma la perspectiva técnica, existen distintas mediaciones, instancias y resistencias, que van de lo personal, lo grupal y lo institucional, que intervienen en la dimensión didáctica que acontece en las instituciones del bachillerato, las cuales, nos permiten dar cuenta de la complejidad que ocurre en las aulas, en particular, el profesorado del CECyTEM La Paz instruyó las fichas del programa con los recursos de su formación profesional, criterios y herramientas didácticas.

Por otro lado, a pesar de que el enfoque metodológico utilizado no nos permite generalizar, nos deja suponer que existen procesos similares en el resto de las instituciones de nivel medio superior tal y como ocurrió en el plantel La Paz. Al respecto podemos preguntarnos ¿cómo se aplica el programa Construye T en otros subsistemas del bachillerato, en otros estados de la República mexicana?, ¿habrá diferencias sobre la implementación del programa en función del contexto?, ¿en donde se desarrollan las mejores prácticas?, ¿cuál es el perfil docente que favorece mejor el desarrollo del ASE?

Para concluir, a partir de este estudio podemos decir que existen distintos aspectos que dificultan u obstaculizan el éxito de educación socioemocional Construye T en México, así como múltiples retos y áreas de mejora. No obstante, su inclusión parece acertada y abre la posibilidad de continuar y profundizar en el estudio, reflexión y práctica acerca de un ámbito educativo de reciente incorporación al currículum formal en los inicios de una época en la humanidad con tantas dificultades y cuestionamientos de urgente resolución.

Referencias

- Acuerdo 442, Diario Oficial de la Federación, Primera Sección. México. (septiembre-2008).
- Acuerdo 444, Diario Oficial de la Federación, Primera Sección. México. (octubre-2008).
- Acuerdo 447, Diario Oficial de la Federación, Tercera Sección. México. (octubre-2008).
- Acuerdo 656, Diario Oficial de la Federación, Primera Sección. México. (noviembre-2012).
- Aguilar, J. (2018). *Justicia en el nivel medio superior en Baja California y el Estado de México* (Informe de investigación)
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Barcelona-México-Buenos Aires: Paidós.
- Bautista, N. P. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa*. Epistemología, metodología y aplicaciones. México: Manual Moderno.
- Carreto, F. & González, R. (septiembre, 2018). La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM); una Mirada desde los documentos oficiales y la perspectiva de los actores sociales. *Revista RedCA*, 1(1). Recuperado de <https://revistaredca.uaemex.mx/article/view/10881/8819>
- Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: La concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. En C. Coll; J. Palacios y; A. Marchesi (compiladores). *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación*. (pp. 435-453). Madrid, España: Alianza Editorial
- Coll, C., Pozo J., Sarabia, B. & Valls, E. (1992). *Los contenidos de la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. España: Santillana.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2020). <https://casel.org/>
- Construye T (s. f.) Estrategias de implementación del programa Construye T. Recuperado de <https://www.construye-t.org.mx/>
- Darling-Hammond, L. (2017). Social and Emotional Learning. Critical Skills for Building Healthy Schools. En J. A. Durlak., C. E. Domitrovich., R. P. Weissberg & T. P. Guillotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. (foreword). New York, US: The Guilford Press.
- De Lella, C. (1999, septiembre). Modelos y tendencias de la formación docente. Trabajo presentado en el I Seminario Taller sobre Perfil del docente y estrategias de formación, Lima, Perú. Recuperado de <http://www.oei.es/cayetano.htm>

- De Lella, C. (otoño, 2003). Formación docente. El modelo hermenéutico reflexivo y la práctica profesional. *Saberes*, 20-24. Recuperado de https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio_5/decisio5_saber3.pdf
- De Leyva Briongos, Y. (2015). *Las competencias socioemocionales de los docentes de educación secundaria de la comunidad de Madrid en contextos de acción tutorial* (Tesis de maestría). Recuperada de https://eprints.ucm.es/36129/1/Yasmina%20Leyva%20-%20TFM%20UCM_EPRINTS_prot.pdf
- Devis-Rozental, C. (2018). Developing socio-emotional intelligence in higher education academics: Benefits beyond classroom. En *Socio-emotional intelligence in higher education scholars* (pp. 167-199) US: Palgrave Macmillan, Cham.
- Díaz Barriga, A. (2009). *Pensar la didáctica*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Díaz Barriga, F. & Hernández, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg R. P. & Guillotta T. P. (2015) (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. New York, NY: The Guilford Press.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Elbertson, N. A., Brackett, M., & Weissberg, R. P. (2010). School-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programming: Current Perspectives. En: A. Hargreaves., A. Lieberman., M. Fullan & D. Hopkins (eds.) *Second International Handbook of Educational Change* (pp. 1017-1032). US: Springer International Handbooks of Education 23. Doi: 10.1007/978-90-481-2660-6_57,
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. (Ed). *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. (pp. 195-209). Barcelona, España: Paidós.
- Ferrandiz, F. (2011). El proceso etnográfico. En Ferrandiz, F. (autor). *Etnografías contemporáneas: Anclajes, métodos y claves para el futuro*. (pp. 41-194). México: Anthropos.
- Fierro, C., Furtuol, B. & Rosas, L. (2010). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Barcelona, España: Paidós.
- García-Cabrero, B., Loredó, J., & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>

- García-Cabrero, B. & Navarro, F. (2001). La construcción de una metodología para el análisis de la práctica educativa y sus implicaciones en la evaluación docente. En M. Rueda, F. Díaz-Barriga y M. Díaz Pontones (Eds.), *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en educación superior* (pp. 193-208). México: CESU-UAM.
- Garrido Natarén P. & Gaeta Gonzalez, M. (2016). La competencia socioemocional docente en el logro del aprendizaje de las competencias genéricas del perfil de egreso de Educación Media Superior. *Vivat Academia*, (137), 108-122. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=525755345006>
- Giné, N., Parcerisa, A. (coords)., Llena, A., París, E., & Quinquer, D. (2003). *Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación*. Barcelona: Gráo.
- Guía del docente. (10 de mayo de 2018). *Resumen de la RIEMS (Reforma Integral de la Educación Media Superior) –Tema clave para el Concurso de Oposición–* [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://guiadeldocente.mx/resumen-de-la-riems-reforma-integral-de-la-educacion-media-superior-tema-clave-para-el-concurso-de-oposicion/>
- Hanife, E. A. & Cigdem, S. T. (2017). Teacher's views of social-emotional skills and their perspectives on social-emotional learning programs. *Journal of education and practice*, 8(7), 205-215. ISSN 2222-288X
- Hernández, Martha., Trejo, Y., & Hernández, Myriam. (enero-abril, 2018). El desarrollo de las habilidades socioemocionales de los jóvenes en el contexto educativo. *Red: Poniéndose al día*, 88-97. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/05/10ALDia.pdf>
- Higareda, R., Verónica. (2020). *La educación socioemocional en la práctica docente de nivel primaria. Un estudio de caso*. Tesis de licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <http://132.248.9.195/ptd2020/octubre/0804018/Index.html>
- Ibáñez, R. (2018). *Enfoques, experiencias y saberes en la formación docente*. Recuperado de <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/9-publicaciones-upn/423-enfoques-experiencias-y-saberes-en-la-formacion-docente>
- Lahire, B. (diciembre-2017). Mundo plural: ¿porqué los individuos hacen lo que hacen? En: *Revista Latinoamericana de Metodología en Ciencia Sociales*, 7(2), e030.
- López, R. J. (1999). *Conocimiento docente y práctica educativa. El cambio hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje*. Málaga, España: Aljibe.
- Mar Velasco, P. (2018). La educación emocional en la secundaria. Una mirada crítica al currículo. En P. Ducoing. (coord.). *Educación básica y reforma educativa*. (pp. 217-242). México: IISUE-UNAM.

- México. Instituto Nacional de Salud Pública & Programa Nacional de Unidas para el Desarrollo (septiembre-2010). *Evaluación del programa Construye T. Informe final. De la primera fase de la evaluación de Procesos*. Recuperado de https://www.unicef.org/evaldatabase/files/Mexico_2010-007_Informe_final_Octubre_2010_Construye-T.pdf
- México. Instituto Nacional de Salud Pública & Programa Nacional de Unidas para el Desarrollo (septiembre-2013). *Informe final de la Evaluación de Impacto del Programa Construye T*. Recuperado de https://www.unicef.org/evaldatabase/files/Mexico_2013-016_Reporte_Final_de_Evaluacion_ConstruyeT.pdf
- Moldoveanu, M., Grenier, N., y Steichen, C. (2016). El análisis de prácticas en educación: ¿a partir de qué datos hasta qué resultados? En P. Ducoing. (coord.). *La investigación en educación: Epistemologías y metodologías*. (pp. 463-475). México: Plaza y Valdez
- Montero, M. L. (1990a). Comportamiento del profesor y resultados del aprendizaje: análisis de algunas relaciones. En Coll, C; Palacios, J; & Marchesi, A. (compiladores). *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación*. (pp. 249-272). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Montero, M. L. (1990b). Los estilos de enseñanza y las dimensiones de la acción didáctica. En Coll, C; Palacios, J., & Marchesi, A. (compiladores). *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación*. (pp. 273-296). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Nava, G. N., Reynoso, J.J., Pedroza, R. & Villalobos, G. (2014). De profesor a investigador: La investigación-acción como elemento de modificación de la práctica educativa en programas de formación permanente en la UAEM. En *Pensar la práctica para practicar mejor*. (pp. 13-30). México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Newman, J. & Dusembury, L. (2015). Social and Emotional Learning (SEL): A Framework for Academic, Social, and Emotional Success. En: K. Bosworth (ed.), *Prevention Science in School Settings, Advances in Prevention Science*. 287-306. New York, US: Springer Science, Business Media. Doi: 10.1007/978-1-4939-3155-2_14
- Osher, D., Kidron, Y., Braquett, M., Dymnicki, A., Jones, S., & Weissberg, R. (Marzo-2016). Advancing the Science and Practice of Social and Emotional Learning: Looking Back and Moving Forward. *Review of Research in Education*, 40, 644-681. doi: 10.3102/0091732X16673595
- Patiño, A. (29 de septiembre de 2017). *La educación socioemocional en el Nuevo Modelo Educativo: razones y desafíos*. [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://planeacionibero.wordpress.com/2017/09/29/la-educacion-socioemocional-en-el-nuevo-modelo-educativo-razones-y-desafios/>
- Pérez Gómez, A. & Sacristán, G. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, España: Morata.

- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (17 de julio de 2020). *Construye T: Empoderando a los y las jóvenes. Promoción de la igualdad de género, tolerancia, cultura de paz y no violencia*. Recuperado de <https://www.mx.undp.org/content/mexico/es/home/ourwork/democraticgovernance/success stories/construyet--empoderando-a-las-y-los-jovenes.html>
- Rangel, J. (noviembre, 2019). Los orientadores frente al Programa Construye-T y el desarrollo de habilidades socioemocionales: Un acercamiento al estado de conocimiento. Trabajo presentado en el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Acapulco, Guerrero. México.
- Redding, S. & Walberg, H. (2015) Indicators of effective SEL Practice. En J. A. Durlak., C. E. Domitrovich., R. P. Weissberg & T. P. Guillotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. (pp. 377-390). New York, US: The Guilford Press.
- Rockwell, E. (2009). La relevancia de la etnografía. En: *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. (pp. 17-39). Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. y Mercado, R. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Investigación en la escuela*, 4. 65-78.
- Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS, s.f.). Programa Construye T 2014-2018. México. Recuperado de <https://www.construye-t.org.mx/resources/DocumentoConstruyeT.pdf>
- SEP (19 de marzo de 2015). *Conoce el Sistema Educativo Nacional*. [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/articulos/conoce-el-sistema-educativo-nacional>
- SEP (2016). *El Modelo educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa*. México. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114501/Modelo_Educativo_2016.pdf
- SEP (2017a). *Modelo Educativo para la educación obligatoria*. México. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf
- SEP (2017b). *Planes de estudio de referencia del marco curricular común de la educación media superior*. México. Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/241519/planes-estudio-sems.pdf>
- SEP (2017c). *Ruta para la implementación del modelo educativo*. México. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207248/10_Ruta_de_implementacion_d_el_modelo_educativo_DIGITAL_re_FINAL_2017.pdf
- SEP (2020). Programa Construye T. <https://www.construye-t.org.mx/ConstruyeT>

- SEP-PNUD (s.f.). Consideraciones y sugerencias del Programa Construye T. Semestre 1-2017. Recuperado de https://www.construye-t.org.mx/resources/pdf/guia-rapida/Documento_informativo_ConstruyeT_V_Final.pdf
- SEP-PNUD (2018). *Manual para el docente. Educación socioemocional en Educación Media Superior. Orientaciones didácticas y de gestión para la implementación*. México. Recuperado de https://www.construye-t.org.mx/resources/pdf/EMS_Educacion_Socioemocional_150.pdf
- SEMS (8 de marzo de 2017). *SNB, Sistema Nacional de Bachillerato*. [Mensaje en Blog]. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/es/sems/sistema_nacional_bachillerato
- Terán Guillén, M. (2012). *Estudio sobre la interacción docente-alumno como factor del clima socioemocional en el aula a nivel bachillerato*. (Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Nacional). Recuperada de <http://explora.ajusco.upn.mx:8080/jspui/handle/123456789/74>
- Valladares, L. (junio, 2017). La “práctica educativa” y su relevancia como unidad de análisis ontológico, epistemológico y sociohistórico en el campo de la educación y la Pedagogía. *Perfiles educativos*. 41(158), 153-203.
- Velázquez, L. M. (septiembre-2017). Educación socioemocional: la nueva ruta para la explotación laboral. *La clase*. (84). Recuperado de: <http://palido.deluz.mx>
- Villa, L. (marzo-2007). La educación media superior ¿igualdad de oportunidades? *Revista de la Educación Superior*, 36 (41). 93-110. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60414105>
- Villa, L. (2012). Tres problemas prioritarios que urge resolver en la Educación Media Superior. *Revista de la Educación Superior*, 34, 170-175. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13229959017>
- Weissberg, R., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Guillotta, T. P. (2015) Social and emotional learning. Past, present and future. En J. A. Durlak., C. E. Domitrovich., R. P. Weissberg & T. P. Guillotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. (pp. 3-19). New York, US: The Guilford Press.
- Yuni, J. & Urbano, C. (2005). La etnografía educativa. Supuestos teóricos y epistemológicos de la etnografía. En *Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica e investigación-acción*. (pp. 107-118). Córdoba, Argentina: Brujas.
- Zabala, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Recuperado de <https://desfor.infed.edu.ar/sitio/profesorado-de-educacion-inicial/upload/zavala-vidiella-antoni.pdf>
- Zembylas, M. (2004). Emotional Issues in Teaching Science: A case study of Teacher's Views. En *Research in Science Education* 34. 343-364. <https://doi.org/10.1007/s11165-004-0287-6>

Apéndice A: Cuestionario “Conocimiento y planeación del programa Construye T”

El presente cuestionario se utilizará con fines estadísticos y la información que proporcione está resguardada confidencialmente. Le agradecemos su respuesta y sinceridad respondiéndolo. Se le pide por favor que responda ampliamente. Muchas gracias.

Nombre: _____
Edad: _____ Género: H/M Otro: _____

Asignatura principal que imparte: _____

Años de experiencia docente: _____

Formación inicial: _____

¿Fue capacitada/o sobre Proyecto Construye T? (No) (Si)

¿Qué opinión le merece dicha capacitación? ¿porqué?: _____

Dimensión personal

1. ¿Qué son para usted las emociones?
2. ¿Considera usted que hay diferencia entre las emociones que sienten los hombres y las mujeres? (No) (Si) ¿cuáles son esas diferencias?
3. ¿Qué son para usted las habilidades socioemocionales (HSE)?
4. ¿Qué habilidades socioemocionales conoce?
5. ¿Considera importantes las HSE en los procesos de enseñanza y aprendizaje?
6. ¿Cómo las pone en práctica durante su trabajo?

Dimensión didáctica

7. ¿Qué significa para usted la docencia?
8. ¿Conoce el programa construye t? (Si) (No) Explique de que se trata.
9. ¿Ha impartido el Programa construye T? (Si) (No) ¿Cómo ha sido su experiencia llevando a cabo el Programa Construye T?
10. ¿Cuál es su opinión sobre abordar las HSE en el nivel medio superior?
11. En caso de implementar el Programa Construye T para el semestre que está por comenzar, ¿Cuáles son las expectativas que tiene al abordar las HSE con su (s) grupos?
12. ¿Se considera usted preparado (a) para implementar las HSE?
13. ¿Qué tendría que incluir una clase de HSE para que sea efectiva?
14. ¿Cómo prepara usted una clase de HSE?

Apéndice C: Guion de entrevista al profesorado

Nombre:

Edad:

Asignatura que imparte:

Años de experiencia docente:

¿Cómo llego a la docencia?

¿Qué es para usted la docencia?

¿Cuál es su sentir respecto a ser docente?

¿Qué significa para usted aprender?

¿Qué entiende por Habilidades Socioemocionales?

¿Qué opinión le merece la inclusión de las HSE y el Programa Construye T en el Modelo Educativo vigente para la educación media superior?

Dimensión personal:

1. ¿Cree que las HSE tienen algún impacto en los estudiantes de la EMS? ¿cómo?
2. ¿Qué cambios reconoce en el programa Construye T en los últimos años, fue mejor, peor?
3. ¿Cuál fue la experiencia que tuvo enseñando HSE este semestre?
4. ¿Tenía expectativas al inicio del semestre que empezó a abordar las HSE? ¿Cree usted que se cumplieron? ¿Qué aciertos piensa que tuvo enseñando las HSE?
5. ¿Cuáles fueron las complicaciones u obstáculos que ha encontrado enseñando las HSE este semestre?
6. ¿Qué elementos del Programa Construye T tendrían que mejorarse?
7. ¿Hay alguna diferencia en la manera en que se relaciona con sus alumnos y alumnas? ¿Por qué?
8. ¿Considera diferente el enseñar HSE a mujeres y varones? ¿porqué?
9. ¿Cómo influye el contexto social en el que viven los alumnos para su desarrollo socioemocional?
10. Para usted, ¿Cuál es el papel que desempeñan los padres en el desarrollo socioemocional de sus hijos?
11. Para usted, ¿Cuál es el papel que desempeñan la dirección o la coordinación del programa en su implementación?
12. Si tuviera opción ¿preferiría no abordar las HSE? ¿por qué?

Dimensión didáctica:

13. Describa, por favor, una sesión completa de HSE.
14. ¿Incorporó alguna actividad, material o contenido que no viviera en el programa o en las fichas?
15. ¿De qué manera introduce usted una sesión de HSE?
16. ¿Qué estrategias y materiales utilizó en el desarrollo de la sesión de HSE?
17. ¿Cómo cierra una actividad de HSE?
18. ¿Realizó alguna actividad para evaluar lo aprendido en cada sesión?
19. ¿Podría describir un ejemplo donde utilizó alguna actividad de HSE como parte de su materia? ¿Obtuvo algún logro?
20. ¿Cómo mejoraría personalmente su enseñanza de HSE?
21. ¿Cuáles son los elementos que dificultan el abordaje de las HSE con los alumnos del CECyTEM?
22. Para terminar, ¿cómo se imagina el abordaje más adecuado de lo socioemocional en el nivel medio superior?