



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
CAMPO DE CONOCIMIENTO: PSICOLOGÍA

**DESARROLLO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES EN ALUMNOS DE
BACHILLERATO PARA LA TOMA DE DECISIONES EN SITUACIONES DE RIESGO**

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRO EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

PRESENTA:
ARTURO DE JESÚS DÍAZ GARCÍA

TUTORA PRINCIPAL: DRA. IRENE DANIELA MURIA VILA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

COMITÉ TUTOR: DRA. OFELIA CONTRERAS GUTIÉRREZ
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA
DR. LUIS FERNANDO BRITO RIVERA
ESCUELA NORMAL DE TEXCOCO
DR. JUAN MANUEL SÁNCHEZ
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
MTRA. HILDA PAREDES DÁVILA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

CIUDAD UNIVERSITARIA, CD.MX., SEPTIEMBRE 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

Agradezco el apoyo brindado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología que hizo posible que pudiera cursar el posgrado de Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, así como a la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México por permitirme obtener una formación académica y profesional de alta calidad; al Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Oriente por abrirme sus puertas para la realización de mis prácticas docentes.

Agradezco el apoyo académico y la guía educativa que recibí de mis tutores y profesores durante mi estancia en el posgrado, especialmente a la Doctora Irene Daniela Muria Vila quién me acompañó durante todo el proceso en la elaboración del presente trabajo otorgándome con paciencia y dedicación sus valiosas tutorías y enseñanzas.

Agradezco al profesor Carlos Núñez Fuentes por darme la oportunidad de poner en práctica mis conocimientos, guiándome y compartiendo sus conocimientos.

A mis padres Graciela y Arturo, les agradezco el apoyo que durante toda mi vida y proceso formativo me han dado, que si hoy he alcanzado un logro más es por los principios y valores que han me han inculcado y que porto con gran orgullo como parte fundamental de quien soy.

Por último, agradezco a la persona quien me ha acompañado con amor en lo personal y lo profesional, apoyándome y compartiendo el gusto y la vocación por la psicología y la educación, mi pareja Gaby.

Si tu no expresas tus propias ideas originales, si tu no escuchas a tu propio ser, te traicionaras a ti mismo. Además, habrás traicionado a nuestra comunidad al no hacer tu contribución a la totalidad.

— Rollo May

Resumen

En este estudio se analiza la relación entre los factores de la toma de decisiones y las conductas de riesgo en la adolescencia. Las competencias emocionales son consideradas como los principales factores que propician un acertado proceso de toma de decisiones; por ello, se proponen el Modelo Educativo Enfocado a Soluciones y el diseño instruccional por fases Inmersión, Teorización, Instrucción, Entrenamiento, Competencia, para el desarrollo de competencias emocionales en estudiantes de bachillerato.

En el desarrollo de la investigación se utiliza una metodología mixta, implementando en una primera fase estrategias como la observación, entrevistas y análisis de contenido; en la segunda fase se implementan pruebas pretest y postest. A partir de los resultados se concluye que la propuesta de modelo educativo y diseño instruccional es efectiva para el desarrollo de competencias emocionales como lo son: la inhibición de los impulsos, la atención, claridad y recuperación emocionales; así como una mejora en el proceso de toma de decisiones.

Abstract

This study analyzes the relationship between decision making factors and risk behaviors in adolescence. Emotional competencies are considered as the main factors that promote a successful decision making process; for this reason, the Educational Model Focused on Solutions and the instructional design by phases Immersion, Theorizing, Instruction, Training, Competence, are proposed for the development of emotional competencies in high school students.

In the development of the investigation a mixed methodology is used, implemented in a first phase strategies such as observation, interviews and content analysis; in the second phase, pretest and posttest tests are implemented. From the results, it is concluded that the proposed educational model and instructional design are effective for the development of emotional competencies such as: the inhibition of emotional impulses, emotional attention, emotional clarity and emotional recovery; as well as an improvement in the decision-making process.

Índice

Introducción	15
Toma de decisiones	18
Proceso de toma de decisiones.....	18
Toma de decisiones y conductas de riesgo	20
Inteligencia emocional	23
Modelos de inteligencia emocional.....	28
Educación emocional.....	31
Fundamentos teóricos de la práctica educativa	36
El aula y los sistemas de actividad académica.....	42
Método	46
Problemática	46
Consideraciones previas	48
Pregunta de investigación.....	50
Objetivos	51
Contexto y escenario	52
El espacio del CCH Oriente.	53
Plan de estudios del CCH	55
<i>Psicología dentro del programa del CCH</i>	<i>56</i>
Población y muestra	58

	10
Estrategia y procedimiento	58
<i>Práctica Docente I</i>	60
<i>Práctica Docente II</i>	80
Resultados y discusión	116
Conclusiones	125
Referencias	127
Anexos	134

Índice de tablas

Tabla 1 <i>Modelos de Inteligencia Emocional</i>	2929
Tabla 2 <i>Otros Modelos de Inteligencia Emocional</i>	2929
Tabla 3 <i>Plan de Estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades</i>	55
Tabla 4 <i>Categorización de la información obtenida en la plática</i>	6262
Tabla 5 <i>Categorización de la información obtenida de las observaciones</i>	6363
Tabla 6 <i>Categorización de la información obtenida de las entrevistas</i>	6464
Tabla 7 <i>Estrategias de enseñanza y aprendizaje</i>	6969
Tabla 8 <i>Planificación horizontal y vertical 6° semestre. Práctica docente I</i>	7171
Tabla 9 <i>Conceptos adaptados 1</i>	7373
Tabla 10 <i>Conceptos adaptados 2</i>	7373
Tabla 11 <i>Conceptos adaptados 2. Sujeto</i>	8282
Tabla 12 <i>Conceptos adaptados 3. Contexto</i>	8282
Tabla 13 <i>¿Qué te gustaría aprender de la psicología?</i>	9494
Tabla 14 <i>Aplicación de la psicología en la vida cotidiana</i>	95
Tabla 15 <i>Expectativas de la clase de psicología</i>	9696
Tabla 16 <i>Categorización de la información obtenida de la observación II</i>	9797
Tabla 17 <i>Elaboración de proyectos de manera colaborativa (clase y extraclase)</i>	100100
Tabla 18 <i>Planeación vertical y horizontal 5° semestre, práctica docente II</i>	101101
Tabla 19 <i>¿Qué hice durante la clase?</i>	1177
Tabla 20 <i>¿Qué aprendí en la clase?</i>	12017
Tabla 21 <i>¿Cómo me sentí en el desarrollo de la clase?</i>	12118

Tabla 22 <i>Los contenidos de la clase ¿son relevantes para situaciones que pueda afrontar en mi vida cotidiana?</i>	12218
Tabla 23 <i>Puntuaciones pretest – postest del Cuestionario de Autorregulación</i>	13420
Tabla 24 <i>Puntuaciones pretest – postets del cuestionario II-PIEMO</i>	121
Tabla 25 <i>Puntuaciones pretest – postest del cuestionario TMMS - 24</i>	13522
Tabla 26 <i>Cronograma de prácticas docentes I, 2019 - 2</i>	1524
Tabla 27 <i>Cronograma de prácticas docentes II, 2020 - 1</i>	1524
Tabla 28 <i>Cronograma de actividades del curso - taller</i>	1525
Tabla 29 <i>Situaciones para análisis y preguntas guía</i>	15252

Índice de figuras

Figura 1 <i>Modelo Pentagonal de Bisquerra</i>	3030
Figura 2 <i>Sistema de actividad</i>	3838
Figura 3 <i>Aprendizaje expansivo</i>	4040
Figura 4 <i>Plano del CCH Oriente</i>	5353
Figura 5 <i>Plano del aula en el CCH Oriente</i>	5454
Figura 6 <i>La configuración del sistema educación</i>	8383
Figura 7 <i>El aula como sistema de actividad</i>	8484
Figura 8 <i>Categorización de las situaciones</i>	85
Figura 9 <i>Subproceso de Autorregulación</i>	8989
Figura 10 <i>Subprocesos de Identificación</i>	9090
Figura 11 <i>Subprocesos de Reflexión</i>	9191

Figura 12 <i>Subprocesos de Valoración</i>	9292
Figura 13 <i>Comparativa puntuaciones pretest – postest CAR</i>	12020
Figura 14 <i>Comparativa puntuaciones pretest – postest II-PIEMO</i>	12121
Figura 15 <i>Comparativa puntuaciones pretest – postest TMMS - 24</i>	12222
Figura 16 <i>Secuencia didáctica 1. Práctica docente I – sesión 1</i>	13636
Figura 17 <i>Secuencia didáctica 2. Práctica docente I – sesión 2</i>	13737
Figura 18 <i>Secuencia didáctica 3. Práctica docente I – sesión</i>	1388
Figura 19 <i>Secuencia didáctica 4. Práctica docente I – sesión 4</i>	13939
Figura 20 <i>Presentación secuencia didáctica. Práctica docente II</i>	14040
Figura 21 <i>Secuencia didáctica 5. Práctica docente II – sesión 1</i>	14141
Figura 22 <i>Secuencia didáctica 6. Práctica docente II – sesión 2</i>	14242
Figura 23 <i>Secuencia didáctica 7. Práctica docente II – sesión 3</i>	14343
Figura 24 <i>Secuencia didáctica 8. Práctica docente II – sesión 4</i>	14444
Figura 25 <i>Presentación de las secuencias didácticas. Curso - taller</i>	14545
Figura 26 <i>Secuencia didáctica 9. Curso – taller – sesión 1</i>	14646
Figura 27 <i>Secuencia didáctica 10. Curso – taller sesión 2</i>	14747
Figura 28 <i>Secuencia didáctica 11. Curso – taller – sesión 3</i>	14848
Figura 29 <i>Secuencia didáctica 12. Curso – taller – sesión 4</i>	14949
Figura 30 <i>Secuencia didáctica 13. Curso – taller – sesión 5</i>	1500
Figura 31 <i>Secuencia didáctica 14. Curso – taller – sesión 6</i>	15151
Figura 32 <i>Rúbrica y autoevaluación. Práctica docente II</i>	15353
Figura 33 <i>Rúbrica y autoevaluación. Curso – taller</i>	15454
Figura 34 <i>Proyecto de integración. Práctica docente II. Evidencia 1</i>	15656

Figura 35 <i>Proyecto de integración. Práctica docente II – evidencia 2</i>	15656
Figura 36 <i>Proyecto de integración. Práctica docente II – evidencia 3</i>	15757
Figura 37 <i>Proyecto de integración. Práctica docente II – evidencia 4</i>	15757
Figura 38 <i>Proyecto de integración. Práctica docente II – evidencia 5</i>	15858
Figura 39 <i>Proyecto de integración. Práctica docente II – evidencia 6</i>	15858

Introducción

En la actualidad, el sistema educativo mexicano considera el aspecto socioemocional del sujeto como un aprendizaje clave para el desarrollo integral, incluyendo al currículo de los niveles básico y medio superior asignaturas enfocadas a abordar este aspecto; entre sus objetivos está el desarrollo de competencias sociales y emocionales que propicien el establecimiento de relaciones interpersonales positivas minimizando la vulnerabilidad a realizar conductas de riesgo, algunas de estas competencias son: la autorregulación, la asertividad y el autoconocimiento (Secretaría de Educación Pública, 2017).

El interés por el desarrollo de estas competencias se da a partir del aumento de la práctica de conductas de riesgo en la población adolescente en México, específicamente el consumo de alcohol y tabaco, el realizar practicar sexuales sin protección y la exposición a la violencia (Instituto Mexicano de la Juventud, 2017).

Los modelos educativos mexicanos para los niveles básico y medio superior tienen un enfoque humanista y competencial, buscando la integración de todo conocimiento tanto en lo académico como en la cotidiano del sujeto, sin embargo, la educación socioemocional se presenta como una asignatura (en algunos casos como una tutoría) que toma relevancia en un eje horizontal al ahondar temas propios de la materia, pero no tiene relevancia en el eje vertical, ya que se desvincula de las demás asignaturas y en algunos casos no presenta una continuidad en la formación académica.

En este trabajo se planteó la interrogante ¿qué estrategias se deben seguir para la elaboración de un modelo educativo enfocado al desarrollo de competencias emocionales para la toma de decisiones en alumnos de nivel medio superior que cursan la asignatura de psicología? La aplicabilidad debe ser flexible, para tratar de manera directa temas referentes a la educación

emocional, o de manera indirecta o secundaria, es decir, se podrán abordar temas diversos, pero siempre con el objetivo de desarrollar las competencias emocionales.

Se realizó un fundamento teórico con enfoque socio-histórico-cultural, específicamente con la teoría de la actividad y la teoría del aprendizaje expansivo, así como un enfoque cognitivo – conductual implementando el modelo pentagonal de competencias emocionales. El método usado para la estructuración y desarrollo tanto del modelo educativo como del diseño instruccional se llevó a cabo en tres instancias: primera, de enfoque cualitativo con un tipo de estudio etnográfico a nivel exploratorio y descriptivo para la realización de perfiles de los grupos de alumnos; segunda, con un método de investigación – acción para la estructuración teórica y el desarrollo de estrategias docentes; tercera, con un método de medición de resultados con base cuantitativa con la aplicación de pretest – posttest para un tratamiento estadístico descriptivo de los resultados, así como métodos cualitativos para la interpretación de los cuestionarios y la elaboración de perfiles de habilidades emocionales.

El trabajo está constituido de la siguiente manera:

En el capítulo “Toma de decisiones”, se abordan los aspectos relacionados a la toma de decisiones desde perspectivas físicas, psicológicas, emocionales y sociales, y cómo éstos influyen en la realización de conductas de riesgo, principalmente en la adolescencia.

En el capítulo “Inteligencia emocional”, se realiza una revisión general al desarrollo de los conceptos de inteligencia emocional y sus modelos, competencias emocionales y la educación emocional.

En el capítulo “Fundamentos teóricos de la práctica educativa”, se hace un análisis de la fundamentación teórica de la estructura del modelo educativo y el diseño instruccional, las teorías revisadas son: la teoría de la actividad y la teoría del aprendizaje expansivo.

En el capítulo “El aula y los sistemas de actividad académica”, se conceptualiza el aula como un sistema de actividad categorizando sus elementos y formas de interrelación, la conceptualización estará enmarcada en los postulados de la teoría de la actividad.

En el capítulo “Método”, se describe el método utilizado para la estructuración del modelo educativo y el diseño instruccional, se incluye el planteamiento del problema, objetivos generales y específicos de la investigación y, la descripción del escenario. El proceso de investigación consistió en un estudio de tipo etnográfico para la descripción de las interrelaciones en cada uno de los grupos en los cuales se intervino, el desarrollo de la estructura del modelo educativo y el diseño instruccional, así como la aplicación final de la propuesta de trabajo con la aplicación de test para la medición de competencias emocionales y toma de decisión.

En el capítulo “Resultados y discusión”, se exponen los resultados de la intervención final del modelo educativo y diseño instruccional. Los resultados consisten en los datos obtenidos y analizados tras la aplicación de un pretest – posttest, con el objetivo de comprobar la eficiencia de la propuesta de trabajo para el desarrollo de competencias emocionales para la toma de decisiones, con base en los resultados se lleva a cabo la discusión sobre el trabajo realizado y los resultados obtenidos exponiendo tanto las fortalezas como las áreas de oportunidad del modelo educativo y diseño instruccional.

En el capítulo “Conclusiones”, se exponen las conclusiones a las que se llegaron tras la implementación final del Modelo Educativo Enfocado a Soluciones y diseño instruccional por fases Inmersión, Teorización, Instrucción, Entrenamiento y Competencia, evaluando su efectividad y logro de los objetivos establecidos.

A continuación, se presentará el marco teórico que dará sustento a la propuesta realizada en este trabajo.

Toma de decisiones

El sujeto, en la cotidianidad está inmerso en situaciones que exigen el tomar una decisión, es decir, se le presentan diversas opciones de acción entre las cuales puede elegir. Una decisión es el resultado de un proceso, en el cual se realiza una comparación entre las posibles acciones a realizar para alcanzar un objetivo, por lo que la toma de decisiones es un proceso intencional (Vidal, 2012).

Proceso de toma de decisiones

Las interacciones de los factores en el proceso de la toma de decisiones han sido estudiadas desde diversas perspectivas y enfoques, algunas de las más recientes abordan el desarrollo maduracional neurobiológico que está asociado a procesos psicológicos, principalmente los relacionados a la autorregulación, y a conductas específicas. Alguno de los estudios más relevantes en esta área es el realizado por Steinberg (2010), el cual propone un modelo de sistema dual para la toma de decisiones en las conductas de riesgo: el socioemocional y el de control cognitivo. El sistema socioemocional está localizado en las áreas límbicas y paralímpicas del cerebro, en las cuales hay variaciones de la cantidad de dopamina en la adolescencia mostrando un aumento en la pubertad, la dopamina está asociada a la sensación de bienestar y el control motor, así cuando el individuo realiza conductas que para él sean satisfactorias ésta funciona como reforzador incluyendo en el caso de las conductas de riesgo; el desarrollo de estas áreas se da anteriormente a la maduración de las áreas para el control cognitivo que se encuentran en las áreas laterales prefrontales y corticales del cerebro encargadas de las funciones ejecutivas.

En la investigación realizada por Steinberg (2010) se obtuvo resultados que marcan que tanto la impulsividad como la búsqueda de recompensa se ven en su máximo punto en edades entre los

10 y los 13 años, disminuyendo con la edad mostrando descensos considerables desde los 18 años y presentando su nivel más bajo después de los 26 años, siendo congruente con la información en la literatura y la evidencia neurobiológica.

Estos datos refuerzan la teoría de las diferencias estructurales que hay entre el cerebro del adolescente y el del adulto, no quiere decir que se hable de dos estructuras completamente diferentes, sino de dos etapas del desarrollo en las que se producen cambios asociados a las emociones, la conducta, y el autocontrol (Papalia, Feldman y Martorell, 2012).

A lo largo de estas etapas de desarrollo el individuo enfrenta diversas situaciones que demandan la toma de decisiones, por lo anteriormente dicho, en la adolescencia la toma de decisiones se basa en una búsqueda de recompensa rápida de sensaciones físicas placenteras y emociones positivas asociadas mutuamente, lo que por lo general no se toma en cuenta al abordar el proceso para decidir que comúnmente se asocia a la capacidad de razonar, es decir, a complejos procesos de control cognitivo (Damasio, 2019).

En este sentido Damasio (2019) propone que todo comportamiento está asociado a una respuesta fisiológica que conlleva las sensaciones asociadas a las emociones experimentadas creando lo que denomina un *Marcador Somático*, esta vinculación repercute en la toma de decisiones puesto que si el individuo expuesto en una situación donde demande una respuesta (conducta) previamente aprendida con un marcador somático positivo será más probable su realización e incluso el individuo será proclive a buscar situaciones que demanden esa respuesta para obtener la gratificación. En el caso de que el marcador somático sea negativo el individuo no llevará a cabo la respuesta, en dado caso evitará las situaciones que la demanden.

La emisión de la respuesta podrá ser retrasada, por lo tanto, la gratificación, si el individuo lo considera tras la evaluación de la situación con relación a sus objetivos, esto es dado por la

inhibición de la conducta que puede dar el tiempo necesario para el análisis de la situación procediendo a la búsqueda de opciones y posterior toma de decisiones que involucra una regulación emocional y motivacional (Barkley, 1997). La inhibición de la conducta puede presentar déficit en determinadas situaciones procediendo a una respuesta inmediata, aunque no sea adecuada para la situación que se enfrenta, esto es denominado impulsividad, orientada a la obtención de gratificación inmediata también puede ser observada en distintos trastornos psicológicos y neurológicos (Sánchez-Sarmiento, et al., 2013).

En síntesis, la toma de decisiones está relacionada con las motivaciones y deseos que el individuo pueda tener (Fernández, 2012), las creencias o pensamientos acerca de las situaciones que enfrenta, así como la influencia de las personas con quien se tengan vínculos afectivos en un medio sociocultural (Vargas, Henao y Gonzales, 2007). El decidir involucra tanto a las emociones junto con los procesos psicológicos básicos como a los procesos de control cognitivo, la dificultad radica en que las estructuras asociadas a cada uno de ellos maduran en diferentes tiempos siendo los puntos más sensibles de diferencia la pubertad y la adolescencia hasta alcanzar el desarrollo la autorregulación que permite al individuo la evaluación de una situación para poder planificar, iniciar, monitorear y regular sus comportamientos retrasando la obtención de gratificación inmediata para el logro de objetivos a un mayor plazo (Sánchez-Sarmiento, Giraldo-Huertas, y Quiroz-Padilla, 2013).

Toma de decisiones y conductas de riesgo

Las decisiones que toma el sujeto pueden ir desde lo referente a gustos personales donde las consecuencias y la responsabilidad son personales y particulares, hasta decisiones que involucran consecuencias que pueden afectar a terceros con una responsabilidad mayor. El realizar conductas de riesgo puede ser el resultado de una toma de decisiones que, si bien pasó por un

proceso de análisis propiciado por una inhibición conductual, el individuo puede no contar con la información suficiente acerca de la situación incluyendo el contexto, pensamientos y emociones que dicha situación le provocan, así como no contar con diversas opciones de respuesta, se presentan como los principales obstáculos para decidir de una manera acertada ante una situación específica. En el caso de presentar una toma de decisiones deficiente en su inhibición conductual, es decir, impulsivamente, no hay proceso reflexivo, sino que se responde en la mayoría de las veces buscando una gratificación inmediata que puede ser emocional, social, y/o pecuniaria. En ambos casos se pueden obtener consecuencias negativas para el individuo con la posibilidad de riesgo de daño a su integridad física y mental.

En las investigaciones que se han centrado en las relaciones que hay entre la toma de decisiones y conductas de riesgo está la realizada por Michellini et al. (2016), donde se reporta un menor rendimiento en la toma de decisiones de las personas consideradas como consumidoras intensivas de alcohol en comparación con las que se consideran consumidoras moderadas, en ambos se formaron dos grupos uno de los cuales se estimuló emocionalmente de manera positiva y otro de manera negativa, los resultados demostraron que la estimulación emocional puede ser factor en la toma de decisiones, este fenómeno se presenta de manera inversa pues si el individuo presenta déficit en la toma de decisiones puede ser un indicador predictivo de consumo intenso de alcohol, estas circunstancias se presentan con mayor frecuencia durante la adolescencia.

La violencia ha sido otro fenómeno estudiado en poblaciones de niños, adolescentes y adultos, en el caso de la adolescencia se ha abordado el tema desde las conductas agresivas y se ha relacionado con la impulsividad e inestabilidad emocional, esto presentado en el estudio realizado por Mestre, Samper, Tur-Porcar, Richaud de Minzi y Mesurado (2012) que resaltan el

papel del autocontrol en el manejo de la impulsividad y la disminución de conductas impulsivas y agresivas.

En el caso de la sexualidad Vargas et al. (2007) reportan tras la realización de un estudio a través de la aplicación de entrevistas a parejas adolescentes que las decisiones acerca de su sexualidad están determinadas por su contexto sociocultural, principalmente lo proveniente de sus pares, llevando un proceso de decisión basado en las emociones que en el momento se experimentan sin tomar en cuenta consecuencias a un plazo mayor que el inmediato. Las consecuencias negativas en la sexualidad se ven reflejadas en embarazos no deseados y/o infecciones de transmisión sexual. En este sentido los autores remarcan la importancia de una educación sexual que incluya el reconocimiento de las situaciones, el contexto, las emociones y los pensamientos para la toma de decisiones respecto de la sexualidad en la adolescencia.

En las investigaciones citadas se muestra el papel que tiene el manejo de las emociones en la toma de decisiones a través del proceso cognitivo de la autorregulación, donde una autorregulación baja está relacionada a la impulsividad por ende a una carencia de análisis y reflexión en la toma de decisiones y la realización de conductas de riesgo.

El enfoque cognitivo de la psicología ha abordado el estudio de los procesos de control cognitivo e incluyendo su concepto en modelos teóricos como lo es la inteligencia emocional que es la base para la estructuración de modelos de competencias emocionales entre las cuales se encuentra la autorregulación.

Inteligencia emocional

Uno de los constructos más utilizados desde el siglo XIX hasta la actualidad es el de inteligencia que presenta generalidades en su definición, pero diversidad en sus aplicaciones dependientes desde la perspectiva que se estudie por lo que actualmente se conciben multiplicidad de inteligencias en el ser humano. En siglos anteriores los trastornos mentales y las anormalidades de la conducta eran el punto central de la psicología, pero con la creciente economía y los nuevos medios de producción, campos como la ingeniería fueron los paradigmas de trabajo de las disciplinas sociales enfocándose en la mejora del individuo y su sociedad, centrándose en el estudio de las capacidades mentales que permiten un mayor rendimiento en la realización de tareas, es aquí donde el constructo de inteligencia toma importancia comenzando en la elaboración de test para su evaluación (Aboites, 2012).

Desde los inicios de estos estudios se ha buscado definir la inteligencia, sin embargo, los cambios en los paradigmas de la psicología han causado cambios en las formas de conceptualizarla y sobre todo medirla y evaluarla. Para Wolff (2005) la definición de inteligencia se ha ido desarrollando a través de las investigaciones sobre la misma y sus relaciones con otros procesos psicológicos como la atención, la motivación, la memoria, el pensamiento abstracto, factores sociales como la interacción con el entorno físico y social, factores biológicos y del desarrollo como el estado de salud, las capacidades físicas y mentales del individuo en alguna etapa específica de su crecimiento.

La inteligencia y la cognición están estrechamente relacionadas, específicamente con el aprendizaje, siendo capaz el individuo de adaptarse a su entorno enfrentando y solucionando situaciones problemáticas en la cotidianidad (Mayer, Salovey, Caruso y Cherkasskiy, 2015). Los problemas pueden ser muy diversos por lo tanto requerirán de diferentes capacidades que se

pongan en acción para su solución, esto ha llevado a la elaboración de teorías que consideran la existencia de múltiples inteligencias, una de ellas, la propuesta por Howard Gardner en su obra “Estructuras de la Mente: La teoría de las inteligencias múltiples” en 1983. Gardner propone las características básicas de las capacidades humanas para poder ser consideradas parte de una inteligencia, resaltando que dicha capacidad debe ser relevante y valorada dentro de la cultura humana, aportando la siguiente definición de una inteligencia: *“la capacidad de resolver problemas, o de crear productos, que sean valiosos en uno o más ambientes culturales”* (Gardner, 2001, p 5).

Gardner propone siete inteligencias: lingüística, lógico – matemática, musical, espacial, cinestésicocorporal, interpersonal e intrapersonal (Gardner, 2001), posteriormente plantea otros tipos de inteligencia que suma a su lista original: naturalista, espiritual y existencial y cuestiona el poder hablar de una inteligencia moral (Gardner, 2010). De estas inteligencias nos ocupa abordar lo referente a las inteligencias personales y el papel de las emociones en la vida humana.

La inteligencia intrapersonal se refiere a la capacidad que tiene el individuo de reconocer sus emociones, estados de ánimo y poder diferenciarlos entre una amplia gama, pudiendo conocerlos a través de la introspección y poder llevar la toma de decisiones sobre las situaciones a las que se enfrenta. La inteligencia interpersonal apunta a las relaciones que se tiene con otras personas pudiendo identificarlas y reconociendo sus estados de ánimo para una toma de decisiones con el objetivo de una adecuada interacción en situaciones específicas (Gardner, 2001). Si bien estas inteligencias se centran en la relación que se tiene con uno mismo y con los demás, el punto central son las emociones como la referencia a la significatividad de las experiencias del individuo, que desde la década de los años 90 ha aumentado el interés por su estudio hasta el punto de conceptualizarla como Inteligencia Emocional (IE).

La vida emocional del individuo ha sido objeto de estudios desde enfoques psicológicos clínicos, psiquiátricos, sociológicos y psicoeducativos entre otros, esta relevancia ha propiciado de acuerdo con la definición de Gardner, el estatus de inteligencia. Para llegar a una definición de IE se tratarán primeramente lo que son las emociones, los estados de ánimo, y los sentimientos, términos relacionados pero que presentan notables diferencias.

A lo largo de la evolución humana se han desarrollado aspectos psicológicos cuya importancia radica en ser parte esencial para la interpretación de las relaciones con el medio, uno de ellos son las emociones que se presentan como una reacción en respuesta a estímulos del exterior o a la representación mental de ellos (Mayer et al. 2015). Las emociones suelen reducirse al sentir corporal, que si bien es uno de los elementos de las emociones relacionado a las respuestas fisiológicas no es el único, constituyéndolas la cognición y la conducta, es decir, la evaluación de una situación antecedente a la emoción creando una representación mental asociada a la emoción junto con pensamientos congruentes con la misma suscitando respuestas conductuales como formas de adaptación (Bericat, 2012).

De acuerdo con Reidl (2005) las emociones tienen las siguientes características: *“son breves; están asociadas a una expresión facial distintiva; están precedidas por eventos antecedentes reconocibles; sirven para modular o sesgar el comportamiento; son perturbaciones momentáneas; son precipitadas por eventos que se perciben como ocurriendo rápidamente y sin aviso (p. 37)”*.

El individuo puede presentar disposición para la aparición de ciertas emociones acompañadas de sus comportamientos, expresiones y pensamientos a esto se le denomina estado de ánimo cuya particularidad es la presencia de sentimientos que son emociones que han perdurado, aunque de intensidad variable (Reidl, 2005).

Las emociones cumplen múltiples funciones para el individuo y su interacción con el entorno (Mora, 2008, 2012):

- **Motivación.** Las emociones desagradables previenen de situaciones que en percepción del individuo son potencialmente dañinas pudiendo ser un peligro real o imaginario, en tanto que las emociones agradables provocan en el individuo el acercamiento y realización de situaciones que percibe como benéficas, en suma, son un factor determinante para la supervivencia.
- **Evaluación.** Las emociones y sentimientos fungen un papel de respuesta y de estímulo en distintos puntos de la percepción de la experiencia del individuo. En primera instancia son la respuesta general e inmediata de alerta ante un estímulo interno o externo, en segunda instancia son el estímulo que propicia la evaluación de la situación, por la cual el individuo elige la respuesta que a su criterio sea adecuada a la situación, es decir, dan flexibilidad al comportamiento.
- **Activación.** Las emociones activan, es decir, producen cambios de manera generalizada al organismo en su componente fisiológico que prepara al organismo para la emisión de una respuesta específica, lo cognitivo que pone en acción la evaluación de la situación y la elección de la respuesta probable a emitir, y lo conductual que se refiere a la respuesta específica emitida por el individuo.
- **Aprendizaje.** Las emociones provocan y mantienen el interés por la situación, objeto o persona con la cual se asocia, activando procesos cognitivos como la atención, la concentración y la memoria, pudiendo retener y evocar con mayor facilidad los acontecimientos asociados a una carga emocional significativa para el individuo.

- Razonamiento. Las emociones y sentimientos están relacionados con el proceso de razonamiento, las investigaciones han dado evidencia desde enfoques neuropsicológicos, psicológicos y sociales, específicamente en la toma de decisiones.

Una parte de la psicología desarrollada en la segunda mitad del siglo XX se enfocó al estudio de las emociones como fundamento de muchos de los conflictos que presentaban tanto las personas que acudían a consulta como lo observado en los fenómenos sociales. Debido a esto se desarrollaron corrientes psicológicas dentro de la psicoterapia que postulan la vinculación de la cognición con las emociones como el punto central de conflictos personales, es el caso de la Terapia Racional Emotiva propuesta por Albert Ellis, que si bien aún no hace uso del concepto de IE, argumenta que las emociones pueden ser experimentadas al evocar los eventos asociadas a ellas con la posibilidad de convertirse en estados de ánimo al reforzarse con las ideas que de ellas tengamos. (Ellis, 1980). En este sentido la emoción y la cognición están vinculadas dialécticamente y construidas dialógicamente en la interrelación sociocultural.

En la década de los años 90 el interés por el estudio de las emociones y la cognición aumentó, surgiendo conceptos que anteriormente se habían propuesto, aunque sin lograr la trascendencia a ser parte central de estudio e investigación científica. El concepto de inteligencia emocional es uno de ellos, fue introducido por Salovey y Mayer (1990) en su artículo titulado “Emotional Intelligence” en donde se definen conceptos como emoción e inteligencia para aplicarlos en situaciones específicas como lo es la interacción social conceptualizando lo que denominan inteligencia social que es la capacidad de entender a los demás, interactuar y manejar situaciones sociales además de entenderse y manejarse a sí mismo. Dentro de esta dimensión se encuentra la inteligencia emocional que la definen como la habilidad de monitorear y evaluar emociones y sentimientos tanto propios como los de los demás, para poder guiar sus pensamientos y sus

acciones, esta definición ha pasado por cambios a lo largo de las investigaciones realizadas suscitando la creación de modelos para explicar la IE. En el modelo integrativo se define a la inteligencia emocional como *“la habilidad de percibir y expresar las emociones, asimilar las emociones en el pensamiento, entender y razonar con la emoción y regular las emociones en uno mismo y en los demás”* (Mayer, et al. 2015).

Por su parte, Goleman (2007) propone que la inteligencia emocional no es únicamente una habilidad, sino que consta de diversos factores y habilidades (autoconocimiento, autorregulación, empatía, confianza en los demás) con objetivos adaptativos. En este sentido las pruebas dirigidas a medir la inteligencia emocional usan situaciones socioculturales específicas para recabar información acerca de las respuestas tales como comportamientos, pensamientos y emociones, que realiza la persona en dicha situación, es decir, las competencias emocionales.

Modelos de inteligencia emocional

El concepto de inteligencia emocional ha pasado por un controvertido proceso para llegar a una definición y más aún para poder presentar una estructura en la cual las propuestas y postulados de los autores converjan, debido a que existe diversidad en las teorías, enfoques y modelos que intentan explicarlo. En el caso de los modelos de la IE presentan una estructura dividida en áreas, componentes o habilidades interrelacionadas, se toman en consideración dos categorías principales; el modelo de habilidades donde el punto de interés se encuentra en las habilidades cognitivas que están involucradas en el procesamiento de la información emocional y, el modelo mixto que además de abordar dichas habilidades cognitivas toma en cuenta los rasgos de personalidad (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010). En la tabla 1 se presentan los modelos más relevantes.

Tabla 1*Modelos de Inteligencia Emocional*

Modelo	Modelo de Mayer y Salovey	Modelo de Goleman	Modelo de Bar – on
Tipo	Modelo de habilidades	Modelo mixto	Modelo mixto
Estructura	4 áreas <ul style="list-style-type: none"> • Percepción emocional • Facilitación emocional • Comprensión emocional • Regulación emocional 	5 áreas <ul style="list-style-type: none"> • Autoconciencia • Autorregulación • Automotivación • Empatía • Habilidades sociales 	5 componentes <ul style="list-style-type: none"> • Intrapersonal • Interpersonal • Adaptabilidad • Estrés • Estado de ánimo general

Nota: Elaboración propia a partir de la información de García-Fernández y Giménez-Mas (2010).

Existen otros modelos que, si bien no entran en las categorías mencionadas muestras características de ellas, algunos de estos modelos se muestran en la tabla 2.

Tabla 2*Otros Modelos de Inteligencia Emocional*

Autor(es) del modelo	Estructura
Cooper y Sawaf	<ul style="list-style-type: none"> • Alfabetización emocional • Agilidad emocional • Profundidad emocional • Alquimia emocional
Weisinger	<ul style="list-style-type: none"> • Autoconciencia • Gestión emocional • Automotivación • Habilidades de comunicación efectiva • Pericia interpersonal • Orientación emocional
Higgs y Dulewicz	<ul style="list-style-type: none"> • Conductores (motivación e intuición) • Limitadores (responsabilidad y elasticidad emocional) • Facilitadores (autoconciencia, sensibilidad interpersonal e influencia)

Autor(es) del modelo	Estructura
Petrides y Furnham	<ul style="list-style-type: none"> Rasgos: Adaptabilidad, asertividad, valoración, expresión emocional, gestión emocional de los demás, regulación emocional, baja impulsividad, habilidades de relación, autoestima, automotivación, competencia social, gestión de estrés, empatía rasgo, felicidad rasgo y optimismo rasgo.

Nota. Elaboración propia a partir de la información de Mora (2008, 2012)

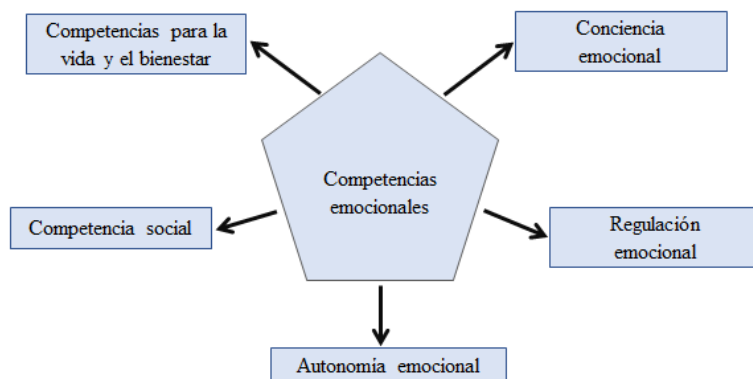
Estos modelos se han desarrollado en su mayoría en el contexto sociocultural de los Estados Unidos que lo que posibilita la falta de congruencia con respecto a las formas de comportamiento, pensamientos y creencias de la cultura y sociedad mexicana además de que tanto conceptos como definiciones se han elaborado en idioma inglés lo que puede representar, en su traducción al español, un obstáculo en su correcta interpretación.

El modelo de Rafael Bisquerra aparece como una propuesta más cercana al contexto mexicano dada su elaboración original en español; su estructura puede catalogarse como mixta dividida en dimensiones y subdimensiones que catalogan competencias emocionales, las cuales se deben desarrollar a través de un proceso de educación emocional

Bisquerra (2009, 2019, Bisquerra y Pérez, 2007) propone una representación pentagonal de la estructura de la IE (Figura 1).

Figura 1

Modelo Pentagonal de Bisquerra



Educación emocional

La educación es un proceso complejo de interrelación social y con el entorno donde se busca el desarrollo de habilidades en el individuo para un actuar autónomo, consciente e intencionado congruente con las situaciones que enfrente, Edel (2004) conceptualiza la educación como un conjunto de conocimientos que por medio de métodos, estrategias y técnicas, la persona poseedora de estos conocimientos (educador) puede incidir en el desarrollo intelectual, físico, emocional, moral, entre otras esferas del individuo (educando).

Sarramona (1989) al realizar un estudio minucioso de las definiciones de educación que han surgido encuentra nueve puntos comunes que considera claves en todo proceso educativo:

- Idea de perfeccionamiento hacia el bien. Si bien no puede ser alcanzada la perfección, tener este objetivo ayudara a mantener altas expectativas que influirán en el continuo progreso del proceso educativo.
- Medio para alcanzar el fin del ser humano. Cada individuo tiene su propia visión de plan de vida y la educación es una herramienta para alcanzar metas establecidas.
- Organización u Ordenación. El proceso educativo es sistemático y por lo tanto tiene la misión de establecer un orden en los conocimientos que se impartirán, así como establecer relaciones en los mismos.
- Acción humana. La educación es un quehacer humano, que demanda la relación interpersonal.
- Intencionalidad. El educar se realiza con una dirección, objetivos a los que se desea llegar, es decir, tiene una intención.
- Referencias a las características específicamente humanas. Entre ellas la posibilidad de comunicación, valores éticos y morales.

- Concepto de ayuda o auxilio. La educación se percibe como el medio de salvaguardar no solo el bienestar del individuo sino también de la sociedad.
- Proceso de individualización. Se forman en el individuo las características distintivas de cada uno, dotándolo de autonomía.
- Procesos de sociabilización. Se da como un proceso de intercambio esencialmente entre dos individuos.

El proceso educativo entonces puede aplicarse a la enseñanza y aprendizaje de cualquier contenido cumpliendo con los puntos clave mencionados, en este caso será enfocado al desarrollo de competencias emocionales utilizando el concepto de educación emocional definido por Bisquerra (2003, 2009, 2019) como: un proceso educativo que se caracteriza por ser continuo y permanente con el objetivo de preparar al individuo para las exigencias de la vida cotidiana en busca de bienestar. En este sentido y de acuerdo al modelo pentagonal de I.E. se buscará el desarrollo de competencias emocionales en el individuo que son definidas como: *“el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales* (Bisquerra, 2009 p.146)”.

La propuesta del modelo pentagonal establece cinco dimensiones de competencias emocionales y en cada una de ellas se presentan subdimensiones o microcompetencias, las cuales son (Bisquerra, 2009, 2019; Bisquerra y Pérez, 2007):

1. Conciencia emocional. Se refiere a la capacidad del individuo de reconocer, nombrar y comprender las propias emociones y las de los demás tomando en cuenta el contexto en el que se desarrollan pudiendo relacionar emoción, pensamiento y comportamiento propios y de los otros. Sus subdimensiones son:

- Toma de conciencia de las propias emociones
- Dar nombre a las emociones
- Comprensión de las emociones de los demás
- Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento

2. Regulación emocional. Se refiere a la capacidad del individuo de moderar los aspectos cognitivos y conductuales asociados a la emoción, expresando de manera apropiada emociones y sentimientos procurando autogenerar emociones positivas, así como las habilidades y estrategias que permitan un adecuado afrontamiento de situaciones conflictivas. Sus subdimensiones son:

- Expresión emocional apropiada
- Regulación de emociones y sentimientos
- Habilidades de afrontamiento
- Competencia para autogenerar emociones positivas

3. Autonomía emocional. Se refiere a las capacidades que tiene cada individuo para gestionar sus emociones procurando el bienestar, presentando iniciativa y motivación para la realización de actividades personales y sociales respondiendo sobre sus actos respetando las normas sociales. Sus subdimensiones son:

- Autoestima
- Automotivación
- Autoeficacia emocional
- Responsabilidad
- Actitud positiva
- Análisis crítico de normas sociales
- Resiliencia

4. Competencia social. Se refiere a la capacidad del individuo para establecer buenas relaciones interpersonales gestionando habilidades sociales principalmente la comunicación para una expresión de emociones, sentimientos y pensamientos pudiendo defender sus derechos en la resolución de conflictos, así como la realización de comportamientos de apoyo hacia los demás.

Sus subdimensiones son:

- Dominar las habilidades sociales básicas
- Respeto por los demás
- Practicar la comunicación receptiva
- Practicar la comunicación expresiva
- Comportamiento prosocial y comunicación
- Asertividad
- Prevención y solución de conflictos
- Capacidad para gestionar situaciones emocionales

5. Competencias para la vida y el bienestar. Se refieren a la capacidad del individuo para establecerse objetivos realistas efectuando comportamientos que propicien la adaptación a las circunstancias cotidianas por medio de la toma de decisiones responsable, y la participación en actividades sociales haciendo valer su ciudadanía proactivamente reconociendo los propios derechos y obligaciones respetando los derechos de los demás. Sus subdimensiones son:

- Fijar objetivos adaptativos
- Toma de decisiones
- Buscar ayuda y recursos
- Bienestar emocional
- Fluir

Este modelo aborda en su categorización los aspectos característicos de las competencias, es decir, no los delimita a contextos específicos pues es la finalidad de una competencia poder ser utilizada por el individuo según su criterio en diversas situaciones. En esta misma línea de ideas Díaz Barriga y Hernández (2010) mencionan que una competencia es el desarrollo de un intrincado proceso de movilización de recursos físicos y mentales para la consecución de un objetivo específico dentro de un contexto o situación determinados, enmarcados por pautas socioculturales de pensamiento y comportamiento; en este caso los conocimientos, las conductas y los medios de acción son llamados recursos, es decir, el individuo va a contar con ellos, pero no se utilizarán si bajo su criterio no es adecuado para la situación que se presente lo que remite a la toma de decisiones, en ambas definiciones se muestra la delimitación de las expectativas en cuanto a la realización y resultados esperados sustentadas por lo sociocultural.

La sociedad y su cultura imponen normatividades en el comportamiento de los individuos, los límites son provenientes de esferas político – judicial y religioso – moral, principalmente, en donde el comportamiento es evaluado, valorizado y categorizado como correcto – incorrecto, bueno – malo, sano – insano, entre otras dicotomías; en resumen, esto es lo que categoriza a los individuos como competentes o no competentes (incompetentes). Entonces, la educación emocional debe buscar el desarrollo de competencias emocionales mediante estrategias de enseñanza y aprendizaje que relacionen los contenidos con situaciones y contextos socioculturales de los alumnos.

Fundamentos teóricos de la práctica educativa

En este trabajo se consideró el modelo pentagonal de competencias emocionales como la base teórica de la educación emocional ya que en la categorización de competencias y microcompetencias se presentan interrelaciones entre ellas, de tal forma que al trabajar alguna de ellas se afectan otras más, por ello la implementación de este modelo es flexible ya sea para el trabajo directo de las emociones o siendo tema secundario e integrador de otros tópicos de educación, como lo puede ser la educación sexual, aunque se recomienda en cualquier caso sea un trabajo sistemático en el orden en que se han presentado las dimensiones debido al nivel de complejidad.

En cuanto a la dinámica educativa se consideró el paradigma socio-histórico-cultural que establece que el individuo en su desarrollo toma pautas normativas para su comportamiento dentro del marco cultural de una sociedad específica en donde la interrelación es fundamental para el aprendizaje y desarrollo de habilidades, proponiendo modelos como la zona de desarrollo próximo y el andamiaje, los cuales han influido en diversos métodos educativos que promueven el aprendizaje colaborativo y cooperativo contextualizando los contenidos, esto se denomina aprendizaje situado, postulando al conocimiento como una construcción que en este caso se realiza en conjunto con otros, es decir, una co-construcción.

El paradigma Socio-Histórico-Cultural (S.H.C.) ha servido como fundamento para diversas teorías y modelos centrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, de las cuales se eligieron para la estructuración de las prácticas docentes la Teoría de la Actividad (T.A.) y la Teoría del Aprendizaje Expansivo (T.A.E.). La primera de ellas tiene su origen en los inicios del paradigma S.H.C. con los trabajos realizados por Lev Vygotsky, los cuales fueron revisados por Engeström (2001) en su desarrollo histórico-conceptual postulando la existencia de tres generaciones de

investigación de esta teoría: la primera desarrollada por Lev Vygotsky sustentada por la idea de los mediadores culturales siendo la actividad humana orientada hacia fines u objetos; la segunda generación por Alex Lontiev donde se da mayor importancia a la sistematización de la actividad progresiva tomando tanto al individuo como a la formación de colectivos con la división de trabajo hacia un objetivo o meta, es decir, se presenta un motivo que puede dar como resultado la creación de complejas organizaciones sociales; la tercera generación se ha ido desarrollando a través del trabajo de múltiples autores con diversas aportaciones incluyendo el mismo Yörj Engeström retomando las ideas de las generaciones previas, se considera como punto central la interacción interpersonal a través del diálogo así como la formación de redes de sistemas en interacción (Engeström, 2001; Erausquin, 2013).

Las ideas postuladas en las tres generaciones de investigación se pueden sintetizar en cinco principios de la T.A. (Engeström, 2001; Daniels, 2003; Erausquin, 2013):

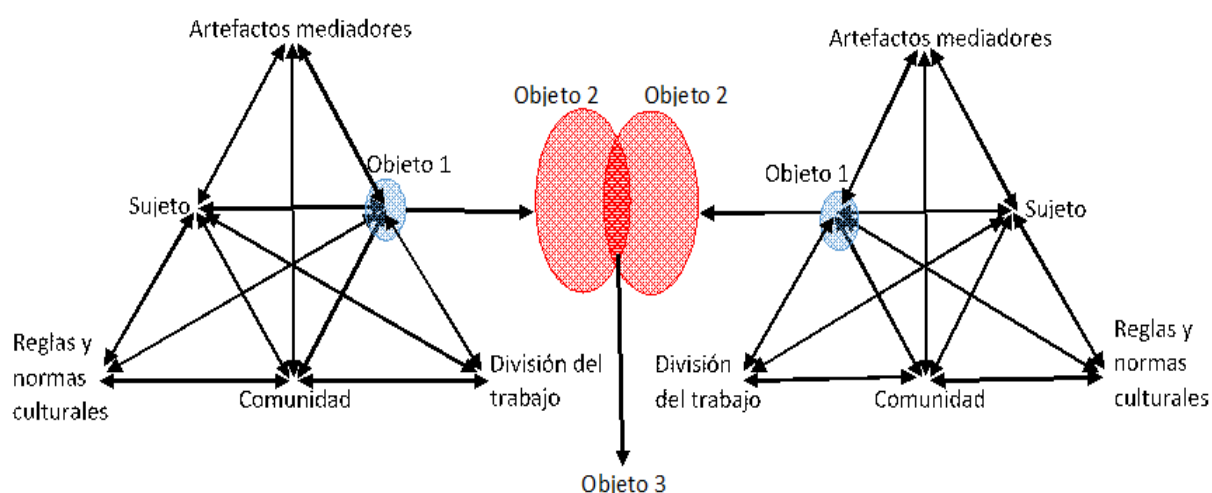
1. La unidad de análisis principal es el sistema de actividad y su relación con otros sistemas de actividad, las acciones pueden ser individuales o colectivas que dentro de los sistemas están jerarquizadas, así como en un contexto que en su estudio es parte fundamental para la interpretación de toda acción.
2. La multiplicidad de voces en los sistemas, es decir, las diversas perspectivas que se encuentran en la comunidad, en donde cada individuo o colectivo aporta su propia historia que mediante la interacción pueden originar conflictos, pero también pueden ser generadores de nuevas ideas, creaciones e innovaciones a través del diálogo y la negociación. Un punto importante para la aparición de la multivocalidad es la división del trabajo que propicia la diversidad de ideas y perspectiva.

3. La historicidad, pues cada sistema ha formado una historia la cual puede colocarse bajo revisión desde diversos enfoques abordando los objetos e interacciones que la han conformado y los factores que han influido en sus cambios.
4. Las contradicciones como origen de cambio y desarrollo al generar una acumulación de tensión en el sistema de actividad al paso del tiempo, son originadas por el ingreso de un nuevo elemento al sistema con la posibilidad de afectarlo negativa o positivamente.
5. La posibilidad de transformación expansiva durante ciclos de conflictos, contradicciones, innovaciones y cambios.

Engeström (2001) propone un modelo de la conformación de los sistemas de actividad y su interacción (figura 2), bajo este modelo desarrolló una teoría publicada en 1987 la cual nombró Teoría del Aprendizaje Expansivo.

Figura 2

Sistema de actividad



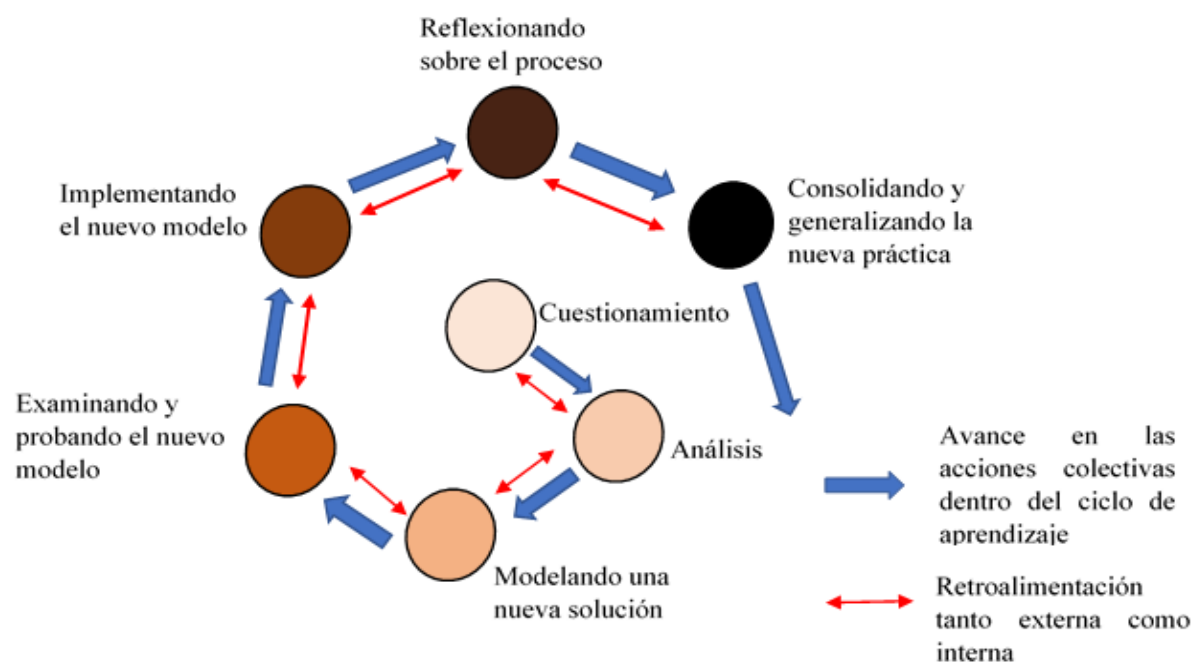
Nota. Esquema tomado y traducido de Engeström (2001)

El aprendizaje expansivo fue definido por Engeström y Sannino (2016 p. 402 traducción propia) como “un aprendizaje en el cual los aprendices están involucrados en la construcción e

implementación de objetos y conceptos radicalmente nuevos, más amplios y más complejos, para su actividad”. La T.A.E. no se originó enmarcada y limitada en un aspecto educativo escolarizado con sus objetivos y finalidades específicas, sin embargo, utiliza algunos de ellos.

La estructura de la interacción de la actividad si bien estable, en la TAE se considera al cambio como una constante en el proceso cíclico del aprendizaje el cual presenta siete fases que Engeström y Sannino (2016) conceptualizaron como *acciones de aprendizaje colectivo*: 1) Cuestionamiento, 2) Análisis, 3) Modelando una nueva solución, 4) examinando y probando el nuevo modelo, 5) implementando el nuevo modelo, 6) reflexionando sobre el proceso, y 7) consolidando y generalizando la nueva práctica. Estas acciones no se presentan como una linealidad ni como un círculo, más bien se presenta como un ciclo en bucle debido a que no se llega a un nodo de estabilidad permanente (figura 3), puesto que el cambio en el sistema es una constante, esto puede sustentarse con los postulados sobre los sistemas abiertos en la teoría general de los sistemas los cuales consideran la información que obtiene el individuo tanto de forma externa como interna para regular su conducta y poder alcanzar la meta establecida (Von Bertalanffy, 2018).

El proceso de aprendizaje expansivo coloca a la autorregulación como un factor clave para la realización del cambio a través de la toma de decisiones. El cambio se realiza cuando se rompe con el patrón usual de comportamiento con la iniciativa de llevar a cabo acciones diferentes o nuevas para una situación determinada, esto es lo que Engeström y Sannino (2016) determinan como *agencia transformadora*, la cual es generada por dos mecanismos: 1) la doble estimulación y 2) la ascensión de lo abstracto a lo concreto, el primero como mecanismo principal en la toma de decisiones y el segundo funge como el mecanismo generador en el aprendizaje expansivo.

Figura 3*Aprendizaje expansivo*

Nota. Realizada con base en el esquema del aprendizaje expansivo de Engeström y Sanino (2016), con modificaciones propias.

En breve, la doble estimulación está formada por dos estímulos secuenciales: el primario que se presenta como un conflicto, es decir, un evento con dos o más opciones donde la toma de decisiones se ve obstaculizada por la duda es aquí donde entra el segundo estímulo contingente al primero, el cual sirve como una señal auxiliar condicionante en el proceso de decidir.

La asunción de lo abstracto a lo concreto se refiere a la búsqueda de nuevas soluciones teniendo como base la estructuración y reestructuración de conceptos a través del análisis, la propuesta de modelos y su implementación. Este proceso es recursivo presentando múltiples ciclos de aprendizaje y de perfeccionamiento de modelos para una práctica más eficiente. En este sentido la T.A.E. concibe al aprendizaje como un proceso transformador del sujeto y de sus interacciones, por lo tanto, de su entorno.

La T.A. y la T.A.E. consideran como fundamento de la interacción lo que Engeström denomina interagencialidad definiendo tres estructuras distintas: (a) coordinación, en la cual los agentes desempeñan roles preestablecidos por un guion prescrito que funge como unificador de la actividad habiendo tantos objetos como sujetos en una relación uno a uno; (b) cooperación, en este caso los agentes actúan sin cuestionar el guion prescrito, pero interactuando entre ellos para llegar acuerdos en la solución de un problema u objeto compartido; (c) comunicación reflexiva., en esta estructura los agentes interactúan entre sí, con sus objetos y objeto compartido reconceptualizando sus interacciones y la organización en general para llegar a acuerdos y soluciones (Daniels, 2003; Erausquin, 2013).

Es importante mencionar que autores como Harry Daniels realizan una diferenciación más específica entre los conceptos de agentes y actores, los primeros son instituciones u objetos, los segundos son los sujetos dentro de los sistemas de actividad (Daniel, 2003).

La aplicación de la T.A.E. puede ser adaptada al contexto, es decir su aplicación va orientada a cualquier sistema de actividad susceptible de modificación como lo expuesto en el trabajo de Engeström (2001) en el sistema de salud infantil de Helsinki, y en lo observado en la resolución de problemas en comunidades africanas (Engeström y Sanino, 2016). En el ámbito académico es viable la implementación de estas teorías y modelos siendo importante la identificación de los actores, contexto e interrelaciones que se encuentren en este sistema de actividad que es el aula.

El aula y los sistemas de actividad académica

Las interrelaciones en el aula tienen como actores al docente y al alumnado formando una cultura educativa observable en sus pautas de comportamiento en el aula, así como las normas y reglas tanto institucionalmente impuestas como las creadas en la interrelación personal (Sandoval, 2014).

La interrelación social es lo cotidiano en el aula donde se puede observar los comportamientos, forma de expresión de los pensamientos, emociones y valores de cada individuo (Arias, 2009), en un entorno que a medida que pasa el tiempo se estabiliza donde profesor y alumno pueden reconocer la distribución de todos los elementos físicos del aula manteniendo cierta regularidad, suscitando la formación de rituales, es decir, de conductas reiterativas en las sesiones que en algunos casos tienen funciones específicas como dar pauta al inicio de la clase (Jackson, 1992); esto posibilita que profesor y alumnado generen confianza en un espacio físico y social conocido generando un clima escolar propicio para el desarrollo adecuado de los procesos de enseñanza – aprendizaje, esto no es exclusivo, influyen diversos factores internos y externos. Con base en los postulados de la T.A. y la T.A.E., se definen para este trabajo los sistemas de actividad e interrelaciones en el aula de la siguiente manera:

- Interrelación profesor – alumno. Las dinámicas sociales en el ámbito escolar son particulares pues difícilmente en otro espacio social se podrán encontrar las características que llevan a relaciones personales jerarquizadas bajo estatutos institucionales, sin embargo, se da la apertura de una autonomía dentro de las aulas a través de acuerdos tanto explícitos como el establecimiento de normas de comportamiento implícitas; las relaciones personales dentro del aula no responden forzosamente a una vinculación afectiva con base en la simpatía, sino a modelos de

trabajo establecidos (Escobar, 2015), empero, toda relación personal tiene un peso afectivo que marca las pautas de conducta entre los individuos, que en el caso de la educación es un elemento determinante para el aprendizaje pues llega a tener la función de motivador (Covarrubias y Piña, 2004).

- Interrelación entre pares (alumno – alumno). El aspecto relacional entre pares en la escuela es mayormente abordado desde las problemáticas sociales como el acoso escolar, sin embargo, las relaciones positivas entre alumnos que se perciben como iguales, es decir, compartiendo un contexto y la misma jerarquización social es una variable que incide en la formación de un clima escolar propicio para el aprendizaje (Estévez, Martínez, y Jiménez, 2009). Las relaciones entre alumnos son factor relevante para el tipo de enseñanza que el profesor pretenda impartir sobre todo si se basa en modelos de aprendizaje cooperativo y/o colaborativo.

Los actores involucrados estructuran y organizan su interrelación de forma recursiva, es decir se presenta una constante adaptación, que si bien se encuentra un guion explícito en las normas, reglas y pautas de conducta que institucionalmente se establecen en cada aula aparentemente de forma rígida (coincidente con la definición de coordinación y cooperación), también se encuentra un guion “oculto” que se refiere a las normas, reglas y pautas que los propios actores construyen en sus interacciones e interacciones en el aula enriquecido por sus actitudes, pensamientos, valores, principios, emociones y sentimientos, en este caso el guion se muestra susceptible a cambios que pueden estar dados de manera implícita o de manera explícita bajo un consenso (coincidente con la definición de comunicación reflexiva). En cuanto a su objeto, en todos los guiones se refiere al aprendizaje de los contenidos curriculares.

En la actualidad los contenidos curriculares de los programas educativos escolarizados no se limitan a una formación del individuo en los campos académicos, sino que buscan una formación integral que vea por el desarrollo de competencias para la vida, es decir, que el individuo obtenga conocimientos y las habilidades para poder aplicarlos en situaciones cotidianas. Para lograr los objetivos planteados se deben desarrollar currículos, planes y programas adecuados a las finalidades no limitándose a la búsqueda de productos en el aprendizaje, sino que enfoquen sus esfuerzos en un proceso de enseñanza – aprendizaje de calidad incluyendo los diseños instruccionales y las dinámicas en clase. Herrera y Rico (2015) proponen considerar en la planeación educativa lo que denominan como elementos de la comunidad educativa: el currículo, las relaciones entre la familia y la escuela, la influencia de los medios de comunicación y el contexto socioeconómico cultural en que se han desarrollado cada uno de los alumnos, además se debe considerar el contexto que se ha construido dentro del aula con base en las relaciones personales dentro de un marco jerárquico de autoridad profesor – alumno así como relaciones de pares alumno – alumno.

Los factores sociales dentro de la educación han centrado la atención de investigadores, así como de los propios profesores conceptualizando la complejidad social en lo determinado “*clima escolar*” que el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE, 2013) determina como todo aquello que sucede en la organización escolar que promueva un trabajo colaborativo con base en valores y principios que lleven a la consecución de logros académicos.

En este sentido, parece que el uso conceptual del clima escolar, que si bien incluye la percepción de los sujetos acerca de la educación y sus procesos, deja fuera del panorama las vivencias de las experiencias en aula como parte fundamental de la calidad del aprendizaje, un

enfoque que se centra en este aspecto tomando el suceso como un fenómeno, es decir, un aspecto de la realidad tal como lo vive el individuo en su subjetividad, es la fenomenología que propone que la realidad social es una construcción entre sujetos que aportan su particular mirada de situaciones comunes, esto es la intersubjetividad (Cabrolié, 2010). Este concepto es poco utilizado en la educación pues compete más a los estudios filosóficos, sin embargo, los actuales enfoques de investigación cualitativa retoman esta perspectiva para la explicación del pensamiento del individuo y las propias interrelaciones.

En conclusión, para este trabajo se considera que los sistemas de actividad dentro del salón de clase se explican bajo una interrelación intersubjetiva de los actores siguiendo guiones institucionales invariables y guiones áulicos que se reestructuran constantemente, con el mismo objetivo: que el alumno pueda aprender lo que se pretende enseñar. La T.A. y la T.A.E. como parte del enfoque socio-histórico-cultural retoman el desarrollo de los sistemas, es decir de los agentes, guiones y contextos involucrados, dando una explicación de la estructura actual de la actividad a través de sus transformaciones históricas en un marco social y cultural.

Método

Problemática

Los contextos sociales en la actualidad suelen ser altamente cambiantes en lapsos breves presentando fenómenos sociales en incremento como el consumo de sustancias nocivas, embarazo adolescente, violencia dentro de las escuelas, entre otras conductas que afectan la salud física y mental del individuo, por lo tanto, las estadísticas pueden dar un panorama general de la incidencia de estas conductas consideradas de riesgo en la población mexicana. El término conductas de riesgo es utilizado para referirse a toda actividad realizada por el individuo que pueda atentar en contra del bienestar integro propio o el de los demás (Corona y Peralta, 2011), teniendo una toma de decisiones ya sea por voluntad propia o bajo presión del medio social, así como el ser consciente o no de las consecuencias dañinas (Rosabal, Romero, Gaquín y Hernández, 2015). En este sentido el Instituto Mexicano de la Juventud (2017) a través de la página oficial del Gobierno de México establece el consumo de alcohol o tabaco, las relaciones sexuales sin protección, y/o la exposición a la violencia como algunas de las más importantes conductas que pueden poner en riesgo la salud integra del individuo no solo en la adolescencia si no en etapas posteriores del desarrollo.

En México en últimos años se han realizado diversas encuestas y estudios epidemiológicos de las principales conductas de riesgo y enfermedades que se presentan en adolescentes. En el año 2017 se presentó los resultados de la Encuesta Nacional de Consumo de Drogas, Alcohol, y Tabaco 2016 – 2017 (ENCODAT), en la cual según la página oficial del Gobierno de México (2017) “se visitaron 64,000 hogares y se entrevistaron a 56,877 personas, lo que permitió a la encuesta, contar con representatividad nacional, regional y estatal”. En este trabajo se dan a conocer las estadísticas divididas por edad, en la población general entre los 12 y 65 años se

presenta un 10.3% el cual ha consumido por lo menos una vez cualquier tipo de droga, el 9.9% ha llegado a consumir drogas ilegales al menos una vez en su vida, teniendo una edad promedio de 17.8 años en el inicio de consumo.

En cuanto a las estadísticas referentes a la adolescencia (12 – 17 años) el 6.4% ha consumido por lo menos una vez algún tipo de droga, presentando un aumento en la prevalencia de 2.8% entre los años 2002 y 2016. El consumo de alcohol y tabaco en adolescentes presenta para el 2016 un porcentaje del 39.8% y 4.9% respectivamente en el consumo de al menos una vez.

En lo referente al embarazo en adolescentes la página oficial del Gobierno de México da a conocer el reporte de la Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes (ENAPEA, Instituto Nacional de la Mujeres, 2019), hay una tasa de natalidad de 77 nacimientos por cada 1000 habitantes entre 15 y 19 años dando un total de 340,000 nacimientos al año en mujeres menores a los 19 años de edad. Los contagios de infecciones de transmisión sexual, especialmente VIH/SIDA, en el caso de jóvenes entre 15 y 19 años han aumentado en los últimos años, de acuerdo con el Centro Nacional para la prevención y el control del VIH y el SIDA (2019) a través de la página oficial del Gobierno de México reporta que entre 1989 y 2019 se han notificado un total de 4.085 casos de SIDA en jóvenes entre los 15 y los 19 años de edad, de los cuales 2,877 han sido hombre y 1208 mujeres, donde la mayor forma de contagio es la vía sexual con un acumulado de 3,258 casos. Los casos diagnosticados de jóvenes entre los 15 y los 24 años de edad han aumentado al contabilizar en 1983 un total de 7 casos, en 1993 un total de 521 casos, en 2003 un total de 998 casos, en 2018 un total de 1,049 casos y en el primer trimestre de 2019 se contabilizan un total de 208 casos.

Otro aspecto es la violencia dentro del ámbito escolar que puede dividirse en tres dimensiones; la violencia entre pares, la violencia institucional y la violencia del entorno, están

definidas por el origen del daño a la integridad (aspectos físicos y mentales) del individuo que puede provenir de sus compañeros de clase, de los directivos, docentes y todo personal que labore en la institución y del contexto social en el cual está inmerso la escuela así como el entorno familiar y social en el cual se desarrolla el individuo (del Tronco y Madrigal, s/f), de acuerdo al informe de PISA 2015 de la Organización para el Crecimiento y Desarrollo Económicos en la sección de bienestar revela que en México el 20% de los estudiantes han sufrido acoso escolar. Esto puede llegar a tener graves consecuencias en los adolescentes como es el suicidio que según las estadísticas dadas por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía los suicidios ocurridos en 2014 en adolescentes y jóvenes entre los 15 y los 24 años de edad asciende a 2,493 representado un 40.2% del total (Cuesta-Revé, 2017).

Las estadísticas muestran el alcance de la problemática que son las conductas de riesgo en los adolescentes de la sociedad mexicana. Si bien las causas no son abordadas en los estudios epidemiológicos y estadísticos presentados, se han llevado a cabo investigaciones centradas en las etapas de pubertad, adolescencia y juventud que relacionan principalmente el proceso de toma de decisiones con la realización de conductas de riesgo presentando como factores relevantes los cambios físicos, fisiológicos, psicológicos y sociales característicos de estas etapas del desarrollo (Broche-Peréz y Cruz-López, 2014).

Consideraciones previas

En este trabajo se realiza la propuesta de un modelo educativo y un diseño instruccional, por ello, es requerimiento definir ambos conceptos para delimitar las intenciones y alcances de esta propuesta.

Un modelo es una representación teórica elaborada con la intención de analizar, explicar y reproducir una situación práctica, es decir, se puede utilizar como una norma concebida como la

manera adecuada para dirigir toda actividad de un sistema (Vásquez, 2012). En el ámbito educativo, un modelo es entendido como la forma de organización del sistema educativo y de las instituciones que lo conforman. El modelo educativo incluye la filosofía, visión y misión de la institución, el perfil de egreso de los alumnos, los planes curriculares y el contenido temático de las asignaturas; la parte central de todo modelo educativo es que funja como guía para profesores y alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Fresán et al. 2017).

El diseño instruccional es la esquematización sistemática de las estrategias que se implementarán en el proceso de enseñanza y aprendizaje enfocadas a objetivos específicos de aprendizaje acordes a los contenidos curriculares, perfil de egreso del alumno y el contexto de aplicación; los diseños instruccionales son considerados modelos estratégicos de enseñanza y aprendizaje (Jardines, 2011).

De acuerdo a las anteriores definiciones, el Modelo Educativo Enfocado a Soluciones (M.E.E.S.) se presenta como una propuesta de organización del sistema de actividad áulico, es decir, no pretende realizar un minucioso estudio y descripción detallada de la organización del sistema educativo en general; el M.E.E.S. tiene como base la filosofía, misión, visión y perfil de egreso del actual modelo educativo institucional del Colegio de Ciencias y Humanidades. En cuanto al diseño instruccional por fases Inmersión, Teorización, Instrucción, Entrenamiento y Competencia (I.T.I.E.C.) se propone como el esquema de trabajo en el proceso de enseñanza y aprendizaje con el que cuenta el M.E.E.S.

La estructura teórica del M.E.E.S., así como la elaboración de las estrategias de enseñanza y aprendizaje del diseño instruccional I.T.I.E.C., se desarrollaron durante los periodos de práctica docente I y II en modalidad de clases presenciales (correspondientes al segundo y tercer semestre de la MADEMS), con el objetivo de aplicar la versión final en el periodo de práctica docente III

(cuarto semestre de la MADEMS). Por ello la planificación está orientada a temas referentes al bloque temático de “Sexualidad” incluido en el temario de la asignatura de Psicología II correspondiente a sexto semestre. La planeación tomó en cuenta el trabajo y conocimientos construidos en el quinto semestre dando continuidad al trabajo con el grupo; en el primer bloque temático se abordaron las teorías y enfoques en “Psicología del desarrollo”. esto sería la fundamentación teórica para el bloque temático de “Sexualidad”, el trabajo sería congruente con el M.E.E.S. y el diseño I.T.I.E.C aplicado desde el inicio del ciclo escolar.

La intervención no pudo realizarse según lo planeado debido a factores externos que afectaron las actividades académicas de la institución (ver Anexo Relatoría), se decidió aplicar el M.E.E.S. y el I.T.I.E.C. en formato de curso-taller en la institución educativa Polimat, conservando los fundamentos teórico-metodológicos y contenidos temáticos elaborados para el trabajo en el CCH adaptados para la modalidad de clases virtuales. La participación en el curso-taller fue de convocatoria abierta dentro de la comunidad de Polimat, tanto estudiantes como docentes.

La estructura y organización en que se presenta el método en este trabajo responde a una doble intención: a) presentar los resultados de la aplicación de una propuesta educativa derivada de una metodología correspondiente a la investigación-acción, por lo cual en cada periodo de práctica docente se llegaron a resultados parciales que sirvieron como retroalimentación para modificaciones de la propuesta de trabajo; b) mostrar el proceso formativo del profesor practicante a lo largo de dos periodos de práctica docente y la aplicación final de la propuesta en formato de curso-taller. Por ello, la organización de la información está dada cronológicamente.

Pregunta de investigación

La investigación acerca del proceso de toma de decisiones y los factores que influyen para su adecuada realización propició el cuestionamiento ¿Qué estrategias se deben seguir para la

elaboración de un modelo educativo enfocado al desarrollo de competencias emocionales para la toma de decisiones en alumnos de nivel medio superior que cursan la asignatura de psicología?

Objetivos

El objetivo general de esta investigación es diseñar, aplicar y evaluar un modelo educativo y diseño instruccional enfocado al desarrollo de competencias emocionales para la toma de decisiones en alumnos de nivel medio superior que cursan la asignatura de psicología.

Para el desarrollo tanto del modelo educativo como del diseño instruccional se llevó un proceso de cuatro etapas teniendo objetivos específicos por cada una de ellas:

1) Observación.

- Objetivo: Elaboración del perfil de las interrelaciones en el aula a intervenir.

2) Planeación.

- Objetivo: Elaborar la estructura teórico – metodológica de un modelo educativo y diseño instruccional para el desarrollo de competencias emocionales.
- Objetivo: Elaborar secuencias didácticas con base en el modelo educativo y diseño instruccional propuestos.

3) Intervención.

- Objetivo: Implementar la secuencia didáctica.

4) Evaluación y valoración.

- Objetivo: Evaluar el desarrollo de competencias emocionales para la toma de decisiones en los alumnos del grupo de intervención.
- Objetivo: Valorar los aciertos y fallas en el proceso de elaboración e implementación tanto del modelo educativo como del diseño instruccional.

Contexto y escenario

El Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) fue fundado el 26 de enero de 1971 proponiendo una oferta educativa que se adaptara a las demandas de una sociedad creciente y cambiante, donde no solo era necesario formar alumnos en el nivel medio superior con los conocimientos y habilidades para continuar estudios superiores, sino darles una preparación técnica profesional para poder insertarse en el mercado laboral una vez concluido el bachillerato. Este modelo resultaba flexible y proponía una forma diferente de ver al profesor, el cual ya no era un simple transmisor del conocimiento ya que el modelo del CCH busca en los alumnos una mayor autonomía y autorregulación para su propio aprendizaje. Este modelo está basado en 3 principios rectores: aprender a aprender, se traduce en el desarrollo de habilidades que ayuden al alumno a autogestionarse en el propio proceso de enseñanza – aprendizaje; aprender a hacer, se refiere a desarrollar las habilidades para que el individuo pueda desarrollar sus conocimientos en ámbitos práctico y, aprender a ser, es la formación de la persona en valores y principios que promuevan una sana convivencia (Villa, 2010). En la actualidad el CCH cuenta con programas flexibles e indicativos, es decir, no sigue una rigidez metodológica ni un temario exhaustivo, enseñando lo que el alumno tiene por necesidad aprender para una adecuada formación dentro de la amplia visión de esta institución siempre bajo los 3 principios siendo congruentes con un perfil de egreso (Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, 2018). La formación del alumno en el CCH da más importancia al aprendizaje que a la enseñanza, sin demeritar el trabajo docente, sin embargo, se apoya la idea de que el alumno es un individuo capaz de gestionar la información en la construcción de su propio conocimiento, aportando al perfil del egresado un carácter interdisciplinar donde el alumno tendrá una visión crítica para la solución de problemas dentro del ambiente académico y las aulas, así como su aplicación en la vida cotidiana,

consciente de su entorno y actuando bajo valores y principios (Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, 2019).

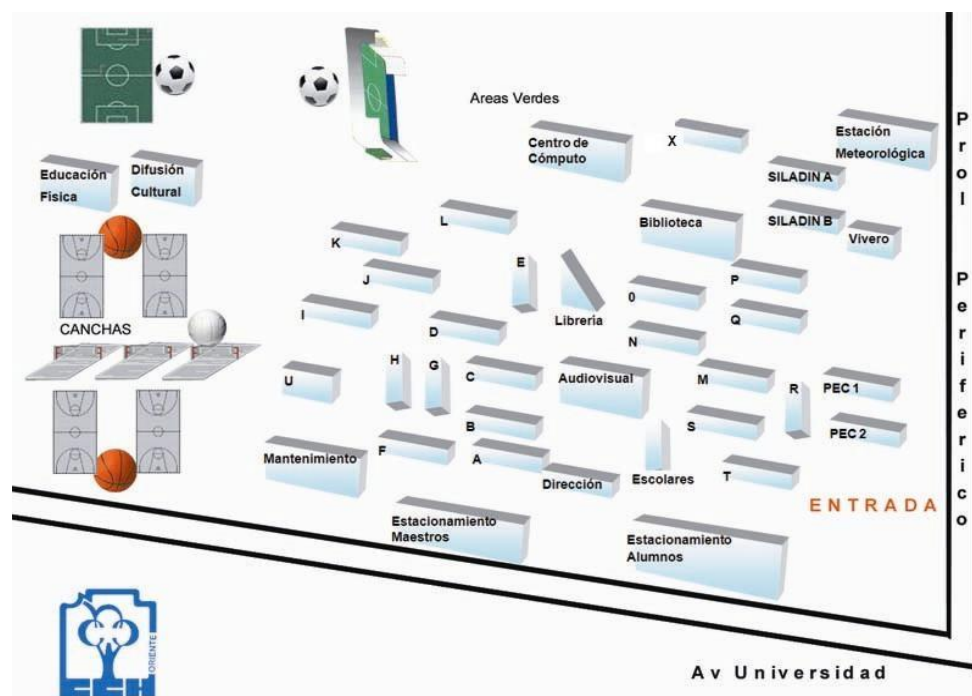
El espacio del CCH Oriente.

Prácticas docentes I y II. El CCH plantel Oriente se encuentra ubicado en Prolongación Periférico Oriente S/N Esq. Sur 24 Col. Agrícola Oriental C.P. 08500. Delegación Iztapalapa.

El plantel tiene una superficie de 144,974m² de los cuales 23,936m² son de construcción, contando con 34 edificios que albergan aulas, sanitarios, oficinas administrativas, laboratorios, centros de cómputo, biblioteca, librería, vivero, estación meteorológica, además de contar con áreas deportivas, áreas verdes, y estacionamientos (Figura 4).

Figura 4

Plano del CCH Oriente.



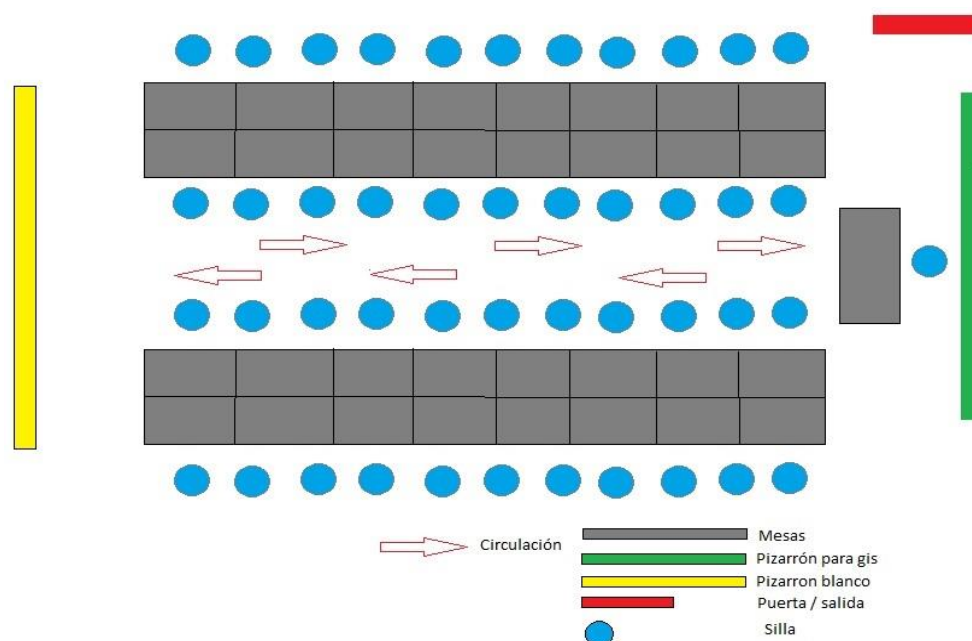
Nota. Recuperada de: <http://www.cch-oriente.unam.mx/plantel/Mapa.html>

El área de trabajo es el aula donde se llevaron a cabo las prácticas docentes se localiza en el edificio L aula 44 que se encuentra en el primer nivel. Las dimensiones aproximadas son de 6 m x 10 m, cuenta con un número aproximado de 50 sillas y 32 mesas, las mesas están colocadas en dos columnas de 16 mesas aproximadamente, las sillas son colocadas a los laterales con un aproximado de 12 sillas por lado (Figura 5).

El material y equipo con el que se cuenta es: un pizarrón verde y un pizarrón blanco pero la institución no proporciona gises, plumones y borradores, estos tienen que ser llevados por cada profesor. La institución hace el préstamo de equipo de cómputo (laptop), proyector y bocinas a cada profesor con previa solicitud.

Figura 5

Plano del aula en el CCH Oriente



Nota. Figura de elaboración propia

Curso - taller. Polimat es una institución educativa especializada en cursos de regularización y preparación para exámenes de admisión, localizada en calle Oriente 257 n° 62 colonia Agrícola Oriental. Las dimensiones del aula utilizada son aproximadamente 6 m. x 4.5 m. se encuentra en la planta baja, contó con 2 escritorios y 4 sillas para su uso en las sesiones.

Las sesiones se realizaron en modalidad virtual, se contó con el siguiente equipo de trabajo: 1 pizarrón blanco, 1 laptop con cámara y micrófono integrados, 1 laptop con micrófono integrado y cámara externa, 1 pantalla de LCD, 2 bocinas externas, y conexión a internet en ambas computadoras. Las plataformas usadas fueron Zoom para la realización de las videoconferencias en tiempo real, whatsapp para la comunicación durante la semana, así como el envío de materiales de trabajo y google classroom donde se creó una clase que funcionó como repositorio de archivos digitales de consulta sobre los temas abordados en las sesiones.

Plan de estudios del CCH

Tabla 3

Plan de Estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades

Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades		
Plan de estudios: 98	Año plan: 1996 (actualizado 2016)	
Grado: Bachillerato. Educación Media Superior	Número de semestres: 6	
Número de planteles: 5		
Ciudad de México: 4 (Vallejo, Sur, Oriente y Azcapotzalco)		
Estado de México: 1 (Naucalpan)		
Número de áreas: 4	Total de asignaturas: 37	
Matemáticas	1° a 4° semestre: 23 asignaturas obligatorias	
Ciencias experimentales	5° y 6° semestre: 2 asignaturas obligatorias y	
Histórico – social	12 asignaturas optativas	
Talleres de lenguaje y comunicación		
Total de créditos: 332	Créditos obligatorios: 236	Créditos optativos: 96

Nota. Información recuperada de: www.cch.unam.mx/programasestudio

Psicología dentro del programa del CCH

La asignatura de psicología se incluye en el área de ciencias experimentales impartándose en el quinto y sexto semestre como asignatura optativa; de acuerdo con el programa de estudio de la asignatura de psicología (Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, 2018), esta guarda estrecha relación con el área histórico – social del plan de estudios e intenta la integración de metodologías para la explicación y comprensión de las complejas relaciones que tiene el ser humano consigo mismo y su entorno, propiciando el pensamiento crítico, analístico y reflexivo, desarrollando en los alumnos las habilidades de búsqueda, selección, y organización de información. Se establecen tres aspectos para la comprensión de conocimientos psicológicos: la contextualización, la significación y, la conexión con contextos sociales, históricos y personales, concibiendo la enseñanza como un sistema de andamiajes para el aprendizaje. En el programa de estudio de psicología se enlistan los siguientes propósitos generales (p. 13):

- Comprenderá que la psicología, como producto histórico, está formada por una amplia diversidad de tradiciones, paradigmas, teorías y métodos de trabajo.
- Reconocerá que la psicología, como todas las ciencias, tiene múltiples relaciones con la sociedad en que se desarrolla y cumple también una función social.
- Desarrollará habilidades de análisis e interpretación del comportamiento humano en el contexto de la vida cotidiana.
- Desarrollará habilidades intelectuales y socioafectivas para lograr un pensamiento complejo: flexible y crítico que le permite elaborar estrategias de forma autónoma para acceder y generar conocimiento.
- Asumirá y fortalecerá su autonomía y los valores de compromiso y respeto hacia sí mismo y su entorno social y cultural.

- Desarrollará una actitud participativa y solidaria ante el trabajo colectivo.

Los propósitos se alcanzarán a lo largo de dos unidades, una por cada uno de los semestres en que se divide el curso de psicología, cada unidad cuenta con propósitos específicos.

En el caso de la unidad I titulada “La diversidad de la psicología” tiene por propósitos específicos que los estudiantes al finalizar el curso (p. 16):

- Construirán una visión panorámica y fundamentada de lo que estudia la psicología, sus métodos y su trascendencia social y cultural.
- Comprenderán como la psicología aborda el estudio del comportamiento y la subjetividad.
- Aplicarán los conocimientos adquiridos en el análisis e interpretación de la dimensión psicológica de algunos sucesos cotidianos.

La unidad II titulada “El desarrollo psicológico y la conformación del sujeto” tiene por propósitos específicos que los estudiantes al finalizar el curso (p. 22):

- Elaborarán una concepción del desarrollo psicológico y la conformación del sujeto considerándolos como procesos en los que interactúan diversos aspectos.
- Ponderarán la importancia de los procesos de desarrollo psicológico y la conformación del sujeto en distintos momentos de la vida.
- Comprenderán que la sexualidad es un elemento esencial en el desarrollo psicológico y la conformación del sujeto que se construye socioculturalmente y se expresa en diversas prácticas sociales y simbólicas
- Estimarán valores éticos y cualidades estéticas ante las diferentes manifestaciones de la sexualidad.

El programa de psicología del CCH se utilizó para la planificación del curso – taller en Polimat.

Población y muestra

La población total de alumnos del CCH Oriente en el ciclo escolar 2019– 2020 fue de 12,247.

Práctica docente I. Para la generación 2017 se tuvo un número de alumno de 3,868 inscritos al sexto semestre (31.58% de la población total de alumnos del CCH Oriente), de esta población se trabajó en la práctica docente I con un grupo de 51 alumnos en lista (1.32% de la población inscrita a quinto semestre).

Práctica docente II. Para la generación 2018 se tuvo un número de alumno de 3,869 inscritos al quinto semestre (31.59% de la población total de alumnos del CCH Oriente), de esta población se trabajó en la práctica docente II con un grupo de 49 alumnos en lista (1.27% de la población inscrita a quinto semestre).

Ambos grupos fueron designados por el profesor titular; los grupos estaban conformados al momento de la inserción del profesor practicante al aula.

Curso – taller. El total de alumnos inscritos al curso-taller fue de 15, de los cuales 11 (73.33%) eran estudiantes de niveles medio superior o superior con un rango de edad entre 17 y 22 años; y 4 docentes (26.66%) con un rango de edad entre los 26 y 43 años. Se comenzaron las sesiones con la asistencia de 5 estudiantes (45.45% de los estudiantes inscritos) y 4 docentes (100% de los docentes inscritos). Al final del curso lo concluyeron 4 estudiantes (80% de los estudiantes que comenzaron las sesiones) y 2 docente (50% de los docentes que comenzaron las sesiones), en total el 66.66% de los participantes que comenzaron el curso lo concluyeron.

Estrategia y procedimiento

El método utilizado tanto para el modelo como para el diseño instruccional se efectuó en tres instancias: primera, de enfoque cualitativo con un tipo de estudio etnográfico a nivel exploratorio y descriptivo para la realización de perfiles de los grupos de alumnos; segunda, con un método

de investigación – acción para la estructuración teórica y el desarrollo de estrategias docentes (las dos primera fases se efectuaron a los largo de los periodos de práctica docente I y II); tercera, con un método de medición de resultados con base cuantitativa con la aplicación de pretest – postest para un tratamiento estadístico descriptivo de los resultados, así como métodos cualitativos para la interpretación de los cuestionarios y la elaboración de perfiles de habilidades emocionales. Los cuestionarios se aplicaron solamente en la versión final de la propuesta en el curso-taller, estos fueron: el Cuestionario de Autorregulación (CAR) (Garzón, de la Fuente, Martínez-Vicente, Zapata, Pichardo y García-Berbén, 2017) en su versión abreviada y adaptada al español que consta de 17 reactivos de respuesta tipo Likert; la subescala de Inhibición de los Impulsos del cuestionario Perfil de Inteligencia Emocional (PIEMO) (Cortés, Vázquez y Barragán, 2000) que consta de 25 reactivos de respuesta dicotómica; y el cuestionario TMMS 24 adaptado de la Trait Meta-Mood Scale (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004) que consta de 24 reactivos de respuesta tipo Likert.

El CAR mide el desarrollo de habilidades para la autorregulación, las cuales se dividen en 6 subescalas:

- Metas. Establecer objetivos, la planificación de estrategias para su logro y poder monitorear y evaluar el propio progreso hacia los objetivos.
- Perseverancia. Mantener la atención en la realización de los planes, así como el nivel de voluntad con el que se llevan a cabo las acciones.
- Toma de decisiones. Elegir de manera oportuna enfocando los esfuerzos a pesar de inconvenientes que se puedan presentar.
- Aprendizaje de los errores. Utilizar los errores como experiencias de aprendizaje para mejorar las actuaciones y acciones la próxima vez que se enfrente a situaciones similares.

El cuestionario de la subescala Inhibición de los Impulsos mide el grado de inhibición de las conductas que se tienen por respuesta ante ciertos estímulos.

El cuestionario TMMS 24 evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales, es decir, las destrezas y capacidades para darse cuenta de las propias emociones y poder regularlas. El cuestionario está conformado por tres subescalas:

- Atención emocional. Enfocar la atención en las emociones en situaciones y momentos que lo ameriten, pudiendo reconocer las propias emociones.
- Claridad emocional. Identificar y diferenciar las propias emociones, comprendido los estados emocionales, así como sus causas, integrando las emociones a sus pensamientos.
- Reparación emocional. Regulación de las propias emociones positivas y negativas.

A continuación, se abordará la estructura y desarrollo del modelo educativo y el diseño instruccional analizando cada práctica docente dividida en cinco segmentos: observación, planeación, intervención, evaluación y diagnóstico de la práctica docente, posteriormente se abordará la aplicación final en el curso – taller analizando los datos obtenidos.

Práctica Docente I

Las prácticas docentes se llevaron a cabo en el Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Oriente bajo la supervisión del profesor titular de la asignatura (de aquí en adelante PT), el grupo asignado fue de sexto semestre con el número 612 en la asignatura de Psicología II, integrado por 53 alumnos en lista, la intervención se realizó en modalidad presencial.

Las sesiones del profesor practicante frente a grupo (de aquí en adelante PP) tuvieron una duración de 2 horas cada una, se realizaron 4 sesiones de observación (8 horas) en el aula, y 4 sesiones de intervención (8 horas). Los contenidos impartidos durante las sesiones de observación fueron los correspondientes a la unidad I “El desarrollo psicológico y la

conformación del sujeto”, los contenidos impartidos en las sesiones de intervención fueron los correspondientes al tema de “sexualidad”.

El PT había trabajado con el grupo el quinto semestre y 4 semanas del sexto semestre, durante este tiempo el grupo había entablado una determinada forma de trabajo e interacción, por ello se decidió junto con el PT la realización de un perfil del grupo. Para la realización de las prácticas se elaboró un cronograma (Anexos tabla 23).

Observación. Se llevó a cabo una plática con el PT previo a la observación. La observación se realizó de manera directa en 4 sesiones, durante este periodo se realizaron entrevistas a 3 alumnos que participaron de forma voluntaria con el objetivo de tener tres perspectivas de las interrelaciones en el grupo. La información obtenida de la plática, las observaciones y las entrevistas se organizó en la modalidad de relatoría para poder realizar un análisis de contenido.

La plática tuvo como objetivos conocer un panorama general del grupo y que el PT conociera la experiencia docente del PP. La información recabada se categorizó de la siguiente manera:

1. Características del grupo
 - 1.1. Características positivas
 - 1.2. Características Negativas
2. Experiencia docente
3. Experiencia en observación en el aula
4. Recomendaciones para la observación
 - 4.1. Comportamiento del observador
 - 4.2. Aspectos específicos a observar

Los datos más relevantes obtenidos en la plática con el PT se exponen en la tabla 4.

Tabla 4

Categorización de la información obtenida en la plática

Contenido	Categoría
Es un grupo participativo en general, les gusta expresar sus ideas.	1.1
Algunos alumnos prefieren abandonar la clase a mitad de las actividades.	1.2
Siéntate y observa, sobre todo las relaciones que aquí se dan entre todos los que conformamos el aula de clase, has tus anotaciones pertinentes, pero recuerda esto sé que vienes a observar, pero eso no quiere decir evaluar.	4.1
Escúchalos e intenta ponerte en su lugar de estudiante adolescente, compréndelos.	4.1
Pon mucha atención en sus relaciones.	4.2

La observación por parte del PP se hizo en forma no guiada tomando en cuenta algunas recomendaciones por parte del PT, haciendo hincapié en las interrelaciones entre los alumnos, entre alumnos y profesor y, entre alumnos y su entorno. Las actividades llevadas a cabo en las clases durante las observaciones fueron trabajos de exposición grupal de los alumnos.

La información recabada se categorizó de la siguiente manera:

1. Conductas durante el desarrollo de las actividades
 - 1.1. Conductas positivas (participación, atención)
 - 1.2. Conductas negativas (distracción, platicar en clase, abandono del aula, consumir alimentos en clase)
2. Conductas en ausencia del docente
 - 2.1. Plática entre compañeros
 - 2.2. Utilización de dispositivos electrónicos
3. Interacción entre alumnos durante el desarrollo de la clase
 - 3.1. Participación en la realización de actividades colaborativas
4. Interacción entre alumno – profesor durante el desarrollo de la clase
 - 4.1. Asesoramiento personalizado sobre las actividades de la clase

4.2. Retroalimentación grupal de las actividades

4.3. Llamado a atención

Los datos más relevantes obtenidos mediante la observación se exponen en la tabla 5.

Tabla 5

Categorización de la información obtenida de las observaciones

Contenido	Categoría
La atención se pudo centrar en ejemplos relacionados con sus vidas cotidianas.	1.1
La participación se dio en mayor medida al hacer preguntas abiertas al grupo enfocadas en situaciones reales relacionadas con la escuela, relaciones de pareja o amistades y sus relaciones familiares.	1.1
La mayoría de los alumnos se muestran distraídos ya sea platicando entre ellos o con el teléfono celular.	1.2
Algunos grupos de alumnos durante la mayor parte de la clase estuvieron platicando haciendo caso omiso de las llamadas a atención del profesor.	1.2
Si durante la exposición un miembro del equipo no entiende por completo algunos compañeros le explican sin interrumpir la clase.	3.1
Entre las exposiciones el profesor se toma tiempo para pasar a cada equipo y preguntar si hay alguna duda del tema visto.	4.1
Les hace llamado a silencio y atención a la exposición de manera cordial.	4.3

La entrevista realizada a los alumnos fue semiestructurada, realizándose de manera presencial dentro del aula. La información recabada se categorizó de la siguiente manera:

1. Pensamientos acerca de la clase de psicología

1.1. Pensamientos positivos

1.2. Pensamientos negativos

2. Rituales al inicio de la clase

3. Opiniones sobre la didáctica docente

3.1. Opiniones positivas

3.2. Opiniones negativas

La información más relevante obtenida a través de las entrevistas se expone en la tabla 6.

Tabla 6

Categorización de la información obtenida de las entrevistas

Contenido	Categoría
La psicología me parece interesante, sobre todo el estudio de las conductas. <i>Claudia, mujer, 17 años.</i>	1.1
Pues no me voy a dedicar a la psicología y tal vez por eso la clase me llega a aburrir. <i>Juan, hombre, 18 años.</i>	1.2
Siempre empezamos de 15 a 20 minutos después, es la tolerancia que nos da para comenzar. <i>Claudia, mujer, 17 años.</i>	2
El profesor siempre comienza la clase con el pase de lista. <i>Sandra, mujer, 17 años.</i>	2
Me gustan los trabajos en equipo creo que nos dan libertad para expresarnos entre los compañeros. <i>Juan, hombre, 18 años</i>	3.1
Las dinámicas me parecen aburridas cuando son exposiciones de los compañeros, me da sueño. <i>Sandra, mujer, 17 años.</i>	3.2

Nota: Los nombres fueron cambiados por razón de confidencialidad de los participantes.

La categorización tuvo por objetivo el análisis de los contenidos de tres perspectivas: la del alumnado, la del profesor y la del observador, esto permitió tener puntos de comparación sobre un mismo fenómeno, con la finalidad de poder perfilar las interrelaciones sociales en el aula.

En ese este caso se muestra en general un aula con un clima escolar que propicia el desarrollo adecuado del proceso de enseñanza – aprendizaje, con conductas tanto del alumnado como del profesor que en su mayoría se ciñen a las reglas institucionales y a las establecidas a través de la interacción e interacción en el aula. En algunas ocasiones los alumnos no respetan algunas reglas, pero sin trasgredir límites que afecten la integridad de los compañeros o el profesor, las conductas de mayor frecuencia son el uso de aparatos electrónicos o pláticas que se dan entre alumnos durante el desarrollo de las actividades sin tener relación con el tema abordado en clase,

sin embargo, la participación se mantiene activa sobre todo al abordar temas cotidianos en la vida de los adolescentes.

El alumnado presenta divisiones en pequeños grupos que se dan regularmente por la amistad que entre ellos existe; la interacción e interacción intragrupos es mayor en comparación a la interacción e interacción intergrupos, sin embargo, esto representa potencial para la implementación de trabajos colaborativos siendo el profesor quien favorece la comunicación en el alumnado suscitando confianza lo que permite también una adecuada retroalimentación.

Planeación. La estructuración de las actividades se realizó con base al modelo instruccional de fases Inmersión, Teorización, Instrucción, Entrenamiento y Competencia (I.T.I.E.C), de autoría propia, el cual se describe a continuación:

1. Fase de Inmersión

En esta fase se pretende que el alumno enlace experiencias cotidianas con los contenidos a tratar en clase de manera que vea importancia, relevancia y utilidad el aprenderlos.

El profesor dará una introducción al tema con la presentación de una situación cotidiana para los alumnos de forma narrativa, con uso de medios digitales o a través de una actividad que permita el cuestionamiento de dicha situación colocándola en una perspectiva contextual en busca de explicación de su ocurrencia y/o posibles soluciones. La situación será congruente con el tema que se abordará en clase siendo los contenidos una guía en la búsqueda de explicación y/o posibles soluciones.

1.1 Presentación del tema por parte del profesor planteando la situación.

1.2 Exploración de la información con la que cuenta el alumno, relacionada con el tema presentado (conceptos y experiencias).

1.3 Indagar el interés que surge en los alumnos al tratar el tema.

2. Fase de teorización

En esta fase se pretende que el alumno conozca sistemas teóricos que le ayuden a formar hipótesis, explicaciones y soluciones con base en evidencias teórico – metodológicas.

Esta fase consta de la estructuración teórica del conocimiento con la exposición de teorías, enfoques y/o modelos. La exposición puede estar dada por el profesor o por un equipo integrado por alumnos, utilizando medios digitales o físicos. En caso de intervención del profesor en la explicación de la parte teórica procurará la interacción con los alumnos entablando un diálogo que propicie el cuestionamiento de los contenidos enlazándolos con la situación planteada en la fase de Inmersión buscando explicación y/o solución con base en los contenidos impartidos.

2.1 El profesor utilizará la información obtenida de los alumnos para estructurar y relacionar esquemas con la participación de los alumnos.

2.2 El profesor dará una explicación detallada del esquema y su relación con situaciones cotidianas.

3. Fase de instrucción

En esta fase se pretende que en colaboración profesor – alumnado se construya un modelo de solución a la situación planteada en la fase de Inmersión.

El profesor guiará la actividad en un proceso de construcción colaborativa con los alumnos, consta del análisis y propuesta de solución a una situación teniendo como base los esquemas obtenidos en la fase teórica. Se abordarán los siguientes puntos: ventajas y desventajas de las opciones de solución, factibilidad de las opciones, consecuencias de la toma de decisiones de las personas involucradas en esferas comportamentales, cognitivas y emocionales.

3.1 El análisis se realizará en conjunto profesor – alumno bajo los esquemas estructurados en la fase Teórica

3.2 Se propondrán posibles formas de responder ante la situación con base en los esquemas teóricos

3.3 El profesor en colaboración con los alumnos construirán una solución a la situación planteada en la fase de Inmersión.

3.4 El modelo elaborado de posible solución se pondrá en consenso al grupo, sea el caso de ser aceptado o rechazado se darán los argumentos que los sustenten.

Si es necesario se reconstruirá el modelo desde el punto 3.3

4. Fase de entrenamiento

En esta fase se pretende que los alumnos puedan seguir un modelo de solución de situaciones o poder adaptarlo a las exigencias de diversas situaciones de manera autónoma.

El trabajo se realizará en forma colaborativa formando equipos de trabajo, de manera autónoma los alumnos podrán dar una posible solución a una nueva situación planteada por el mismo equipo o por el profesor, se podrán implementar el modelo construido en la fase de instrucción, realizar adecuaciones pertinentes al mismo o elaborar uno nuevo. El profesor se limitará a observar el desarrollo de la actividad proporcionando retroalimentación cuando el alumno lo requiera.

4.1 El grupo se organizará en equipo de trabajo

4.2 El profesor presentará un caso situacional, ya sea general para grupo o uno por equipo, los alumnos también podrán plantear las situaciones a solucionar.

4.3 Los alumnos trabajarán de manera colaborativa para dar una posible solución a la situación planteada.

4.4 El profesor dará retroalimentación si así lo solicitan los grupos de trabajo durante la actividad.

4.5 Se expondrá por equipo la situación planteada, así como su posible solución, los demás equipos darán su punto de vista acerca del trabajo del equipo expositor buscando un consenso en la solución.

5. Fase de competencia

En esta fase se pretende que el alumno haya consolidado el conocimiento y desarrollado las habilidades para elaborar y aplicar modelos de solución de situaciones en contextos cotidianos.

El alumno de manera individual o grupal podrá dar solución a diversas situaciones en contextos cotidianos ya sean personales, familiares, de amigos o situaciones que sean relevantes socialmente. Se reportará en una relatoría incluyendo la descripción de la situación, el análisis de la misma identificando personas involucradas, vinculación, identificación del tipo de situación a enfrentar, descripción general del contexto, así como cualquier otro punto que el alumno considere importante. Se planteará una posible solución a la situación donde se expliciten ventajas y desventajas, y las consecuencias de la toma de decisiones en aspectos conductuales, cognitivos y emocionales para las personas involucradas.

5.1 Los alumnos trabajarán ya sea de manera individual o colaborativa

5.2 Los alumnos analizarán el caso y propondrán una solución

5.3 Los alumnos concluirán el análisis de la situación con la respuesta que consideren adecuada.

5.4 El alumno o el equipo elaborará un reporte escrito de la situación en la que se puso en práctica los conocimientos y habilidades adquiridos durante el desarrollo del tema.

5.5 El profesor evaluará y otorgará retroalimentación al alumno o al equipo

El diseño instruccional propuesto está enfocado al trabajo de la educación emocional ya sea como aprendizaje horizontal o vertical, por ello es flexible para la impartición de otros

contenidos, en este caso fueron la enseñanza de enfoques teóricos de la psicología en la unidad I y temas relacionados a la sexualidad en la unidad II. En cuanto a las estrategias de enseñanza y aprendizaje propuestas para la aplicación del I.T.I.E.C. se describen en la tabla 7.

Tabla 7

Estrategias de enseñanza y aprendizaje

Estrategia	Actividad	Objetivo enseñanza - aprendizaje	Habilidad a desarrollar
Lluvia de ideas	El profesor realizará preguntas al alumnado sobre el tema a abordar en la sesión, los alumnos responderán con frases breves o palabras, enlistándolas	Explorar los conocimientos previos del alumnado sobre el tema, así como establecer una zona de desarrollo próximo.	- Memoria - Atención - Reflexión - Expresión verbal
Diálogo socrático	El profesor guiará el diálogo grupal a través de cuestionamientos a los alumnos, estos expresaran sus opiniones y/o experiencias relacionadas al tema abordado.	Construir en conjunto profesor – alumnado un amplio panorama de lo implicado en el tema abordado, así como situaciones cotidianas donde podemos encontrar estas implicaciones.	- Expresión verbal - Análisis - Reflexión - Pensamiento crítico y sintético
Exposición	El profesor o un equipo de alumnos realizarán las exposiciones de un tema específico, de manera verbal utilizando apoyos visuales.	Proporcionar a los alumnos información relevante sobre el tema abordado de manera organizada que les ayudará en la realización de actividades individuales y colaborativas.	- Expresión verbal. - Acomodo de la información - Planeación - Organización grupal - Búsqueda de información

Estrategia	Actividad	Objetivo enseñanza - aprendizaje	Habilidad a desarrollar
Trabajos en equipo (colaborativos en clase)	El profesor establecerá la situación y objetivos que se deben seguir los equipos para realizar el trabajo, cada equipo debe organizarse para trabajar de manera colaborativa.	Los alumnos aplicaran sus conocimientos previos y la información obtenida en clase para dar solución o respuesta a la situación planteada y alcanzar los objetivos previstos.	- Expresión verbal. - Acomodo de la información - Planeación - Organización grupal - Toma de decisiones
Análisis de casos/situaciones (realizado en clase)	Se expondrá al alumnado un caso situacional referente al tema abordado en clase.	Los alumnos trabajaran de manera individual o colaborativa para analizar, reflexionar y dar solución o respuesta al caso expuesto, argumentando sus conclusiones.	- Expresión verbal. - Acomodo de la información - Planeación - Organización grupal - Toma de decisiones

Para la práctica docente I se realizó una planeación para los contenidos de la unidad II específicamente los temas referidos al tema de “La construcción sociocultural de la sexualidad”, estructurando una secuencia didáctica con base en el diseño I.T.I.E.C. Las situaciones planteadas en las sesiones estarían relacionadas a la toma de decisiones en la práctica de la sexualidad especialmente en la esfera de la vinculación afectiva y relaciones personales. Esta planeación se elaboró con única participación del PP.

La planificación se presenta en un formato libre de secuencia didáctica (Anexos Secuencias didácticas 1 - 4) dado que el CCH no maneja un formato único debido a la autonomía del ejercicio docente, en cuanto a estructuración de las sesiones el formato propuesto fue avalado por el PT y la tutora principal. Contiene los rubros: componente curricular, aprendizaje esperado

específico, contenido, recursos, observación y situación de aprendizaje en esta se muestran las dinámicas a realizar divididas en tres momentos:

- Inicio: corresponde a la fase de Inmersión
- Desarrollo: corresponde a las fases de Teorización, de Instrucción, y de Entrenamiento. La fase de Competencia se abordará en la sesión final.
- Cierre: mediante el diálogo se llega a conclusiones de lo que se realizó en el proceso de aprendizaje llevado en la sesión.

La planificación se dividió en dos ejes; el horizontal que se enfoca en el aprendizaje de los contenidos del tema específico, en el caso de la planificación vertical se enfoca en vincular los contenidos específicos del tema con los vistos en otras materias afines propiciando un pensamiento analítico, reflexivo y sintético (Tabla 8).

Tabla 8

Planificación horizontal y vertical 6° semestre. Práctica docente I

Sesión	Planificación horizontal	Planificación vertical
1	Conductas sexuales, anticonceptivas, y conductas de riesgo en la adolescencia.	Se relaciona con temas de la asignatura de biología como: Anatomía del cuerpo humano y la reproducción sexual. Vinculación con asignaturas del área histórico – social para poder analizar los fenómenos sociales que se relacionan a la adolescencia. Se relaciona con temas vistos en el área de Taller de Lenguaje y Comunicación, específicamente en las habilidades para analizar y redactar textos.
2	Parentesco y sistemas familiares, relaciones afectivas.	Vinculación con asignaturas del área histórico – social para poder analizar los fenómenos sociales y su impacto en las relaciones personales. Se relaciona con temas vistos en el área de Taller de Lenguaje y Comunicación, específicamente en las habilidades para analizar y redactar textos.

Sesión	Planificación horizontal	Planificación vertical
3	Identidad de género, problemáticas en torno a las diferencias de género, relaciones de pareja y amorosas en perspectiva de la discapacidad social y de género.	Vinculación con asignaturas del área histórico – social para poder analizar los fenómenos sociales que se relacionan a la adolescencia. Se relaciona con temas vistos en el área de Taller de Lenguaje y Comunicación, específicamente en las habilidades para analizar y redactar textos.
4	Comprender que el desarrollo sexual y la sexualidad están conformadas por distintos factores interrelacionados con manifestaciones biológicas, psicológicas y simbólicas.	Se relaciona con temas de la asignatura de biología como: Anatomía del cuerpo humano y la reproducción sexual Vinculación con asignaturas del área histórico – social para poder analizar los fenómenos sociales que se relacionan a la adolescencia. Se relaciona con temas vistos en el área de Taller de Lenguaje y Comunicación, específicamente en las habilidades para analizar y redactar textos.

Intervención. Las sesiones de práctica docente se realizaron tal y como se planificaron en cuanto a las actividades, la organización del profesor practicante y los recursos utilizados; la respuesta del alumnado fue favorable en cada actividad realizada. Para el análisis de las intervenciones se retomaron conceptos tomando como base el significado de la palabra establecido por la Real Academia Española de la Lengua adaptando el significado para las conveniencias de este trabajo, no se ha tomado alguna otra referencia de autor alguno (a excepción del concepto de sistema de actividad), por lo tanto, si en alguna definición o uso de los conceptos se encuentra similar en algún otro trabajo no es intencional y se ha llegado a conclusiones similares (Tablas 9 y 10).

Tabla 9*Conceptos adaptados 1. Actuación, acción y actividad*

Concepto	Definición
Actuación:	<p>“Ejercer funciones propias de su cargo u oficio” (RAE, 2019). “Realizar actos libres y conscientes” (RAE, 2019).</p> <p>Estas funciones y actos se entenderán como las conductas realizadas cuando el sujeto se relacione con otro(s) sujeto(s) de manera directa e inmediata, que puede o no presentar intencionalidad, con la posibilidad de presentar efectos o consecuencias directas y/o indirectas para uno o más sujetos.</p>
Acción:	<p>“Resultado de hacer” (RAE, 2019). “Ejercicios de la posibilidad de hacer” (RAE, 2019). “Efecto que causa un agente sobre algo” (RAE, 2019).</p> <p>La acción entre actores será de manera mediata. La acción del actor sobre el contexto y viceversa puede ser de manera inmediata o mediata. En todos los casos puede o no presentarse intencionalidad con la posibilidad de presentar efectos o consecuencias directas y/o indirectas para uno o más sujetos.</p>
Actividad:	<p>“Conjunto de operaciones o tareas propias de una persona o entidad” (RAE, 2019).</p> <p>En este trabajo se tomará la actividad como el conjunto de actuaciones y acciones relacionadas e intencionadas realizadas por el sujeto para generar cambios intencionados en el sistema.</p>

Tabla 10*Conceptos adaptados 2. Interrelaciones*

Concepto	Definición
Interactuación: - Ser y aprender	Relación dialéctica de las actuaciones entre dos o más actores.
Interacción: - Hacer y aprender	Relación unidireccional o bidireccional de las acciones realizadas entre sujetos, o entre sujeto y contexto.
Interactividad: - Ser, hacer y aprender	Relación entre dos o más actividades o sistemas de actividad.

El análisis de las interrelaciones en el aula se dividió en interactuación, interacción e interactividad.

Interactuación. A través de la comunicación y las conductas entre alumnos y PP se propició el desarrollo de la expresión abierta y respetuosa, así como el sentido de pertenencia e identidad tanto al grupo como a la institución. Al inicio de las sesiones se acordaron las normas de convivencia dentro del aula basadas en el respeto hacia los demás compañeros, la participación se realizó con previa petición de la palabra y esperando turno, se limitó el uso de palabras altisonantes, no se permitió la interrupción a las participaciones de los demás, la burla hacia los comentarios de los otros compañeros, las conductas que denotaran violencia o maltrato a otros compañeros como golpes de manera directa o mediante el uso de algún objeto. La comunicación tuvo cuatro puntos fundamentales 1) reflexiva utilizando como estrategia principal el diálogo socrático, 2) crítica en tanto la expresión de los puntos de vista del alumnado y el profesor, 3) sintética al llegar a conclusiones en consenso, y 4) recursiva al retomar las conclusiones y temas vistos en sesiones anteriores y de ser conveniente reelaborar las conclusiones tomadas para integrarlas a nuevos temas. Las interacciones tuvieron la siguiente estructura:

- Profesor – alumno. La forma de exposición del PP permitió al alumnado la participación mediante preguntas, opiniones o relatos de experiencias personales, entonces, el PP brindó la retroalimentación conveniente o en dado caso fungiendo como mediador permitiendo que los demás compañeros expresaran su punto de vista. Durante la realización de trabajos en equipo el PP supervisó el trabajo de cada equipo preguntando acerca de los avances y brindando retroalimentación; al cierre de cada sesión el PP guiaba las participaciones del alumnado hacia la elaboración de una síntesis de lo visto del tema

y en el desarrollo de las actividades en clase para llegar a conclusiones sobre el tema abordado.

- Alumno – alumno. la comunicación entre pares se llevó a cabo principalmente durante los trabajos en equipo los cuales fueron colaborativos, expresando ideas y reflexionando sobre ellas para llegar a acuerdos para organizar las actividades a realizar. Se propició el intercambio de ideas y argumentos dentro de las participaciones grupales a través del dialogo.

Interacción. Las acciones de los actores estuvieron mediadas por reglas institucionales y normas de convivencia; las acciones efectuadas en las sesiones fueron: la conformación de los equipos ya se formados por el PP mediante la división de la lista de alumnos, enumerado del 1 al 6 reuniendo por número cada equipo, por el acomodo de las filas, o permitiendo que los alumnos formaran los equipos a su criterio; la organización de sillas y mesas para cada trabajo, se utilizó el acomodo normal asignando 4 mesas por equipo (ver anexo); y el uso de artefactos durante la clase para la realización de actividades que propicien el aprendizaje tales como el equipo de cómputo, el proyector, el pizarrón, materiales didácticos como hojas, plumas, lápices, colores, textos impresos.

Interactividad. Toda actuación y acción intencionada hacia el aprendizaje que lleve a cabo cada individuo durante la sesión de clase o extraclase, tanto del profesor como del alumnado:

- Profesor: planeación de la clase, estructuración de las secuencias didácticas, exposiciones incluyendo la elaboración y el uso de materiales de apoyo como diapositivas y materiales impresos, diálogo, retroalimentación grupal y/o individual.
- Alumno: actividades individuales como la realización de un reporte de actividades y aprendizajes por clase que al final conformaron una bitácora, exposición de una parte del

tema trabajado nivel grupal. Actividades en equipo de manera colaborativa como la organización y elaboración de una exposición, elaboración de proyectos y análisis de casos.

Evaluación. El proceso de evaluación de los alumnos se buscó fuera congruente con la manera de evaluar que manejaba el PT ya que al ser solo una intervención de 4 sesiones el trabajo de los alumnos no incidió directamente en la calificación final de la asignatura, aunque si influyó en áreas de evaluación parcial como la asistencia, las participaciones, la entrega de trabajos individuales y por equipo.

La forma de evaluar en el periodo de práctica docente dio un continuo a la forma de trabajo que tenía el grupo para esta etapa del semestre, la evaluación consto de los siguientes puntos:

- Asistencia: El alumno debía asistir a clase y permanecer en ella hasta el término, si no estuvo presente en el momento de pase de lista tenía que acudir con el PT terminado el pase de lista para solicitar su asistencia.
- Bitácora. Cada sesión se presentó lo realizado la sesión anterior. La bitácora costaba de responder dos preguntas ¿Qué hice en clase? ¿Qué fue lo que aprendí en clase? Además de tener la opción de agregar algún comentario personal sobre la dinámica de la clase. La bitácora se selló de recibido cada clase, al final se contaron los sellos y su puntaje era proporcional al número de sellos.
- Trabajo en equipo. Cada sesión debía incluir una actividad en equipo o a nivel grupal teniendo como evidencia un producto dependiente del tema abordado en clase que sería entregado al profesor. El producto no recibió una calificación numérica, se tomó en cuenta cumpliera con los objetivos de la actividad y aparecieran los nombres de todos los

integrantes del equipo esto como confirmación de que cada integrante aporte algo para la realización de la actividad. Las actividades fueron análisis de casos.

- Actividades extraclase. Las actividades consistían en la revisión de lecturas y/o videos y el alumno entregó a la clase siguiente un análisis por escrito argumentado con teorías psicológicas abordadas a lo largo del curso. El producto no contó con una evaluación numérica se tomó en cuenta cumpliera con los objetivos de la actividad.
- Participación. Cada alumno tuvo que colaborar durante los trabajos en equipo, es decir, realizar aportaciones que ayudaron a avanzar hacia el objetivo propuesto ya sean ideas (organización) y/o realización de tareas (ejecución). La participación individual se refirió a la expresión verbal de preguntas, comentarios o respuestas durante la exposición del tema por parte de los compañeros o el PP.
- Exámenes. Fueron elaborados por el PT y constaban de preguntas abiertas y cerradas con opción múltiple, constaba de diez reactivos en total. Los exámenes se realizaron al término de cada bloque (2 bloques, 2 exámenes).

La inserción al escenario de intervención fue avanzado el semestre tanto en los plazos de la maestría que se comenzó en el segundo mes de actividades de cuatro totales, como en los del CCH que comenzó en el tercer mes de actividades de cuatro totales. Debido al breve plazo que se tuvo para acordar la forma de trabajo se presentó una propuesta al PT, esta se fue adaptando sobre el transcurso de las sesiones de observación y dentro del periodo de intervención aunado a que la intervención se llevó en el penúltimo mes de clases por lo que ya se contaba con una estrategia de evaluación clara para los alumnos y el PT, así que la forma de evaluación no pudo ser definida en su totalidad con anterioridad a la intervención.

Las áreas de evaluación donde tuvo influencia el trabajo de intervención fueron: asistencia, participación en equipo e individual, actividades extraclase y elaboración de bitácora. Las actividades realizadas por los alumnos durante el periodo de intervención no recibieron una calificación cuantitativa, los criterios evaluación fueron: actividades extraclase como en las actividades en equipo “entrego / no entrego”, al final se contabilizaron el número total de actividades de cada alumno y se sacó el porcentaje con respecto del total de actividades programas y este fue proporcional a la puntuación parcial de la calificación final. Para las participaciones se colocó como requerimiento mínimo en promedio una participación individual por clase para obtener el porcentaje acordado de su clasificación, sino se alcanzaba ese promedio se obtenida la calificación proporcional a su número de participaciones.

Por parte del PT al finalizar el tema se aplicaría un examen de opción múltiple a los alumnos, durante el curso de la asignatura de psicología II se presentaron dos exámenes; uno sobre los temas referentes a psicología del desarrollo y otro sobre los temas referentes a sexualidad, en ninguno de los dos exámenes el PP participó en su elaboración, aplicación ni calificación, ya que el examen correspondiente a los temas durante la intervención fue aplicado dos semanas después de la misma, sin embargo, la intervención abordó temas incluidos en el segundo examen.

Diagnóstico de la práctica docente. La experiencia previa en la labor docente fue fundamental para el establecimiento de objetivos y la estructuración de las secuencias didácticas, sin embargo, fue un nivel y un subsistema en el cual no se había trabajado, así que se planteó los objetivos de conocer la historia fundacional, la visión, la ideología y estructura educativa del CCH tratando de entender la compleja dinámica que se lleva a cabo dentro de sus instalaciones, específicamente en las aulas. La guía del PT desde antes de ingresar en el escenario educativo, durante el

desarrollo de las actividades y la retroalimentación dada después de ellas ha sido un pilar en la formación docente.

El aprendizaje como profesor practicante se dio en diferentes esferas de la formación; como investigador al observar al grupo al cual se iba a integrar conversando con los alumnos y con el PT para conocer sus dinámicas sociales durante la clase así como sus pensamientos acerca de la psicología, del CCH y del ambiente escolar, la información obtenida llevó a desarrollar un diseño instruccional adaptado a esas características, como profesor al realizar planeaciones con objetivos claros para desarrollar secuencias didácticas que pudieran ser eficientes para la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos, realizando las actividades planeadas tomando la responsabilidad de enseñar a 53 alumnos y al mismo tiempo aprender de ellos, del PT y de sí mismo como alumno – aprendiz.

Al ser la primera práctica docente dentro del programa de la maestría como también dentro del subsistema del CCH se tuvieron algunos errores en la planificación, la intervención y la evaluación, los cuales se identificaron y se corrigieron aunados los aciertos que se tuvieron para una mejor estructuración e intervención en la práctica docente II. Los errores en la planificación se identificaron en la organización de los tiempos para cada actividad ya que no se tomaron en cuenta dentro de la secuencia didáctica, se omitieron en las secuencias didácticas las referencias de la información utilizada en la estructura teórica del sesión, las actividades no se acoplaron del todo al diseño I.T.I.E.C presentando deficiencias en su implementación, específicamente en la selección de situaciones de análisis correspondiente a la fase de entrenamiento, por lo cual la fase de competencia no se estableció como se esperaba. En la intervención se identificaron fallas en el manejo de los tiempos para cada actividad por lo que en algunas sesiones se apresuró el cierre

para poder abordar todos los puntos. La evaluación no se pudo realizar con una propuesta propia, se siguió la forma de evaluación del profesor titular cumpliendo con cada requisito establecido.

Los aciertos que se identificaron correspondientes a la observación fueron la elaboración de un perfil de las interrelaciones que se establecieron, en la planificación fueron algunas actividades que cumplieron tanto con el aprendizaje curricular esperado como con el establecido en la dinámica relacional del grupo lo que en la intervención se mostró como el más relevante acierto ya que la participación e integración del grupo aumentó logrando que en los trabajos en equipo los integrantes mostraran una mayor cooperación, sin embargo, no se estableció un rubro y características medibles cuantitativa o cualitativamente. La interacción y la interacción propiciaron un clima escolar adecuado basado en el establecimiento y cumplimiento de reglas institucionales y de convivencia. El trabajo en general se consideró cumplió con los objetivos establecidos reafirmando la importancia de las interrelaciones dentro del aula de clase por lo tanto se decidió desarrollar un modelo educativo que sustentara y mejorara la aplicación del diseño I.T.I.E.C.

Práctica Docente II

Modelo Educativo Enfocado a Soluciones. La elaboración del modelo educativo se llevó a cabo previo al inicio del semestre 2020 – 1, se sustentó en la T.A y la T.A.E adaptado a la estructura del sistema del CCH, al programa de la asignatura de psicología, los objetivos de la intervención relacionados al trabajo de grado, y a los resultados obtenidos de los perfiles de interacción e interacción en el aula. Este modelo denominado Modelo Educativo Enfocado a Soluciones (M.E.E.S.) de epistemología ecléctica debido a la naturaleza de la educación, es decir, concibiendo el desarrollo del individuo de manera integral se fundamentó en un inicio como un diseño instruccional para la práctica docente I, el cual tuvo modificaciones al término

de las intervenciones debido a la retroalimentación obtenida de los alumnos, el PT, y el comité tutorial. Para la práctica docente II, este diseño fue implementado con los cambios realizados y presentando una fundamentación concreta para el desarrollo de habilidades emocionales enfocadas en la toma de decisiones, para ello se creó el M.E.E.S. cuya implementación se estimaba fuera en un ciclo escolar (2 semestre), sin embargo, se realizó en un semestre en el CCH (quinto semestre) y en la realización de un curso – taller (6 sesiones).

El M.E.E.S. aborda tres esferas del desarrollo del individuo que son la social (conductual) desde la perspectiva de la T.A. y la T.A.E.; la cognitiva desde la perspectiva cognitivo-conductual y, la emocional donde se trabajará con modelos mixtos. El propósito de este tipo de abordaje es poder fortalecer algunos puntos que en cada teoría se presentan poco desarrollados o hasta cierto punto, minimizados, esto es comprensible debido al propio desarrollo de la ciencia que tiene como eje una visión dualista y/o paralelista desde el siglo XVII, donde los principios cartesianos permearon hasta convertirse en la única manera de estudiar la realidad estableciendo la existencia de pares opuestos (dualismo) siendo el ejemplo por antonomasia la dualidad mente-cuerpo, por otro lado tenemos que esos opuestos se pueden desarrollar al mismo tiempo pero sin presentar una relación directa (paralelismo). Estas fueron las maneras en que Rene Descartes, sus contemporáneos y sucesores abordaron el tema de las pasiones mostrando como dualidad la razón (pensamiento) y las sensaciones (emociones y pasiones), un estudio amplio sobre esto es presentado por Lev Vygotsky en su obra “Teoría de las emociones”, donde propone que la explicación de una dualidad o paralelismo no es suficiente para dar comprensión a la vida emocional del sujeto sino que la interacción entre pensamientos y sensaciones (mente-cuerpo) podría sustentar una nueva teoría de las emociones en relación al desarrollo social del sujeto.

Es en este sentido el M.E.E.S. propone un abordaje estratégico de la educación conjuntando lo social, lo cognitivo y lo emocional para el desarrollo del proceso de toma de decisiones acertado, para ello se integraron los conceptos de actor, agente, entorno y medio definidos en las tablas 11 y 12.

Tabla 11

Conceptos adaptados 3. Sujeto

Concepto	Definición
Actor, actora	Aquella persona que actúa, es decir, “que participa en una acción o suceso” (RAE, 2019). En este trabajo se referirá al sujeto participe del proceso educativo, cumpliendo con pautas de comportamiento según su rol, es decir, llevar a cabo un comportamiento preestablecido dentro de un grupo social.
Agente	“Persona o cosa que produce un efecto” (RAE, 2019). En este trabajo es el sujeto interno o externo al sistema, con la capacidad de influir en sus actuaciones, acciones o actividades ocasionando cambios.

Tabla 12

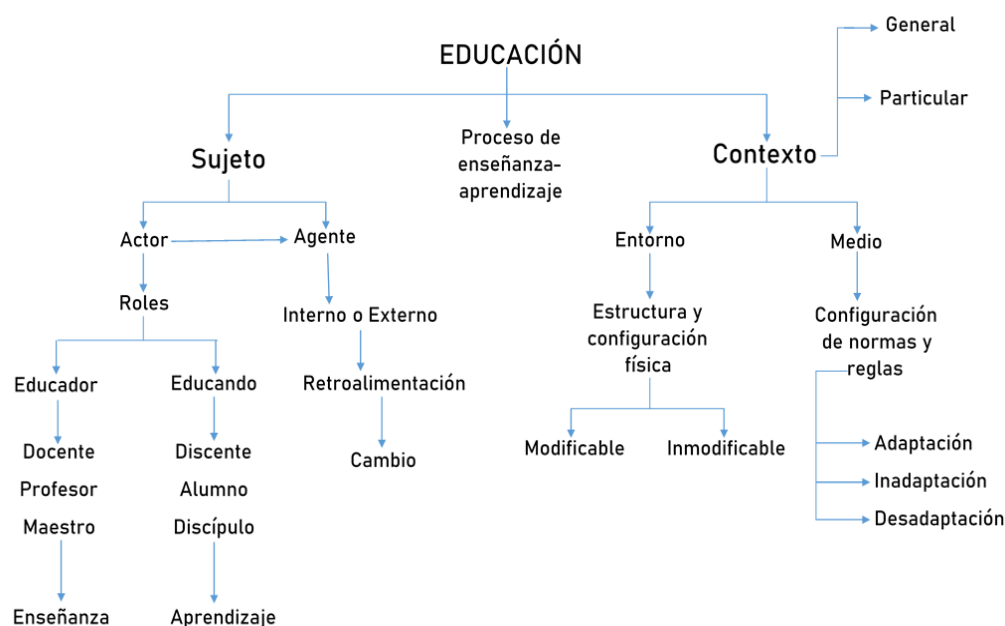
Conceptos adaptados 4. Contexto

Concepto	Definición
Entorno	“Conjunto de características que definen el lugar y la forma de ejecución de una aplicación” (RAE, 2019). En este trabajo se referirá a la estructura y configuración física en que está inmerso el sujeto.
Medio	“Corresponde a los caracteres o condiciones más generales de un grupo social, época, etc.” (RAE, 2019). Conjunto de circunstancias o condiciones exteriores a un ser vivo que influyen en su desarrollo y en sus actividades” (RAE, 2019). En este trabajo se referirá al conjunto de normas y reglas que influyen en las actuaciones, acciones y actividades del sujeto dentro del sistema.

El M.E.E.S. toma a la educación como un sistema, por ende, tiene subsistemas interrelacionados estos son: el sujeto y el contexto, como se presenta en la figura 6.

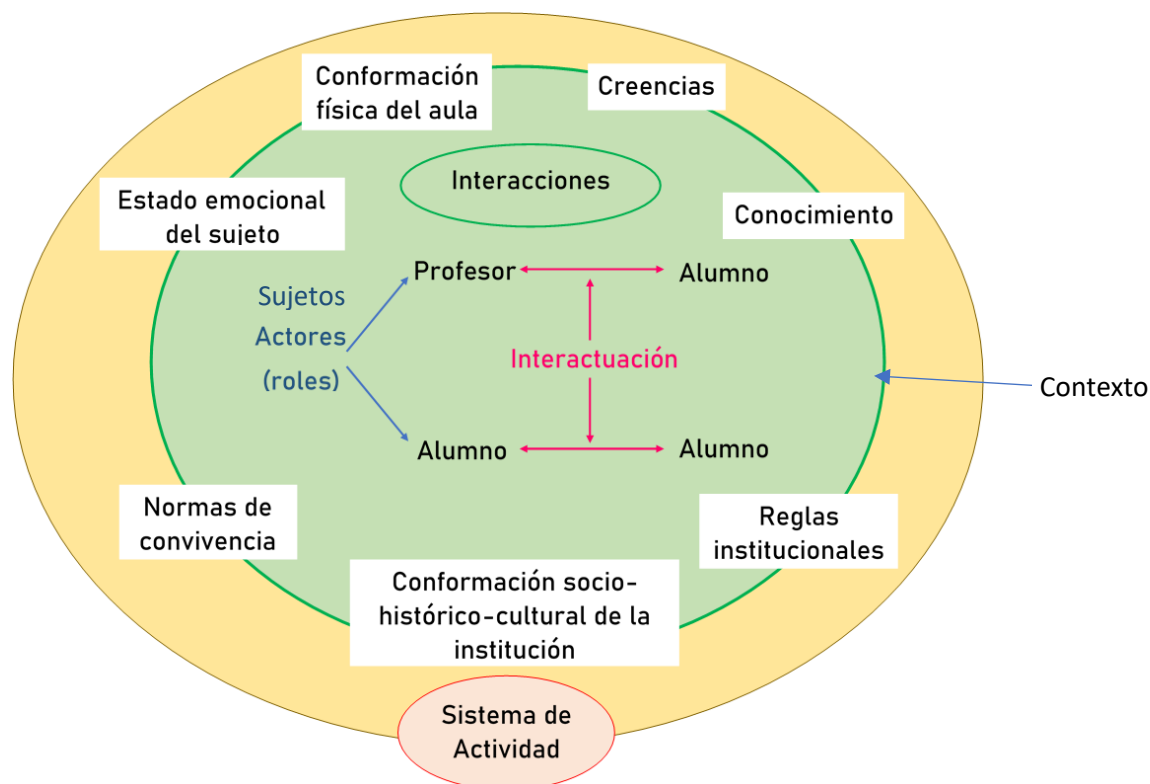
Figura 6

La configuración del sistema educación

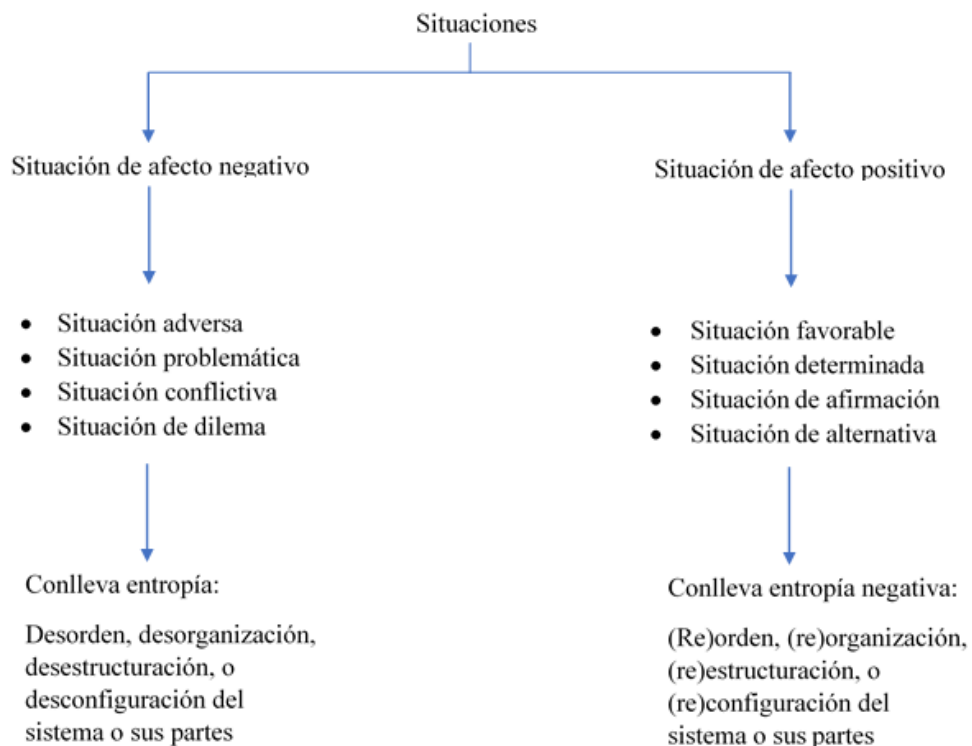


Nota. Elaboración propia

El punto central de un sistema es la interrelación que presentan sus diversas partes formando un todo, en este caso el sistema de educación presenta bajo las consideraciones conceptuales de este trabajo la siguiente configuración basada en la T.A. como muestran en la figura 7.

Figura 7*El aula como sistema de actividad**Nota.* Elaboración propia

En el sistema y su conjunto de interrelaciones se presentan situaciones. Una situación se define como: “conjunto de factores o circunstancias que afectan a alguien o algo en un determinado momento” (RAE, 2019). En este trabajo se toma una situación como la configuración del sistema y el estado de sus interrelaciones en un momento determinado; se clasifican las situaciones en dos categorías como se muestra en la figura 8.

Figura 8*Categorización de las situaciones*

Nota. Elaboración propia

Situaciones de afecto negativo.

- Situación adversa: los factores o circunstancias son percibidas de manera desfavorable para los intereses del sujeto, es decir, la situación sobrepasa las habilidades y recursos para poder solucionarla. El sujeto tiene la percepción de que la adversidad abarca gran parte de su vida; *la situación está contra el sujeto.*
- Situación problemática: los factores y/o circunstancias presentan dificultad o contratiempo para los intereses del sujeto, percibidos de manera particular en su vida y considerando que están dentro de sus posibilidades el dar solución.

- Situación conflictiva: los factores y/o circunstancias llevan a oposición y/o confrontación de los intereses entre sujetos.
- Situación de dilema: los factores y/o circunstancias llevan a oposición de los intereses del mismo sujeto.

Situación de afecto positivo.

- Situación favorable: los factores o circunstancias son percibidas por el sujeto de manera provechosa para sus intereses.
- Situación determinada: los factores y/o circunstancias son propiciadas por el propio sujeto para que sean favorables para sus intereses.
- Situación de afirmación: los factores y/o circunstancias confirman las ideas o conductas del sujeto.
- Situación de alternativa: los factores y/o circunstancias presentan un panorama de opciones favorables a los intereses del sujeto.

En la estructura de la educación, por ende del proceso de enseñanza y aprendizaje, el M.E.E.S. se muestra como un modelo por el cual el sujeto desarrollará habilidades que le permitan establecer relaciones personales positivas e incidir en su entorno actuando o accionando dentro de las normas y reglas establecidas identificando las situaciones en que se encuentre con el propósito de poder tomar una decisión que sea favorable para los intereses y bienestar propio propiciando a su vez interrelaciones benéficas.

El propósito general del M.E.E.S. en el trabajo en el aula es:

- Desarrollar habilidades cognitivas, sociales y emocionales que permitan al sujeto identificar y evaluar situaciones para una acertada toma de decisiones.

Los propósitos específicos se dividen en las áreas cognitiva, social y emocional.

Propósitos del área cognitiva:

- Desarrollar las habilidades correspondientes a procesos psicológicos básicos: atención, concentración y memoria.
- Desarrollar un pensamiento analítico, crítico, reflexivo, sintético y recursivo.

Propósitos del área social:

- Desarrollar las habilidades que permitan evaluar una situación, estas son: (a) identificar a los actores, opiniones (formas de pensar), relación personal y conductas; (b) identificar el contexto, entorno (lugar y momento) y medio (normas y reglas del grupo social, institución); y (c) identificar la posición que se encuentra el sujeto dentro de la situación, intereses e interrelaciones.

Propósitos del área emocional:

- Desarrollar las habilidades para entablar interrelaciones positivas propiciando la formación de vínculos, así como el reconocimiento, expresión y regulación de las emociones.

El M.E.E.S. presenta una división en el proceso de toma de decisiones en 4 subprocesos: regulación emocional (autorregulación), identificación, reflexión y valoración. Esta división se realizó de acuerdo a lo planteado anteriormente congruente con los trabajos de Berkley (1997), Vargas, Henao y Gonzáles, (2007), Steinberg (2010), Fernández (2012), Sánchez-Sarmiento, Giraldo-Huertas, y Quiroz-Padilla (2013), y Damasio (2019).

Los subprocesos propuestos, aunque son presentados de manera teóricamente lineal, en la experiencia subjetiva pueden sobreponerse o en ciertas situaciones pasar por alto alguno de ellos. Esta propuesta tiene un enfoque cognitivo - conductual realizando la revisión de trabajos elaborados por Albert Ellis (Razón y emoción en psicoterapia, original 1962; Manual de Terapia

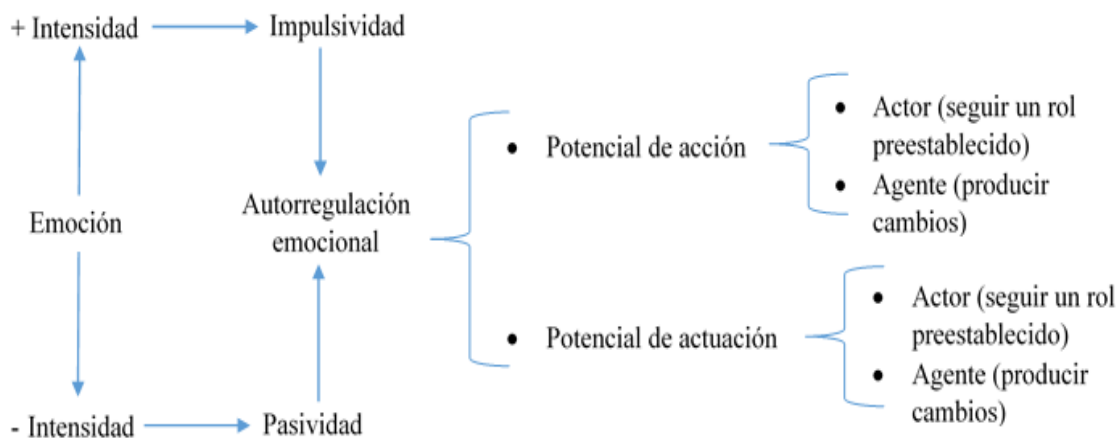
Racional Emotiva, Volumen 2, original 1977), Efraín Bartolomé (Educación Emocional en 20 Lecciones, original 2015), y Rafael Bisquerra (Psicopedagogía de las Emociones, original 2010).

Subproceso de Regulación Emocional (Autorregulación)

La regulación emocional es la competencia que presenta el sujeto para gestionar sus emociones de manera apropiada, siendo consciente de sus pensamientos, sensaciones y conductas para poder afrontar de manera adecuada situaciones que suponen una dificultad para el sujeto aminorando la impulsividad, implementando estrategias para reducir el estrés y la ansiedad, automotivarse y perseverar para la consecución de logros, así como autogenerar emociones positivas que brinden bienestar (Bisquerra, 2019).

La regulación emocional no solo tiene por objetivo la continencia, sino también la activación, es decir, para poder implementar estrategias de afrontamiento de manera adecuada se requiere contar con un nivel óptimo de activación (arousal), regular tanto la impulsividad (sobreactivación) como la pasividad (infraactivación) permitirá que el sujeto transfiera la activación generada por la emoción a un potencial de acción o a un potencial de actuación (figura 9). Para efectuar una regulación emocional se utilizan técnicas que van dirigidas hacia la regulación del componente conductual y el componente cognitivo.

En el proceso de Autorregulación se trabaja el desarrollo de las competencias incluidas en las dimensiones de “conciencia emocional”, “autorregulación emocional” y “autonomía emocional” del modelo pentagonal de competencias emocionales.

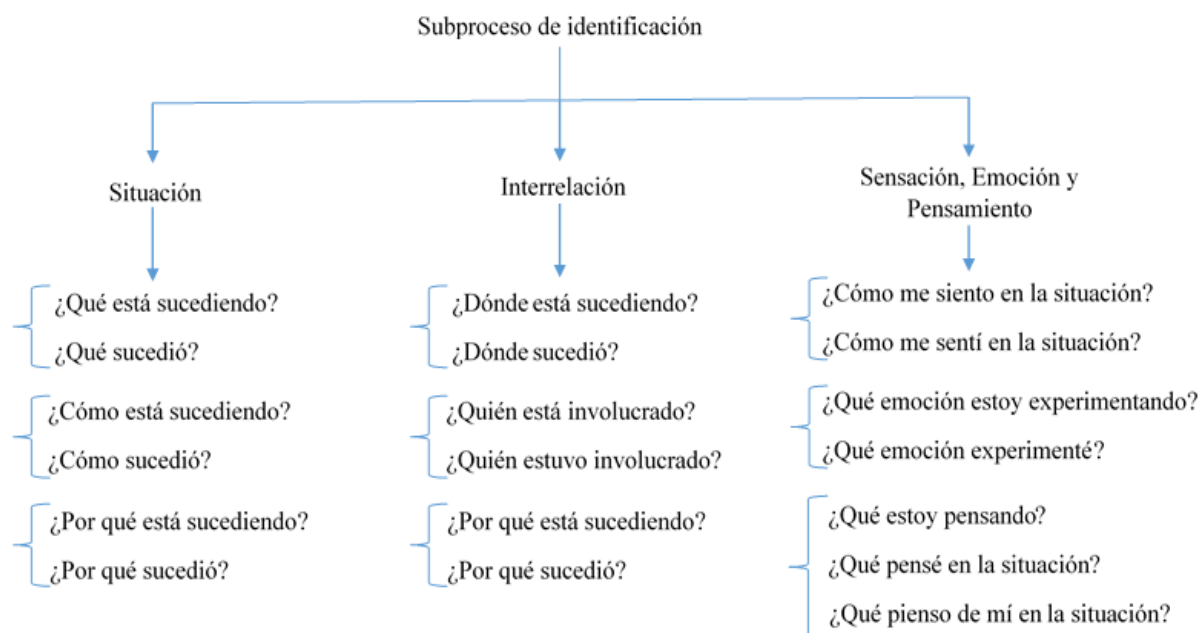
Figura 9*Subproceso de Autorregulación*

Nota. Elaboración propia

Subproceso de Identificación

La identificación estará enfocada a tres aspectos: la situación, las interrelaciones y las emociones, sensaciones y pensamientos. Para su identificación se llevará a cabo una autoconversación interrogatoria que servirá también como parte de la regulación del componente cognitivo, esta puede darse dentro de la situación o posterior a ella, las preguntas que pueden ser utilizadas se presentan en la figura 10. Identificar estos aspectos establecerá la base para que el sujeto pueda prever opciones de acción, actuación o agencialidad, congruentes con las características de la situación.

En el proceso de Identificación se trabajan el desarrollo de las competencias de las dimensiones de “conciencia emocional”, “autorregulación emocional” y “autonomía emocional” del modelo pentagonal de competencias emocionales.

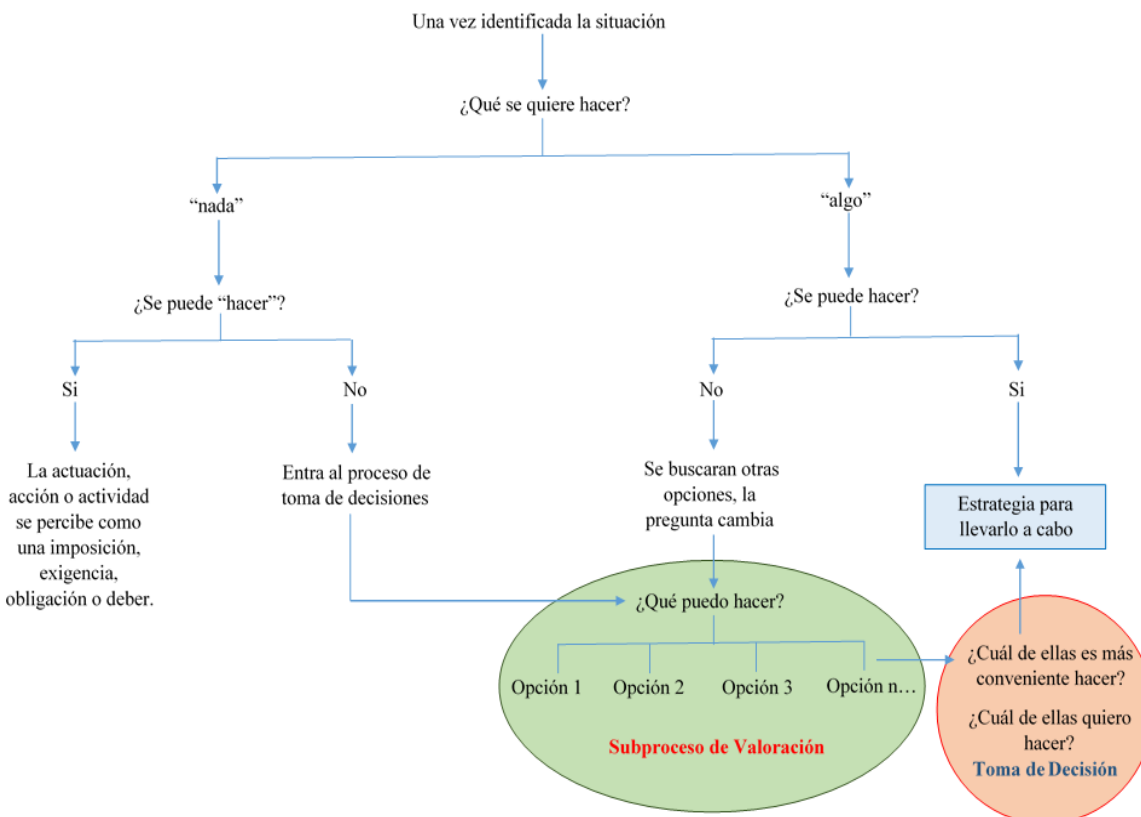
Figura 10*Subprocesos de Identificación*

Nota. Elaboración propia

Subproceso de Reflexión

Una vez identificadas las características de la situación a enfrentar se procederá al cuestionamiento de la posibilidad de incidencia por parte del sujeto en la situación, teniendo dos principios: el querer (deseo, expectativa), que se refiere a lo que el sujeto tenga como preferencia hacer y la manera en que espera que suceda; y el poder (opciones, voluntad) que se refiere a lo que es factible para el sujeto en cuanto a disponibilidad de recursos y disposición para llevar a cabo una conducta. En la reflexión se incluye el subproceso de valoración (figura 11).

En el proceso de Reflexión se trabajan el desarrollo de las competencias de las dimensiones de “autorregulación emocional”, “autonomía emocional”, “competencia social” y “competencias para la vida y el bienestar” del modelo pentagonal de competencias emocionales.

Figura 11*Subprocesos de Reflexión*

Nota. Elaboración propia

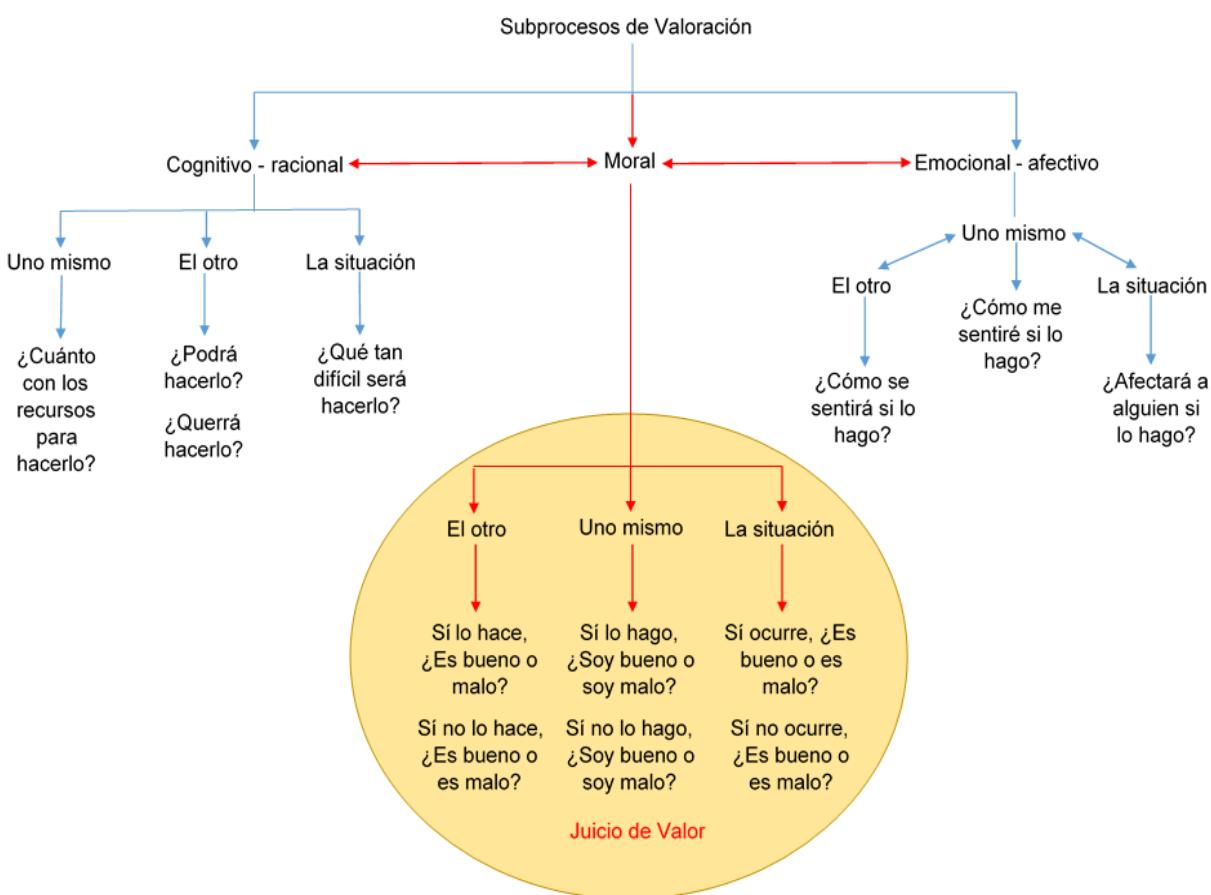
Subproceso de Valoración

Este subproceso está incluido en la reflexión mostrando tres aspectos: a) la valoración cognitivo – racional, separada a su vez en tres aspectos uno mismo, el otro y la situación, enfocada a en las posibilidades de realización y logro, b) la valoración emocional – afectiva, recae en su totalidad en el sujeto interrelacionado con el otro y la situación, enfocada en las emociones que experimentará el sujeto que llevará a cabo la decisión y, c) la valoración moral separada en tres aspectos uno mismo, el otro y la situación, el aspecto moral es el centro de la valoración constituyendo el juicio moral influido por la cultura social en la que se encuentre el sujeto (figura 12).

En el proceso de Valoración se trabajan el desarrollo de las competencias de las dimensiones de “autonomía emocional”, “competencia social” y “competencias para la vida y el bienestar” del modelo pentagonal de competencias emocionales.

Figura 12

Subprocesos de Valoración



Nota. Elaboración propia

El M.E.E.S. propone la estructura para la toma de decisiones y da sustento teórico al diseño instruccional por fases I.T.I.E.C. estableciendo dos ejes longitudinales que delimitan con mayor claridad los objetivos y el alcance del diseño instruccional:

1. **Establecer interrelaciones positivas entre alumnos y, alumno – profesor** (propio de la presente propuesta). Las interrelaciones en el aula deben respetar las normas y reglas institucionales y de convivencia dentro del aula, promoviendo así la comunicación reflexiva propiciando la práctica de valores como el respeto, la tolerancia, la honestidad, la responsabilidad, entre otros.
2. **Llevar lo abstracto de la teoría a un plano concreto en la práctica vinculado los contenidos con aspectos cotidianos de la experiencia de los alumnos** (tomado y adaptado de la propuesta de trabajo de la Teoría del Aprendizaje Expansivo). En este punto se adaptan las siete acciones del aprendizaje colectivo según la T.A.E. (Engetröm y Sanino, 2016), al diseño instruccional de fases I.T.I.E.C.

Las sesiones correspondientes a la práctica docente II se realizaron en el Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Oriente, el grupo asignado fue de quinto semestre con el número 512 en la asignatura de Psicología I, integrado por 49 alumnos en lista. Las sesiones tuvieron una duración de 2 horas cada una, se realizaron 2 sesiones de observación (4 horas) en el aula, y 4 sesiones de intervención (8 horas), los contenidos impartidos durante las sesiones de observación fueron los correspondientes a la unidad II “La diversidad de la psicología”, y los contenidos impartidos en las sesiones de intervención fueron los correspondientes al tema de “Enfoques teóricos en la psicología”, se elaboró un cronograma de actividades para las sesiones de práctica docente II (Anexo tabla 20).

Observación. Se elaboró un cronograma de las actividades realizadas en la práctica docente II (ver Anexos tabla 24). Este grupo se formó recién comenzado el quinto semestre llevando solo 4 semanas de actividad, por lo tanto, no se había constituido un clima escolar homogéneo, por lo que se decidió realizar observación directa al grupo junto con un cuestionario de 3 preguntas

acerca de sus expectativas sobre la asignatura y las clases de psicología. El cuestionario estaba constituido por las siguientes preguntas:

- ¿Qué te gustaría aprender de la clase de psicología?
- ¿Piensas que algunas de las cosas vistas en clase de psicología puedes aplicarlas en tu vida cotidiana? ¿Por qué?
- ¿Cómo te gustaría que fuera una clase de psicología?

Las respuestas a la pregunta ¿qué te gustaría aprender de la psicología? Se categorizaron de la siguiente manera: conocimientos de la psicología, comportamientos de las personas, interés personal y decisión en la elección vocacional. Los fragmentos de algunas respuestas se presentan en la tabla 13.

Tabla 13

¿Qué te gustaría aprender de la psicología?

Conocimientos de la psicología	Comportamientos de las personas	Interés personal	Decisión en la elección vocacional
- Saber más acerca de lo que es la psicología, sobre su terminología y sobre algunos de los trastornos o enfermedades que existen. <i>Luis, 16 años</i>	- A comprender algunos de los comportamientos del ser humano, también cómo es que se desenvuelve en la sociedad. <i>Carlos, 17 años</i>	- Me gustaría aprender a regular mis emociones, a saber, limitarme y a comprender lo que siento y saber por qué. <i>Sara, 16 años</i>	- Temas relevantes e interesantes. En mi caso para poder decidir sobre qué carrera elegir. <i>Martha, 16 años</i>
- Me gustaría aprender todo lo que a psicología conlleva desde su concepto hasta sus enfoques que toma. <i>Sandra, 17 años</i>	- Las diferentes reacciones y emociones que tienen las personas. <i>Karen, 16 años</i>	- Que me ayude a expresarme adecuadamente, que me ayude a ser más sociable. <i>Gaby, 16 años</i>	- El campo laboral que maneja cada área, los impedimentos que implica estudiar la carrera y los diversos temas que abarcan en la licenciatura. <i>Erik, 17 años</i>

Nota: Los nombres fueron cambiados por razón de confidencialidad de los participantes

Las respuestas a las preguntas ¿piensas que algunas de las cosas vistas en clase de psicología puedes aplicarlas en tu vida cotidiana? ¿por qué? Se categorizaron de la siguiente manera: comprender el comportamiento de los demás, relacionarse con los demás y aplicaciones en lo personal. Los fragmentos de algunas respuestas se presentan en la tabla 14

Tabla 14

Aplicación de la psicología en la vida cotidiana

Comprender el comportamiento de los demás	Relacionarse con los demás	Aplicaciones en lo personal
- Sí, porque entiendes como piensan los demás. <i>Abigail, 17 años</i>	- Puede que sí, para basarnos en el comportamiento de los demás y saber cómo.	- Sí, porque te funciona a ti, diversos elementos de cada rama de la psicología pueden ayudarte a identificarte.
- Sí, porque nos van a enseñar sobre la comprensión del ser humano y se puede usar para comprender a familiares, amigos y conocidos. <i>Felipe, 16 años</i>	relacionarnos de mejor forma. <i>Alicia, 16 años</i>	<i>Vanesa, 16 años</i>
- Sí, porque al final todos dependemos de una situación mental o sentimental y dependiendo de esto es lo que reflejamos a la sociedad. <i>Jesús, 15 años</i>	- Sí, porque se requiere para tener una buena convivencia con las personas. <i>José, 16 años</i>	- Sí, para el saber tratarme o controlarme a mí mismo o el trato a otras personas. <i>Raúl, 17 años</i>
	- Yo creo que algunas cosas que se ven como la manera de pensar y el comportamiento los podríamos aplicar al tratar con otras personas y de alguna manera saber cómo sobrellevarlas. <i>Sandra, 17 años</i>	- La psicología me va a permitir entenderme, conocerme y comprender el mundo. <i>Fernando, 16 años</i>
		- Sí, porque hay varios enfoques que pueden ayudar en varias situaciones en la que no sabemos que hacer o como continuar. <i>Juan, 17 años</i>

Nota: Los nombres fueron cambiados por razón de confidencialidad de los participantes

Las respuestas a la pregunta ¿Cómo te gustaría que fuera una clase de psicología? Se categorizaron de la siguiente manera: actividades, interacción e interacción y contenidos. Los fragmentos de algunas respuestas se presentan en la tabla 15.

Tabla 15*Expectativas de la clase de psicología*

Actividades	Interacción e interacción	Contenidos
Trabajo en equipo. <i>Juan, 17 años</i>	Buena comunicación con el profesor. <i>Pedro, 16 años</i>	Enfoque a lo que es la persona. <i>Jesús, 15 años</i>
Preguntas del profesor hacia el grupo. <i>Francisco, 17 años</i>	Que el profesor busque la manera de que todos participen. <i>Sandra, 17 años</i>	Abordar temas que nos ayuden en nuestra vida cotidiana. <i>César, 17 años</i>
Investigaciones sobre los temas. <i>Joel, 17 años</i>	Que los temas se aborden en forma de conversación. <i>Cecilia, 17 años</i>	
Realizar prácticas con base en los temas vistos. <i>Jessica, 16 años</i>	Resolución de dudas. <i>Mario, 17 años</i> Expresión clara del profesor. <i>José, 16 años</i>	Datos generales de la psicología. <i>Sonia, 17 años</i>

Nota. En todas las respuestas se encontraron las palabras dinámicas y didácticas

La observación se realizó con la estructura utilizada en las sesiones de práctica docente I. La información recabada en las observaciones se categorizó de la siguiente manera:

1. Conductas durante el desarrollo de las actividades
 - 1.1. Conductas positivas (participación, atención)
 - 1.2. Conductas negativas (distracción, platicar en clase, abandono del aula, consumir alimentos en clase)
2. Interacción entre alumno – profesor durante el desarrollo de la clase
 - 2.1. Asesoramiento personalizado sobre las actividades de la clase
 - 2.2. Retroalimentación grupal de las actividades
 - 2.3. Llamado a atención
 - 2.4. Intervención del profesor practicante en la resolución de preguntas
3. Intervención del profesor
 - 3.1. Propicia la participación de los alumnos
 - 3.2. Centrado en su discurso

Tabla 16*Categorización de la información obtenida de la observación II*

Contenido	Categoría
La atención se pudo centrar en ejemplos relacionados con sus vidas cotidianas.	1.1
La participación de los alumnos se centraba en realizar preguntas en la cuales buscaban vincular los contenidos con sus vidas cotidianas.	1.1
Algunos alumnos se distraen fácilmente ya sea en pláticas con sus compañeros o con el uso del teléfono celular	1.2
El profesor hizo observaciones al equipo expositor sobre cómo mejorar su material de apoyo y de la presentación del tema en general.	2.2
Les hace llamado a silencio y atención a la exposición de manera cordial.	2.3
El profesor titular cedió la palabra al profesor practicante durante las intervenciones principalmente para la resolución de dudas de los alumnos.	2.4
Durante las intervenciones el profesor da la palabra a los alumnos que la solicitan y suele entablar el diálogo entre alumnos y profesor	3.1
Algunas de las intervenciones del profesor son extensas y reiterativas, en algunas ocasiones se aleja del tema central de la clase.	3.2

Se destaca que las didácticas implementadas por el PT son las mismas que las reportadas en las observaciones de práctica docente I, las cuales son trabajos de exposición de los alumnos, estos estaban divididos en 10 equipos de 5 integrantes cada uno, posteriormente se abrirá a la participación de los demás alumnos para hacer preguntas y comentarios hacia el equipo expositor, así como al profesor, el único cambio realizado en la interacción es la participación del PP al responder algunas de las preguntas esto a petición del PT como parte de la presentación e inclusión a la dinámica de clase.

En este caso el clima escolar dentro del aula se puede categorizar como propicio en lo general para un proceso enseñanza – aprendizaje adecuado, sin embargo, presenta áreas de desarrollo con respecto a la interacción de los alumnos lo que se entiende por el breve tiempo que llevan conviviendo en este grupo, por lo regular se respetan las normas y reglas tanto institucionales

como las establecidas en la convivencia dentro del aula, algunos alumnos se llegan a mostrar distraídos con conversaciones o el uso del teléfono celular también realizando salidas del salón pero ninguna de estas conductas representan un daño u agresión a los compañeros ni al profesor.

El grupo presenta una diversidad en cuanto a intereses hacia la asignatura que van desde un interés general por los contenidos de la psicología, aspectos específicos que les puedan ser de utilidad en su vida cotidiana hasta reafirmar su orientación vocacional por la psicología, por el contrario se encuentra en el grupo una homogeneidad en cuanto a la perspectiva de cómo les gustaría fuese una clase de psicología, donde resalta la petición de que sea dinámica, es decir, con actividades variadas que propicien la participación tanto individual como grupal de los alumnos así como una comunicación clara que suscite confianza entre el profesor y el alumno.

El proceso de observación arrojó resultados suficientes para poder perfilar tanto el clima escolar, las interacciones e interacciones dentro del aula y a la forma de trabajo del alumnado, esto es importante para las decisiones que pueda tomar el profesor en su práctica docente que de acuerdo con Fuertes (2011) la observación propicia el desarrollo de habilidades y herramientas que pueden ser usadas en la investigación – acción con el objetivo de aclarar los factores que influyen en la construcción del conocimiento, y debe incluirse en la formación profesional del profesor. Perfilar a cada grupo dio la base para crear secuencias didácticas de integración y trabajo colaborativo incitando a una comunicación más abierta y directa entre alumno – profesor, así como entre alumnos notándose semejanza con las características del grupo con que se trabajó en práctica docente I, lo cual es conveniente en la implementación del modelo educativo y diseño instruccional desarrollados.

Planeación. En la práctica docente II se realizó la planeación para los contenidos de la unidad I, específicamente al tema de “Enfoques de la psicología para el estudio del

comportamiento humano y la subjetividad”, estructurando una secuencia didáctica con base en el modelo M.E.E.S. y el diseño instruccional I.T.I.E.C. Las situaciones planteadas en las sesiones estuvieron relacionadas con los distintos enfoques abordados demostrando la aplicabilidad en áreas de investigación, aprendizaje e interacción social.

En esta práctica se pudo llevar a cabo una planeación conjunta con el PT, se tuvieron dos reuniones donde se acordaron temas y fechas de cada una de las clases separando el semestre en tres partes: 1) Historia de la psicología en México, enfoques de la psicología y sus campos de aplicación, se dividiría al grupo en 10 equipos de 5 integrantes, cada equipo tuvo un tema a exponer y las exposiciones fueron un tema por clase. En este lapso se realizaron las intervenciones de práctica docente en los temas de cognoscitivismo, conductismo, humanismo y existencialismo y Gestalt – sistémico. 2) Proyecto de investigación, en esta etapa el grupo se mantuvo dividido en 10 equipos de 5 integrantes pudiendo ser diferentes que en la etapa 1, los equipos eligieron un tema que representara una problemática en el CCH Oriente y estructuraron un protocolo de investigación, este proyecto abarca tanto el primer como el segundo semestre de la asignatura, durante las sesiones dedicadas a la supervisión de los avances del proyecto la retroalimentación estuvo a cargo de ambos profesores. 3) procesos psicológicos, en esta etapa se realizó una segunda ronda de exposiciones con 9 equipos de 5 integrantes (el número de alumno descendió por inasistencias), esta vez se realizaron dos exposiciones por clase con temas relacionados.

Al término de las cuatro sesiones donde el PP estuvo frente a grupo, se mantuvo una dinámica denominada co-profesorado, en la cual las actividades de la clase eran divididas entre profesor titular y practicante, las actividades fueron las siguientes: exposición teórica, la implementación de estrategias de enseñanza y aprendizaje, resolución de preguntas y en la etapa de investigación.

Las estrategias de enseñanza y aprendizaje en este periodo dieron un continuo con la forma de trabajo del PT, a saber: lluvia de ideas, diálogo socrático, exposición, trabajos colaborativos en equipo (en clase), y análisis de casos realizados en clase, estas estrategias fueron implementadas en práctica docente I, se sumó la estrategia de elaboración de proyectos (Tabla 17).

Tabla 17

Elaboración de proyectos de manera colaborativa (clase y extraclase)

Estrategia	Actividad (descripción)	Objetivos de trabajo	Habilidad a desarrollar
Proyecto de síntesis (mediano plazo)	El profesor establecerá el tema a abordar por los alumnos a través de la realización de un proyecto, podrá ser: una revista, un ensayo, un video, un podcast o un cartel. Se realizará en equipos de manera colaborativa en un plazo definido de acuerdo a los bloques temáticos en que se divida el programa curricular.	Los alumnos se organizarán para planear la realización del proyecto planteándose objetivos y formas de trabajo. Investigaran, recopilaran información, seleccionaran la información adecuada y la organizaran para su presentación.	- Expresión verbal. - Organización de la información - Planeación - Planificación - Organización grupal - Toma de decisiones - Búsqueda de información.
Proyecto de investigación (largo plazo)	El grupo se dividirá en 8 equipos de 6 integrantes, cada equipo elegirá un tema que aborde una problemática presente en el CCH que pueda ser estudiada desde la psicología elaborando una investigación en formato de tesis.	Los alumnos se organizarán para la planeación del proyecto planteando objetivos y formas de trabajo. Buscarán, recopilarán y seleccionarán la información adecuada para elaborar un marco teórico que sustente la investigación, realizarán la aplicación de una prueba psicológica previamente seleccionada congruente con los objetivos.	Expresión verbal. - Organización de la información - Planeación - Planificación - Organización grupal - Toma de decisiones - Búsqueda de información.

La planificación se presenta en el formato de secuencia didáctica (Anexos figura 20 - 24), la cual dentro del rubro de situación de aprendizaje muestra las dinámicas a realizar divididas en tres momentos, en esta ocasión se incluyó el rubro del tiempo para cada actividad:

- Inicio: corresponde a la fase de Inmersión incluyendo la exposición de los alumnos (25 a 40 minutos)
- Desarrollo: corresponde a las fases Teórica, de Instrucción, de Entrenamiento y/o de Competencia (35 a 70 minutos).
- Cierre: mediante el diálogo se llega a conclusiones de lo que se realizó en el proceso de aprendizaje llevado en la sesión (30 a 40 minutos).

La planificación se dividió en dos ejes; el horizontal que se enfoca en el aprendizaje de los contenidos del tema específico, en el caso de la planificación vertical se enfoca en vincular los contenidos específicos del tema con los vistos en otras materias afines propiciando un pensamiento analítico, reflexivo y sintético (Tabla 18).

Tabla 18

Planeación vertical y horizontal 5° semestre, práctica docente II

Sesión	Planificación horizontal	Planificación vertical
1	Desarrollo histórico del cognoscitivism. Principales representantes y sus aportaciones: Piaget y la psicogenética, Flavell y la metacognición y, Ausubel y el aprendizaje significativo.	Se relaciona con temas de la asignatura de filosofía como: lógica y teorías del conocimiento. Vinculación con asignaturas del área histórico – social para poder analizar los fenómenos sociales que se relacionan al aprendizaje. Se relaciona con temas vistos en el área de Taller de Lenguaje y Comunicación, específicamente en las habilidades para analizar y redactar textos.

Sesión	Planificación horizontal	Planificación vertical
2	<p>Desarrollo histórico del conductismo.</p> <p>Principales representantes y sus aportaciones: Watson y la fundación del conductismo, Pavlov y el condicionamiento clásico, Skinner y el condicionamiento operante y, Bandura y el aprendizaje vicario.</p>	<p>Se relaciona con temas de la asignatura de filosofía como: lógica y teorías del conocimiento.</p> <p>Vinculación con asignaturas del área histórico – social para poder analizar los fenómenos sociales que se relacionan al aprendizaje.</p> <p>Se relaciona con temas vistos en el área de Taller de Lenguaje y Comunicación, específicamente en las habilidades para analizar y redactar textos.</p>
3	<p>Desarrollo histórico del enfoque humanista – existencialista.</p> <p>Principales representantes y sus aportaciones: Maslow la pirámide de las necesidades y la teoría de la motivación, Frankl el existencialismo y la búsqueda del sentido, Rogers la terapia centrada en el cliente y la necesidad de consideración positiva</p>	<p>Se relaciona con temas de la asignatura de filosofía como: lógica y teorías del conocimiento.</p> <p>Vinculación con asignaturas del área histórico – social para poder analizar los fenómenos sociales que se relacionan al aprendizaje.</p> <p>Se relaciona con temas vistos en el área de Taller de Lenguaje y Comunicación, específicamente en las habilidades para analizar y redactar textos.</p>
4	<p>Desarrollo histórico del enfoque gestáltico. Principales representantes y sus aportaciones: Max Wertheimer, Wolfgang Köhler y Kurt Koffka “El movimiento aparente”. “Parte y todo” el núcleo de la Gestalt. Fritz Perls y la terapia gestáltica.</p> <p>Desarrollo histórico del enfoque sistémico. Principales representantes y sus aportaciones: Ludwig Von Bertalanffy y la teoría general de los sistemas. Escuela de Palo Alto; Paul Watzlawik y la teoría de la comunicación humana.</p>	<p>Se relaciona con temas de la asignatura de filosofía como: lógica y teorías del conocimiento.</p> <p>Vinculación con asignaturas del área histórico – social para poder analizar los fenómenos sociales que se relacionan al aprendizaje.</p> <p>Se relaciona con temas vistos en el área de Taller de Lenguaje y Comunicación, específicamente en las habilidades para analizar y redactar textos.</p>

Intervención. La intervención se llevó a cabo tal cual como se planifico en las secuencias didácticas dando prioridad a las interrelaciones dentro del aula debido a que en el periodo de práctica anterior se presentaron como un factor importante en el desarrollo del proceso de

enseñanza y aprendizaje, así como uno de los pilares del sistema del CCH. Debido a los resultados positivos que se obtuvieron se decidió replicar la forma de intervención para obtener resultados similares, su análisis se realizó bajo los mismos conceptos y relaciones que en la práctica docente I.

Interactuación:

- Profesor – alumno: debido a la experiencia de trabajo entre PT y PP, durante las sesiones de observación se abrió el espacio para poder realizar breves participaciones en la exposición de temas y resolución a cuestionamientos del alumnado por parte del PP, esto propicio interacciones con el alumnado previo a las intervenciones docentes. En un principio la comunicación se estableció solo con algunos sectores del grupo como se fue dando el desarrollo de las sesiones de práctica el grupo en general se mostró participativo en todas las actividades realizadas. Se replicó la actuación del PP con los alumnos estructurada el periodo anterior de prácticas que propiciaba la participación del alumnado durante las exposiciones de los temas por parte del profesor estableciendo diálogos grupales basados en la comunicación reflexiva, crítica, sintética y recursiva donde el profesor fungía como mediador y guía, en cuanto al trabajo colaborativos por equipo el profesor brindaba supervisión y retroalimentación al trabajo de cada uno de ellos. Al cierre de la clase se guiaba al grupo hacia una síntesis de los contenidos vistos en clase como conclusión.
- Alumno – alumno: la interacción entre pares en un principio estaba limitada dentro de los subgrupos que se habían formado dada las dinámicas sociales, así como a algunas y esporádicas participaciones al final de las exposiciones de los compañeros a través de preguntas y opiniones acerca de los contenidos, formas de expresión y didácticas del

equipo expositor. Sin embargo, dadas las dinámicas de las actividades en las sesiones de práctica la interacción se dio a nivel grupal debido a que en cada sesión se reestructuraban los equipos de trabajo mejorando la comunicación de manera general en el grupo.

Interacción. Los grupos de trabajo estuvieron constituidos por 6 integrantes, cada sesión se reestructuraba por medio de dinámicas de asignación de números o códigos de colores; la organización de sillas y mesas para cada trabajo, se utilizó el acomodo normal dividiendo para cada equipo 4 mesas (ver anexo); y el uso de artefactos durante la clase para la realización de actividades que propicien el aprendizaje (construcción del conocimiento) como el equipo de cómputo, el proyector, el pizarrón, materiales didácticos como hojas, plumas, lápices, colores, textos impresos.

Interactividad:

- Profesor: planeación de la clase, estructuración de las secuencias didácticas exposiciones incluyendo la elaboración y el uso de materiales de apoyo como diapositivas y materiales impresos, diálogo, retroalimentación grupal y/o individual.
- Alumno: actividades individuales como la elaboración de una bitácora de aprendizaje actividades, exposición de una parte del tema trabajado a nivel grupal; actividades en equipo de manera colaborativa como la organización y elaboración de una exposición, elaboración de proyectos y análisis de casos.

Evaluación. La inserción al grupo se dio a 4 semanas de comenzar el semestre en el CCH lo cual permitió conocer el proceso de evaluación en su primera fase, así como su planeación y puntos de evaluación. Los criterios de evaluación establecidos por el PT desde la práctica docente I se mantuvieron en esta etapa de intervención, a saber: asistencia, bitácora, trabajo en

equipo, actividades extraclase, participación. En esta ocasión se incluyeron tres actividades más de evaluación en el periodo de prácticas docentes y se omitió la aplicación de exámenes, estas actividades fueron:

- Exposición por equipo. Cada equipo estaría conformado por 5 integrantes, los temas se repartieron uno por equipo y un equipo expuso por clase. La evaluación fue realizada por el PT acordada con los alumnos. La exposición tenía que abarcar los contenidos del desarrollo histórico de la corriente, fundador(es) y principales representantes, los conceptos básicos de la teoría y su aplicación en campos laborales. Se presentarían materiales alusivos al tema imágenes impresas y láminas con los datos más relevantes. Cada integrante participó en la exposición dando una explicación del tema evitando una lectura de los materiales, con un volumen de voz que permitiera ser escuchado al otro lado del salón, la dicción tuvo que ser clara con una correcta pronunciación de las palabras y adecuado uso de los términos y sus significados, la información debía ser obtenida de fuentes confiables algunas de ellas fueron proporcionadas por el PT.
- Proyecto de investigación (largo plazo). Desde el primer semestre de la asignatura se forman equipos para realizar una investigación a lo largo del ciclo escolar (5° y 6° semestre), los temas son elegidos por los alumnos, pero deben estar relacionados a problemáticas presentes en la comunidad del CCH Oriente. Durante el curso hay etapas específicas de revisión de los avances de la investigación y retroalimentación por parte del profesor titular. El proyecto se debe desarrollar cumpliendo con los siguientes puntos en la entrega del trabajo escrito: a) portada, b) índice, c) introducción, d) sustento teórico (marco teórico), e) metodología, f) análisis de los datos, g) resultados, h) conclusiones, i) referencias, y j) anexos.

- Proyecto de síntesis (mediano plazo). Los alumnos tuvieron que elaborar un producto de síntesis de los temas abordados en cada una de los bloques temáticos, los productos pudieron ser: revista, ensayo, video, podcast (audio), o cartel. Los puntos generales que tenían que cubrir fueron: abordar cuatro de las siete teorías psicológicas vistas en clase, tratar por lo menos dos representantes y sus aportaciones de cada una de las teorías elegidas, explicar tres campos laborales donde pueda tener inserción el psicólogo y que se puedan aplicar estas teorías. El grupo se dividió en 10 equipos de los cuales siete equipos decidieron elaborar una revista, dos equipos decidieron la elaboración de un ensayo y un equipo optó por la realización de un podcast (audio), la evaluación del proyecto se llevó a cabo por el profesor titular, sin embargo, el proceso de elaboración fue revisado y retroalimentado por ambos profesores titular y practicante, la entrega se realizó dos sesiones después de la última sesión de intervención (Anexos figura 34 - 39).
- Rúbrica-autoevaluación: Además se incluyó la propuesta del profesor practicante del uso de una rúbrica y autoevaluación para los alumnos, esta fue elaborada con base en las características y objetivos que mencionados en el libro “Enseñanza Situada” (Díaz-Barriga, 2006) adaptada a las características del grupo y los objetivos específicos de la intervención, en este caso el objetivo de la rúbrica - autoevaluación fue el desarrollo de habilidades de autorregulación conductual. En la rúbrica se incluyeron los aspectos conductuales que mayor importancia tenían en la evaluación formal del profesor titular dividido en dos secciones. En la primera sección se incluyeron dos aspectos generales: asistencia y puntualidad, y participación en clase que a su vez estuvo dividida en a) participación oral, b) trabajo en aula y c) atención. En la segunda sección abordó el trabajo en equipo con 4 rubros 1) participación, 2) organización, 3) dinámica de trabajo, y 4) interacción entre los integrantes.

Los rubros contaron con una descripción en primera persona del pretérito simple pues el llenado del formato se realizó una vez terminada cada clase de manera individual y personal por cada alumno, estas descripciones fueron únicas para cada rubro y no tenían la intención de valorar el nivel de desempeño en una tarea (novato, aprendiz, experto, entre otras categorías), sino que sirvieran como instrucciones/objetivos que serían evaluados según la perspectiva de logro de cada alumno. En la primera sección las escalas fueron dicotómicas (sí, no) y por escalas según la cantidad de participaciones, en cuanto a la segunda sección se utilizó una escala Likert de 10 niveles entre las categorías “en desacuerdo” y “de acuerdo” para cada rubro. Se incluyó una tercera sección donde los alumnos colocarían su autoevaluación numérica según lo consideraran apropiado con base en la rúbrica (Anexos figura 32). La entrega del formato por parte de los alumnos se llevó a cabo una clase después de la última sesión de intervención, de 48 formatos repartidos solo 24 fueron entregados (50% de los alumnos), de estos solo 10 alumnos comentaron haberlo llenado conforme el paso de las sesiones y 14 alumnos comentaron haberlo llenado un día antes o el mismo día de la entrega. En cuanto al llenado ningún alumno presentó errores, sus autoevaluaciones estuvieron en el rango 7 a 10.

El PP no extendió una evaluación cuantitativa ni cualitativa de los alumnos correspondiente a las sesiones de práctica docente, sino al igual que el semestre anterior se dio continuidad con el proceso de evaluación del PT, los criterios de evaluación de las actividades tanto en clase como extraclase fue “entregó / no entregó”, al final se contabilizaron el número total de actividades de cada alumno y se sacó el porcentaje con respecto del total de actividades programadas y este fue proporcional a la puntuación parcial de la calificación final. Para las participaciones se colocó como requerimiento mínimo un promedio de una participación individual por clase para obtener

el porcentaje acordado de su calificación, sino se alcanzó, se obtuvo la calificación proporcional a su número de participaciones. En cuanto a las exposiciones se tomó en cuenta la participación en el proceso de elaboración de cada integrante reportada por el equipo, la participación en la exposición frente a grupo considerando el material de apoyo utilizado, su expresión oral y manejo del tema; a lo largo de todo el curso cada equipo presentó dos exposiciones, cada una con el valor de 10 puntos sobre 100 de la calificación final, esta calificación fue asignada por el PT, sin embargo, se consultó la opinión del PP para la evaluación de las exposiciones realizadas en el periodo de práctica. Se acordó que la realización y entrega de la rúbrica-autoevaluación solo fuese un punto extra sobre la calificación parcial del bloque temático de “teorías de la psicología del desarrollo”.

En el caso de la elaboración del proyecto de investigación el PP solo supervisó avances y dio retroalimentación oportuna a cada equipo, esto como apoyo al PT posterior al periodo de intervención dentro del trabajo de co-profesorado.

Experiencia docente. El proceso de planificación para este periodo de prácticas inicio desde el análisis y evaluación de lo realizado en la práctica docente I, el aprendizaje obtenido en las primeras intervenciones frente a grupo dieron pie a la propuesta y desarrollo de un modelo educativo pensando en los requerimientos educativos dentro de las dinámicas del CCH tanto en lo curricular como en lo social dentro del aula, identificar estos puntos fue posible al estudio y conocimiento del subsistema educativo en sus misión, visión, programa curricular de la asignatura, perfil de egreso de los estudiantes, ideología educativa; en las dinámicas sociales dentro y fuera del aula en el espacio institucional siendo de gran importancia para la estructuración de la intervención basada en el establecimiento de interrelaciones personales

adecuadas para el proceso de enseñanza y aprendizaje que fue un punto clave durante las sesiones de práctica del anterior periodo.

Se retomaron los aciertos que se identificaron del periodo pasado por ello se decidió seguir una metodología de investigación – acción de enfoque fenomenológico y descriptivo para obtener un perfil del grupo a intervenir, conocer las características de interrelaciones demostró ser una fortaleza durante la sesiones frente a grupo pues la inserción del profesor practicante no resultó radicalmente contrastante con la manera de trabajar de profesor titular siendo positiva la respuesta del alumnado a las actividades realizadas. Seguir usando esa metodología desarrolló habilidades de observación, comunicación, interpretación y síntesis en profesor practicante, habilidades fundamentales en la formación del docente de cualquier nivel educativo.

En cuanto a la planeación, estructuración de las secuencias didácticas y la intervención se corrigieron fallas detectadas a lo largo de la práctica docente I, en primera instancia se contó con un mejor sustento teórico – metodológico lo que permitió establecer objetivos con mayor claridad que enfocaron y relacionaron las actividades educativas de una manera constructivista, el diseño instruccional fue mejorado en su implementación gracias al modelo educativo desarrollado, las secuencias didácticas fueron organizadas cronológicamente lo cual permitió un manejo más eficiente de tiempos y espacios durante la sesión también tuvo consecuencias positivas en las interrelaciones sociales donde el diálogo a nivel grupal se estableció y desarrolló durante el periodo de prácticas y permaneció a lo largo del semestre, además de que se incluyeron en la secuencia didáctica las referencias del sustento teórico. La estructura de las actividades fue congruente y pertinente con los temas abordados y los objetivos establecidos de enseñanza y aprendizaje tanto en lo curricular como en lo particular de las sesiones de práctica docente.

El aspecto de la evaluación dio un continuo a la forma establecida por el profesor titular esta vez con una mayor responsabilidad en la supervisión de los trabajos e incidencia en la calificación de los mismos, específicamente en la elaboración del proyecto de síntesis ya que este incluía los temas abordados en el periodo de práctica. Las actividades relacionadas fueron la supervisión del trabajo colaborativo de cada uno de los equipos, retroalimentación acerca de los contenidos del proyecto, su organización y forma de presentación, esto permitió una interacción personalizada para cada equipo mejorando la comunicación profesor – alumno. Los proyectos fueron entregados dos semanas después de la última sesión de práctica, al ser revisados para su evaluación cumplían con todos los puntos requeridos para cada uno de los formatos en que se elaboraron, sin embargo, en algunos equipos se presentaron conflictos entre los integrantes por la falta de colaboración de algún de ellos por lo que los profesores tanto titular como practicante mediaron el diálogo para llegar a soluciones, estas situaciones resultaron enriquecedoras para la experiencia docente y la afirmación y modificación de algunos elementos del M.E.E.S. Las actividades realizadas en las sesiones eran revisadas y retroalimentadas por el profesor titular en reuniones que se realizaban una vez por semana con una duración de 1 a 2 horas en las también se revisaba lo planeado para la siguiente sesión.

La oportunidad de permanecer doce semanas después del término de las sesiones de práctica en un formato de trabajo de co-profesorado permitió consolidar las relaciones profesor – alumno, integrarse de manera total en las interrelaciones en el aula, conocer a mayor profundidad las actividades docentes tanto en el aula como institucionales – administrativas y participar casi su totalidad en el proceso formativo dentro de las asignaturas de psicología I y II ya que se estableció continuar el trabajo con el mismo grupo durante el próximo periodo de prácticas

Los aciertos que se identificaron en este periodo de prácticas fue la mejora del manejo de grupo en cuanto al establecimiento y desarrollo de una comunicación asertiva propicio interacciones adecuadas para el proceso educativo, actividades con mayor grado de organización en cuanto a materiales y tiempos de realización, un afinamiento de los objetivos y estructuración tanto del modelo educativo como del diseño instruccional. En cuanto a las áreas de oportunidad se identificaron en mejorar la relación entre las actividades educativas y las fases del diseño instruccional con la finalidad de que sean más claras y entendibles para el alumnado, así como el afinar las estrategias de evaluación propias del diseño y modelo.

Curso - taller

La impartición del curso – taller fue la aplicación del M.E.E.S. y el I.T.I.E.C. en su versión final, de esta aplicación se tomaron los datos para su análisis y obtención de resultados.

Las sesiones se realizaron en las instalaciones de Polimat, iniciando con la asistencia de 9 alumnos, de los cuales concluyeron 6 alumnos. En total se llevaron a cabo 6 sesiones con duración de 2 horas cada una los días miércoles en un horario de 6:30 p.m. a 8:30 p.m.

Observación. En el formato y modalidad en que se aplicó el M.E.E.S. y el I.T.I.E.C. no fue posible realizar una observación a las dinámicas del grupo pues este se conformaría exclusivamente para el curso-taller, empero, se había trabajado anteriormente con los estudiantes en otras asignaturas, así como con los docentes en actividades colaborativas, además de que todos contaban con experiencia previa en clases virtuales por lo que se consideró un ambiente apto para el trabajo colaborativo.

Planeación. La planificación original para la práctica docente III en el CCH Oriente se adaptó para la impartición del curso-taller, considerando las siguientes etapas: (a) introducción al curso donde se abordó el modelo de trabajo, los objetivos y dinámicas que se realizarían; (b) aplicación de pruebas pretest; (c) intervención, que consto de 6 sesiones en modalidad de clases virtuales;

(d) evaluación; y (e) aplicación de pruebas posttest. Se elaboró un cronograma para la programación de las actividades (Anexos tabla 25).

Introducción al curso-taller. El número de sesiones fue limitado y destinado exclusivamente a las actividades propias del curso-taller, por lo que la introducción se llevó a cabo con la grabación de tres videos que fueron enviados a los alumnos a través de la plataforma de whatsapp en un grupo creado especialmente para las actividades del curso – taller.

Primer video: Objetivos y forma de trabajo. El video tuvo una duración de 7:47 minutos en donde se explicó los objetivos principales del curso-taller estos fueron el desarrollo de competencias emocionales y el desarrollo de habilidades para la toma de decisiones; también se expusieron de manera general las actividades educativas como lo son el análisis de caso (situaciones), el diálogo socrático y las actividades extraclase.

Se dio una explicación de la primera actividad a realizar previa al comienzo de las sesiones, la cual fue la resolución de los tres cuestionarios CAR, II-PIEMO y TMMS-24.

Segundo video: Estructura de las actividades: Modelo M.E.E.S. y diseño de fases I.T.I.E.C. Se dividió en dos videos. El primer video con una duración de 4:24 minutos donde se explicó la estructura teórica del M.E.E.S. que sustenta el trabajo para el desarrollo de habilidades emocionales y de toma de decisiones, centrandolo en el análisis situacional como la actividad principal del diseño instruccional de fases I.T.I.E.C. El segundo video con una duración de 2:50 minutos donde se explicó brevemente la estructura del proceso de la toma de decisiones que se propone en el M.E.E.S.

Tercer video: Evaluación en el curso – taller. El tercer video tuvo una duración de 8:23 minutos donde se explicó la forma de evaluación del desempeño del alumno durante el curso detallando el uso de una rúbrica autoaplicada y la elaboración de una bitácora de aprendizaje.

Para el curso-taller “Competencias emocionales y toma de decisiones” se adaptaron las planeaciones de las sesiones originalmente pensadas para ser aplicadas en la asignatura de psicología en el CCH Oriente; se decidió planificar las actividades en formato de secuencia didáctica con los rubros: unidad temática, aprendizaje específico esperado, contenido, tiempos de realización de actividades, recursos, evaluación, observaciones, referencias, y situación de aprendizaje. Esta última se dividió en tres momentos (Anexos Figura 25 – 31):

- Inicio, incluyó la fase de inmersión (20 a 30 minutos)
- Desarrollo, a su vez pudo subdividirse en las fases de teorización, entrenamiento, práctica y/o competencia (70 a 80 minutos)
- Cierre, mediante el diálogo grupal llegar a conclusiones de lo que se realizó en la sesión y lo aprendido en el proceso educativo (10 a 20 minutos)

Las estrategias de enseñanza y aprendizaje dieron un continuo a las prácticas docentes I y II con el uso de lluvia de ideas, diálogo socrático, exposiciones, trabajos tanto individuales como grupales en clase, análisis de casos (situaciones) tanto en sesión como extraclase, y la realización de lecturas extraclase complementarias a los temas vistos en sesión. Las situaciones utilizadas para el análisis de caso fueron extraídas de sesiones de psicoterapia llevada en la práctica profesional por el PP cambiando los nombres de los pacientes por cuestiones éticas, estas situaciones fueron abordadas de manera parcial solamente plantando de manera general la situación con la finalidad de que los participantes se generaran hipótesis acerca de lo ocurrido tanto de las causas como de las consecuencias para el paciente (Anexos tabla 26).

Debido al formato de curso-taller no pudo realizarse una planificación por ejes, aunado a la heterogeneidad en edad y al nivel educativo de los participantes.

Intervención. Se realizó siguiendo la estructura tanto del M.E.E.S. y el diseño I.T.I.E.C. por ende centrado en las interrelaciones de actuación, acción y actividad, puesto que se había demostrado su efectividad en el proceso de educativo en las prácticas docentes I y II; se adaptaron a las condiciones de las clases virtuales.

En la intervención se combinó las dos formas de relación personal definidas para este trabajo la interactuación (relación personal directa) entre el profesor y una alumna que asistió al curso de manera presencial la cual es docente de la institución Polimat, y la interacción (relación personal indirecta) mediada por dispositivos electrónicos y plataformas digitales entre profesor-alumno, así como entre alumnos, realizando las actividades para la inclusión de todos los alumnos.

Interrelaciones personales. Interactuación e interacción.

- Profesor – alumnos: de los 6 alumnos que concluyeron el curso, 3 alumnos contaron con audio y video (además del profesor), 2 alumnos solo contaron con audio para realizar su participación y 1 alumna realizó el curso de manera presencial. Las intervenciones tomaron como base de las dinámicas el diálogo, fungiendo como guía y mediador el profesor propiciando que la comunicación fuera reflexiva, crítica, sintética y recursiva; se procuró la participación de todos alumnos por lo que el profesor realizó en las sesiones algunas preguntas directas a cada uno de ellos.

En cada fase del diseño I.T.I.E.C. se alentó la participación, pues al ser un grupo pequeño se tomó la decisión de considerarlo un equipo de trabajo así que toda actividad realizada se consideró como trabajo colaborativo. Toda interrelación personal estuvo guiada por las reglas y normas tanto institucionales como de convivencia establecidas en el grupo al inicio del curso.

- Alumno - alumno: en las primeras sesiones las interrelaciones entre participantes no se dieron con la fluidez esperada debido a fallas técnicas que algunos de ellos llegaron a tener, para la tercera sesión al entrar a la fase de instrucción la comunicación entre alumnos se dio con mayor fluidez, específicamente en el análisis de situaciones trabajando de manera colaborativa.

Interacción. Espacio físico, virtual y materiales.

La disposición del espacio físico en el aula de transmisión de la clase se decidió tuviera dos cámaras, es decir, dos diferentes tomas una de ellas sobre un escritorio hacia el pizarrón blanco por la realización de anotaciones, la segunda sobre otro escritorio hacia una pared que brindaba un fondo blanco sin brillo donde el profesor daba la mayor parte de la sesión, la cámara que no estaba en uso por el profesor era utilizada por la alumna que tomó presencialmente le curso-taller; en cuanto a los demás participantes se les solicito a aquellos que usaran cámara colocarla frente a ellos en fondos sin brillo. En el espacio virtual se solicitó a los alumnos que durante las exposiciones o proyecciones fijaran la pantalla en la transmisión del profesor, durante el dialogo grupal tuvieran en formato de cuadrícula para poder ver a todos los compañeros.

Interactividad.

- Profesor: planificación de las clases, estructuración de estrategias educativas incluyendo la elaboración de materiales y realización de exposiciones, el establecer y guiar diálogos grupales, elaboración e implementación de métodos de evaluación, así como brindar retroalimentación grupal e individual.
- Alumno: realización de actividades en sesión como extraclase de manera individuales tales como una bitácora de aprendizaje, rúbrica-autoevaluación y análisis de situaciones; a nivel grupal realizar análisis de situaciones y participación en el dialogo entablado.

Resultados y discusión

Los datos presentados como resultados corresponden a la aplicación de la versión final del M.E.E.S. y el diseño por fases I.T.I.E.C. en el formato de curso-taller, estos fueron obtenidos de las estrategias implementadas para la evaluación de los participantes.

Se dieron a conocer las formas de evaluación en los videos introductorios al curso-taller las cuales consistieron en una rúbrica-autoevaluación con el formato utilizado en la práctica docente II con mínimas modificaciones en el apartado de trabajo colaborativo al omitir el rubro de dinámica de trabajo (Anexo figura 33), aunada a la elaboración de una bitácora de aprendizaje.

Estas estrategias no solo eran evaluativas, sino que cumplían con objetivos secundarios que fueron el autoconocimiento de habilidades y conductas dentro del proceso educativo tales como pensamiento reflexivo, crítico, analítico, sintético y recursivo; organización, autorregulación, supervisión del propio progreso y cumplimiento de objetivos.

En cada sesión se entregó la rúbrica-autoevaluación junto a la bitácora de aprendizaje correspondientes a la sesión anterior; la bitácora se confirmó por las siguientes preguntas: ¿Qué hice durante la clase? ¿Qué aprendí en la clase? ¿Cómo me sentí con el desarrollo de la clase? Los contenidos de la clase ¿son relevantes para situaciones que pueda afrontar en mi vida cotidiana? (Anexo Formato de bitácora curso - taller).

Las respuestas a la pregunta ¿qué hice durante la clase? Se categorizaron de la siguiente manera: prestar atención, participación en clase, realización de actividades y distracciones. Los fragmentos de algunas respuestas se muestran en la tabla 19

Tabla 19

¿Qué hice durante la clase?

Prestar atención	Participación en clase	Realización de actividades	Distracciones
Estuve atenta a la participación de mis compañeros y al trabajo del profesor. <i>Karen, 28 años</i>	Durante esta clase me gustó mantenerme participativo, aportando ideas a la clase para que sea más amena para todos. <i>Carlos, 16 años</i>	Diferenciamos las relaciones personales en aspectos conductuales, emocionales y cognitivos. <i>Abigail, 25 años</i>	Me di cuenta que en esta sesión si me distraía con mis pensamientos, pero por lo menos eran pensamientos con base a los temas. <i>Carlos, 16 años</i>
Mantuve atención al profesor y a los distintos comentarios y aportes de los compañeros. <i>Alan, 19 años</i>	Anote algunas cosas y participe en las actividades. <i>Susana, 20 años</i>	Con las actividades que hicimos recordé las partes del sistema reproductor femenino y masculino. <i>Abigail, 25 años</i>	A lo largo de la clase comí un tamal. <i>Susana, 20 años</i>

Nota: Los nombres fueron cambiados por razón de confidencialidad de los participantes.

Las respuestas a la pregunta ¿qué aprendí en la clase? Se categorizaron de la siguiente manera: aprendizajes conceptuales, aprendizajes reflexivos y aprendizajes procedimentales. Los fragmentos de algunas respuestas se muestran en la tabla 20.

Tabla 20

¿Qué aprendí en la clase?

Aprendizajes conceptuales	Aprendizajes reflexivos	Aprendizajes procedimentales
Partes de los aparatos reproductores, bueno recordé. <i>Abigail, 25 años</i>	Creo que lo que aprendí fue a valorar mi trabajo, voy a empezar a valorar más mi esfuerzo. <i>Carlos 17 años</i>	Pude ordenar una secuencia de pasos para poder conocer a qué tipo de situación corresponde una acción u otra. <i>Karen, 28 años</i>
Ciertos aspectos de la orientación sexual, identidad sexual y sexo biológico. <i>Susana, 20 años</i>	Me di cuenta de muchas cosas que me gustan y no me gustan que hagan otras personas e inclusive, así poder poco a poco cambiar yo y saber que estoy dispuesta a aceptar/tolerar. <i>Susana, 20 años</i>	A las distintas maneras de llegar a una solución y a que cada persona tiene una manera distinta de tomar esa “decisión”. <i>Alan, 19 años</i>

Nota: Los nombres fueron cambiados por razón de confidencialidad de los participantes.

Las respuestas a la pregunta ¿cómo me sentí en el desarrollo de la clase? Se categorizaron de la siguiente manera: afecto positivo y afecto negativo. Los fragmentos de algunas respuestas se muestran en la tabla 21.

Tabla 21

¿Cómo me sentí en el desarrollo de la clase?

Afecto positivo	Afecto negativo
Muy bien, me gusto en especial que interactuamos mucho más entre todos mis compañeros y siento que tenemos mayor apertura. <i>Karen, 28 años, S3</i>	Al inicio me sentí algo intimidado por las razones de la distancia además de que era algo que nunca había hecho. <i>Carlos, 16 años, S1</i>
Bien, creo que el profesor siempre tiene un buen desarrollo en sus clases. <i>Alan, 19 años, S2</i>	Al principio me sentí un poco cohibida por el tema que estábamos viendo y que había muchas cosas que ya no recordaba. <i>Abigail, S1</i>
Me gustó mucho la clase, me sentí bien y sobre todo muy interesada en las actividades realizadas. <i>Sandra S4</i>	

Nota: Los nombres fueron cambiados por razón de confidencialidad de los participantes.

En la pregunta, los contenidos de la clase ¿son relevantes para situaciones que pueda afrontar en mi vida cotidiana? Las respuestas fueron afirmativas, entonces se categorizaron según el tipo de situación. Los fragmentos de algunas respuestas se muestran en la tabla 22.

Tabla 22

Los contenidos de la clase ¿son relevantes para situaciones que pueda afrontar en mi vida cotidiana?

Autoconocimiento	Identificación de la situación	Relaciones personales
Es bastante importante aprender sobre nuestro cuerpo, sobre cómo nos sentimos y como lo sobrellevamos. <i>Alan, 19 años</i>	Al saber en qué situación nos encontramos nos ayuda a regular de mejor manera nuestras emociones. <i>Karen, 28 años</i>	Todos debemos de tener en claro lo que nos gusta y lo que no nos gusta para así poder saber que estamos dispuestos a aceptar de otra persona y que tanto podemos cambiar para tener una relación (pareja, amistad, familia, etc.) más equilibrada. <i>Susana, 20 años</i>

Autoconocimiento	Identificación de la situación	Relaciones personales
El curso nos ha brindado herramientas para ayudarnos a mejorarnos a nosotros mismos, a autorregularnos y aprender a pensar antes de tomar alguna decisión. <i>Carlos, 16 años</i>	Es importante detenerte a analizar lo que está pasando antes de actuar. <i>Abigail, 25 años</i>	Si, sobre todo en una situación dentro de mi familia, pude aplicar lo que aprendí y en la que me sentí, con mayor seguridad de poder afrontarla. <i>Karen, 28 años</i>

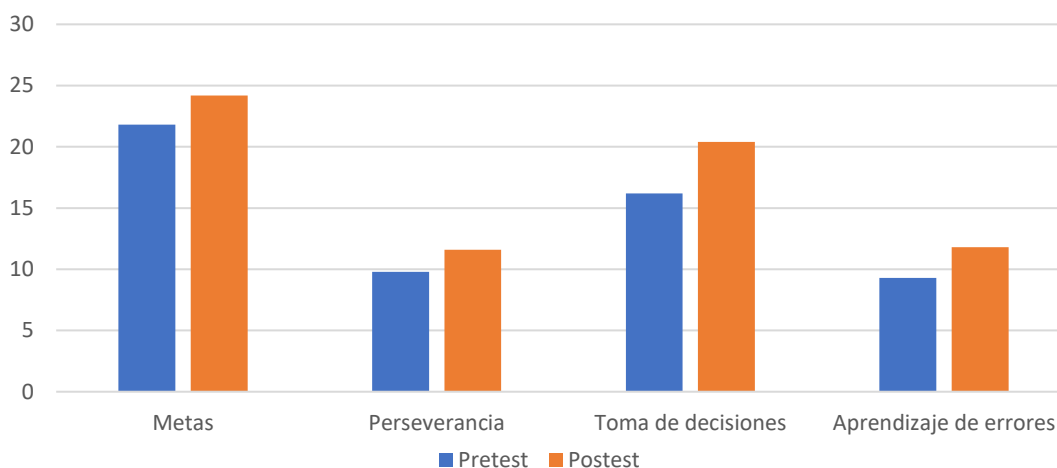
Nota: Los nombres fueron cambiados por razón de confidencialidad de los participantes.

En la revisión de las rúbricas-autoevaluaciones y las bitácoras se obtuvo que del 100% de alumnos que concluyeron el curso, el 83.33% realizaron la entrega dentro del plazo establecido y solo el 16.66% entregó fuera del plazo, sin embargo, todos cumplieron con los requisitos en la elaboración de ambas actividades pudiéndose concluir tras el análisis de los contenidos que los objetivos, tanto principales como secundarios, fueron cumplidos satisfactoriamente. En cuanto a los cuestionarios, el 100% de los alumnos realizaron la aplicación pretest, y solo el 83.33% realizó la aplicación postest. Los resultados obtenidos esto indicaron un aumento en las puntuaciones del postest con respecto al pretest en todos los alumnos.

En el CAR se obtuvieron mayores puntuaciones en todas las subescalas. Los aumentos promedio fueron: toma de decisiones 26%, metas 11%, aprendizaje de errores 27%, y perseverancia 18.4% (ver tabla 23, figura 13). Esto significa que se mejoraron las habilidades para la toma de decisiones estableciendo metas u objetivos, así como la planeación de estrategias para su cumplimiento supervisando su propio progreso reconociendo sus propios errores aprovechándolos como experiencias de aprendizaje.

Tabla 23*Puntuaciones pretest - postest del Cuestionario de Autorregulación*

Aplicación	Metas		Perseverancia		Toma de decisiones		Aprendizaje de errores	
	Pre	Pos	Pre	Pos	Pre	Pos	Pre	Pos
Promedio	21.8	24.2	9.8	11.6	16.2	20.4	9.3	11.8
Mínimo	17	22	7	9	14	18	7	8
Máximo	27	28	12	14	18	23	14	15

Figura 13*Comparativa puntuaciones pretest – postest CAR*

En cuanto al cuestionario correspondiente a la subescala II-PIEMO se obtuvo un aumento del 24% en la puntuación (ver tabla 24, figura 14), pero en este caso no significa precisamente una mejora de las habilidades de inhibición de los impulsos; con respecto a la corrección del cuestionario se presenta una alta inhibición que se relaciona con la pasividad aun cuando la situación pueda afectar negativamente, sin embargo, este aumento es explicado por el trabajo que se realizó para la identificación de las emociones y el análisis de las situaciones, se prevé que con

la práctica de las estrategias abordadas en el curso la inhibición de los impulsos será más eficiente en los procesos de regulación de emociones y de conductas.

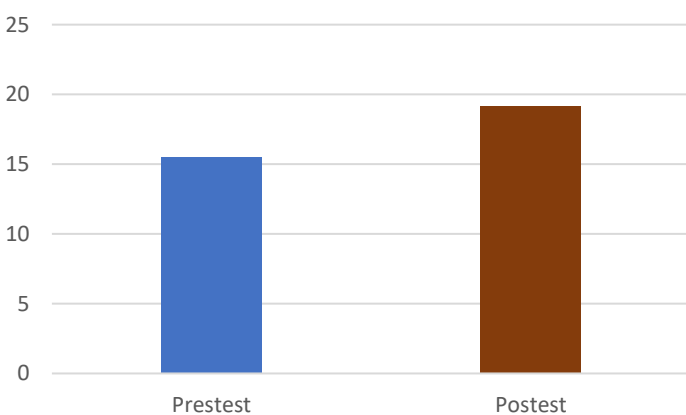
Tabla 24

Puntuaciones pretest – postest del cuestionario II-PIEMO

Aplicación	Pre	Pos
Promedio	15.5	19.2
Mínimo	7	14
Máximo	22	22

Figura 14

Comparativa puntuaciones pretest – postest II-PIEMO



En el cuestionario TMMS – 24 se obtuvo un aumento en las puntuaciones de todas las subescalas (ver tabla 25, figura 15), en la atención emocional se presentó un aumento del 9.2%, que según las correcciones del cuestionario lo coloca en un nivel alto que puede tener consecuencias poco favorables al centrar todos los recursos en un sobreal análisis de las emociones y desarrollar aprehensión a ciertas situaciones, sin embargo, al igual que la inhibición de los impulsos es explicado por el trabajo que se realizó para la identificación de las emociones y el análisis de las situaciones dentro del curso – taller previendo que la práctica de las estrategias

abordadas vuelvan más eficientes las habilidades para reconocer las propias emociones destinando los recursos necesarios para ello en situaciones que así lo ameriten. En cuanto a las subescalas de claridad emocional con un aumento del 38.8% y reparación emocional con un aumento del 32.6% en las puntuaciones colocándolas en un nivel alto lo que significa un desarrollo de las habilidades para diferenciar e identificar sus propias emociones comprendiendo sus estados emocionales, así como sus causas integrando las emociones a sus pensamientos pudiendo regular las emociones tanto positivas como negativas procurando estados de ánimo positivos.

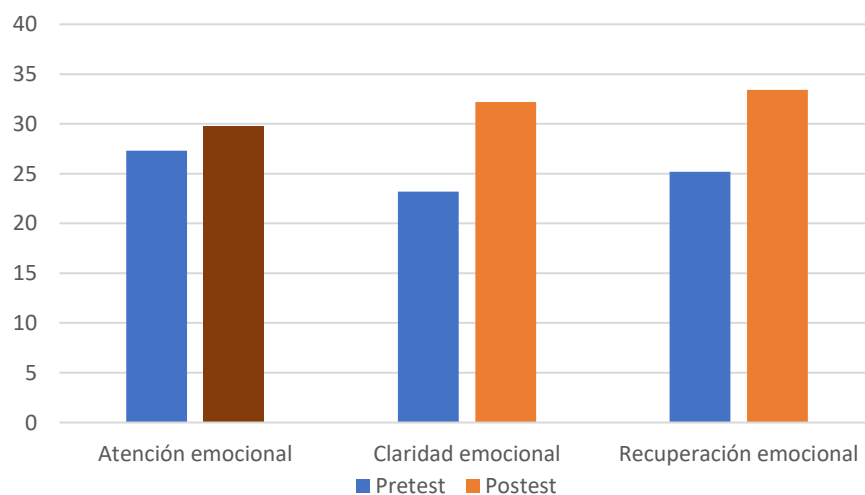
Tabla 25

Puntuaciones pretest – postest del cuestionario TMMS - 24

Aplicación	Atención emocional		Claridad emocional		Recuperación emocional	
	Pre	Pos	Pre	Pos	Pre	Pos
Promedio	27.3	29.8	23.2	32.2	25.2	33.4
Mínimo	20	24	12	30	16	31
Máximo	31	35	31	35	31	36

Figura 15

Comparativa puntuaciones pretest – postest TMMS - 24



En la última sesión se abordó el punto de la aplicación de estrategias aprendidas a situaciones cotidianas durante las 5 semanas de duración del curso – taller los alumnos expresaron que tuvieron poca variación en sus actividades que se limitaron a labores en el hogar y tareas escolares esto debido al confinamiento social (ver apéndice), por ende 2 alumnos reportaron no haber tenido la oportunidad de aplicar las estrategias de regulación emocional y toma de decisiones, 4 alumnos reportaron haber aplicado las estrategias en situaciones de dilema, conflicto y/o problema tanto personales, familiares y/o de pareja teniendo una autorregulación que permitió el análisis de la situación para la toma de decisiones dando solución a la situación. Estos 4 alumnos colocaron el reconocimiento de las propias emociones como la parte fundamental de la autorregulación esta a su vez la ubicaron como el punto clave de la toma de decisiones, en cuanto a la asertividad se consideró como lo esencial en la solución de la situación.

Los resultados de cada uno de los test se dieron a conocer a los alumnos de manera individual a través de los perfiles cualitativos que arrojan cada una de las pruebas junto con observaciones de su participación en el curso, así como recomendaciones para continuar con el trabajo de las estrategias para el desarrollo de las habilidades emocionales y toma de decisiones. En cuanto a la evaluación cuantitativa se dio una calificación que se obtuvo a partir de la rúbrica- autoevaluación que consto de 3 apartados cada uno con un valor de 10 puntos, la entrega de la bitácora de aprendizaje con un valor de 10 puntos y la realización de las actividades extraclase con valor de 10 puntos, se promediaron y así se obtuvo la calificación final del curso-taller para cada alumno. La calificación promedio de los alumnos fue 9.56 con una calificación mínima 8.8 y una máxima de 9.96, cada calificación fue incluida en los perfiles.

Los resultados obtenidos en el curso-taller con la aplicación del M.E.E.S y el diseño I.T.I.E.C muestran congruencia con los resultados presentados en trabajos de investigación con fundamentos teórico-metodológicos tomados de la Teoría de la Actividad y la Teoría del Aprendizaje Expansivo que han demostrado ser eficaces en los procesos de aprendizaje en ámbitos laborales, sociales y educativos teniendo como punto central el aprendizaje situado, es decir, inmerso en un contexto histórico, social y cultural de quienes aprenden como lo reporta el trabajo realizado por Yörg Engeström (2001) en el sistema de salud infantil finlandés donde aplicando los principios del aprendizaje expansivo se logró que los trabajadores pudieran entablar dialogo que permitió la identificación de las problemáticas y contradicciones que llevaban a los trabajadores a conflictos que perjudicaban la atención hospitalaria, posterior modelado de estrategias para llegar a acuerdos entre los participantes generando aprendizajes y así propiciar cambios en la actividad dando un mejor funcionamiento del sistema.

Erausquin (2017) abordó las dinámicas de construcción de sentidos entre universidades y escuelas para la formación de profesionales psicoeducativos desde el enfoque socio-cultural en el marco de la T.A.E. implementado el trabajo colaborativo para el análisis de situaciones problema, se obtuvo como resultado en los participantes un incremento en las interrogantes acerca de la multidimensionalidad y complejidad de las situaciones pudiendo tener diferentes perspectivas, esto permitió a los equipos la toma de decisiones sobre los objetivos y tareas para la intervención, cabe señalar que una parte de las sesiones de investigación se realizaron en la modalidad de taller debido a las facilidades para promover la participación de los integrantes.

Estos resultados además de sustentar la aplicabilidad de los supuestos teóricos socio-histórico-culturales, dan evidencia empírico de la eficacia en el ámbito educativo, aspecto que en esta investigación se afirma.

Conclusiones

En este trabajo se presentó la propuesta del Modelo Educativo Enfocado a Soluciones cuya estructura está fundamentada en postulados de dos teorías de la psicología: la socio-histórico-cultural y la cognoscitivista. El modelo está enfocado al aprendizaje y desarrollo de habilidades en el proceso de toma de decisiones y solución de situaciones, para su implementación se desarrolló el diseño instruccional por fases Inmersión, Teorización, Instrucción, Entrenamiento, y Competencia, cuyo objetivo es el desarrollo de competencias en los alumnos implementando andamiajes en el proceso de enseñanza y aprendizaje para llevar de un conocimiento teórico-abstracto a una práctica-concretización de ese conocimiento, formando competencias.

El M.E.E.S y del diseño instruccional por fases I.T.I.E.C. en la modalidad de curso-taller demostraron tener efectos positivos en las habilidades emocionales tales como la autorregulación, el establecimiento de objetivos y aprendizaje de los errores que, asociadas a la toma de decisiones, por ende, mejoran el proceso de decidir, específicamente en situaciones de riesgo relacionadas a la expresión de su sexualidad enfocándose en la vinculación afectiva. Los participantes pudieron llegar a soluciones propuestas por ellos mismos en las situaciones (casos) presentados, algunos de ellos reportaron haber utilizado las estrategias aprendidas a situaciones de su vida cotidiana para solucionar situaciones y/o llegar a acuerdos en sus relaciones personales, esto por definición se puede considerar como competencia (ver páginas 21 y 22 de este trabajo).

Las fortalezas que presenta el M.E.E.S son: ofrece una estructura base del proceso de toma de decisiones tipificando distintas situaciones, cuenta con la metodología concreta de enseñanza y aprendizaje del diseño instruccional de fases I.T.I.E.C. para el desarrollo de conocimientos y habilidades requeridas para decidir en situaciones específicas. Durante las distintas fases del

diseño el profesor va tomando distintos roles que van desde un expositor (enseñanza tradicional), guía, instructor, mediador y entrenador llevando un andamiaje con el alumnado hasta la fase de Competencia donde de manera individual o grupal podrán tomar decisiones y llegar a soluciones de manera autónoma.

En conclusión, se afirma que los resultados de la intervención educativa cumplieron con los objetivos establecidos, sin embargo, se tiene en cuenta que propuesta, aún hay aspectos metodológicos por desarrollar, principalmente establecer un modelo pedagógico base acorde al diseño instruccional enfocándose en las estrategias de evaluación, esta área se seguirá trabajando para la consolidación de un modelo educativo que aporte importantes estrategias para el desarrollo de habilidades emocionales para la toma de decisiones en los alumnos de educación media superior.

Referencias

- Aboites, H. (2012). *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México: historia de poder y resistencia (1982 – 2012)*, Ciudad de México, México: UAM.
- Arias, L. (2009). Las interacciones sociales que se desarrollan en los salones de clase y su relación con la práctica pedagógica que realiza el docente en el aula. *Revista Posgrado y Sociedad*, 9(2), 32 – 57.
- Barkley, R. A. (1997). Behavioral Inhibition, Sustained Attention, and Executive Functions: Constructing a Unifying Theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121(1). 65-94.
- Bericat, E. (2012). Emociones. *Sociopedia.isa*, DOI: 10.1177/205684601261.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1). 7-43.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Bisquerra, R. (2019). Un modelo de competencias emocionales. España: *Rafael Bisquerra*. Recuperado de: <http://www.rafaelbisquerra.com/es/competencias-emocionales/competencia-social/81-competencias-emocionales/102-un-modelo-competencias-emocionales.html>
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educacion XXI*, (10), 61-82.
- Broche-Pérez, Y. y Cruz-López, D. (2014). Toma de decisiones en la adolescencia: Entre la razón y la emoción. *Ciencia cognitiva*, 8(3). 70-72.
- Cabrolié, M. (2010). La intersubjetividad como sintonía en las relaciones sociales. Redescubriendo a Alfred Schütz. *Revista de la Universidad Bolivariana*, 9(27), 317 – 327.

- Centro Nacional para la prevención y el control del VIH y el SIDA. (2019). Vigilancia Epidemiológica de casos de VIH/SIDA en México Registro Nacional de Casos de SIDA Actualización al 2º trimestre de 2019. México: *Gobierno de México*. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/488177/RN_2doTrim_2019.pdf
- Comisión Nacional contra las Adicciones. (2017). Encuesta Nacional de Consumo de Drogas, Alcohol y Tabaco, ENCODAT 2016 – 2017. México: *Gobierno de México*. Recuperado de: <https://www.gob.mx/salud%7Cconadic/acciones-y-programas/encuesta-nacional-de-consumo-de-drogas-alcohol-y-tabaco-encodat-2016-2017-136758>
- Corona, F. y Peralta, E. (2011). Prevención de conductas de riesgo. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 22(1). 68-75.
- Cortés, J.F., Vázquez, M.L. y Barragán, C. (200). Perfil de inteligencia emocional. Manual de aplicación
- Covarrubias, P. y Piña, M. M. (2004). La interacción maestro – alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 34(1), 47 – 84.
- Cuesta-Revé, D. (2017). Aspectos epidemiológicos del suicidio en adolescentes. *Revista Mexicana de Pediatría*, 84(2). 72-77.
- Damasio, A. (2019). *El error de Descartes: La emoción, la razón y el cerebro humano*. (1ª edición). Ciudad de México, México: booket.
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona, España: Paidós.
- del Tronco, J. y Madrigal, A. (s/f). Violencia escolar en México: una exploración de sus dimensiones y consecuencias. *Revista Trabajo Social UNAM*. 24-42.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Ciudad de México, México: McGraw-Hill.

- Edel, R. (2004) El concepto de enseñanza – aprendizaje. *REDCientífica*. Recuperado de:
https://www.researchgate.net/publication/301303017_El_concepto_de_ensenanza-aprendizaje
- Ellis, A. (1980). *Razón y emoción en psicoterapia*, Bilbao, España: Desclée De Brouwer.
- Engeström, Y. (2001). El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad. *Journal of Education and Work*, 14(1). 1-16.
- Engeström, Y. y Sannino, A. (2016) Expansive learning on the move: insights from ongoing research / El aprendizaje expansivo en movimiento: aportaciones de la investigación en curso. *Infancia y Aprendizaje*, 39(3). 401-435, DOI: 10.1080/02103702.2016.1189119
- Erausquin C. (2013). La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir Intervenciones e Indagaciones sobre el Trabajo de Psicólogos en Escenarios Educativos. *Revista Segunda Epoca*. Recuperado de:
<https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/446>
- Escobar, M. B. (2015). Influencia de la interacción alumno – docente en el proceso enseñanza – aprendizaje. *Paakat. Revista de tecnología y sociedad*, (8). Recuperado de:
<http://www.udgvirtual.udg.mx/paakat/index.php/paakat/article/view/230/347>
- Escuela Nacional Colegio de Ciencia y Humanidades. (2018). Programa de Estudios. Área de Ciencias Experimentales. Psicología I – II.
- Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades. (2019). *CCH*. Recuperado de:
<https://www.cch.unam.mx>
- Estévez, E., Martínez, B. y Jiménez T. I. (2009). Las relaciones sociales en la escuela: el problema del rechazo escolar. *Psicología educativa*, 15(1), 5–12.

- Fernández, E. (2012). La motivación en la toma de decisiones: una concepción alternativa. *Revista de Ciencias Sociales*, 18(1). 41-57.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fuertes, M.T. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(3). 237-258.
- García Fernández, M. y Giménez-Mas, S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 3(6), 43-52. Recuperado en: <http://www.cepcuevasolula.es/espinal>
- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la Mente: La Teoría de las Inteligencias Múltiples*. (6ª reimpresión, 1ª edición 1983). Santafé de Bogotá, D.C., Colombia. Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (2010). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. (1ª edición, 1ª edición original 1999). Madrid, España: Paidós.
- Garzón, A., de la Fuente, J., Martínez-Vicente, J., Zapata, L., Pichardo, M. y García-Berbén, A. (2017). Validation of the Spanish Short Self-Regulation Questionnaire (SSSRQ) through Rasch Analysis. *Frontiers in Psychology* 8(276). [Fttp://doi: 10.3389/fpsyg.2017.00276](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00276)
- Goleman, D. (2007) la inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual. Ciudad de México, México: Vergara
- Herrera, K., y Rico, R. (2015). El clima escolar como elemento fundamental de la convivencia en la escuela. *Escenarios*, 12(2), 7 – 18.

- Instituto Mexicano de la Juventud. (2017). Problemas de salud entre las juventudes. México: *Gobierno de México*. Recuperado de: <https://www.gob.mx/imjuve/articulos/problemas-de-salud-entre-las-juventudes>
- Instituto Nacional de las Mujeres. (2019). Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes. México: *Gobierno de México*. Recuperado de: <https://www.gob.mx/inmujeres/acciones-y-programas/estrategia-nacional-para-la-prevencion-del-embarazo-en-adolescentes-33454>
- Jackson, P. (1992). *La vida en las aulas*, Madrid, España: Ediciones Morata.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. (2013). Análisis del clima escolar: ¿poderoso factor que explica el aprendizaje en américa latina y el caribe? Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/analisis-del-clima-escolar.pdf>
- Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D.R., y Cherkasskiy, L. (2015). Inteligencia Emocional. En P. Fernandez-Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda, J.M. Salguero, y R. Cabello (coord.). *De la neurona a la felicidad. Diez propuestas desde la inteligencia emocional*. (9 – 31). Santander, España: Fundación Botín.
- Mestre, V., Samper, P., Tur-Porcar, A. M., Richaud de Minzi, M. C. y Mesurdado B. (2012). Emociones, estilos de afrontamiento y agresividad en la adolescencia. *Universitas Psychologica*, 11(4). 1263-1275.
- Michellini, Y., Acuña, I. y Godoy, J. C. (2016). Emociones, toma de decisiones y consumo del alcohol en jóvenes universitarios. *Suma Psicológica*, 23(1). 42-50.

- Mora, F. (2008). *El reloj de la sabiduría. Tiempos y Espacios en el cerebro humano*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Mora, F. (2012). ¿Qué son las emociones? En R. Bisquerra (Coord.) *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. (14-23). Barcelona, España: Hospital Sant Joan de Déu.
- Papalia, D. E., Duskin, R. y Martorell, G. (2012). *Desarrollo Humano*. (7ª edición). Ciudad de México, México: McGraw Hill.
- Real Academia Española (2019). *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., (versión 23.3 en línea)
- Reidl, L.M. (2005). *Celos y envidia: emociones humanas*, Ciudad de México, México:UNAM.
- Rosabal, E., Romero, N., Gaquín, K. y Hernandez R. (2015). Conductas de riesgo en los adolescentes. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 44(2). 218-229.
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Baywood Publishing Co., Inc.* pp. 187 – 213.
- Sanchez-Sarmiento, P., Giraldo-Huertas, J. J. y Quiroz-Padillas, M. F. (2013). Impulsividad: una visión desde la neurociencia del comportamiento y la psicología del desarrollo. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 31(1). 241-251.
- Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Última década*, (41), 153 – 178.
- Sarramona, J. (1989) *Fundamentos de educación*. Barcelona, España: CEAC.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Educación emocional y tutoría en Aprendizajes claves para la educación integral*. Plan y programas de estudio para la educación básica.

- Steinberg, L. (2010). A Dual Systems Model of Adolescent Risk-Taking. *Wiley InterScience*.
Publicado en línea en: www.interscience.wiley.com. DOI 10.1002/dev.20445
- Vargas, E., Henao, J. y González, C. (2007). Toma de decisiones sexuales y reproductivas en la adolescencia. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(1). 49-63.
- Vidal, J. (2012). Tería de la decisión: proceso de interacciones u organizaciones como sistemas de decisiones. *Cinta Moebio* 1(44). 136-152.
- Villa, L. (2010). La educación media superior: su construcción social desde el México independiente hasta nuestros días. En A. Arnaut y S. Giorguli. (Coord.). *Los grandes problemas de México*, (271-312). Ciudad de México, México: El Colegio de México.
- Von Bertalanffy, L. (2018). *La teoría general de los sistemas*. (22ª reimpresión, 1ª edición original 1968) Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Wolff, W. (2005). *Introducción a la psicología*. (10ª edición, 1ª edición original 1947). Ciudad de México, México: Breviarios del Fondo de Cultura Económica.

Anexos

Tabla 26

Cronograma de prácticas docentes I, 2019 - 2

Cronograma de actividades práctica docente 2019 - 2								
Semana 1	Semana 2		Semana 3	Semana 4		Semana 5	Semana 6	
Febrero 11- 15	Febrero		Febrero – Marzo 25 - 1	Marzo	Marzo	Marzo 11 – 15	Marzo	Marzo
Solicitud de prácticas al área de psicopedagogía y presentación del profesor titular de clase	18	22	Segunda y tercera sesión de observación	4	8	Segunda y tercera sesión de intervención frente a grupo	18	22
	Presentación al profesor titular del plan de trabajo de intervención	Primer sesión de observación		Cuarta sesión de observación y entrega de planificación al profesor titular	Primer sesión de intervención frente a grupo		Cuarta sesión de intervención frente a grupo	Entrega de evaluaciones del grupo hacia el profesor practicante y cierre de prácticas
Entrega de evaluaciones del profesor titular al practicante y valoración/evaluación del grupo por el profesor practicante								
Horario de planeación y revisión por parte del profesor titular Lunes 11 am a 1 pm. Horario de clase Lunes y Viernes de 9 am a 11 am								

Tabla 27

Cronograma de prácticas docentes II, 2020 - 1

Cronograma de actividades práctica docente 2019 - 2									
Semana 1		Semana 2	Semana 3		Semana 4	Semana 5		Semana 6	
Agosto		Agosto 26 - 30	Septiembre		Septiembre 9 – 13	Septiembre	Septiembre	Septiembre	Septiembre
19	23	Tercera y Cuarta observación	2	6	Tercera y cuarta sesión de intervención de grupo	16	20	23	27
Primera observación. Presentación con el profesor titular.	Segunda observación		Primera intervención frente a grupo y entrega de planificación	Segunda intervención frente a grupo					
Planeación y estructuración cronograma de actividades									
Semana 7		Semana 8	Semana 9	Semana 10	Semana 11	Semana 12			
Septiembre – Octubre 30 - 4		Octubre 7 - 11	Octubre 14 - 18	Octubre 21 - 25	Octubre – Noviembre 28 - 1	Noviembre 4 - 8			
Intervención en co- profesorado		Intervención en co- profesorado	Intervención en co- profesorado	Intervención en co- profesorado	Intervención en co- profesorado	Intervención en co- profesorado			
						Cierre de actividades en el CCH Oriente y retroalimentación al profesor practicante			
Horario de planeación y revisión por parte del profesor titular Lunes 11 am a 1 pm. Horario de clase Lunes y Viernes de 9 am a 11 am									

Tabla 28

Cronograma de actividades del curso – taller

Cronograma de actividades del curso-taller “Competencias emocionales y toma de decisiones”											
Semana 1					Semana 2			Semana 3	Semana 4		
Abril 27 – Mayo 1			Mayo 2 - 3		Mayo 4 - 8			Mayo 11 - 15		Mayo 18 - 22	
Lunes. Apertura de convocatoria al curso	Martes. creación de grupo en whatsapp	Jueves. Envío primer video de introducción	Sábado. envío segundo video de introducción	Domingo. Envío tercer video de introducción	Lunes. Envío de los archivos de los cuestionarios pretest	Martes. envío del archivo con los formatos de rúbrica y bitácoras, así como el video instructivo de cómo llenar los formatos	Miércoles. Primer sesión del curso-taller	Miércoles. Entrega de cuestionarios. Segunda sesión del curso-taller	Martes. Envío de la exposición en video sobre toma de decisiones y planeación.	Miércoles. Tercera sesión del curso-taller.	
Semana 5					Semana 6		Semana 7	Semana 8		Semana 9	
Mayo 25 - 29		Junio 1 - 5			Junio 8 - 12		Junio 15- 19			Junio 22 - 26	
Miércoles. Cuarta sesión del curso-taller		Martes. Envío de la exposición en video sobre organización de actividades en el tiempo		Miércoles. Quinta sesión del curso-taller		Miércoles. Sexta sesión y cierre de curso		Lunes. Entrega final de rúbrica y bitácoras. Entrega de cuestionarios posttest Evaluación del profesor por parte de los alumnos		Entrega de calificaciones y perfiles	

Figura 16

Secuencia didáctica 1. Práctica docente I – sesión 1



Universidad Nacional Autónoma de México
Colegio de Ciencias y Humanidades
Plantel oriente
Psicología



Asignatura: Psicología II	Unidad: 1	Clase 1 practica docente: 8 de marzo
Componente Curricular	Aprendizaje Esperado Específico	Contenido
Sexualidad	El alumno identificará los tipos de relaciones personales en la adolescencia (pares y familia). Analizará e identificará las conductas de riesgo en la adolescencia tales como: embarazos no deseados, enfermedades de transmisión sexual, consumo de drogas, bullying, violencia intrafamiliar y de pareja.	Tipos de relaciones personales Vínculos afectivos Conductas de riesgo
Situación de Aprendizaje		
<p>Inicio: se dará la bienvenida a la clase haciendo la presentación del profesor y el tema a tratar. Para explorar los conocimientos previos de los alumnos sobre el tema se realizará una lluvia de ideas registrando las respuestas en el pizarrón blanco, de manera voluntaria participarán contestando la siguiente pregunta ¿Qué entienden por relaciones personales? ¿Qué tipos de relaciones personales hay? ¿Qué diferencia una relación de amistad de una relación de pareja? ¿Cómo es una sana convivencia en estas relaciones?</p> <p>Desarrollo: Una vez obtenidas conclusiones acerca de los temas anteriores se procederá a mostrar un video que mostrará una situación conflictiva la cual será un embarazo no deseado. Se formarán equipos de 8 personas que después del video realizarán un guion sobre los argumentos que ellos consideren se puedan estar desarrollando en el video, así como las emociones que pudieron haber sentido los protagonistas. Al término del registro darán lectura dramatizada del guion, de manera que la mayoría de los integrantes por equipo pueda participar. A continuación, se realizará un diálogo guiado a través de preguntas referentes a las situaciones sobre la sexualidad y reproducción responsable, así como abordar diversas situaciones de riesgo para el adolescente. Se presentará una breve exposición acerca de las estadísticas mexicanas sobre los riesgos en la adolescencia, principalmente consumo de drogas, embarazos no deseados y abandono escolar. Se llevará un dialogo guiado de las posibles soluciones o prevención de estas situaciones, haciendo hincapié en el establecimiento de relaciones personales positivas.</p> <p>Cierre: Una vez escuchados los comentarios se llegarán a conclusiones grupales.</p>		Recursos
		Equipo de cómputo con bocinas Proyector Pizarrón blanco y de gis Marcadores para pizarrón y gises
Evaluación		Observaciones
Se llevará una lista de cotejo de actividades realizadas en el aula como las actividades destinadas a la elaboración extraescolar.		Las evidencias se obtendrán con las hojas donde se registraron los guiones.

Figura 17

Secuencia didáctica 2. Práctica docente I – sesión 2



Universidad Nacional Autónoma de México
Colegio de Ciencias y Humanidades
Plantel oriente
Psicología



Asignatura: Psicología II	Unidad: 1	Clase 2 practica docente: 11 de marzo
Componente Curricular	Aprendizaje Esperado Específico	Contenido
La familia como factor fundamental en el establecimiento de relaciones personales y la construcción sociocultural de identidad	El alumno identificará los tipos de familia y su vínculo afectivo, así como conductas conflictivas en el núcleo familiar sus posibles causas y consecuencias. Conocerá la labor del psicólogo en la solución de problemas intrafamiliares y posibles maneras de abordar un conflicto desde la psicoterapia, y como esto puede servir en la vida cotidiana.	Parentesco y sistemas familiares Relaciones afectivas. La labor del psicólogo en la resolución de conflictos intrafamiliares.
Situación de Aprendizaje		
<p>Inicio: Se dará la bienvenida a clase a los alumnos. Se retomará las conclusiones sobre las relaciones personales de la clase anterior, centrándose en las relaciones amorosas de pareja. Se enlazará con la formación de la familia.</p> <p>Desarrollo: Se tendrán 3 distintas etapas en el desarrollo de la clase</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El profesor expondrá con apoyo de una presentación electrónica el concepto de familia, los vínculos afectivos (amor) y la estructura familiar. 2. Se realizará una actividad grupal donde se pedirá la participación voluntaria de 1 a 3 integrantes que dramatizarán una situación conflictiva familiar (ellos elegirán la problemática), el resto del equipo interpretará a un equipo de psicólogos e identificarán mediante preguntas lo siguiente: ¿Cuál es la problemática? ¿Qué personajes están involucrados? ¿Qué sentimientos y emociones tienen los personajes? ¿Qué pensamientos o ideas tiene cada uno de ellos acerca del conflicto? ¿Qué posibles soluciones puedes identificar? Se llevará a cabo la lectura de las conclusiones de cada equipo y se hará una reflexión grupal. Nota: antes de realizar esta actividad se dará una breve reseña de la labor del psicólogo clínico y su actuar dentro de las consultas psicológicas centrándose en la habilidad asertiva de realizar las preguntas y manejar las respuestas de los pacientes. 3. Se procederá a la presentación de un video que muestra una situación conflictiva en la familia y sus consecuencias en la formación de los hijos, y se llevará a una reflexión personal la cual se entregará de manera individual. Esto tendrá como objetivo el análisis de la importancia del contexto familiar, así como el social para la formación de una identidad personal, la formación de una visión del mundo por parte del adolescente y el sentimiento de pertenencia. <p>Cierre: Una vez escuchados los comentarios se llegarán a conclusiones grupales.</p>		Recursos
		<p>Equipo de cómputo con bocinas</p> <p>Proyector</p> <p>Pizarrón blanco y de gis</p> <p>Marcadores para pizarrón y gises</p>
Evaluación		Observaciones
Participación activa grupal e individual		Las evidencias se obtendrán con las hojas de las preguntas y respuestas obtenidas en la actividad de simulación de psicoterapia, así como la reflexión del video presentado.

Figura 18

Secuencia didáctica 3. Práctica docente I – sesión 3



Universidad Nacional Autónoma de México
Colegio de Ciencias y Humanidades
Plantel oriente
Psicología



Asignatura: Psicología II	Unidad: 1	Clase 3 practica docente: 15 de marzo
Componente Curricular	Aprendizaje Esperado Especifico	Contenido
La construcción sociocultural de la sexualidad	El alumno identificará las creencias que tiene que se tienen sobre los géneros, los estereotipos, y como estos afectan en las relaciones interpersonales, así como en los vínculos socioafectivos.	Identidad de género. Problemáticas en torno a las diferencias de género. Relaciones de pareja y amorosas en perspectiva de la discapacidad social y de género.
Situación de Aprendizaje		
<p>Inicio: Se dará la bienvenida a clase a los alumnos. Se retomará las conclusiones de la clase anterior sobre la familia, su importancia en la sociedad como principal grupo formador del individuo, así como las relaciones y vínculos que se desarrollan en las familias.</p> <p>Desarrollo: posteriormente a la introducción y exploración de los conocimientos previos se les pedirá a los alumnos que se dividan en dos grupos dependiendo de su género, una vez realizado se darán las siguientes instrucciones: Primero se hará una lluvia de ideas acerca de las concepciones tradicionales y actuales del perfil de hombre y mujer en la sociedad. Enseguida cada grupo tendrá 15 segundos para decir lo negativo o positivo que tenga piense acerca del otro género, esto se hará sin ningún orden, es decir, todos los miembros de ese grupo hablarán al mismo tiempo, el equipo contrario solo escuchará, terminado el tiempo del primer grupo, el segundo grupo contará con 15 segundos para hacer lo mismo, cada equipo tendrá 2 intervenciones. Concluida la primera etapa de la actividad se llevará a reflexión preguntado ¿Qué escucharon de las opiniones del otro grupo? Se hará una lista por cada grupo. Con base en esa lista se creará un perfil por género con la premisa ¿Qué es lo que la sociedad pide para ser considerado hombre? ¿Qué es lo que la sociedad exige para ser considerada mujer? Una segunda pregunta será ¿Qué es lo que la sociedad pide para ser considerado un buen hombre? ¿Qué es lo que la sociedad pide para ser considerada una buena mujer? Se pedirá aborden áreas físicas, emocionales, y comportamentales, es decir, expresión emocional, manejo de las emociones, Cada grupo contestará las 4 preguntas, posteriormente se contrastarán y se pedirá una comparación con las exigencias sociales y lo que ellos como adolescentes consideran realista de poder cumplir. La conclusión de la actividad se llevará a pensar que es una relación interpersonal positiva, enfocándose en la pareja y la formación de la familia.</p> <p>Cierre: Una vez escuchados los comentarios se llegarán a conclusiones grupales.</p>		<p>Recursos</p> <p>Pizarrón blanco y de gis</p> <p>Marcadores para pizarrón y gises</p>
Evaluación	Observaciones	
Participación activa grupal e individual	Las evidencias se obtendrán con los registros de los perfiles formados por equipo sobre géneros.	

Figura 19

Secuencia didáctica 4. Práctica docente I – sesión 4



Universidad Nacional Autónoma de México
Colegio de Ciencias y Humanidades
Plantel oriente
Psicología



Asignatura: Psicología II	Unidad: 1	Clase 4 practica docente: 25 de marzo
Componente Curricular	Aprendizaje Esperado Específico	Contenido
La sexualidad desde el modelo holístico	El alumno identificará las características de cada uno de los cuatro holones que constituyen la sexualidad y su importancia en el desarrollo personal, así como en las interacciones personales y los vínculos socioafectivos.	Holones de la sexualidad Género Erotismo Vinculación afectiva Reproducción
Situación de Aprendizaje		
<p>Inicio: Se dará la bienvenida a clase a los alumnos. Se retomará el tema de sexualidad desde la crítica a la película vista la clase anterior titulada “Como no te voy a querer”, dando respuesta a un cuestionario de 8 preguntas, en el cual se analizan puntos referentes a los estilos de crianza, relaciones personales, desarrollo del individuo.</p> <p>Desarrollo: Posteriormente a la crítica se expondrá por parte del profesor lo que es la sexualidad desde el modelo holístico usando como apoyo didáctico una proyección de diapositivas. Durante la exposición se buscará la participación del grupo a través de preguntas que enlacen lo visto en la película con el tema expuesto, así como la opinión personal del alumno sobre el tema. Se pedirá a los alumnos que trabajen en equipo para poder identificar a través del análisis de la película situaciones que entren en cualquiera de los 4 holones de la sexualidad.</p> <p>Cierre: Una vez escuchados los comentarios se llegarán a conclusiones grupales.</p>		Recursos
		<p>Equipo de computo</p> <p>Proyector</p> <p>Pizarrón blanco y de gis</p> <p>Marcadores para pizarrón y gises</p>
Evaluación	Observaciones	
Participación activa grupal e individual	Se buscará crear un debate acerca de las prácticas sexuales saludables y responsables y poder diferenciarlas de las conductas de riesgo dentro de la sexualidad y sus consecuencias.	

Figura 20

Presentación secuencia didáctica. Práctica docente II



Universidad Nacional Autónoma de México
Colegio de Ciencias y Humanidades
Plantel oriente
Psicología



Nombre de la institución: Colegio de Ciencias y Humanidades.	
Plantel: Oriente	
Asignatura: Psicología I	Horario: Lunes y Viernes de 9 a 11
5º semestre. Asignatura optativa	Aula: L-44
Nombre del profesor titular: Carlos Núñez Fuentes	Nombre del profesor practicante: Arturo de Jesús Díaz García
Grupo: 512	Número de alumnos en lista: 50
Número de sesiones de práctica docente: 4 sesiones	
Duración por sesión: 2 horas	
Unidad 1 Componente curricular: Enfoques de la psicología para el estudio del comportamiento humano y la subjetividad <ul style="list-style-type: none"> • Cognoscitivismo • Conductismo • Humanista – Existencialista • Gestalt 	Propósito general: El alumno comprenderá la labor de la psicología en el estudio del comportamiento humano desde los distintos enfoques considerados por la psicología, conociendo los principales representantes y las características de cada enfoque pudiendo aplicar los conocimientos adquiridos en la explicación e interpretación de la dimensión psicológica en algunos sucesos cotidianos.

Figura 21

Secuencia didáctica 5. Práctica docente II – sesión 1



Universidad Nacional Autónoma de México
Colegio de Ciencias y Humanidades
Plantel oriente
Psicología



Asignatura: Psicología I		Unidad: 1		Clase 1 práctica docente: 2 de septiembre	
Componente Curricular		Aprendizaje Esperado Específico		Contenido	
Enfoques de la psicología para el estudio del comportamiento humano y la subjetividad: Cognoscitivismo		El alumno conocerá el desarrollo del enfoque cognoscitivista, los principales representantes y sus aportaciones a la psicología, además de las aplicaciones en el campo educativo y clínico, además de otras aplicaciones en diversos campos.		Desarrollo histórico del cognoscitivismo. Principales representantes y sus aportaciones: Piaget y la psicogenética, Flavell y la metacognición y, Ausubel y el aprendizaje significativo.	
Situación de Aprendizaje					
<p>Inicio: El profesor presentará el tema con la realización de una actividad de reconocimiento de cifras, donde se buscará la curiosidad y motivación del alumno hacia el tema, posteriormente el equipo integrado por 5 alumnos presentará una exposición del desarrollo histórico del cognoscitivismo.</p> <p>Desarrollo: Una vez terminada la exposición del equipo el profesor realizará la explicación de las principales aportaciones de los representantes más destacados del cognoscitivismo, elaborando un esquema en el pizarrón e involucrando la participación activa de los alumnos mediante preguntas que apunten al reconocimiento de esos conceptos en la vida cotidiana.</p> <p>Posteriormente se llevará la formación de equipos de trabajo entre los alumnos de un total de 8 a 10 integrantes por cada uno.</p> <ul style="list-style-type: none"> Actividad “Aprendizaje e integración de palabras”. El profesor proporcionará una palabra a cada equipo de la siguiente lista: Engreído, algarabía, caterva, facundia, vituperar, ludibrio. <p>Los integrantes del equipo deberán consensar la forma correcta de escritura, el significado y el posible uso de la palabra en una oración. Seguidamente leerán el consenso al grupo y el profesor realizará las correcciones pertinentes, al finalizar cada uno de los equipos escribirá un párrafo que integre de manera coherente el uso de las 6 palabras.</p> <p>Al finalizar la lectura de los párrafos, cada equipo explicará con base en el enfoque cognoscitivista los procesos mentales que se llevaron a cabo para la integración de las palabras y su significado.</p> <p>Cierre: el profesor dirigirá la reflexión grupal acerca de la actividad realizada y su relevancia en los campos educativo, clínico y otros posibles campos de inserción</p>		<p>Tiempos de realización</p> <p>Tolerancia de inicio 10 min</p> <p>Inicio 30min</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introducción 10min - Exposición 20 min <p>Desarrollo 50 min</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicación por parte del profesor 20 min - Desarrollo de actividad colaborativa 30 min <p>Cierre 30 min</p>		<p>Recursos</p> <p>Pizarrón</p> <p>Marcadores para pizarrón blanco y gises</p> <p>Material gráfico impreso</p>	
Evaluación			Observaciones		
Se llevará a cabo por parte de cada uno de los alumnos a través de una rúbrica. Ver anexo 1			Los grupos pueden variar en cuanto a la cantidad de integrantes, pero mantenido la cantidad de 6 equipos. Si la participación es baja por parte de los alumnos se indicará la importancia de la participación para el desarrollo de la clase y como parte de su evaluación.		
Referencias					
<p>Cueli J., Reidl L., Martí C., Lartigue T. y Michaca P. (2011). Teorías de la personalidad. Trillas. Ciudad de México, México.</p> <p>Rodríguez L. V. (2014). Metodologías de enseñanza para un aprendizaje significativo de la histología. <i>Revista digital universitaria</i>. (15)11, p. 1-16. Recuperada de: http://www.revista.unam.mx/vol.15/num11/art90/</p> <p>Gutiérrez F. (2005). Teorías del Desarrollo Cognitivo. McGraw Hill. Madrid, España.</p> <p>OTAKE C. “Las experiencias metacognitivas, sus estrategias y su relación con las plataformas educativas” en <i>Memorias del 6° Encuentro Nacional e Internacional de Centros de Autoacceso de Lenguas. La autonomía del aprendiente: escenarios posibles</i>. Agosto 2006.</p> <p>Recuperado de: http://cad.cele.unam.mx/memorias6</p>					

Figura 22

Secuencia didáctica 6. Práctica docente II – sesión 2



Universidad Nacional Autónoma de México
Colegio de Ciencias y Humanidades
Plantel oriente
Psicología



Asignatura: Psicología I		Unidad: 1	Clase 2 práctica docente: 6 de septiembre	
Componente Curricular	Aprendizaje Esperado Específico		Contenido	
Enfoques de la psicología para el estudio del comportamiento humano y la subjetividad: Conductismo	El alumno conocerá el desarrollo del enfoque conductista, los principales representantes y sus aportaciones a la psicología, además de las aplicaciones en el campo educativo y clínico, además de otras aplicaciones en diversos campos.		Desarrollo histórico del conductismo. Principales representantes y sus aportaciones: Watson y la fundación del conductismo, Pavlov y el condicionamiento clásico, Skinner y el condicionamiento operante y, Bandura y el aprendizaje vicario.	
Situación de Aprendizaje				
<p>Inicio: El profesor iniciará la sesión con preguntas referentes al tema de la clase anterior, el alumno que responda correctamente se le dará un dulce como reforzador, se harán un total de 6 preguntas. Esa dinámica representará un modelo de reforzamiento en el enfoque conductista dando la introducción al tema. Posteriormente el equipo integrado por 5 alumnos procederá a presentar su exposición sobre la historia y representantes del conductismo.</p> <p>Nota: Se puntualizará reglas durante la exposición, estas serán que alumno que esté usando su teléfono celular se anotará en una lista, posteriormente estos alumnos contarán una situación que les haya sucedido donde la emoción sentida los haya llevado a repetir la experiencia o a evadir en un futuro una situación similar.</p> <p>Desarrollo: Al término de la participación del equipo el profesor iniciará la exposición de los conceptos fundamentales del conductismo y la explicación de la teoría conductista abordando el trabajo de Skinner y Bandura por sus aportaciones al estudio de la personalidad y el aprendizaje. Para esto se utilizará una presentación en power point.</p> <p>En seguida se presentarán dos videos, uno de ellos se mostrará el uso del conductismo en la investigación científica en un modelo de rata, el segundo se mostrará la implementación del condicionamiento en una caja de Skinner. Los alumnos conformados en equipos de 8 a 10 personas en un total de 6 equipos identificarán los reforzadores y la forma de reforzamiento en cada uno de los videos.</p> <p>Posteriormente cada equipo dialogará sobre las aplicaciones cotidianas del conductismo, por ejemplo: domesticación de mascotas (perro), control de esfínteres en niños, regulación de conductas sociales, formación de hábitos, entre algunas otras que ello propongan. Al finalizar cada equipo leerá en voz alta sus conclusiones.</p> <p>Cierre: El profesor explicará las aplicaciones del conductismo en campos como la educación y la psicología clínica, también se realizará junto con los alumnos el análisis de la clase identificando los elementos conductistas aplicados durante el desarrollo de las actividades en el aula.</p>			<p>Tiempos de realización</p> <p>Tolerancia de inicio 10 min</p> <p>Inicio 25min</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introducción 5min - Exposición 20 min <p>Desarrollo 55 min</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicación por parte del profesor 15 min - Desarrollo de actividad colaborativa 40 min <p>Cierre 30 min</p>	<p>Recursos</p> <p>Pizarrón</p> <p>Marcadores para pizarrón blanco y gises</p> <p>Equipo de computo</p> <p>Proyector</p> <p>Bocinas</p>
Evaluación		Observaciones		
Se llevará a cabo por parte de cada uno de los alumnos a través de una rúbrica. Ver anexo 1		Los grupos pueden variar en cuanto a la cantidad de integrantes pero mantenido la cantidad de 6 equipos. Si la participación es baja por parte de los alumnos se indicará la importancia de la participación para el desarrollo de la clase y como parte de su evaluación.		
Referencias				
<p>Bandura A. y Walters R. (1974). Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad. Alianza Editorial. Madrid, España.</p> <p>Cueli J., Reidl L., Martí C., Lartigue T. y Michaca P. (2011). Teorías de la personalidad. Trillas. Ciudad de México, México.</p> <p>Marx M. H. y William A. H. (2005). Sistemas y teorías psicológicas contemporáneos. Paidós. Ciudad de México, México.</p> <p>Los videos utilizados están disponibles en: "Trabajo Experimental Con Rata Albina (Condicionamiento)" https://www.youtube.com/watch?v=1brvoEVrYbk Canal Geraldine Carrión. "Experimento Conductista: Watson y el pequeño Albert (en español)" https://youtube.com/watch?v=lteGZg2fWuY Canal Psiconauta85</p>				

Figura 23

Secuencia didáctica 7. Práctica docente II – sesión 3



Universidad Nacional Autónoma de México
Colegio de Ciencias y Humanidades
Plantel oriente
Psicología



Asignatura: Psicología I		Unidad: 1	Clase 3 práctica docente: 9 de septiembre	
Componente Curricular	Aprendizaje Esperado Específico		Contenido	
Enfoques de la psicología para el estudio del comportamiento humano y la subjetividad: Humanista - Existencialista	El alumno conocerá el desarrollo del enfoque humanista - existencialista, los principales representantes y sus aportaciones a la psicología, además de las aplicaciones en el campo educativo y clínico, además de otras aplicaciones en diversos campos.		Desarrollo histórico del enfoque humanista – existencialista. Principales representantes y sus aportaciones: Maslow la pirámide de las necesidades y la teoría de la motivación, Frankl y el existencialismo y la búsqueda del sentido, Rogers la terapia centrada en el cliente y la necesidad de consideración positiva	
Situación de Aprendizaje				
<p>Inicio: El profesor iniciará la clase repasando lo visto en la clase anterior sobre el conductismo y la experimentación con animales planteando las preguntas ¿Es correcto experimentar con animales? ¿Consideran que las formas de experimentación con animales son adecuadas? ¿Qué sentido, propósito y significado tiene la experimentación con animales? ¿Experimentar de la misma manera con seres humanos sería correcto? ¿Por qué? El objetivo de las preguntas no es llegar a una respuesta definitiva, ni siquiera satisfactoria o convincente, sino originar el pensamiento y la reflexión sobre la vida humana y las experiencias. Posteriormente el equipo integrado por 5 alumnos procederá a la exposición del desarrollo histórico del humanismo – existencialismo y sus principales representantes.</p> <p>Desarrollo: El profesor procederá a realizar una exposición y explicación de las teorías y sus principales conceptos de Abraham Maslow la teoría de la motivación y la pirámide de las necesidades, Carl Roger la terapia centrada en el cliente y la necesidad de consideración positiva, y Victor Frankl el existencialismo y la búsqueda de sentido. Nota: no será una explicación exhaustiva de las teorías, se buscará la comprensión de la visión de este enfoque y sus representantes acerca de la vida humana, principalmente de las emociones y sentimientos contextualizados en experiencias personales de cada alumno y profesor.</p> <p>Actividad “las diferencias que nos unen”: los equipos estarán formados como la sesión anterior, a cada equipo se le asignará un color y a cada integrante un número (equipos azul, verde, rojo, amarillo, morado, rosa). Cada integrante escribirá una presentación al grupo colocando su nombre y como le gusta que le llamen sus amigos, un gusto que considere que lo caracteriza, 1 a 3 valores con los que se identifique, una experiencia que le haya causado una emoción o sentimiento desagradable (miedo, enojo, tristeza, odio, etc.) otra que le haya hecho sentir una emoción o sentimiento agradable (alegría, felicidad, satisfacción, etc.). Los escritos se guardarán para el cierre de la actividad. En cada equipo (por color) se dialogará acerca de la importancia de las emociones en la vida cotidiana. Los equipos se cambiarán (por números iguales) y se dialogará acerca de cómo han vivido las emociones negativas en su vida y que han hecho para poder sobrellevarlas. Los equipos volverán a cambiar (por números pares e impares) y se dialogará acerca de cómo han vivido las emociones agradables y que hacen para estar bien consigo mismos. Finalizada la ronda de equipos se separa al grupo en dos columnas puestas una frente a la otra a una distancia de 2 pasos entre ellas, se realizarán preguntas por el profesor y por los alumnos si así lo desean como las siguientes ¿Quién ha sentido tanto miedo que se ha paralizado? ¿Quién ha sentido tanto enojo que ha llorado? ¿Quién ha sentido tanta tristeza que ha deseado estar solo? ¿Quién ha sentido tanta alegría que ha bailado y cantado? ¿Quién ha sentido tanta felicidad que la ha compartido con sus seres queridos? Si la respuesta es sí se dará un paso al frente, si es no se quedará la persona en su lugar inicial. Posteriormente cada uno leerá su presentación al grupo. Nota: la lectura de la presentación se hará de manera voluntaria.</p> <p>Cierre: El profesor guiará las conclusiones haciendo hincapié en la importancia de las emociones y sentimientos en la vida cotidiana, que todos tenemos vivencias similares pero no las experimentamos igual y que a pesar de las similitudes entre todas las personas hay pequeños detalles que nos hacen únicos como personas, todo conjugado en busca de la satisfacción de nuestras necesidades pero sobre todo en la autorrealización de ser uno mismo.</p>			<p>Tiempos de realización Tolerancia de inicio 5 min Inicio 25min - Introducción 10 min - Exposición 15 min Desarrollo 70 min - Explicación por parte del profesor 15 min - Desarrollo de actividad grupales 55 min Cierre 20 min</p>	<p>Recursos Pizarrón Marcadores para pizarrón blanco y gises Equipo de computo Proyector Bocinas Hojas blancas</p>
Evaluación		Observaciones		
Se llevará a cabo por parte de cada uno de los alumnos a través de una rúbrica. Ver anexo 1		Los grupos pueden variar en cuanto a la cantidad de integrantes, pero mantenido la cantidad de 6 equipos. Si la participación es baja por parte de los alumnos se indicará la importancia de la participación para el desarrollo de la clase y como parte de su evaluación.		
Referencias				
<p>Cueli J., Reidl L., Martí C., Lartigue T. y Michaca P. (2011). Teorías de la personalidad. Trillas. Ciudad de México, México. Frankl V. E. (1978). Psicoanálisis y Existencialismo. Fondo de Cultura Económica. Ciudad de México, México. Maslow A. H. (1991). Motivación y Personalidad. Educaciones Díaz de Santos. Madrid, España.</p>				

Figura 24

Secuencia didáctica 8. Práctica docente II – sesión 4



Universidad Nacional Autónoma de México
Colegio de Ciencias y Humanidades
Plantel oriente
Psicología



Asignatura: Psicología I	Unidad: 1	Clase 4 práctica docente: 13 de septiembre	
Componente Curricular	Aprendizaje Esperado Específico	Contenido	
Enfoques de la psicología para el estudio del comportamiento humano y la subjetividad: Gestalt y Sistemico	El alumno conocerá el desarrollo de los enfoques gestáltico y sistémico, los principales representantes y sus aportaciones a la psicología, las aplicaciones en el campo educativo y clínico, además de otras aplicaciones en diversos campos.	<p>Desarrollo histórico del enfoque gestáltico. Principales representantes y sus aportaciones: Max Wertheimer, Wolfgang Köhler y Kurt Koffka “El movimiento aparente”. “Parte y todo” el núcleo de la Gestalt. Fritz Perls y la terapia gestáltica.</p> <p>Desarrollo histórico del enfoque sistémico. Principales representantes y sus aportaciones: Ludwig Von Bertalanffy y la teoría general de los sistemas. Escuela de Palo Alto; Paul Watzlawik y la teoría de la comunicación humana.</p>	
Situación de Aprendizaje			
<p>Inicio: Se dará comienzo a la clase con la lectura voluntaria de las bitácoras de la clase anterior, el profesor realizará la introducción al tema con la pregunta ¿Cómo funciona la maquinaria de un reloj de manecillas? Esto servirá como sencillo ejemplo de la estructura de un sistema, posteriormente se hará la pregunta ¿Qué es un sistema? No se busca que los alumnos den la respuesta correcta sino fundamentar la idea de la clase siendo el objetivo entender la visión de la Gestalt y el enfoque sistémico. Seguido de la introducción los dos equipos conformados de 5 integrantes cada uno, pasarán a realizar su exposición. Las exposiciones serán continuas. Desarrollo: Al término de las exposiciones el profesor realizará una explicación breve de la teoría general de los sistemas como base para entender la visión gestáltica de la percepción y los fenómenos de la vida cotidiana, en comparación con la visión sistémica centrada en los procesos de comunicación. Se llevará a cabo la actividad “El teléfono descompuesto” donde se separarán en 4 columnas de alrededor 12 estudiantes cada una, el objetivo es dar un mensaje de manera verbal a los primeros de cada columna sin que los demás oigan y tendrán que pasar el mensaje de la misma manera, en la columna 1 y 3 la cuarta y novena persona de cada columna tendrá un papel con otro mensaje que tendrá que incorporar al que su compañero le dé. El último compañero de cada columna tendrá que escribir el mensaje en el pizarrón y se comparará con el mensaje original, esto dará un simple ejemplo de la interrelación de las partes y el significado total de una oración junto con la entropía. Las columnas 2 y 4 se les dará el mensaje verbal al primer integrante de cada una, de la misma manera la cuarta y novena persona tendrán un papel con un mensaje que tendrán que incorporar la diferencia será que si uno de los integrantes tiene dudas en el mensaje y piensa que está incorrecto podrá acudir al primer compañero de la columna preguntar si es correcto o no, en el caso de ser correcto regresará a su lugar y seguirá con el mensaje si no lo es, entonces recibirá el mensaje correcto y seguirá con la comunicación, el último compañero de cada columna escribirá el mensaje en el pizarrón. Se compararán los procesos y resultado de las 4 columnas y los alumnos darán una explicación con base en las teorías revisadas en clase. Cierre: El profesor expondrá los alcances de ambos enfoques tanto en la educación como en el campo clínico de la psicología. Se dará el cierre a la etapa de la revisión de los enfoques en psicología donde tanto el profesor titular como el practicante expondrán el panorama de la psicología en México durante la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad, así como la importancia que ha tomado dentro de los campos educativo y de la salud.</p>		<p>Tiempos de realización Tolerancia de inicio 5 min Inicio 40 min</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introducción 10 min - Exposiciones 30 min <p>Desarrollo 35 min</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicación por parte del profesor 15 min - Desarrollo de actividad grupales 20 min <p>Cierre 40 min</p>	<p>Recursos</p> <p>Pizarrón</p> <p>Marcadores para pizarrón blanco y gises</p> <p>Hojas blancas</p>
Evaluación		Observaciones	
Se llevará a cabo por parte de cada uno de los alumnos a través de una rúbrica. Ver anexo 1		<p>Los grupos pueden variar en cuanto a la cantidad de integrantes pero mantenido la cantidad de 6 equipos.</p> <p>Si la participación es baja por parte de los alumnos se indicará la importancia de la participación para el desarrollo de la clase y como parte de su evaluación.</p>	
Referencias			
<p>Marx M. H. y William A. H. (2005). Sistemas y teorías psicológicas contemporáneos. Paidós. Ciudad de México, México.</p> <p>Bernal S. G., Pereira O. L. y Rodríguez G. E. (2018). Comunicación humana interpersonal. Una mirada sistémica. Editorial IberAM. Bogotá, Colombia.</p>			

Figura 25

Presentación de las secuencias didácticas. Curso - taller

Curso – Taller “Competencias emocionales y toma de decisiones”
POLIMAT



Nombre de la institución: Polimat	
Curso – taller: “Competencias emocionales y toma de decisiones”	Horario: miércoles de 6:30 pm a 8:30 pm
Impartido en el periodo del 30 de mayo hasta el 10 de junio de 2020	Aula: salón A Polimat
Nombre el profesor supervisor: Mario Martínez Sánchez	Nombre del profesor titular: Arturo de Jesús Díaz García
Número de alumnos: 12	
Número de sesiones totales del curso: 6 sesiones	
Duración por sesión: 2 horas	
Componente curricular: <ul style="list-style-type: none"> • Conformación del sujeto, desarrollo y sexualidad. • La construcción sociocultural de la sexualidad. • Manifestaciones biológicas, psicosociales y simbólicas. 	Propósito general: El alumno comprenderá que la sexualidad es un elemento esencial en el desarrollo psicológico y la conformación del sujeto que se construye socioculturalmente y se expresa en diversas prácticas sociales y simbólicas, estimando valores éticos y cualidades estéticas ante las diferentes manifestaciones de la sexualidad.

Figura 26

Secuencia didáctica 9. Curso – taller – sesión 1

Curso – Taller “Competencias emocionales y toma de decisiones”
POLIMAT

Curso – taller: Competencias emocionales y toma de decisiones		Sesión: 1	6 de mayo de 2020
Componente Curricular	Aprendizaje Esperado Específico	Contenido	
Manifestaciones biológicas, psicosociales y simbólicas: género, erotismo (deseo, placer y lo estético), vinculación afectiva (amor – desamor) y reproducción.	El alumnado conocerá la importancia de la sexualidad en el desarrollo humano. Desde la perspectiva holística conocerá los cuatro holones o partes que constituyen el sistema sexo – género. Se ahondará en los holones de la reproductividad y el erotismo donde el alumnado conocerá la anatomía y fisiología de los genitales de hombre y mujer, sus funciones reproductivas y para la obtención de placer.	Teoría holística de la sexualidad: <ul style="list-style-type: none"> • Reproductividad: anatomía y fisiología de los órganos sexuales de hombre y mujer. • Erotismo: deseo y placer. • Consecuencias de las conductas sexuales de riesgo. 	
Situación de Aprendizaje			
<p>Inicio (Inmersión): La clase dará inicio con una narración por parte del profesor que servirá como analogía para afirmar la importancia de la sexualidad (conducta, pensamientos y emociones) en la vida del ser humano en todas sus etapas de desarrollo, por lo tanto la importancia del conocimiento del propio cuerpo (anatomía), las sensaciones y emociones que nos produce y las conductas que podemos llevar a cabo para expresar y vivir la sexualidad de manera satisfactoria y saludable. Esta narración contendrá preguntas para los alumnos con la intención de averiguar el nivel de conocimientos sobre el tema e identificar la zona de desarrollo próximo que servirá como pauta para la posible reestructuración de la próxima sesión.</p> <p>Cada alumno contará con un esquema sin nombres de los aparatos reproductor tanto masculino como femenino, estos esquemas se compartirán en pantalla y se pedirá que de manera grupal vayan indicando los nombres de las partes según corresponda, el profesor las irá anotando sobre el pizarrón, una vez terminado se le pedirá al alumnado que coloquen en una hoja lo que saben de la sexualidad y la toma de decisiones y lo que desean aprender de estos temas</p> <p>Desarrollo (Teorización): El profesor continuará con una exposición de la teoría de los holones de la sexualidad en conjunto con las intervenciones de los alumnos se construirá un esquema de esta teoría. Se procederá a abordar más a profundidad los holones de la reproductividad y el erotismo comenzando una exposición sobre la anatomía del sistema reproductor tanto de la mujer como del hombre (enfocándose en las partes externas) que servirá como resolución y corrección al test aplicado. El profesor procederá a realizar la exposición de las funciones sexuales y sus procesos; reproducción (excitación, penetración, eyaculación, lubricación y fecundación), métodos anticonceptivos e infecciones de transmisión sexual.</p> <p>Teniendo las bases anatómicas y fisiológicas se abordará el erotismo (deseo, atracción, sensaciones y placer) enfocándose en las funciones fisiológicas del orgasmo tanto de la mujer como del hombre.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Durante el desarrollo de la clase los alumnos que no quieran expresar sus dudas ante el grupo podrán enviar mensaje personal al profesor mediante el chat de la plataforma zoom o mediante la aplicación whats app, las preguntas se leerán de manera anónima al final de la clase. <p>Cierre: Al final de la clase se dará lectura y resolución a algunas de las dudas, algunas más servirán para dar inicio a la próxima sesión. La resolución de dudas estará abierta para cualquier alumno que dese participar, así como a expresar otros cuestionamientos o experiencias relacionados con el tema.</p>		<p>Tiempos de realización</p> <p>Inicio 30min</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introducción 20 min <p>Desarrollo 80 min</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicación por parte del profesor 20 min - Desarrollo de actividad colaborativa 30 min <p>Cierre 20 min</p>	<p>Recursos</p> <p>Pizarrón blanco</p> <p>Marcadores para pizarrón blanco</p> <p>Equipo de cómputo, bocinas y proyector</p> <p>Cámara digital</p> <p>Micrófono</p> <p>Conexión a internet</p>
Evaluación		Observaciones	
Se llevará a cabo una bitácora individual por sesión.			
Referencias			
<p>Camacho, I. (2002). Hormonas sexuales y el cerebro. <i>Revista ¿Cómo ves?</i>, 43, pp. 10-14.</p> <p>Estupinya, P. (2013). Una aventura de sexo y ciencia. <i>Revista ¿Cómo ves?</i>, 180, pp. 10-14.</p> <p>Papalia, D. E., Duskin, R. y Martorell, G. (2012). <i>Desarrollo Humano</i>. (7ª edición). Ciudad de México, México: McGraw Hill.</p>			

Figura 27

Secuencia didáctica 10. Curso – taller sesión 2

Curso – Taller “Competencias emocionales y toma de decisiones”
POLIMAT

Curso – taller: Competencias emocionales y toma de decisiones		Sesión: 2		13 de mayo de 2020	
Componente Curricular		Aprendizaje Esperado Específico		Contenido	
Manifestaciones biológicas, psicosociales y simbólicas: género, erotismo (deseo, placer y lo estético), vinculación afectiva (amor – desamor) y reproducción.		El alumnado conocerá la importancia de la sexualidad en el desarrollo humano. Desde la perspectiva holística conocerá los cuatro holones o partes que constituyen el sistema sexo – género. Se ahondará en los holones de Género y Vinculación Afectiva donde el alumnado conocerá que las características sociales que definen a los sexos están construidas en colectividad categorizando a los géneros. Identificará las características emocionales de las relaciones personales y sus pautas de comportamientos establecidas socialmente.		Teoría holística de la sexualidad: <ul style="list-style-type: none"> • Género: sexo biológico, identidad de género y orientación sexual • Vinculación afectiva: tipos de relaciones interpersonales, inteligencia emocional y toma de decisiones. 	
Situación de Aprendizaje					
Inicio (Inmersión): El profesor abrirá la sesión abordando situaciones que han ocurrido actualmente acerca de la violencia de género y los paros en diversas instituciones educativas por esta razón, se entablará un diálogo en el grupo acerca de las condiciones en nuestro país acerca de las distintas conductas violentas entre géneros.			Tiempos de realización		Recursos
Desarrollo (Teorización): Posteriormente se realizará una lluvia de ideas acerca de las concepciones tradicionales y actuales de las concepciones de ser hombre y ser mujer, así como de lo femenino y lo masculino, elaborando listas por cada columna de alumnos. Se hará una comparación de las listas elaboradas para ver diferencias y similitudes de las perspectivas femenina y masculina. Una vez llegado a conclusiones preliminares se pedirá que por grupo contesten las siguientes preguntas: ¿Qué es lo que la sociedad/cultura pide para ser considerado hombre? ¿Qué es lo que la sociedad/cultura exige para ser considerada mujer? ¿Qué es lo que la sociedad/cultura exige para ser considerado/a masculino/a? ¿Qué es lo que la sociedad/cultura exige para ser considerado/a femenino/a? ¿Qué es lo que la sociedad pide para ser considerado un buen hombre? ¿Qué es lo que la sociedad pide para ser considerada una buena mujer? Se pedirá aborden áreas físicas, emocionales, y comportamentales, es decir, expresión emocional, manejo de las emociones, apariencia física, sus conductas con la pareja y con la persona misma. Al término, las respuestas se contrastarán las exigencias sociales y lo que ellos como adolescentes consideran realista y viable de poder cumplir. Las conclusiones de las actividades se guiarán a través de una exposición por parte del profesor a cerca de las conceptualizaciones de diversos términos relacionados con el género y la vinculación afectiva.			Inicio. Introducción 20 min Desarrollo 80 min - Desarrollo de actividad colaborativa 60 min - Explicación por parte del profesor 20 min Cierre 20 min		Pizarrón blanco Marcadores para pizarrón blanco Equipo de cómputo, bocinas y proyector. Cámara digital Micrófono Conexión a internet
Cierre: Una vez terminada la exposición se dará la palabra al alumnado para que expresen como se sintieron durante la actividad, que pensamientos surgieron con respecto a estos aspectos de la sexualidad humana.					
Evaluación			Observaciones		
Los alumnos realizarán el llenado de una rúbrica y autoevaluación por cada sesión. Ver anexo 1 Se llevará a cabo una bitácora individual por sesión					
Referencias					
Camacho, I. (2002). Hormonas sexuales y el cerebro. <i>Revista ¿Cómo ves?</i> , 43, pp. 10-14. Estupinya, P. (2013). Una aventura de sexo y ciencia. <i>Revista ¿Cómo ves?</i> , 180, pp. 10-14. Papalia, D. E., Duskin, R. y Martorell, G. (2012). <i>Desarrollo Humano</i> . (7ª edición). Ciudad de México, México: McGraw Hill.					

Figura 28

Secuencia didáctica 11. Curso – taller – sesión 3

Curso – Taller “Competencias emocionales y toma de decisiones”
POLIMAT

Curso – taller: Competencias emocionales y toma de decisiones		Sesión: 3	20 de mayo de 2020
Componente Curricular	Aprendizaje Esperado Específico	Contenido	
La sexualidad como construcción sociocultural y sus expresiones.	El alumnado conocerá las características de las relaciones interpersonales: vinculación, expresión afectiva, y comunicación. Conocerán la definición de <u>situación</u> y los diversos tipos de situaciones que se presentan en las relaciones personales e interpersonales. Identificarán el tipo de relación personal e interpersonal mediante análisis de casos.	Las relaciones interpersonales y los vínculos: <ul style="list-style-type: none"> • Familia • Amistad • Noviazgo Reconocimiento de situaciones de afecto positivo y negativo en las relaciones interpersonales. La normatividad social en la conducta sexual.	
Situación de Aprendizaje			
<p>Inicio (Inmersión): El profesor iniciará la clase abordando los conceptos de relaciones interpersonales, vinculación afectiva y comunicación.</p> <p>Desarrollo: (Teorización) Posteriormente el profesor y alumnado construirán un cuadro comparativo de las relaciones personales en cuanto a las conductas, emociones y pensamientos con base en las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son las características conductuales de una relación agradable/desagradable de amistad/noviazgo/familia? ¿Cómo te comportas en una relación agradable/desagradable de amistad/noviazgo/familia? ¿Cómo esperas que las otras personas se comporten contigo en una relación agradable/desagradable de amistad/noviazgo/familia? • ¿Cuáles son las características emocionales de una relación agradable/desagradable de amistad/noviazgo/familia? ¿Qué emociones te causa una relación agradable/desagradable de amistad/noviazgo/familia? ¿Qué emociones piensas que causas en la otra persona en una relación agradable/desagradable de amistad/noviazgo/familia? • ¿Cuáles son las características cognitivas de una relación agradable/desagradable de amistad/noviazgo/familia? ¿Qué te hace pensar de ti y de la otra persona una relación agradable/desagradable de amistad/noviazgo/familia? ¿Qué crees que piensa la otra persona de ti en una relación agradable/desagradable de amistad/noviazgo/familia? <p>El cuadro se utilizará como base para la explicación por parte del profesor definiendo lo que es una situación y las diferentes categorizaciones según el Modelo Educativo Enfocado en Soluciones (M.E.E.S.), así como la importancia de una comunicación asertiva en la resolución de situaciones. (Instrucción) Se presentará el video “En un latido” tomándolo como caso de análisis sobre la vinculación afectiva y las relaciones personales guiado por el profesor abordando y explicando los 4 subprocesos de la toma de decisiones del M.E.E.S.</p> <p>Cierre: De manera grupal se dialogará acerca de los temas abordados y la importancia de la toma de decisiones y la comunicación en las diversas situaciones en las relaciones personales.</p> <p>Actividad extraclase: Los alumnos tendrán que ver la película “Yo soy Simón”, el profesor les proporcionará un link a una página web donde podrán verla en caso que no cuenten con la película en físico. Se pedirá dos cosas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un listado de las decisiones para planificar cuándo y que medio usar para ver la película. • Un análisis de las situaciones que enfrenta el protagonista y sus principales relaciones personales. 		Tiempos de realización Inicio. 15 min Desarrollo 80 min - Desarrollo de actividad grupal 60 min - Explicación por parte del profesor 20 min Cierre 25 min	Recursos Pizarrón Marcadores para pizarrón blanco y gises Equipo de cómputo, bocinas y proyector
Evaluación		Observaciones	
Los alumnos realizarán el llenado de una rúbrica y autoevaluación por cada sesión. Ver anexo 1 Se llevará a cabo una bitácora individual por sesión Realización de la actividad extraclase.			
Referencias			
Bowen, M., Godfrey, W., Klausner, I. y Shahbazian, P. (productores) y Berlanti, G. (director). (2018). <i>Yo soy Simón</i> [Cinta cinematográfica]. EE.UU.: 20th Century Fox. Encontrada en: https://cuevana3.io/4869/love-simon-nm4k David, B. y Bravo, E (directores). The Ellen Show (canal). (7 de agosto de 2017). In a Heartbeat [Archivo de video]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=GgfvMHeOiqQ			

Figura 29

Secuencia didáctica 12. Curso – taller – sesión 4

Curso – Taller “Competencias emocionales y toma de decisiones”
POLIMAT



Curso – taller: Competencias emocionales y toma de decisiones		Sesión: 4	27 de mayo de 2020
Componente Curricular	Aprendizaje Esperado Específico	Contenido	
La sexualidad como construcción sociocultural y sus expresiones.	El alumno podrá identificar el tipo situación a la que se puede enfrentar dentro las relaciones interpersonales, analizarla y poder estructurar posibles soluciones (conductas) considerando sus consecuencias.	Procesos de toma de decisiones <ul style="list-style-type: none"> • Autorregulación • Identificación • Reflexión • Valoración 	
Situación de Aprendizaje			
<p>Inicio (Inmersión): Se comenzará la sesión con la participación del alumnado en la construcción de los perfiles de relaciones y situaciones que pudieron identificar en la película “Yo soy Simón”, darán su punto de vista acerca de las soluciones que pudieron dar los personajes y si están de acuerdo con ellas o podrían proponer una mejor solución. Posteriormente se pedirá que de manera voluntaria dos personas lean al grupo su proceso de decisión para ver la película durante el fin de semana.</p> <p>Desarrollo (Instrucción): El profesor presentará la narración de dos situaciones de afecto positivo para realizar un análisis guiado por el profesor para llegar a posibles soluciones en conjunto con el grupo, se hará lo mismo con las presentaciones narradas de una situación de dilema, problemática y adversa.</p> <p>(Entrenamiento): Una vez terminado el análisis de las narraciones el profesor les planteará una situación en general para el grupo deberán realizar su análisis y estructurar las posibles soluciones, pueden trabajar de manera individual o colectivamente. La situación será presentada con el video “Corto embarazo adolescente” el cual se presenta sin diálogos, tendrán que establecer el desarrollo de los diálogos, emociones y relaciones que presente cada personaje, así como da una solución a la situación de los personajes principales. El profesor se comunicará por chat con cada alumno para observar el trabajo realizado y brindar retroalimentación.</p> <p>Cierre: se expondrán al grupo las soluciones que estructuraron, el porqué de esas decisiones y cuales podrían ser las consecuencias, se llegará a un acuerdo grupal sobre la actividad y el aprendizaje que pudieron obtener a través de ella.</p>		Tiempos de realización Inicio. 25 min Desarrollo 70 min - Desarrollo de instrucción 30 min - Desarrollo de entrenamiento 40 min Cierre 25 min	Recursos Pizarrón Marcadores para pizarrón blanco y gises Equipo de cómputo, bocinas y proyector
		Evaluación Se llevará a cabo por parte de cada uno de los alumnos a través de una rúbrica y autoevaluación. Ver anexo 1 Se llevará a cabo una bitácora individual por sesión	Observaciones
Referencias Giu Tedesco. (17 de noviembre de 2011). Corto NTICX embarazo adolescente [Archivo de video]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=ong8MQyhanM			

Figura 30

Secuencia didáctica 13. Curso – taller – sesión 5

Curso – Taller “Competencias emocionales y toma de decisiones”
POLIMAT



Curso – taller: Competencias emocionales y toma de decisiones		Sesión: 5	3 de junio de 2020
Componente Curricular	Aprendizaje Esperado Específico	Contenido	
La sexualidad como construcción sociocultural y sus expresiones.	El alumno desarrollará habilidades de comunicación como base del proceso de toma de decisiones: asertividad, empatía y expresión verbal y no verbal.	Procesos de toma de decisiones <ul style="list-style-type: none"> • Autorregulación • Identificación • Reflexión • Valoración 	
Situación de Aprendizaje			
<p>Inicio (Inmersión): Se comenzará la sesión realizando el análisis del video “Embarazo adolescente” examinando las situaciones y relaciones que presenta la protagonista, cada alumno dará una propuesta de solución para que el grupo llegue a un consenso de solución. Una vez establecido el proceso decisivo se proseguirá con la creación de los diálogos para el video esto se hará de manera grupal.</p> <p>Desarrollo (Instrucción): El profesor expondrá las características de la comunicación asertiva y empática, posteriormente se darán ejemplos breves que muestren en situaciones cotidianas en las relaciones personales el empleo de una buena comunicación.</p> <p>(Entrenamiento): se proyectará en pantalla ejemplos de situaciones a las cuales cada alumno deberá dar elaborar una respuesta asertiva contestando las preguntas solicitadas, posteriormente se reunirá el grupo para evaluar sus respuestas y llegar a un acuerdo de cuál sería la apropiada para cada situación. Enseguida se formarán parejas. La actividad consistirá en que se entablará un diálogo entre la pareja sobre un tema especificado por el profesor, uno de los integrantes será quien lleve la conversación y el otro responderá con la actitud que indique algún compañero sin que el primero se dé cuenta sobre qué actitud se expresará. Esto se hará con una actitud positiva y una negativa por cada alumno. Posteriormente de manera voluntaria podrán comentar al grupo qué diferencias hay en la comunicación que denota habilidades asertivas a la que no lo hace.</p> <p>Cierre: Se entablará un diálogo grupal acerca de la importancia de una comunicación empática y asertiva en las relaciones personales, así como su importancia en la resolución de situaciones negativas y la toma de decisiones.</p> <p>Actividad extraclase: de manera individual los alumnos intentarán llevar las habilidades y conocimientos adquiridos en clase a su vida cotidiana y elaboraran un reporte si es que pudieron emplearlas, así como si fueron o no útiles para ellos.</p>		Tiempos de realización Inicio. 20 min Desarrollo 80 min - Desarrollo de instrucción 30 min - Desarrollo de entrenamiento 50 min Cierre 20 min	Recursos Pizarrón Marcadores para pizarrón blanco y gises Equipo de cómputo y proyector
Evaluación		Observaciones	
Se llevará a cabo por parte de cada uno de los alumnos a través de una rúbrica y autoevaluación. Ver anexo 1 Se llevará a cabo una bitácora individual por sesión Actividad extraclase			
Referencias			
Bisquerra, R. (2019). Un modelo de competencias emocionales. España: <i>Rafael Bisquerra</i> . Recuperado de: http://www.rafaelbisquerra.com/es/competencias-emocionales/competencia-social/81-competencias-emocionales/102-un-modelo-competencias-emocionales.html			
Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. <i>Educacion XXI</i> , (10), 61-82.			

Figura 31

Secuencia didáctica 14. Curso – taller – sesión 6

Curso – Taller “Competencias emocionales y toma de decisiones”
POLIMAT



Curso – taller: Competencias emocionales y toma de decisiones		Sesión: 6	10 de junio de 2020
Componente Curricular	Aprendizaje Esperado Específico	Contenido	
La sexualidad como construcción sociocultural y sus expresiones.	El alumno desarrollará habilidades de comunicación como base del proceso de toma de decisiones: asertividad, empatía y expresión verbal y no verbal.	Procesos de toma de decisiones <ul style="list-style-type: none"> • Autorregulación • Identificación • Reflexión • Valoración 	
Situación de Aprendizaje			
<p>Inicio (Inmersión): Se retomará las situaciones analizadas la sesión anterior enfocándose en la relevancia de los vínculos afectivos en el proceso personal de toma de decisiones.</p> <p>Desarrollo (Competencia): Se pedirá a cada alumno comentar si durante el periodo del curso hasta el momento (4 semanas y 5 sesiones) han llevado a cabo algo de lo aprendido en clase a situaciones de su vida cotidiana y valorar su utilidad para la toma de decisiones y/o solución de la situación. En seguida se pedirá a cada alumno realizar una reflexión/comparación sobre sus habilidades para la toma de decisiones en alguna situación anterior al curso, en alguna situación durante el curso y como poder usar estas habilidades en situaciones futuras, además de identificar maneras de seguir desarrollando habilidades que les ayuden a un acertado proceso de toma de decisiones.</p> <p>Cierre: El profesor dará una breve semblanza de lo realizado en el curso, sus objetivos/propósitos y si estos fueron alcanzados, también dará as instrucciones para las actividades extraclase finales: llenado de test, entrega de rubricas y bitácoras.</p>		Tiempos de realización Inicio. 20 min Desarrollo 80 min - Desarrollo de instrucción 30 min - Desarrollo de entrenamiento 50 min Cierre 20 min	Recursos Pizarrón Marcadores para pizarrón blanco y gises Equipo de cómputo y proyector
Evaluación			Observaciones
Se llevará a cabo por parte de cada uno de los alumnos a través de una rúbrica y autoevaluación. Ver anexo 1 Se llevará a cabo una bitácora individual por sesión Actividad extraclase			
Referencias			

Tabla 29*Situaciones para análisis y preguntas guía*

Situación	Preguntas guía
1. Mi novio(a) me ha insistido demasiado en tener relaciones sexuales sin condón, yo no me siento segura(o) de querer hacerlo, sé que, si le digo que no puede sentirse rechazada(o), pero si le digo que si yo no me sentiré bien.	<p>¿Qué clase de situación o situaciones debo enfrentar?</p> <p>¿Qué emociones y sentimientos debo afrontar en mí y en la otra persona?</p>
2. Me he sentido confundida(o) en estos días porque, bueno, yo tengo un problema, mmm... bueno más bien son dos; uno con la escuela y otro conmigo, yo no soy buena(o) con la física así que estaba echándole muchas ganas desde el principio del semestre, pero he faltado a varias clases porque mi novia(o) me pide estar con él en ese horario porque tiene esa hora libre, pero pues peleamos casi todo el tiempo porque me preocupa reprobar y él(ella) no entiende que para mí esa materia es muy importante.	<p>¿Qué opciones de decisión tengo y cuáles son sus consecuencias?</p> <p>¿Aceptaré y podré manejar las consecuencias de mi decisión?</p> <p>¿Cómo me sentiré con mi decisión y sus consecuencias?</p> <p>¿Cómo llevaré a cabo lo decidido?</p>
3. La relación con mi novia(o) no va muy bien que digamos pelamos mucho, ella(él) me dice que es porque yo no la(lo) apoyo en sus planes, pero yo tengo los míos y ella(él) tampoco me ha apoyado mucho que digamos. El problema creo que son nuestros gustos diferentes además de que no sabemos cómo pedir las cosas ningún de los dos.	<p>¿Cómo expresare lo que pienso y siento?</p>

Figura 32

Rúbrica y autoevaluación. Práctica docente II

Formato de rubrica y autoevaluación del alumno
 Asignatura: Psicología I Grupo: 512 Horario: lunes y viernes 9 a 11
 Profesor titular: Carlos Núñez Fuentes Profesor en práctica: Arturo de Jesús Díaz García

Nombre del alumno:

Rubro	Descripción	S1	S2	S3	S4								
Asistencia y puntualidad	Asistencia: me presente a clase	Fecha	Fecha	Fecha	Fecha								
	Puntualidad: entre al aula con máximo de 15 min de tolerancia	Puntual 9 a 9:15				Retardo +9:15							
		S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4				
Participación en clase	Participación oral: realicé comentarios, preguntas o respuestas congruentes con el tema de manera clara y respetuosa	1 a 3				4 a 6				7 en adelante			
		S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4
	Trabajo en aula: logré la realización completa de actividades en el aula tanto individuales como colaborativas	Individual				Colaborativo							
		S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4				
Atención: atendí al desarrollo de la clase, así como a la participación del profesor y de los compañeros	Cumplió	S1		S2		S3		S4					
	No cumplió	S1		S2		S3		S4					

Rubro	Descripción	Trabajo colaborativo				Autoevaluación.	
		Sesión					
Participación	Los integrantes del equipo aportamos nuestras opiniones, ideas y expresan sus dudas, así mismo escuchamos y ayudamos a los compañeros	S1	S2	S3	S4	En desacuerdo	De acuerdo
						1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
Organización	Los integrantes del equipo pudimos organizar nuestras opiniones e ideas para llevar a cabo la elaboración del trabajo de una manera ordenada y limpia.	S1	S2	S3	S4	En desacuerdo	De acuerdo
						1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
Dinámica de trabajo	La actividad es realizada mediante la división de trabajo entre los integrantes del equipo con organización y equidad	S1	S2	S3	S4	En desacuerdo	De acuerdo
						1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
Interacción entre los integrantes	La comunicación entre los integrantes del equipo fue clara y respetuosa. Nos apoyamos en la realización de la actividad en una sana convivencia basada en respeto y responsabilidad	S1	S2	S3	S4	En desacuerdo	De acuerdo
						1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	

De acuerdo con la resolución de la rúbrica la calificación que me asigno es:

Cumplió 50% o menos. 5 puntos

Cumplió 60%. 6 puntos

Cumplió 70%. 7 puntos

Cumplió 80%. 8 puntos

Cumplió 90%. 9 puntos

Cumplió 100%. 10 puntos

Figura 33

Rúbrica y autoevaluación. Curso – taller

Formato de rubrica y autoevaluación del alumno

Asignatura: Psicología

Horario: miércoles 6:30 pm a 8:30 pm

Profesor supervisor: Mario Martínez Sánchez

Profesor en práctica: Arturo de Jesús Díaz García

Nombre del alumno:

Rubro	Descripción	Fecha S1	Fecha S2	Fecha S3	Fecha S4	Fecha S5	Fecha S6					
Asistencia y puntualidad	Asistencia: me presente a clase											
	Puntualidad: entre al aula con máximo de 15 min de tolerancia	Puntual 6:30 a 6:45				Retardo +6:45						
		S1	S2	S3	S4	S5	S6					
Participación en clase	Participación oral: realicé comentarios, preguntas o respuestas congruentes con el tema de manera clara y respetuosa	1 a 3			4 a 6			7 en adelante				
		S1	S2	S3	S4	S5	S6	S1	S2	S3	S4	S5
	Trabajo en aula: logré la realización completa de actividades en el aula tanto individuales como colaborativas	Colaborativo										
		S1	S2	S3	S4	S5	S6					
Atención: atendí al desarrollo de la clase, así como a la participación del profesor y de los compañeros	Cumplió	S1		S2	S3	S4	S5	S6				
	No cumplió	S1		S2	S3	S4	S5	S6				

		Trabajo colaborativo															
Rubro	Descripción	Sesión															
Participación	Los integrantes del equipo aportamos nuestras opiniones, ideas y expresan sus dudas, así mismo escuchamos y ayudamos a los compañeros	S1	S2	S3	S4	S5	S6	En desacuerdo	De								
								1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Organización	Los integrantes del equipo pudimos organizar nuestras opiniones e ideas para llevar a cabo la elaboración del trabajo de una manera ordenada y limpia.	S1	S2	S3	S4	S5	S6	En desacuerdo	De								
								1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Interacción e interacción entre los integrantes	La comunicación entre los integrantes del equipo fue clara y respetuosa. Nos apoyamos en la realización de la actividad en una sana convivencia basada en respeto y responsabilidad	S1	S2	S3	S4	S5	S6	En desacuerdo	De								
								1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Sesión 1
Fecha:

Sesión 2
Fecha:

Sesión 3
Fecha:

Sesión 4
Fecha:

Sesión 5
Fecha:

Sesión 6
Fecha:

Formato de la bitácora curso-taller

Sesión:

Fecha:

Nombre alumno:

Bitácora de aprendizaje

Sello de recibo

¿Qué hice durante la clase?

¿Qué aprendí en la clase?

¿Cómo me sentí con el desarrollo de la clase?

Los contenidos de la clase ¿Son relevantes para situaciones que pueda afrontar en mi vida cotidiana?

Si. No. ¿Por qué? (Realiza una breve reflexión)

Figura 34

Proyecto de integración. Práctica docente II. Evidencia 1

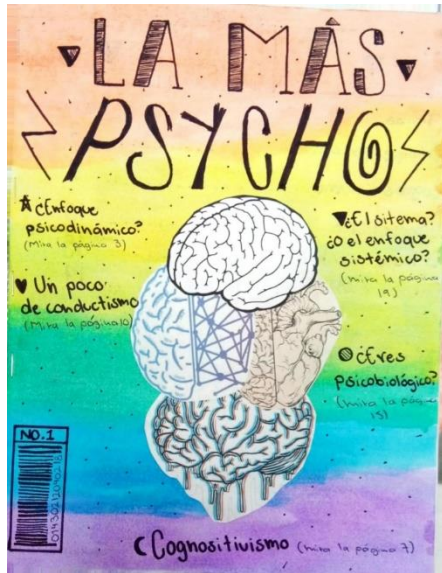


Figura 35

Proyecto de integración. Práctica docente II – evidencia 2

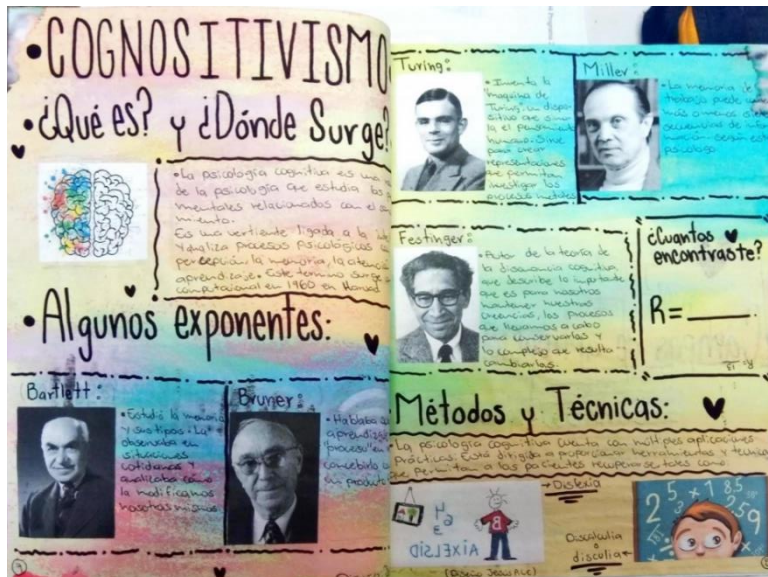


Figura 36

Proyecto de integración. Práctica docente II – evidencia 3

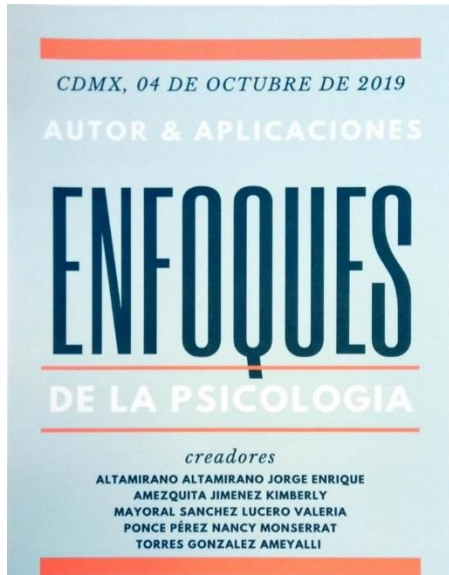


Figura 37

Proyecto de integración. Práctica docente II – evidencia 4

Enfoque Cognitivo

Exponentes

Aplicó los principios del condicionamiento clásico para remitir la fobia de un niño, fundando las bases del conductismo. El conductismo watsoniano representa actualmente las bases metodológicas de un modelo teórico de principios explicativos de los cuales se derivan técnicas de intervención.

Pavlov

Fisiólogo ruso quien accidentalmente descubre un proceso básico de aprendizaje que luego llamaría Condicionamiento Clásico. Muy sucintamente dicho, se trata de un proceso por el cual los organismos aprenden relaciones predictivas entre estímulos del ambiente.

Watson

Planteó la existencia de otro tipo de aprendizaje, el Condicionamiento Instrumental u Operante, proceso por el cual los comportamientos se adquieren, mantienen o extinguen en función de las consecuencias que le siguen. La gran cantidad de investigaciones desarrolladas a la luz de estos dos paradigmas mencionados pasaron a formar lo que se conoce como Teoría del Aprendizaje, la cual históricamente ha nutrido con hipótesis a la Terapia

Skinner

Relatoría

En el segundo semestre de la MADEMS se presentó el reto de realizar prácticas docentes en la educación media superior en la asignatura de psicología, donde pude elegir el lugar a realizarlas y el profesor titular que me supervisó, considerando los objetivos del trabajo de grado se eligió el Colegio de Ciencias y Humanidades, por conveniencia de traslado opté por el Plantel Oriente. El acercamiento al CCH Oriente fue de manera personal e individual para solicitar el espacio para mis prácticas, fui recibido con disposición y amabilidad, me presentaron a los profesores disponibles que me podrían apoyar la elección de profesor se dio principalmente por los horarios pues eran los únicos que no se empataban con mis demás actividades académicas. El profesor titular con quien trabaje me solicito una reunión para platicar acerca de las prácticas docentes, mi proyecto para trabajo de grado y mi estadía en la MADEMS, el profesor tiene conocimiento del programa pues anteriormente había supervisado las prácticas de compañeros de generaciones anteriores, por ello me dio consejos acerca de cómo poder trabajar con el grupo desde la parte de la observación y la intervención. La plática también propicio el conocimiento de nuestras trayectorias académicas donde se estableció una relación empática pues compartimos el lugar de formación profesional esto me hizo sentir cómodo para poder expresar mis dudas o sugerencias a la clase.

Desde el inicio del trabajo con el profesor titular se estableció una congruencia en las dinámicas de trabajo de ambos lo que facilitó el trabajo con el grupo a pesar de lo avanzado que iba el semestre pues ingrese justo a la mitad del mismo, además de que el grupo se había conformado y trabajado en el semestre anterior, los alumnos se mostraron en gran disposición con la forma de trabajo con la cual intervine en las sesiones de práctica contando con el apoyo y guía del profesor titular quien considero fue una pieza fundamental en mi desarrollo formativo

como docente al brindarme conocimientos teóricos y prácticos sobre la docencia, eso me brindo confianza al estar frente al grupo que se reflejó en la fluidez con que se llevaron las actividades y la aceptación por parte de los alumnos que al final del periodo de práctica expresaron el agrado hacia mi forma de realizar la docencia.

Al final del periodo al recibir la evaluación, tanto de los alumnos como del profesor titular aunadas a mi autoevaluación y reflexión, pude detectar mis fortalezas para tomarlas como base, así como mis debilidades y áreas de oportunidad las cuales las trabajé para mejorar mi práctica docente el siguiente periodo. Se me presentó la oportunidad de seguir trabajando con el mismo profesor titular con el cual se llegó al acuerdo de poder realizar los restantes dos periodos para dar una continuidad a mis propuestas de trabajo.

En el segundo periodo de prácticas tuve una mayor participación en las actividades docentes con el grupo asignado, fue una experiencia enriquecedora pues en la tercera semana tuve dos reuniones con el profesor titular para la programación de los temas y la planeación de las actividades, presente mi propuesta de trabajo que consistía en un modelo educativo de creación propia que estaría enfocado a desarrollar las habilidades emocionales, cognitivas y sociales requeridas para la toma de decisiones acertada, el profesor me comentó las consideraciones que tomé en cuenta al planificar mis secuencias didácticas. En la cuarta semana pude integrarme a un grupo de quinto semestre, por lo tanto, fue un grupo que recién se formaba y sus dinámicas sociales aun no estaban consolidadas, aproveché esa situación para poder tener mayor participación en el desarrollo del clima escolar mediante la participación durante las sesiones respondiendo preguntas y ampliando la información dada tanto por los equipos expositores como por el profesor titular. Los días lunes al término de la sesión me reunía con el profesor para evaluar la sesión, la conformación del clima escolar, las interacciones e interacciones en el

grupo, detallar las actividades de la siguiente sesión, así como retroalimentación de mis participaciones. Estas reuniones se extendían de una a dos horas.

El alumnado respondió de manera favorable a las dinámicas establecidas de co-profesorado, sus opiniones fueron positivas pues calificaban a la clase como dinámica, fluida e interesante, estas dinámicas se siguieron incluso en las sesiones que estuve frente a grupo tomando la responsabilidad de profesor titular durante 4 sesiones bajo la supervisión del profesor titular de la asignatura, posterior a ellas pude permanecer trabajando con el grupo teniendo la oportunidad de supervisar los trabajos de investigación de algunos equipos hasta su entrega final. En este periodo detecté un desarrollo de mis habilidades para manejo del tiempo, espacio y recursos para las actividades, en la comunicación de los contenidos al ser más clara y concreta lo que fue afirmado en la evaluación tanto de los alumnos como del profesor supervisor, en cuanto al modelo educativo y diseño instruccional decidí realizar ajustes para el abordaje del tema de sexualidad en el tercer periodo de prácticas.

En el tercer periodo de prácticas pretendí dar continuidad al trabajo con el mismo grupo con la intención de reportar los resultados no solo de este último periodo sino del desarrollo del modelo educativo, del diseño instruccional así como de mi desarrollo formativo pues la metodología usada fue de investigación-acción, se comenzó el trabajo en la tercer semana después del inicio de semestre incorporando el trabajo de co-profesorado, se planearon junto con el profesor titular tres sesiones de introducción a las dinámicas de trabajo y evaluación en mi intervención, las cuales se llevaron a cabo sin ningún inconveniente. La aceptación del alumnado de la propuesta de trabajo fue grata para mí pues fue de manera unánime así que se procedería a la aplicación de cuestionarios estandarizados para medir competencias emocionales pues se estableció un protocolo de pre-test y post-test para tener una evidencia de la efectividad de las

intervenciones a la par del proceso de enseñanza y aprendizaje de los contenidos curriculares. Desde este punto empezaron las adversidades para realizar mis prácticas pues el día 6 de febrero comenzó un paro general de actividades en el plantel por una parte del alumnado por ende deteniendo toda actividad académica esto me hizo sentir preocupación pues tanto la facultad de psicología como el CCH Oriente entraron en paro. En el caso del CCH el paro se extendió hasta el 17 de marzo, hasta ese momento no se había cambiado lo planificado en las secuencias didácticas pero si en la programación de las clases recorriéndose un par de semanas con respecto a lo establecido lo cual no representó un problema, empero, la mayor adversidad se presentó el mismo día del regreso a actividades, el 17 de marzo se decretó emergencia sanitaria a nivel nacional suspendiendo toda actividad que no fuese de primer orden de necesidad empezando así un periodo de cuarentena y confinamiento, a partir de este momento me puse en contacto con el profesor titular para saber si era posible poder adaptar mis secuencias y llevarlas a cabo de manera virtual mediante el uso de plataformas digitales pero esto no fue posible ya que él como otros profesores con quienes me contacte llevarían una metodología de clases a distancia, es decir que los materiales de lectura, videos, entre otros, así como las instrucciones de los trabajos a realizar por los alumno se subirían a plataformas facilitadas por la UNAM teniendo una fecha límite para su entrega, en tanto, las plataformas digitales para realizar reuniones virtuales se utilizaron como medio para solucionar dudas de los alumnos sin llevar una dinámica propia de una clase llevándose a cabo una vez por semana por grupo. Dada esta situación no me fue posible realizar las prácticas docentes tal y como se tenían planeadas, estaba llegando a la fecha límite de la entrega de la evaluación de las prácticas cuando obtuve la oportunidad de aplicar en el subsistema de Telebachillerato del Estado de México, en este subsistema no se tiene la asignatura de Psicología con valor curricular más bien como actividad académica optativa sin

otorgarle una calificación, por lo tanto, no se imparte con un contenido específico más bien en manera de pláticas informativas. La programación de las actividades fue con premura, sin embargo, presenté al coordinador del área y al profesor titular de la clase una propuesta de trabajo de 6 sesiones de 2 horas cada una tal y como lo había planeado para el CCH. Se acordó una adaptación a la planeación propuesta pero solo se me permitió la intervención con base en las dos primeras sesiones correspondientes al tema de sexualidad dejando de lado el tema de toma de decisiones, cumpliendo con el requerimiento de mínimo 8 horas frente a grupo, pero no cumpliendo los objetivos establecidos en el trabajo de tesis, por ello decidí realizar en formato de curso-taller las secuencias didácticas originalmente planeadas para el CCH.

El curso-taller fue de convocatoria abierta teniendo la participación de adolescentes y jóvenes entre los 17 y 22 años, así como de profesores. Se realizó en formato de clase virtual, en el cual contaba con muy poca experiencia así que tuve la necesidad de recurrir a compañeros profesores con mayor conocimiento en estas dinámicas para pedir su asesoramiento. Si bien las prácticas no fueron en un sistema de nivel medio superior por las condiciones que ya expliqué para este periodo, decidí llevarlo a cabo para poder concluir el trabajo previsto de aplicación del modelo educativo y diseño instruccional para presentar resultados en cuanto al objetivo del desarrollo de competencias emocionales.