



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO

Maestría en Docencia para la Educación Media Superior
Facultad de Psicología
Psicología

**El impacto de la regulación emocional en la motivación. Una propuesta didáctica para
el bachillerato**

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
Maestra en Educación Media Superior

PRESENTA:

Tania Miroslava Hernández Díaz

Tutora principal

Dra. Maria Fayne Esquivel y Ancona
Facultad de Psicología

Comité tutor

Mtra. Roxanna Denise Pastor Fasquelle
Facultad de Psicología

Dr. Fausto Ricardo Díaz Beristain
Facultad de Filosofía y Letras

Mtra. Susana Eguía Malo
Facultad de Psicología

Mtra. Hilda Paredes Dávila
Facultad de Psicología

Ciudad Universitaria, Cd. Mx., Octubre, 2021



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

"Mientras enseñé continué buscando, indagando. Enseñé porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad". Paulo Freire

AGRADECIMIENTOS

A cada estudiante de Puebla, Chiapas, CCH Oriente, UVM Roma que me ha permitido acompañarle en su proceso formativo. Gracias por sus enseñanzas, porque ustedes han sido quienes me han ayudado a desempeñar de manera más reflexiva la docencia.

A mis profesoras, y profesores que me han mostrado que también se puede aprender con amor, respeto y buentrato.

A la Dra. Fayne por su generosidad, por su paciencia y compromiso constante. Gracias por tanto Dra.

A la Mtra. Roxanna por su escucha, por su ejemplo constante y cada palabra de aliento. Muchas gracias

A la Mtra. Susana, al Dr. Ricardo, a la Mtra. Hilda., por cada una de sus asesorías y su mirada comprensiva para elaborar de mejor manera mi propuesta.

A la UNAM por nuevamente brindarme tanto a través del posgrado Maestría en Docencia para la Educación Media Superior que me permitió aprender tanto de su programa, de quienes son parte de ella en todo sentido.

Al CCH Oriente por abrirme sus puertas y brindarme tantas enseñanzas.

Gracias al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por todo el apoyo durante este maravilloso proceso

A la Mtra. Norma, por su generosidad y enseñanzas en el proceso.

A mi familia por acompañarme, sostenerme y amarme siempre, en los días oscuros y mis momentos felices.

A mis amistades, gracias por ser refugio, por estar, por compartir tanto conmigo. Son un jardín amoroso que procuraré cuidar siempre.

A la vida, por cada aprendizaje de las crisis.

Infinitas gracias a mis compañeras y compañeros de maestría, este camino no habría sido lo mismo sin ustedes y sin todo lo que pudimos compartir.

Resumen

En México, el contexto actual ha incrementado la vulnerabilidad en las juventudes, pues se encuentran expuestas a múltiples situaciones de violencia. La educación escolar puede coadyuvar al bienestar social al generar espacios más seguros y de confianza para este sector de la población. Dentro de las clases podemos incluir diferentes actividades que permitan el aprendizaje de la Regulación Emocional, además de dinámicas con una perspectiva de Derechos Humanos (DDHH), Educación para la Paz, y Buentrato que les permitan adquirir habilidades para afrontar en su cotidianidad las circunstancias a las que se enfrentan; así como generar mayores redes de apoyo. Por ello, se presenta una propuesta didáctica que pretende promover en estudiantes de bachillerato el aprendizaje de la regulación emocional y la cultura del buentrato. La propuesta incluye trabajar de manera vivencial la respiración consciente vinculada al buentrato, la motivación y a los objetivos de la materia de Psicología en un CCH, propiciando la reflexión acerca del impacto de la regulación emocional en sus proyectos de vida, utilizando actividades de aprendizaje colaborativo y educación para la paz como ejes transversales. Al inicio de cada clase se realizaron dinámicas detonadoras, que pudieran relacionarse con el temario de la asignatura. Esta intervención responde a la tesis de graduación de maestría de la autora aplicada en su práctica docente.

Palabras clave: Regulación Emocional Bienestar Buentrato Docencia

In Mexico, the current context has increased the vulnerability of young people, as they are exposed to multiple situations of violence. School education may contribute to social welfare by generating safer and more trustworthy spaces for this sector of the population. Throughout classes we can include different activities that allow them to learn the process of emotion regulation, in addition to dynamics with Human Rights perspective, Education for Peace, and Kindness these skills will let the students face some situations in their everyday life; as well as generating better support systems. For this reason, a didactic proposal is presented here that aims to promote learning the process of emotion regulation and the culture of kindness in highschool students. The proposal includes working in an experiential way, conscious breathing linked to kindness, to motivation and the goals of Psychology class in a CCH, stimulating deep thoughts on the impact of emotion regulation in their life projects, using collaborative learning activities and education for peace as transversal axes. At the beginning of every class we made detonating dynamics that could be related to the topics of the class. This intervention responds to the author's master's thesis applied in her teaching practice.

Keywords: Emotion Regulation, Wellness, Kindness, Teaching.

Contenido

Introducción	9
Capítulo 1. La adolescencia mexicana en la Educación Media Superior (EMS)	12
1.1 La adolescencia como etapa de vida	13
1.2 Factores de riesgo y factores de protección en la adolescencia	14
1.3 El contexto de la adolescencia en México.....	16
1.4 El contexto de la adolescencia en el CCH Oriente	21
1.5 Las vivencias socioemocionales de las y los adolescentes en México	22
Capítulo 2: Marco Teórico Disciplinar	25
2.1 Didáctica de la Psicología como disciplina en la Educación Media Superior (EMS).....	26
2.2 Motivación y emoción impartida en el semestre 2019-1	28
2.3 Regulación Emocional.....	31
2.4 Sexualidad humana impartida en el semestre 2019-2.....	33
2.4.1 Modelo Sistémico de la Sexualidad.....	34
Capítulo 3. Marco teórico pedagógico, curricular y ejes transversales	39
3.1 Colegio de Ciencia y Humanidades: Psicología como asignatura.....	40
3.2 Enfoque constructivista	41
3.3 Ejes trasversales. Cultura del buentrato y Educación para la paz.....	45
3.3.1 Educación para la Paz (EP).....	46
3.3.2 Cultura del Buentrato	47
Capítulo 4. Planteamiento del problema y Propuesta didáctica	49
4.1 Justificación del trabajo.....	50
4.2 Objetivo.....	53
4.3 Hipótesis	54
4.4 Diseño instruccional: Ciclo de aprendizaje de las 5E: Enganchar, Explorar, Explicar, Elaborar, Evaluar	54
4.5 Aprendizaje cooperativo y colaboración.....	64
4.6 Estrategias Didácticas	65
4.6.1 Estrategias de regulación emocional: Identificación de emociones y Respiración consciente	65
4.6.2 Uso de Analogías (vídeos, cuentos, dinámicas de educación para la paz)	68
4.6.3 Creación de acuerdos de convivencia	69
4.6.4 Construcción de una Historia como actividad integral de evaluación	69
4.7 Diseño de la secuencia didáctica	70

4.7.1 Semestre 2018-2. Diagnóstico	71
4.7.2 Semestre 2019-1	72
4.8 Secuencia Didáctica de la Propuesta	75
4.8.1 Observaciones	76
4.8.2 Planeación, ejecución y evaluación de las sesiones	78
4.8.3 Primera sesión	79
4.8.4 Segunda sesión	84
4.8.5 Tercera sesión	88
4.8.6 Cuarta sesión	92
4.8.7 Quinta sesión	97
4.8.8 Sexta sesión	100
Capítulo 5. Análisis de las evidencias de evaluación formativa y producto final	105
5.1 Planeación didáctica: Ciclo de aprendizaje de las 5E's	107
5.2 Evaluación formativa individual	107
5.2.1 Bitácora	107
5.2.2 Cuestionarios al final de cada clase.	111
5.3 Producto final: Proyecto colaborativo “Creación y representación de una historia” ...	116
5.4 Respiración consciente	124
5.5 Evaluación de actitudes	125
5.5.1 Escala de actitudes por género	127
5.6 Evaluación de la secuencia didáctica	133
5.7 Crítica a la secuencia didáctica	137
Capítulo 6 Consideraciones finales	144
Anexos	151
Anexo 1. Material didáctico	152
Anexo 2. Escala de Actitudes	153
Referencias	154

Introducción

En los últimos años la educación escolar ha sido vista como uno de los pilares fundamentales para poder generar cambios en las sociedades. Más recientemente se ha visto la necesidad de incorporar de manera más concreta la formación de habilidades socioemocionales que permitan que niñas, niños y juventudes puedan acceder a un desarrollo integral, que les permita ser parte del mundo cambiante que va exigiendo nuevas competencias.

La presente propuesta nace del objetivo de coadyuvar al bienestar social de manera crítica, reflexiva y sensible. En mi corta experiencia como docente y tallerista con grupos de jóvenes me percaté de la respuesta que puede haber de las y los participantes - estudiantes cuando sus saberes son escuchados, y de la importancia que tiene compartirles estrategias que les permitan regular sus emociones de manera sencilla, clara y que puedan percatarse de las bondades que puede tener en su día a día. Por ello, consideré formarme como docente y a través de materias relacionadas con la Psicología, poder brindar recursos que faciliten el aprendizaje de los temas de manera más significativa en su etapa de vida, y a lo largo de ella.

El presente escrito tiene como objetivo generar propuestas desde una intervención educativa que favorezca el bienestar de las y los estudiantes, a partir de la regulación emocional y algunos ejes transversales dentro de la práctica docente. De tal manera que, en el primer capítulo se describe la adolescencia centrada en la población mexicana, tanto en la visión como etapa de cambios, así como el contexto social en el que actualmente se encuentran.

En el segundo capítulo se encuentra el marco teórico disciplinar que se ocupó como base de los conocimientos a transmitir para la planeación de las clases que se implementaron en la práctica docente, así como el impacto de la didáctica de la psicología en la enseñanza de asignaturas relacionadas con esta ciencia.

El tercer capítulo esboza el marco teórico pedagógico, curricular y los ejes transversales que se utilizaron para la selección de estrategias didácticas y de planificación,

que, integradas, permitieron el diseño de las sesiones buscando lograr los objetivos propuestos desde un enfoque constructivista, pero sumando los ejes de educación para la paz y cultura de buentrato.

En el cuarto capítulo se detalla la justificación, objetivos y supuestos referidos a esta intervención, así como los elementos que conforman la propuesta didáctica desde la planificación de la secuencia, las estrategias utilizadas, y la descripción de cada una de las sesiones.

El capítulo cinco describe los resultados y análisis de las evidencias de productos que fueron parte de la evaluación formativa y sumativa recabadas durante la aplicación de la propuesta docente que se presenta. Se encuentran tanto las evidencias de las estrategias didácticas utilizadas como los resultados del instrumento de actitudes que se aplicó únicamente para esta intervención. Así como los aprendizajes obtenidos de la implementación de la propuesta didáctica.

Finalmente, en el apartado de consideraciones finales se presentan las reflexiones sobre los resultados obtenidos sobre la práctica y el rol docente, y algunas propuestas a partir de esta intervención.

Capítulo 1. La adolescencia mexicana en la Educación Media Superior (EMS)

1.1 La adolescencia como etapa de vida

La adolescencia es una etapa del desarrollo del ser humano donde se presentan una serie de cambios en diversos espacios: biológico, sexual, psicológico y social. Es una época de crisis y transformación, donde nacen preguntas sobre el sentido de la vida y el lugar que se ocupa en ella, por el sentido de las cosas y del mundo; una etapa de transiciones y por ello, también una construcción social (Palacios, 2011; Papalia, 2010; Altable, 2010). Es un periodo de crecimiento entre la niñez y la edad adulta. Un momento de transición gradual e indeterminada, entre una y otra etapa, donde no existe la misma duración de este periodo para todas las personas (Palacios, 2011). Y donde el contexto, como menciona Zambrano (Citada en Altable, 2010,) conlleva mayores conflictos y si la o el adolescente tiene un conflicto interno, seguramente lo manifestará al exterior.

Para el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, por sus siglas en inglés) (2015), la adolescencia es un periodo de oportunidades y cambios durante el cual, las y los adolescentes, desarrollan sus capacidades para aprender, experimentar, utilizar el pensamiento crítico, expresar su libertad creativa y participar en procesos sociales y políticos, por lo que se debe asegurar el pleno desarrollo de estas capacidades en todas las sociedades.

Según el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) (2019), durante la adolescencia ocurren cambios internos profundos que modifican la conducta a los que se suman los componentes socioculturales propios de la adolescencia. Se consolida la madurez física, emocional y cognitiva al desarrollarse la identidad, personalidad e intereses, las capacidades y habilidades para relacionarse y comportarse en la edad adulta. Posteriormente, el cuerpo continuará desarrollándose, ampliándose también la capacidad del pensamiento analítico y reflexivo.

Desde el enfoque de Erikson (Woolfolk, 2010), cuando los seres humanos entran en la adolescencia, comienzan a desplegar capacidades para el pensamiento abstracto y para entender las perspectivas de las demás personas; con mentes y cuerpos en crecimiento, las y

los adolescentes jóvenes enfrentan el problema crucial de desarrollar una identidad que les permita tener una base firme para la adultez.

Es una etapa en la que desafían nuevos retos, en la que se valen de habilidades, de fortalezas desarrolladas con anterioridad, pero dado que se encuentra en búsqueda de su identidad, necesita desarrollar habilidades que le permitan afrontar diversas situaciones e ir resolviendo crisis de mejor manera (Woolfolk, 2010; Craig y Baucum, 2001).

1.2 Factores de riesgo y factores de protección en la adolescencia

En algunas investigaciones se menciona la importancia de las habilidades emocionales y sociales en la adolescencia para el desarrollo saludable y un mayor bienestar. Referido a eso, Fernández-Berrocal y Extremera (2003) mencionan en su investigación que muchos de los problemas socioemocionales están originados por una serie de factores de riesgo, y parte del papel de padres, madres y docentes es dotar a las y los estudiantes de habilidades personales y estrategias emocionales que funcionen como elementos protectores. Repetto (2009) menciona que cuando las y los adolescentes cuentan con un bajo desarrollo de competencias emocionales suelen ser vulnerables y estar en desventaja. Por su parte, Márquez-Cervantes y Gaeta-González (2017), aluden que los índices elevados de fracaso escolar, deserción y la incursión en situaciones de riesgo, son provocados por situaciones emocionales negativas, como la apatía, el estrés, la depresión, etc., lo cual está relacionado con un desequilibrio emocional que no está siendo atendido por la educación formal.

Los factores de riesgo y de protección permiten explicar el porqué de la ocurrencia o no de un evento en casos individuales o en la población. Dichos conceptos fueron incorporados hace tiempo en la evaluación de problemas de salud. Según la Organización Panamericana de la Salud (OPS) un factor de riesgo es una característica que aumenta la probabilidad de que ocurra la enfermedad, pero no es necesariamente la causa del tema en estudio. Mientras que, un factor protector es aquel que reduce el efecto del riesgo y disminuye sus consecuencias o daño. Este mismo enfoque se aplica a la violencia a partir del modelo ecológico. El siguiente cuadro (Cuadro 1) muestra los factores más sobresalientes en función de los y las jóvenes (Abad y Gómez, 2003).

Cuadro 1

Factores de riesgo y factores de protección

	Social	Comunitario	Interpersonal	Individual
F. Riesgo	<ul style="list-style-type: none"> • Inequidades • Normas que apoyan la violencia • Disponibilidad de armas de fuego • Debilidad de policía y justicia criminal • Violencia en los medios de comunicación • Alta densidad poblacional • Migración • Falta de espacios públicos 	<ul style="list-style-type: none"> • Visión adulta sobre los jóvenes • Concentración de la pobreza • Aislamiento social • Tráfico ilegal de drogas • Desorganización social • Poco compromiso de las escuelas 	<ul style="list-style-type: none"> • Débil vínculo con los padres • Violencia entre los padres • Amigos involucrados en violencia • Falta supervisión parental • Abuso por aparte de los padres 	<ul style="list-style-type: none"> • Agresividad en la infancia • Historia de abuso • Falta de escolaridad • Uso de drogas • Sexo masculino • Participación en actos delictivos
F. Protección	<ul style="list-style-type: none"> • Divulgación de experiencias positivas de convivencia • Participación de jóvenes en la dinámica social • Alianzas y redes entre instituciones y organizaciones 	<ul style="list-style-type: none"> • Visión positiva sobre los jóvenes • Organizaciones creíbles • Construcción de tejido social • Visión concertada de futuro 	<ul style="list-style-type: none"> • Buena relación con adultos significativos • Dinámica familiar positiva • Coherencia entre las acciones y mensajes en el hogar • Redes de apoyo • Fomento y apoyo escolar • Valoración de logros académicos 	<ul style="list-style-type: none"> • Confianza en el futuro • Proyecto de vida • Rendimiento escolar adecuado • Actuar con independencia • Sentimiento de control sobre su entorno • Habilidades de resolución creativa de problemas y búsqueda de recursos

(Abad, y Gómez, 2003. ¡Preparados, listos, ya!)

El cuadro anterior muestra de manera general una serie de factores de riesgo y protección que son importantes a tomar en cuenta para el desarrollo favorable de las y los adolescentes. Si se toman en cuenta, estos pueden coadyuvar a mejorar el bienestar, además que permiten actuar de manera preventiva en el caso de la violencia, pues como se aprecia, existen múltiples factores que protegen o facilitan la ocurrencia del fenómeno (Abad y Gómez, 2003, Esquivel, 2010). Como menciona Esquivel (2010) las experiencias tempranas son importantes, por ello hay diferencias en la manera de responder al riesgo y al estrés, y en el uso adecuado de recursos de protección a lo largo del desarrollo. De ahí que el equilibrio entre los procesos de riesgo y de compensación se supone que tiene el poder de alterar la dirección de las trayectorias evolutivas. Estos factores no son necesariamente causas directas de la violencia o de la ausencia de ésta. Sin embargo, se ha comprobado que cuando existen factores de riesgo, la probabilidad de que ocurra la violencia es mayor, mientras que la presencia de factores protectores implica una probabilidad menor de ocurrencia de la

violencia, o una capacidad de las personas para resistirla y recuperarse de sus daños (Abad y Gómez, 2003).

Por lo anterior, es importante considerar que la dinámica entre los procesos de riesgo y de compensación se expresa en la conducta de manera diferente, dependiendo de las normas, prácticas, valores y creencias de cada cultura (Esquivel, 2010).

En cuanto al aspecto contextual Abad y Gómez (2003) mencionan que las y los jóvenes se encuentran en el centro de una zona de factores de riesgo que les hacen especialmente vulnerables a ejercer y/o padecer la violencia, situación que excede cualquier análisis determinista basado exclusivamente en atribuciones de edad, género o clase social. Es decir, el sólo hecho de ser jóvenes les vuelve en sí, vulnerables desde esa perspectiva, pero, al mismo tiempo, cuentan con diferentes recursos por la misma razón.

Por lo que, como apunta Páramo (2011) a través de una revisión de programas preventivos, es importante que éstos sean intensivos, integrales y flexibles, que prioricen los intereses de las y los adolescentes, mostrando disposición como profesionales y docentes; además, haber recibido entrenamiento al respecto, que permita que éstos den cuenta del interés genuino de quien facilita las clases o sesiones.

1.3 El contexto de la adolescencia en México

Las y los adolescentes representan el 34,5% de población total de menores de 18 años en México, es decir, de 38.3 millones de niñas, niños y adolescentes, 13.7 millones son adolescentes de 12 a 17 años. De esta cantidad, 6.5 millones son mujeres y 6.7 millones hombres, de acuerdo con los resultados de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) (2018). Los datos muestran que 26% de esta población habita en zonas rurales, y 74% en zonas urbanas o semiurbanas (INEGI, 2019).

El contexto de las y los jóvenes mexicanos está determinado por múltiples factores, desde familiares, institucionales, sociales, económicos. A últimas fechas se han suscitado

eventos que mayoritariamente tienen que ver con la inseguridad y la violencia. Algunos ejemplos de ello son los casos de desapariciones forzadas, donde se criminaliza a los jóvenes, el incremento del suicidio como causal de muerte entre personas de edades entre 15 y 19 años; incidencia en crímenes, entre otros. Esto, es fuente importante de los factores de riesgo que enfrentan y que pueden ser parte de la deserción y el bajo rendimiento escolar en este sector de la población. Lo que se puede constatar en la prensa mexicana.

En 2015, en una nota del periódico Excelsior, Rafael Lozano Ascencio, entonces director del Centro de Investigación en Sistemas de Salud del Instituto Nacional de Salud Pública (INSP), explicó que en las y los jóvenes de 15 a 19 años las muertes por enfermedades como leucemia, ahogamientos, enfermedades renales crónicas e infecciones respiratorias habían descendido comparando cifras de 1990 con las de 2015; sin embargo, los suicidios no siguieron la misma tendencia. La nota enfatiza que esta problemática se ha extendido a la niñez de 10 a 14 años, pues en el presente siglo XXI, las y los adolescentes presentan un mayor consumo de drogas y alcohol, y existen más casos de depresión, lo cual puede estar influyendo en que las cifras de muertes por suicidio no hayan descendido en los últimos 25 años. Es decir, existen factores que han llevado a los adolescentes a tomar la decisión de terminar con sus vidas, y que, comparado con años anteriores, no se veía como una problemática que requerirá la atención de, al menos, del sector salud del país (Hernández y Meraz, 2016).

Aunado a ello, este mismo periódico en 2017, publicó una nota por Filiberto Cruz (2017), donde recalca que tan sólo la Ciudad de México ocupa el lugar 18 en suicidios dentro del país. Y de nueva cuenta, el grupo más vulnerable es de 15 a 29 años, con un total de dos mil 345 casos, cifra que representa el 40.8% del total del año 2016. Por sexo, las tasas de suicidio entre jóvenes de ese rango son de 12 por cada 100 mil hombres y 3.2 por cada 100 mil mujeres.

Al respecto, un caso especialmente sonado en nuestra sociedad fue el de un adolescente de secundaria en un colegio privado del sur de Monterrey, el cual entró armado a su escuela. Este joven, menor de quince años, disparó contra varios de sus compañeros y su maestra. Después de amenazar al resto, se disparó a sí mismo en la barbilla (Beauregard,

2017). La nota de Beauregard (2017) para el periódico El País, menciona que los padres del menor fueron entrevistados por la Fiscalía de Nuevo León. Se mencionó que el estudiante tenía "problemas psicológicos" y que estaba siendo tratado por "depresión", además de que hasta ese momento las investigaciones por parte de la fiscalía no encontraron mensajes o antecedentes que pudieran haber anunciado el ataque en el salón de clases. Algunas de las interrogantes que surgen a través de este suceso, es ¿qué está ocurriendo con los adolescentes para que están tomando estas medidas? ¿qué tan sencillo es para un adolescente tener acceso a armas de fuego?

En cuanto a otras causales de fallecimiento durante esta edad, un grupo de adolescentes a bordo de un automóvil conducido por un menor de doce años, sufrieron un accidente en el cual cinco de ellos perdieron la vida y tres más resultaron heridos. Presuntamente, el adolescente de 12 años perdió el control del auto. Algunas interrogantes que surgieron a raíz de este caso fue la responsabilidad por parte de sus tutores, además de la probabilidad de consumo de alcohol (Redacción AN, 2018).

En cuanto a la violencia, a través de análisis realizados por Llanos (2018), sobre las cifras y reportes generados por la Secretaría de Seguridad Pública de Ciudad de México (SSP-CDMX) se puede ver que tan sólo en enero de 2018 ha incrementado, en un 80 por ciento, el número de detenciones de personas cuyas edades fluctúan entre 15 y 29 años. En cuanto a género, por cada 15 hombres detenidos, hay una mujer; es decir, el género masculino predomina en esta problemática.

Entre los principales delitos en los que están participando en mayor medida los integrantes de este grupo de la población son: robos, principalmente asaltos a transeúntes, transporte público de pasajeros y a negocio; en segundo lugar, la posesión, compra o venta de drogas, especialmente marihuana; y la tercera conducta por la cual se está aprehendiendo a los jóvenes es por portación de armas de fuego.

Por su parte el portal de noticias de Huffingtonpost en 2018, muestra un análisis sobre los adolescentes que han incurrido en diferentes delitos y que se encuentran en reclusión, siendo un foco por considerar, la incursión de este sector en el crimen organizado y el

narcotráfico. Ya que de los 3 mil 761 jóvenes que están privados de su libertad, el 12% ha formado parte del crimen organizado (Redacción Huffingtonpost, 2018).

Es necesario darle importancia a la incidencia de adolescentes en el crimen, pues es un incremento considerable que permite visualizar las condiciones de inseguridad en las que viven tanto quienes reciben como quienes ejercen delito; y población en general. Además de considerar la existencia o no de programas efectivo de reinserción social.

Retomando el tema de la inseguridad, en los últimos años se ha puesto en conocimiento de un gran sector de la población la criminalización de los jóvenes, así como las desapariciones forzadas de las que han sido víctimas muchos de ellos. En cuanto a esta situación, Villalobos (2018), en su nota para el portal de noticias Proceso, relata en su nota el caso de Marco Antonio Sánchez Flores, un joven de 17 años que fue detenido por cuatro agentes de la Secretaría de Seguridad Pública (SSP) de la CDMX y uno de la Policía Auxiliar. El caso fue muy difundido en redes sociales de México, ya que existieron testigos y una foto del momento de su detención. Marco Antonio fue encontrado días después en el Estado de México con graves afectaciones a su salud mental, sin que aún se conozcan claramente las condiciones que ocasionaron dicho estado.

Por otro lado, en una nota para La Jornada, Cruz (2018) relata que 23 por ciento de las adolescentes mexicanas entre los 15 y 19 años tienen actividad sexual, siendo Tamaulipas y la Ciudad de México lugares donde dicho indicador aumenta a casi una tercera parte de las jóvenes. Del total nacional, en el caso de las mujeres, alrededor de 40 por ciento no utiliza métodos anticonceptivos. Sumado a ello, que más del 80 por ciento de este grupo está en condición de pobreza y vulnerabilidad, lo cual podría ser un factor importante en la prevalencia del embarazo adolescente. Pese a que en la Ciudad de México la interrupción es legal hasta las doce semanas, aún hace falta una mayor difusión sobre el derecho a decidir sobre sus cuerpos. Además de ello, muchas adolescentes callan esta situación por diversos factores, como el miedo a la respuesta de los padres o la ignorancia de su estado. En esta nota sólo se hace referencia a las adolescentes; sin embargo, es importante dar cuenta que puede ser un factor de deserción escolar predominante en ellas, pero también para algunos varones

que ante estos hechos se ven en la necesidad de incursionar en el mercado laboral y así abandonar sus estudios.

El panorama que viven las y los adolescentes, al menos por lo que se percibe en las notas antes mencionadas, es un clima de violencia, vulnerabilidad, inseguridad y aparente desamparo ante condiciones sociales y emocionales. No sólo están expuestos a la violencia de la cual algunos de sus pares forman parte, también se ven amenazados por aquellos que, se supone, son quienes resguardan el orden y seguridad de la sociedad. las emociones que, probablemente, están presentes en su día, ante este ambiente, son de enojo, de miedo. Además, del desamparo de algunas instituciones en cuanto al conocimiento y pleno ejercicio de sus derechos. ¿Cómo afrontan las y los adolescentes dichas situaciones? En específico, en la ciudad de México, pues es donde hoy las estadísticas recaen en puntos fuertes de criminalización, delincuencia, violencia.

Si la población en general está envuelta en un contexto de inseguridad y violencia, como adolescentes, qué implica vivir cotidianamente con el miedo por su condición de jóvenes estudiantes, donde incluso, sean víctimas de desapariciones forzadas, extorsiones y detenciones arbitrarias por parte de autoridades policiacas. Aunado a las condiciones emocionales y vulnerables en las que están inmersos, e incluso se les juzga duramente, como en el caso de los embarazos.

Por otro lado, aunque la difusión es poca, existen asociaciones civiles, como Fundación de Apoyo a la Juventud, e instituciones gubernamentales, como el Instituto Mexicano de la Juventud, o el Instituto Nacional de la Juventud (InJuVe) en Ciudad de México; que cuentan con programas preventivos enfocados a las juventudes, en los cuales, en últimos años se han abierto más espacios para esta población. No obstante, el desconocimiento de estos, así como de los derechos que pueden ejercer, y la falta de resultados eficaces de estos programas, no permite que las juventudes se vean favorecidas en su desarrollo y bienestar.

1.4 El contexto de la adolescencia en el CCH Oriente

El Colegio de Ciencias y Humanidades es una escuela a nivel bachillerato que forma parte de la Universidad Nacional Autónoma de México. se ubica en la Av. Canal de San Juna Esquina Sur 24, Tepalcates; en la delegación Iztapalapa de la ciudad de México. Se encuentra dentro del área metropolitana, por lo cual, es una escuela donde acuden tanto adolescentes de la Ciudad de México como del área metropolitana perteneciente al oriente del Estado de México. Su población total es alrededor de 12216 estudiantes (CCH, 2016).

Según la página electrónica del plantel Oriente, éste tiene una superficie total de 144 mil 974 metros cuadrados, cuenta con 23 mil 936 metros cuadrados de construcción, 34 Edificios con aulas, sanitarios, oficinas administrativas y 25 laboratorios para el área de Ciencias Experimentales, y los últimos años se incorporaron nuevos edificios con laboratorios láser para la creatividad e innovación. Se cuenta con seis laboratorios avanzados para las materias de Biología, Química y Física, tres laboratorios de computación y cuatro salas de audiovisual, así como el Edificio de Cómputo. Dentro de estas instalaciones, se encuentra el Laboratorio de Psicología con una sala de conducta animal que se ocupa para realizar algunas prácticas, pues está acondicionada como una pequeña cámara de Gessel.

Por otro lado, y en referencia al apartado anterior, en el último año en el plantel Oriente han ocurrido casos importantes de violencia. Principalmente dos casos de feminicidio de dos alumnas que se dirigían o retiraban del CCH, y un homicidio sin aclarar aún, dentro de las instalaciones del plantel.

Al respecto, la nota de Ángel y Altamirano (mayo 1, 2019) del portal de noticias Animal Político, recupera el testimonio de una alumna del plantel comentando lo siguiente “El primero fue el caso de Miranda. Una compañera de quinto semestre que acababa de salir de la escuela e iba de camino a su casa y al ir sobre canal de San Juan la abordaron y desapareció. No se supo nada hasta que encontraron su cuerpo dos semanas después, calcinado, en el Estado de México. Luego fue el caso de Jennifer iniciando este semestre, ella era todavía menor de edad igual desapareció y el 26 de marzo encontraron su cuerpo. La única diferencia es que ella venía de camino a la escuela. Miranda desapareció a las 4 de la

tarde y Jennifer a las 9 de la mañana”, dijo. Además, de estas situaciones, la nota menciona que las y los estudiantes denunciaban acoso y abuso sexual en la zona de canchas del colegio, donde incluso han resultado lesionadas estudiantes, y en donde también se ha acusado internamente a las víctimas de propiciar estas situaciones, por supuestamente consumir alcohol y drogas.

En cuanto al último caso, éste se presentó a finales de abril de 2019, en el cual, Aideé N, de 18 años, fue reportada con una herida en el costado derecho, mientras concluía una de sus clases en el edificio P del plantel (Redacción AN / GS abril 29, 2019)

Alrededor de estas noticias se dio a conocer de la existencia del grupo porril “3 de abril”, el cual, según una nota de Flores (abril 30, 2019) para el Excelsior, Polo Argueta, trabajador dedicado a la limpieza de salones en el CCH Oriente, asegura que los “porros” les fijan una cuota a los alumnos que, en caso de no pagar, sufren represalias.

Tanto el contexto en la ciudad de México como el que concierne al plantel Oriente está bajo un ambiente constante de violencia. Sin embargo, al ser tan cercanas las experiencias tanto con compañeras como dentro del plantel, la vulnerabilidad de las y los adolescentes aumenta. Por lo que considerar los factores protectores, así como acciones de prevención se vuelven prioridad al momento de acompañar en sus procesos a las y los estudiantes.

1.5 Las vivencias socioemocionales de las y los adolescentes en México

Como vemos las y los jóvenes mexicanos se enfrentan a diversos factores que impactan en su desarrollo, no sólo académico, sino personal, lo cual, en ocasiones no permite que haya espacios para reflexionar sobre la importancia de su bienestar y sus proyectos de vida. Sumado a ello todos estos factores mencionados con anterioridad tienen impacto en las emociones de este sector de la población, lo cual se vincula con su hacer cotidiano.

En México, la Secretaría de Educación Pública (SEP), reportó que muchos estudiantes no encuentran acompañamiento dentro del ámbito escolar para favorecer su

desarrollo integral. Un tema especialmente crítico es que la mayoría de las y los estudiantes no percibe a la escuela como un centro de apoyo para recibir orientación o atención. De ahí que la escuela debe potenciar las habilidades socioemocionales de las y los jóvenes, a fin de brindarles las herramientas para prevenir conductas de riesgo, y porque además contribuyen a apreciar el valor de la convivencia social y los beneficios de establecer relaciones armónicas y satisfactorias. (SEMS, 2014b; SEP, 2016).

Relacionado con el planteamiento anterior, entre las modificaciones de la Reforma Educativa 2013 y la inscripción del Nuevo Modelo Educativo 2016, se incorporan las llamadas Habilidades Emocionales como parte del Marco Curricular Común, adecuando la especificación de los atributos de las competencias genéricas; es decir, aquellas referidas al conjunto de aspiraciones sociales relevantes de lo que se espera que quienes egresan de la Educación Media Superior (EMS) logren como desempeño terminal para actuar en la sociedad, conducir un proyecto de vida personal y, en su caso, continuar con sus estudios o ingresar a la vida profesional, y que son transversales a todas las disciplinas y espacios curriculares (COPEEMS, 2017; SEP, 2008).

No obstante, con el cambio de gobierno habrá que esperar las modificaciones a planes y programas sobre este rubro, ya que a principios del 2019 fue derogada la Reforma Educativa presentada por el gobierno saliente en México, en 2018. El nuevo planteamiento es derogar la evaluación punitiva a docentes del país y recuperar, por ejemplo, estudios de civismo, valores, cultura, arte, música, deporte y medio ambiente, dentro de los centros escolares (Redacción Animal Político, 2019)

En este capítulo se analizan diferentes factores que tienen una implicación importante en el desarrollo de la adolescencia, ya que al ser una época de cambios constantes se tienen que considerar los contextos en los que las y los adolescentes se desenvuelven, tales como los acontecimientos sociales, la violencia de su entorno, el ambiente escolar; para poder tener un acercamiento a lo que, en algunos casos, les preocupa a las juventudes y que tienen un impacto en su socialización y desarrollo; en espacios como la escuela. Por otro lado, si bien hay situaciones que están fuera de nuestro alcance para resolverlas, quizás tener una mirada

más empática y menos adultocentrista, nos permita dirigirnos a este sector de la población con una mayor comprensión dentro y fuera de las aulas.

Sin embargo, considerar la importancia de las habilidades socioemocionales como parte de la currícula de manera más formal, podría tener beneficios relevantes no sólo dentro del rendimiento académico de las y los jóvenes, también en el bienestar de este grupo de la población, y con ello, tal vez, al bienestar social. Pues estos contextos de violencia que se mencionan durante este primer capítulo tienen una base en la falta de factores de protección, y dichas habilidades socioemocionales pueden ser fuertes aliadas para hacer frente a factores de riesgo que se presenta durante la adolescencia.

Capítulo 2: Marco Teórico Disciplinar

2.1 Didáctica de la Psicología como disciplina en la Educación Media Superior (EMS)

Una de las principales razones para ofrecer la Psicología en el nivel medio superior educativo, según Carlos y Guzmán (2016), es que sea útil para la etapa de la vida en que se encuentran los y las adolescentes, y sus problemas. Sin embargo, estos autores mencionan que la enseñanza de la disciplina tiende a ser muy “técnica”, lo que no permite un acercamiento más real al alumnado, ni a sus problemáticas.

Algunas aportaciones como la psicología humanista o la escuela nueva pusieron énfasis especial en el desarrollo emocional para facilitar la adaptación global de los ciudadanos en un mundo cambiante, con constantes peligros y desafíos. (Bisquerra, 2012; Lopes & Salovey, 2004; Fernández–Berrocal y Extremera, 2005). Y es allí, donde la escuela puede coadyuvar como un lugar de reconocimiento, y de expresión de malestares, con la confianza de que sus quejas y problemas van a ser atendidos y tratados con respeto, más aún cuando esto no se puede hacer en la familia por problemas económicos, sociales o culturales (Altable, 2010). No obstante, hoy en día se ha visto cómo las instituciones han asumido la necesidad de educar con los nuevos conocimientos tecnológicos y teóricos pertinentes para sobrevivir en la sociedad de la información y conocimiento en las que nos hallamos inmersos (Fernández- Berrocal y Extremera, 2005), dejando de lado las habilidades socioemocionales.

Por lo que esta propuesta didáctica incluye, como respuesta a lo antes mencionado, un abordaje más integral; donde se toma en cuenta el modelo de la institución participante y otros enfoques que coadyuvan a que puedan lograrse los objetivos planteados.

Dada la naturaleza y objetivos de la propuesta didáctica, la intervención se encuentra vinculada con la práctica docente de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS), la cual se llevó a cabo en las instalaciones del Colegio de Ciencias Humanidades (CCH) plantel Oriente; al igual que las anteriores, gracias a la vinculación de la coordinación de MADEMS-Psicología.

La práctica docente que se reporta en el presente trabajo se llevó a cabo en el semestre 2019-2, donde la materia correspondiente fue Psicología II; la cual tiene como finalidad, que las y los estudiantes comprendan cómo la psicología aborda el estudio del comportamiento y la subjetividad y que apliquen los conocimientos adquiridos en el análisis e interpretación de la dimensión psicológica de algunos sucesos cotidianos. Al mismo tiempo, pretende vincular el saber de la psicología al análisis e interpretación de diversas experiencias de los estudiantes (CCH, 2016).

La secuencia didáctica, que se encuentra en los anexos, se realizó en conjunto con la docente titular, como en cada uno de los semestres que facilitó trabajar con sus grupos; se partió de la planeación semestral previamente realizada por la maestra titular, y tomando en cuenta los objetivos del programa de la asignatura,

Es importante mencionar que, aunque se presenta sólo una secuencia didáctica de seis sesiones, existe un antecedente, ya que un semestre anterior se trabajó con el mismo grupo durante la práctica correspondiente al semestre 2019-1 con el tema: Dimensiones afectivas: motivación y emoción. Enmarcando así, dentro del programa, los procesos afectivos como aspectos fundamentales en el desarrollo psicológico y la conformación del sujeto. El eje temático correspondiente al programa de ese curso fue: “Dimensiones consideradas por la psicología en el estudio del comportamiento y la subjetividad”. Por medio del estudio de este eje se pretende contribuir al logro de los propósitos generales de la materia, dentro de los cuales se pretende promover conocimientos y habilidades para analizar e interpretar diversas vivencias de los estudiantes (CCH, 2016).

Es sustancial hacer mención de este antecedente porque para esta propuesta la inclusión del tema en las secuencias didácticas permitió que las estrategias de regulación emocional, así como la implementación de habilidades para una convivencia basada en el buen trato fueran conocidas y practicadas por el grupo de estudiantes durante este semestre, de tal forma que en el semestre 2019-2 la intervención permitió el mantenimiento y generalización de las estrategias y habilidades, pero abordando un tema distinto: Sexualidad.

En el semestre 2019-2 el eje del programa fue: El desarrollo psicológico y la conformación del sujeto; donde el tema a impartir fue: Sexualidad Humana, manifestaciones biológicas, psicosociales y simbólicas. Este eje tiene como propósito que las y los estudiantes sean capaces de comprender la sexualidad humana en su compleja interacción con lo biológico, social y psicológico (CCH, 2016): es decir, su intención es que la comprensión sea de manera integral y que ello permita que pongan en práctica lo aprendido en su vida cotidiana.

A continuación, se presenta el marco teórico utilizado tanto en la práctica antecedente, en el semestre 2019-1, motivación y emoción, como en la del semestre 2019-2, Sexualidad, pues ambas convergen para la presente propuesta.

2.2 Motivación y emoción impartida en el semestre 2019-1

Antonio Damasio (2016), uno de los autores más sobresalientes en torno a las emociones., menciona que éstas son acciones o movimientos, la mayoría de las veces visibles para los demás pues se producen en la cara, en la voz, en conductas específicas. Son como una obra de teatro que se representa en el cuerpo. Las emociones forman parte de los mecanismos básicos de la regulación de la vida, y se constituyen a base de reacciones simples que promueven la supervivencia de un organismo. Es decir, cumplen con una función de adaptación del organismo al medio; tanto en las personas como en los animales (Bisquerra, 2009; Damasio, 2016)

Por otro lado, las emociones, al ser vistas como eventos o fenómenos de carácter biológico y cognitivo, también tienen sentido en términos sociales. Éstas se pueden clasificar en positivas cuando van acompañadas de sentimientos placenteros y significan que la situación es beneficiosa, como lo son la felicidad y el amor; y negativas cuando van acompañadas de sentimientos desagradables y se percibe la situación como una amenaza, entre las que se encuentran el miedo, la ansiedad, la ira, hostilidad, la tristeza, el asco, o neutras cuando no van acompañadas de ningún sentimiento, entre las que se encuentra la esperanza y la sorpresa (García, 2012).

Las emociones apuntan directamente a la regulación vital a fin de evitar los peligros o ayudar al organismo a sacar partido de una oportunidad, o indirectamente al facilitar las relaciones sociales. Sin embargo, no todas las emociones son iguales en su potencial para promover la supervivencia y el bienestar, pues tanto el contexto en que expresamos una emoción como la intensidad de ella son factores importantes a la hora de considerar el valor potencial que adquiere en una ocasión específica (Damasio, 2016). Implican una re-significación de los eventos o sucesos, nos informan de lo que es importante para nuestro bienestar, lo que permite comprender y aceptar que la cognición y la emoción se afectan recíprocamente. La razón y la emoción son dos aspectos que existen de manera conjunta; se hallan inextricablemente unidos en la mente del individuo, lo que los lleva a actuar de manera conjunta, ligados a los conocimientos adquiridos. Por lo que, no se trata de controlar las emociones, sino de escucharlas, comprender lo que significan para nuestra vida a través de las informaciones que nos dan acerca de nuestras necesidades y poder expresarlas, a otras personas, de manera justa y no violenta (Altable, 2010; García, 2012).

Bisquerra (2001) pone de manifiesto la relación entre emoción y motivación a partir de los siguientes argumentos:

a) Las emociones desencadenan una acción, por lo tanto, constituyen una motivación para hacer algo.

b) La raíz etimológica latina de ambos es la misma: “movere”

Quizás podamos ser capaces de regular las emociones para que desencadenen comportamientos motivacionales apropiados en los procesos educativos, dando un paso importante ante su falta de motivación.

La motivación es un constructo teórico-hipotético que designa un proceso complejo que causa la conducta. En la motivación intervienen múltiples variables (biológicas y adquiridas) que influyen en la activación, direccionalidad, intensidad y coordinación del comportamiento encaminado a lograr determinadas metas (Bisquerra, 2001). Un motivo es lo que induce a una persona a llevar a la práctica una acción.

Según García (2014), la conducta motivada surge de una necesidad, ésta estará dirigida a una meta, por lo que la motivación es activa, ya que se hará un esfuerzo y diversas

acciones para conseguir la meta o metas deseadas. Es decir, la conducta dirigida a metas es selectiva porque las personas buscan satisfacerlas. Por ello, la motivación podría verse también como cíclica, pues aparece una y otra vez en tanto necesidades y metas.

Por su parte, Bisquerra (2009) menciona que para encontrar motivación hay que buscarla a través de la emoción, ya que, por este medio es posible llegar a la automotivación, abriendo un camino hacia actividades por voluntad propia y autonomía personal; la cual se sitúa en el extremo opuesto al aburrimiento. En el plano pedagógico, la motivación significa proporcionar o fomentar motivos; es decir, estimular la voluntad de aprender (Díaz- Barriga y Hernández, 2010). Esto es un reto de suma importancia en el ámbito educativo.

En el aula, por ejemplo, el logro del aprendizaje significativo está considerado no sólo por factores de orden intelectual, sino que requiere como condición básica y necesaria una disposición, deseo o voluntad por aprender sin la cual todo tipo de ayuda pedagógica estará inducida al fracaso; es decir, la motivación debe estar presente en todo acto de aprendizaje y en todo procedimiento pedagógico, ya sea de manera explícita o implícita. Resulta primordial promover la autonomía, el manejo de las emociones, la toma de decisiones y la responsabilidad ante los aprendizajes entre otras cuestiones. Pues la motivación actúa como un determinante de la acción. La motivación escolar conlleva una interrelación de diversos factores cognitivos, emocionales, afectivos, sociales y académicos que tienen que ver tanto con las actuaciones de los estudiantes como con la de sus profesores (Díaz Barriga y Hernández, 2010).

Según García (2012), el aprender no depende únicamente de las capacidades cognitivas de los estudiantes, sino de sus disposiciones emocionales. La integración de la cognición, la motivación y la emoción en contextos de aprendizaje coadyuva a que los estudiantes tengan experiencias de aprendizaje óptimas, pues ésta requiere estar intrínsecamente motivada, relacionarse con emociones positivas, fomentando así, el procesamiento cognitivo de alto nivel (Díaz Barriga y Hernández, 2010).

En investigaciones recuperadas por Díaz-Barriga y Hernández (2010) se encontró que los estudiantes son especialmente sensibles a los significados emocionales de sus

experiencias académicas. Las emociones no son estáticas, evolucionan a través de las interacciones que ocurren en determinadas situaciones y sirven como indicadores importantes de las motivaciones y cogniciones; siendo uno de los factores que posibilitan el aprendizaje la motivación, en donde se insertan los aspectos emocionales (Díaz Barriga y Hernández, 2010; García, 2012). Así, un reto importante es integrar teórica y metodológicamente los aspectos emocionales, cognitivos y motivacionales relacionados con el aprendizaje en contextos escolares.

2.3 Regulación Emocional

Algunas investigaciones ponen en relieve la importancia de las habilidades emocionales y sociales en los adolescentes para el desarrollo saludable y un mayor bienestar. Referido a eso, Fernández-Berrocal y Extremera (2003) mencionan en su investigación que muchos de los problemas socioemocionales están originados por una serie de factores de riesgo, y parte del papel de madres, padres y profesores es dotar a las y los estudiantes de habilidades personales y estrategias emocionales que funcionen como elementos protectores.

Para Repetto (2009), el desarrollo de competencias socioemocionales permite abordar el problema del fracaso escolar como condición socio-personal que se manifiesta en la incapacidad del individuo para alcanzar objetivos educativos. Además, según un estudio de Fernández Berrocal, Extremera y Ramos (2003), mientras más competencias socioemocionales desarrollen las y los estudiantes, tendrán un mayor equilibrio, y estas habilidades podrán actuar como moderadoras de los efectos de las destrezas cognitivas sobre el rendimiento académico.

Una de estas habilidades es la Regulación Emocional, que es la capacidad de manejar los propios sentimientos a fin de que se expresen de forma apropiada; se fundamenta en la toma de consciencia de las propias emociones. Es una habilidad que permite suavizar expresiones de ira, furia o irritabilidad; fundamental en las relaciones interpersonales (Bisquerra, 2012), así como potenciar las emociones y sensaciones positivas (Williams de Fox, 2014).

Thompson y Meyer (2007), mencionan que la Regulación Emocional tiene que ver con procesos externos e internos que permiten a las personas monitorear, evaluar y modificar las reacciones emocionales, en especial si éstas, en sus características temporales y de intensidad, están dirigidas a conseguir una meta.

A partir de ello es importante acotarlo al grupo de adolescentes, pues al poder regular de mejor manera sus emociones, ello permite que se favorezca la reflexión para que puedan plantearse metas y se motivan a partir de un mejor y mayor conocimiento de sí mismos y de sus emociones.

Extremera y Fernández-Berrocal (2013) a través de diferentes investigaciones, mencionan que las y los adolescentes con mayores habilidades emocionales, tienen mayores probabilidades de salud física y psicológica, y gestionan de mejor manera situaciones emocionales. Sus estudios informan una disminución de niveles de ansiedad, depresión, ideación e intento de suicidio, síntomas físicos, y estrés social. Pero, además, existe un mayor uso de estrategias de afrontamiento positivo para la solución de problemas. Al mismo tiempo mencionan que hay un incremento en el rendimiento académico, en comparación con aquellos estudiantes que no han desarrollado dichas habilidades. Por el contrario, estos presentan más emociones negativas, así como dificultades para resolver problemas en la escuela, pues poseen menos recursos psicológicos para ello.

Es importante puntualizar que, si bien los temas referidos a las emociones son parte indispensable de los objetivos de este trabajo, estos fueron revisados con el grupo durante el semestre 2019-1, y dichos aprendizajes obtenidos durante ese periodo fueron recuperados para los aprendizajes esperados durante la intervención de la práctica docente en el semestre 2019-2 con un tema diferente, de tal forma que pudieran integrarlos de manera significativa y no como conocimientos aislados.

2.4 Sexualidad humana impartida en el semestre 2019-2

Específicamente para el semestre 2019-2 se utilizó como marco teórico de referencia la teoría sistémica de la sexualidad, entre otros autores. Esto a su vez, a través de las estrategias didácticas utilizadas, se vinculó con las emociones, la motivación, y colaboración.

Antes de entrar de lleno al concepto de sexualidad, es importante tomar en cuenta el concepto de sexo; éste es definido por algunos autores (Cázes, 2000; Giraldo, 1989) como el conjunto de características biológicas que determinan si se es hombre o mujer, es decir, las diferencias anatómicas y fisiológicas que permiten la reproducción. Sin embargo, “sexo” hace referencia no sólo a una categoría sino también a un acto y a un género (Weeks, 1998), ya que se utiliza continuamente para hacer referencia al acto sexual o más específicamente, al coito. Es decir, aunque el concepto en sí está relacionado con aspectos biológicos, esto no implica que deje de usarse para hacer referencia al acto de la relación sexual o hacer alguna diferencia de género. Por otro lado, para Weeks (1998), la sexualidad es una “unidad ficticia”, es decir, es una construcción que hemos, de alguna manera, inventado. Para él, el concepto de sexualidad existe como una presencia social que determina nuestra vida pública y personal, en tanto es una construcción histórica que reúne una multitud de posibilidades biológicas y mentales –identidad genérica, diferencias corporales, capacidades reproductivas, necesidades, deseos y fantasías– que no necesariamente deben estar vinculadas, y que pueden o no estar presentes en todas las culturas.

Autores como Lagarde (1990) y Cazés (2000), han definido la sexualidad como un referente genérico de la sociedad, es decir, un conjunto de experiencias humanas que se le han atribuido al sexo y definidas por la diferencia sexual y la significación que a ella se da; constituye las particularidades, y obliga a la adscripción, o asignación, a grupos bio-psico-socioculturales genéricos donde existen condiciones de vida predeterminadas, las cuales delimitan posibilidades y potencialidades vitales. La sexualidad es un complejo cultural históricamente determinado consistente en relaciones sociales, instituciones sociales y políticas, así como en concepciones del mundo, que nos constituye como personas y que, al mismo tiempo, define la identidad básica de los sujetos.

El estudio de la sexualidad humana debe, entonces, tomar en cuenta no sólo la perspectiva biológica, sino también la psicosocial, conductual, clínica y cultural, además de una observación constante de las apremiantes históricas, de las resignificaciones culturales, de las abstracciones y sobre todo de la diferenciación y categorización histórica-social de hombres y mujeres (Mendoza, 2004; Másteres, Johnson y Kolodny, 1987).

2.4.1 Modelo Sistémico de la Sexualidad

Para Eusebio Rubio (2002) la estructuración mental de la sexualidad es el resultado de las construcciones que el individuo hace a partir de las experiencias que vive y que se originan en diversas potencialidades vitales, la de procrear, la de pertenecer a una especie dimórfica, la de experimentar placer físico durante la respuesta sexual, y la de desarrollar vínculos afectivos con otras personas. Por ello propone que la sexualidad se conforma por cuatro subsistemas: reproductividad, género, erotismo y vinculación afectiva interpersonal.

Estos elementos o subsistemas de la sexualidad, deben ser conceptos que puedan aplicarse a las diversas metodologías de estudios: antropológica, sociológica, psicológica y biológica.

Por otro lado, la idea de integración es central en este modelo teórico. Por integración se entiende, en el pensamiento de sistemas, que un elemento no puede ser correctamente representado si se considera aisladamente, pues su actuar depende de los otros elementos del sistema. La integración en los sistemas en el caso de la sexualidad está presente en los significados de las experiencias, es decir, la integración es fundamentalmente mental, producto de la adscripción de sentido, significado y afecto a aquello que el individuo en lo personal y el grupo social en general, viven como resultado de que las potencialidades sexuales están biológicamente determinadas, por lo que son compartidas por la mayoría de los individuos. (Rubio, 2002).

A continuación, de manera breve se presentan las cuatro áreas o subsistemas que integran esta teoría: género, reproductividad, erotismo y vinculación afectiva.

1. Reproductividad Humana.

La reproductividad humana es un área de la sexualidad que tiene manifestaciones psicológicas y sociales de gran importancia, pero no se limita al evento biológico de la concepción, embarazo y parto. Hay manifestaciones de nuestra reproductividad en hechos tan lejanos de la concepción como el acto educativo mismo (Rubio, 2002). La reproducción es una de las formas en que se materializa la sociedad y es condición de la existencia de los seres humanos particulares, quienes, a su vez, producen la vida social y cultural (Lagarde, 1990).

De esta reproductividad, como la llama Rubio (2002), se desprende la maternidad, entendida desde Lagarde, como un conjunto de hechos de la reproducción social y cultural, por medio del cual las mujeres crean y cuidan, generan y revitalizan, de manera personal, directa y permanente durante toda la vida, a los otros, en su sobrevivencia cotidiana y en la muerte. Es un complejo fenómeno sociocultural que se caracteriza porque la mujer realiza algunos procesos de la reproducción social. Siempre tiene relevancia un conjunto de hechos corporales como son la menarquia, la menstruación, la fertilidad, las posibilidades y características de embarazo, el aborto y sus secuelas, la viabilidad del parto, y las condiciones puerperales, la producción de leche, el climaterio, la menopausia. Todos ellos son hitos del cuerpo sexuado de las mujeres en torno a los cuales se estructuran condiciones fundamentales de la sexualidad tanto erótica como procreadora (Lagarde, 1990).

2. Género.

Según Rubio (2002), el género, al igual que las otras áreas de la sexualidad, tiene expresiones en todos los niveles de estudio de nuestra naturaleza humana. Es por medio del género que los grupos sociales realizan una multitud de interacciones. La identidad misma, es decir, el marco mental interno de referencia de nuestro ser está construido en el género como elemento central.

El género se ha definido como la construcción diferencial de los seres humanos en tipos femeninos y masculinos, siendo así una categoría relacional que busca explicar una

construcción de diferencia entre los seres humanos. El género entonces es una categoría social que se ha impuesto sobre un cuerpo sexuado. El género es el conjunto de cualidades biológicas, físicas, económicas, sociales, psicológicas, eróticas, políticas y culturales asignadas a los individuos según su sexo (Lagarde, 1990).

3. Erotismo.

Hernández (2002) nos habla de que el erotismo es entendido en nuestro contexto sociocultural como aquella experiencia que cruza tanto las emociones como lo corporal; tanto en el cuerpo como el alma y que tiene que ver a su vez con la sexualidad. Es un término que se acerca a lo innombrable, a lo indefinible. Tal vez tan indescriptible como nuestro término de amor. Es así como Rubio (2002), menciona que por erotismo entendemos: los procesos humanos en torno al apetito por la excitación sexual, la excitación misma y el orgasmo, sus resultantes en la calidad placentera de esas vivencias humanas, así como las construcciones mentales alrededor de estas experiencias. Rubio nos brinda una definición un tanto más fisiológica, pero sin perder de vista el lado social, por las experiencias que como personas podemos tener.

4. Vinculación Afectiva Interpersonal.

Según Rubio (2002), la vinculación afectiva interpersonales comprendida como “La capacidad de sentir afectos intensos por otros, ante la disponibilidad o indisponibilidad de ese otro/a, así como las construcciones mentales alrededor de los mismos”.

Para Sanz (1995) la afectividad es básica en el ser humano, ya que todas las personas, mujeres y hombres, necesitamos amar y ser amados, comunicarnos afectivamente, ser reconocidas/os, valorados/as, vincularnos con alguien o algo. Pues, de ello depende una buena parte de nuestra calidad de vida, de nuestro equilibrio emocional y con el mundo. Pero esa necesidad la expresamos, la manifestamos de formas distintas.

En el estudio que existe sobre las vinculaciones efectivas entre los seres humanos hay contenidos en todos los niveles en los que los otros holones sexuales se manifiestan. Las

bases biológicas de estos fenómenos empiezan a identificarse, en algunas formas de vinculación afectiva como el amor romántico, el enamoramiento y posiblemente la matriz del vínculo materno-infantil (Rubio, 2002).

Por otro lado, también cabe destacar que además de presentar la teoría sistémica de la sexualidad, como parte del contenido, se presentaron los Derechos Sexuales y Reproductivos, para dar a conocer la importancia del reconocimiento y ejercicio de los Derechos Humanos relacionados con la sexualidad de la población juvenil, para favorecer el reconocimiento y ejercicio de los Derechos Sexuales de la población adolescente y joven (10 a 29 años) de nuestro país (IMSS, 2016). Edad en la que se encuentran las y los estudiantes del CCH Oriente.

A partir de la creciente de la violencia de género y su visualización, organizaciones internacionales han apuntado la urgencia de considerar la salud sexual y la salud reproductiva en el marco de los Derechos Humanos. De ahí que a Organización Mundial de la Salud (OMS) ha hecho las siguientes definiciones:

- **Salud Sexual:** “es un estado de bienestar físico, mental y social en relación con la sexualidad. Requiere un enfoque respetuoso de la sexualidad y de las relaciones sexuales, así como la posibilidad de tener experiencias sexuales placenteras y seguras, libres de toda coacción, discriminación y violencia”.

- **Salud Reproductiva:** “es un estado general de bienestar físico, mental y social, y no mera ausencia de enfermedades o dolencias, en todos los aspectos relacionados con el sistema reproductivo, y sus funciones y proceso” (Conferencia Mundial sobre Población y Desarrollo, El Cairo 1994, párrafo 7.2)

En México, al ser parte de los derechos humanos, los Derechos Sexuales y Reproductivos se encuentran dentro de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, así como la Ley General de Salud. Estos han sido firmados en tratados y acuerdos internacionales, por ello las instituciones civiles y gubernamentales impulsan tanto su difusión como su cumplimiento (Secretaría de Salud, 2015).

A partir de esta información, el grupo de estudiantes pudo vincular la información teórica con lineamientos legales que les permite ser sujetos de derecho teniendo el conocimiento adecuado, de tal forma que, al relacionarlo con el tema previo de emociones, motivación y regulación emocional, cada uno de sus derechos les permitía dar cuenta de la responsabilidad que implica el ejercerlos desde el autocuidado.

Este segundo capítulo contempla los temas que fueron considerados para la realización de la intervención docente, contemplando principalmente, lo referente con la Sexualidad, ya que es parte del programa que marca la institución. De esta manera, partir de los contenidos curriculares permite construir una propuesta didáctica donde puedan vincularse los temas con los objetivos planteados inicialmente para este trabajo.

Algo importante a destacar es que como docentes es imprescindible tener claridad sobre las temáticas que van a impartirse, actualizarse constantemente, y contemplar diversas autoras que permitan un aprendizaje de contenidos más vasto.

También, como se mencionó anteriormente, se recuperan los contenidos sobre motivación y emoción, pues estos son parte del programa de estudios y permitieron un acercamiento a las estrategias de regulación que, en esta ocasión, se integran a los nuevos contenidos con la intención de que sea de manera más significativa.

Capítulo 3. Marco teórico pedagógico, curricular y ejes transversales

3.1 Colegio de Ciencia y Humanidades: Psicología como asignatura

Desde su origen el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) adoptó principios de una educación moderna, en la que el trabajo del docente consiste en dotar al alumno de instrumentos metodológicos necesarios para poseer los principios de una cultura científica-humanística, debido a que se considera al estudiante como una persona capaz de captar por sí misma el conocimiento y sus aplicaciones. Bajo estos principios, el concepto de aprendizaje cobra mayor importancia que el de enseñanza en el proceso de la educación, ya que, la metodología aplicada persigue que aprenda a aprender, que la actividad receptiva y creadora no se malgaste, además de que adquiera capacidad autoinformativa (CCH, 2016).

Para lograr el conocimiento auténtico y la formación de actitudes, el CCH trabaja con una metodología en la que participa el escolar activamente en el proceso educativo bajo la guía del profesor. De esta manera, el docente no sólo es transmisor de conocimientos, sino un acompañante responsable del estudiante al que propone experiencias de aprendizaje para permitir adquirir nuevos conocimientos y tomar conciencia de cómo proceder para que por su propia cuenta y mediante la información, reflexión rigurosa y sistemática, lo logre. Al ser un aprendizaje dinámico el promovido por el CCH, el escolar desarrollará una participación activa tanto en el salón de clases como en la realización de trabajos de investigación y prácticas de laboratorio (CCH, 2016).

El Colegio construye, enseña y difunde el conocimiento para ofrecer la formación que requiere el alumnado y así, curse con altas probabilidades de éxito sus estudios de licenciatura, por lo cual, las orientaciones del quehacer educativo del CCH se sintetizan en:

Aprender a aprender: El alumnado será capaz de adquirir nuevos conocimientos por propia cuenta, es decir, se apropiará de una autonomía congruente a su edad.

Aprender a hacer: El alumnado desarrollará habilidades que le permitirán poner en práctica lo aprendido en el aula y en el laboratorio. Supone conocimientos, elementos de métodos diversos, enfoques de enseñanza y procedimientos de trabajo en clase.

Aprender a ser: El alumnado desarrollará, además de los conocimientos científicos e intelectuales, valores humanos, cívicos y particularmente éticos.

Bajo estos lineamientos, el Colegio busca que sus estudiantes, sean sujetos, actores de su propia formación, de la cultura de su medio, capaces de obtener, jerarquizar y validar información, utilizando instrumentos clásicos y tecnológicos para resolver con ello problemas nuevos. Que sean sujetos poseedores de conocimientos sistemáticos en las principales áreas del saber, de una conciencia creciente de cómo aprender, de relaciones interdisciplinarias en el abordaje de sus estudios, de una capacitación general para aplicar sus conocimientos, formas de pensar y de proceder, en la solución de problemas prácticos. Con todo ello, tendrán las bases para cursar con éxito sus estudios superiores y ejercer una actitud permanente de formación autónoma (CCH, 2016).

El CCH, cuenta con un currículo de materias obligatorias y optativas; las primeras bajo la concepción educativa que permitan que los estudiantes adquieran habilidades de aprendizaje al trabajar con diferentes modelos de investigación, principalmente, métodos experimentales e histórico sociales; y los lenguajes de las matemáticas y el español; mientras que en las optativas, además de lo mencionado, contribuyen a que adquieran y profundicen en la cultura de las especialidades de diversos campos del conocimiento. Entre las materias optativas, se encuentran las asignaturas de Psicología I y II, ubicadas en los semestres quinto y sexto. Es decir, estas materias, deben contribuir a proporcionar la cultura básica que se requiere en la sociedad actual, fomentar la cultura básica del especialista, afianzar diferentes habilidades adquiridas en otras materias, y desarrollar habilidades propias de la cultura de trabajo de la Psicología (CCH, 2016). Asignatura en la cual se realiza la propuesta didáctica que se presenta.

3.2 Enfoque constructivista

Tomando en cuenta el modelo de aprendizaje que utiliza el CCH, que, si bien no refiere ser explícitamente Constructivista, sí hace referencia a que el docente guía, y remarca la importancia del papel activo del estudiante. Por ello, es importante para efectos de esta propuesta hacer énfasis en el enfoque constructivistas de la educación.

El constructivismo considera como fuentes principales de su visión, a los procesos de enseñanza y aprendizaje, diversos planteamientos derivados de la Psicología genética piagetiana, del cognoscitivismo y de la teoría sociocultural de Vigostky. Es decir, es la confluencia de varios enfoques psicológicos que enfatizan la existencia y prevalencia de los sujetos cognoscentes de proceso activos en la construcción del conocimiento, que permiten explicar la génesis del comportamiento y el aprendizaje. Se afirma que el conocimiento no se recibe pasivamente ni es copia fiel del de la realidad, es una construcción del ser humano, principalmente, con los esquemas que ya posee; es decir, con lo que ya construyó en relación con el medio que le rodea. Esto significa que el individuo tanto en aspectos cognitivos y sociales del comportamiento, como en los afectivos no es sólo un producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores (Díaz-Barriga y Hernández, 2010).

Desde el enfoque constructivista la finalidad de la educación es la promoción de procesos de crecimiento personal en las y los estudiantes, tomando en cuenta el contexto cultural del grupo al que pertenecen. La concepción de este enfoque parte de que los aprendizajes no pueden producirse de manera satisfactoria si no existe ayuda específica para ello, pues debe existir participación del alumnado en las actividades planificadas, sistemáticas e intencionadas que logren una actividad mental constructivista (Díaz-Barriga y Hernández, 2010).

Colli, (2001, citado en Díaz-Barriga y Hernández, 2010) señala que la concepción constructivista se organiza en torno a tres ideas básicas:

1. El estudiante es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. Es quien construye, o, mejor dicho, reconstruye, los saberes de su grupo cultural y puede ser un sujeto activo cuando manipula, explora, descubre o inventa e incluso cuando lee o escucha la exposición de los otros.

2. La actividad mental constructivista de las y los estudiantes se aplica a contenidos que poseen un grado considerable de elaboración. Es decir, que el alumnado no tiene en todo momento que descubrir o inventar en un sentido literal todo el conocimiento

escolar. Debido a que el conocimiento que se enseña en las instituciones escolares es en realidad el resultado de un proceso de construcción en el nivel social, los y las estudiantes y profesores encontrarán ya elaborada y definida una buena parte de los contenidos curriculares.

3. La función de las y los docentes es engarzar los procesos de construcción de las y los estudiantes con el saber colectivo culturalmente organizado. Esto implica que la función de profesores no se limita a crear condiciones óptimas para que el alumnado despliegue una actividad mental constructiva, sino que debe orientar y guiar explícita y deliberadamente la actividad.

Para efectos de este trabajo, mencionaremos brevemente sólo los planteamientos referidos al enfoque sociocultural, y el cognitivo.

- Enfoque cognitivo.

El alumno o alumna son vistos como procesadores activos de la información. Mientras que el profesor es quien organiza la información al tender puentes cognitivos, y al promover habilidades de pensamiento y aprendizaje. Así la enseñanza es vista como una inducción de conocimiento esquemático significativo y de estrategias o habilidades cognitivas; es decir, el cómo del aprendizaje. De tal manera que el Aprendizaje está determinado por conocimientos y experiencias previas. Los autores principales de este enfoque son Ausubel y Gagné. Su énfasis es en el desarrollo de habilidades del pensamiento, aprendizaje significativo y solución de problemas (Díaz-Barriga y Hernández, 2010).

El aprendizaje significativo, en este sentido, es aquel que conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes; es decir, debe contemplar el engranaje lógico de los nuevos conocimientos o materia a impartir con los conceptos, ideas y representaciones ya formados en las estructuras cognoscitivas del educando; construyendo así un conocimiento propio, individual, un conocimiento de él para él (Díaz- Barriga y Hernández, 207; Viera, 2003).

- Enfoque sociocultural.

En este enfoque se mira cómo el alumnado se apropia o reconstruye saberes culturales. El papel del docente es de un mediador que se ajusta a la ayuda pedagógica que se requiere. Por ello la enseñanza es más una transmisión de funciones psicológicas y de saberes mediante la interacción en zonas de desarrollo próximo. Por lo que el aprendizaje se interioriza y se apropia a partir de representaciones y procesos. Es un aprendizaje situado en el contexto dentro de las comunidades de práctica, por lo que debe ser guiado y cooperativos, desde una enseñanza recíproca (Díaz-Barriga y Hernández, 2010).

Por su parte, Pozo y Pérez (2009) mencionan que un aprendizaje constructivo se concreta en dos rasgos esenciales: a) orientar el aprendizaje hacia la comprensión, en lugar de promover la repetición de lo aprendido; y b) fomentar un uso estratégico o competente de los conocimientos adquiridos de forma que permitan afrontar la solución de problemas o tareas nuevas, en vez de limitarse a aplicar los conocimientos de modo rutinario a ejercicios ya conocidos.

Completando lo anterior, Carretero (1993, citado en Díaz-Barriga y Hernández, 2010) señala que este proceso de construcción depende de dos factores fundamentales: a) De los conocimientos previos o representación que se tenga de la nueva información o de la actividad o tarea a resolver, y b) de la actividad externa o interna que el aprendiz realice al respecto.

El objetivo de la enseñanza en los enfoques constructivistas consiste en ayudar a los y las estudiantes a comprender los fenómenos técnicos y naturales que los rodean, y el impacto que producen en sus vidas en el marco de una sociedad; por lo que el punto central de estos es la comprensión de las ciencias, no la memorización de definiciones y fórmulas (Duit, 2006).

Taylor (1993, citado en Duit, 2006) propone que el conocimiento es un proceso de construcción cognitivo personal, o de invención, que emprende un individuo que intenta, por cualquier propósito, encontrar algún sentido a su entorno social o natural. Así, el aprendizaje basado en la comprensión –también llamado aprendizaje significativo e incluso constructivo–

facilita la generalización o transferencias en mayor medida que el aprendizaje repetitivo, incrementando la probabilidad de ser capaces de recuperar y usar los conocimientos en nuevas situaciones. Esta comprensión requiere una actividad cognitiva más compleja por parte de los estudiantes, por tanto, un diseño más sofisticado de las actividades de enseñanza.

Para que los estudiantes comprendan, es preciso diseñar actividades o tareas que hagan más probable esa actividad cognitiva (Pozo y Pérez, 2009). Es así como el constructivismo, pretende que el conocimiento científico permita al estudiante un grado de compromiso mayor con ciertos fenómenos y procesos en contextos específicos. Por lo que los objetivos de la enseñanza están situados en los estudiantes (Duit, 2006).

Por lo tanto, siguiendo a Duit (2006) la metacognición y el metaconocimiento de las ciencias desempeñan un papel importante en estos enfoques. Debido a que, por un lado, la enseñanza de las ciencias constructivistas se centra en modificar las ideas ingenuas y cotidianas que el estudiante tiene acerca del metaconocimiento y la metacognición por ideas más adecuadas. Por otro lado, estos aspectos son medios que facilitan el cambio conceptual en lo que a contenido se refiere, lo que constituye la cuestión clave de la enseñanza de las ciencias constructivistas. En ese mismo sentido, los entornos de enseñanza de estos modelos se diseñan con el propósito de que el estudiante asuma la responsabilidad de los propios procesos de aprendizaje y de que perciba que la enseñanza de las ciencias es significativa y fundamental.

3.3 Ejes transversales. Cultura del buentrato y Educación para la paz

A partir del contexto en el que viven las y los adolescentes, en esta propuesta se incorporan el Buentrato y la Educación para la Paz como parte de los ejes que acompañan la práctica docente.

3.3.1 Educación para la Paz (EP)

De acuerdo con Fisas (2011), la educación es un instrumento de transformación social y política. La paz, para este autor, es la transformación creativa de conflictos; sus palabras clave son, entre otras, el conocimiento, la imaginación, la compasión, el diálogo, la solidaridad, la integración, la participación y la empatía, Por lo que su propósito es formar una cultura de paz, opuesta a la cultura de la violencia, que pueda desarrollar esos valores, necesidades y potencialidades (Fisas, 2011).

Por otro lado, Jares (1999) menciona que la educación para la paz es un proceso educativo, dinámico, continuo y permanente, fundamentado en los conceptos de paz positiva y en la perspectiva creativa del conflicto, como elementos significantes y definidores, y que, a través de la aplicación de enfoques socioafectivos y problematizantes pretende desarrollar un nuevo tipo de cultura, la cultura de la paz, que ayude a las personas a desvelar críticamente la realidad para poder situarse ante ella y actuar en consecuencia.

La Educación para la Paz (EP) forma parte de la educación en valores desde los Derechos Humanos (DDHH). Va más allá de la clarificación, sino de hacer conscientes a las personas de los mecanismos por los que actúan de acuerdo con unas valoraciones implícitas y las razones de éstos, y al mismo tiempo, presenta críticamente determinados valores como el conformismo, el individualismo, la intolerancia, el etnocentrismo, el androcentrismo, etc. A su vez, presenta valores alternativos, acorde con el valor paz: justicia, igualdad, respeto, reciprocidad, solidaridad, empatía, DDHH, etc.

El reto de la educación y de la cultura de paz, por tanto, es el de dar responsabilidad a las personas para hacerlas protagonistas de su propia historia, y con instrumentos de transformación que no impliquen la destrucción u opresión ajena, y no transmitir intransigencia, odio y exclusión, puesto que ello siempre supondrá la anulación de nuestro propio proyecto de emancipación y desarrollo (Fisas, 2011).

3.3.2 Cultura del Buentrato

Si buscamos en el diccionario maltrato, nos percatamos de que es una sola palabra, pero al buscar su antónimo encontramos: tratar bien, buen trato. Por lo que Fina Sanz (2016), sugiere unificarla en Buentrato, como una manera de hacer un contrapeso. Ella menciona que si las relaciones humanas se generan dentro de contextos socioculturales que tiene sus propios valores y diseñan formas de comportamientos que se consideran “normalizadas”, por lo tanto, forman parte de esos valores. A partir de ello, Sanz menciona que para prevenir el maltrato podemos fomentar relaciones de Buentrato como forma de educación para la salud.

Para Sanz (2004) la prevención del maltrato implica fomentar relaciones de buen trato. Para ella el maltrato y el Buentrato son polos de un mismo eje, por lo que es importante trabajar sobre las causas y consecuencias del maltrato, de tal forma que se dote de recursos personales, relacionales y sociales para prevenirlo.

El Buentrato, es una forma de expresión del respeto y amor que merecemos y que podemos manifestar en nuestro entorno, como un deseo de vivir en paz, armonía, equilibrio, de desarrollarnos en salud, bienestar y goce. Tomando en cuenta que en la vida hay momentos de alegría y tristeza, felices y duros, difíciles; pero en la medida en que podemos, tratamos de poner nuestra energía, nuestra intención en el bienestar, en la felicidad propia y del mundo que nos rodea. Es decir, el concepto de Buentrato parte del concepto de amor (Sanz, 2016).

El modelo del Buentrato que propone Sanz (2016), como el del maltrato, tiene tres dimensiones: social, relacional y personal (interna, individual).

- Dimensión social: habría que cambiar la estructura de relación de poder por: relaciones de igualdad, con respeto a las diferencias. Consecuentemente, hay que cambiar los valores y desarrollar aquellos que favorezcan el buentrato en vez de la violencia; por ejemplo, valores como la cooperación, la solidaridad, la negociación, etc.

- Dimensión relacional: las personas han de relacionarse y vincularse desde la horizontalidad, es decir, desde la igualdad; y aprender a llegar a acuerdos, a negociar.

- Dimensión personal: aprender a colocarse internamente en relaciones de paz; aprender a negociar también consigo misma/o.

Por lo que para la prevención y transformación del modelo del maltrato al del Buentrato es importante incidir en todas estas áreas para crear un nuevo modelo. Considerando en todo momento la perspectiva de género como un eje de esta cultura.

La importancia de este capítulo tres radica en considerar el marco teórico pedagógico utilizado para esta propuesta didáctica, pero sobre todo, colocar los ejes transversales como indispensables para este trabajo, ya que, si bien el enfoque constructivista permite un aprendizaje más significativo y colaborativo, contemplar la Educación para la Paz y la cultura del Buentrato, permiten que al mismo tiempo se realice una práctica docente desde los Derechos Humanos y la Perspectiva de Género donde estos dos ejes les contemplan en su hacer, y que, enfocado al objetivo de esta tesis, coadyuvan a lograr un mayor bienestar de manera más fluida.

Capítulo 4. Planteamiento del problema y Propuesta didáctica

4.1 Justificación del trabajo

Uno de los discursos más escuchados es que la educación es un pilar importante para resolver una serie de problemáticas que existen en nuestras sociedades. Sin embargo, ¿Cómo podemos lograr esto desde la educación escolarizada? ¿Qué aspectos tendríamos que poner al frente para encontrar soluciones integrales a temas como la violencia, por ejemplo? La Organización de las Naciones Unidas (ONU) contempla diecisiete objetivos para el desarrollo sostenible, y tiene la intención de cumplir cada uno de éstos para el año 2030. Estos objetivos fueron diseñados con el propósito de generar una transformación en el mundo, que incluya a todas las personas sin ninguna distinción. Dentro del objetivo tres se incluye el bienestar; la promoción de una educación inclusiva que mejore la calidad de vida, en el cuatro; la Igualdad de Género, en el cinco, y la defensa de los Derechos Humanos en el dieciséis. En el contexto de las juventudes, estos objetivos se vuelven clave para el desarrollo y transformación de esta población (ONU,2020).

Sumando a estos objetivos, desde hace unos años los temas sobre juventudes que más auge han tenido son sobre el impacto que tiene la violencia en ellas y ellos. De ahí que surjan diferentes programas y organizaciones que buscan coadyuvar a la prevención de esta.

Un ejemplo de lo anterior es un proyecto para la Organización Panamericana de la Salud (OPS) en el cual Abad y Gómez (2006) mencionan que existen medidas de prevención de violencia efectivas que, en menos de dos años, comienzan a evidenciar resultados antes que finalice la implementación. Esto, en comparación con medidas de represión, control y reparación de los daños. Por su parte, desde el enfoque de Educación para la Paz, vinculada más a mediación de conflictos, Cascón (2006) prefiere hablar más de provención, pues está implica “proveer a toda la comunidad educativa de herramientas, estrategias y estructuras que permitan afrontar los conflictos, cuando apenas están empezando: construcción e integración de grupo, plan de acogida en los primeros días del curso, asunción del espacio como propio, habilidades de comunicación, de toma de decisiones por consenso...”(p. 27).

Es decir, a partir de modelos de prevención y de provención se pueden generar ambientes de convivencia encaminados a un mayor bienestar para las y los adolescentes que

viven inmersos en un contexto de violencia, además de permitir la resolución de conflictos de manera creativa y pacífica. Este tipo de enfoques ha sido más utilizado en espacios fuera del aula, por lo que hay poco trabajo al respecto donde se reporte la eficacia de estos dentro de un salón de clases.

En México poco más del 30% de jóvenes (SEMS, 2014), experimentan una situación de violencia o acoso escolar de manera recurrente; la mayoría de las y los estudiantes recurren a una actitud pasiva si en los eventos de acoso escolar no están involucradas sus amistades; el 70% no interviene en estas situaciones a pesar de que crea que debe hacerlo y 30.3% del estudiantado no considera la escuela como un lugar seguro.

Los datos sobre la violencia y maltrato en el que están inmersos las y los adolescentes mexicanos permiten reflexionar sobre la importancia de trabajar a nivel de prevención, y fomentar relaciones armónicas dentro del ambiente escolar, poniendo énfasis en lo que resulte del buentrato entre pares, docentes y la comunidad escolar. Para lograr el objetivo del buentrato, en este caso en la Educación Media Superior (EMS), es importante desarrollar en el alumnado habilidades socioemocionales, ya que es significativo en la formación de un carácter sólido, conductas de convivencia sana y pacífica, esto a su vez impactará en mayores posibilidades de éxito académico, en la inserción al mundo laboral; y fundamentalmente en la construcción de ambientes propicios para el aprendizaje (SEP, 2016). Ejemplo de estas habilidades son la inteligencia socioemocional, la autoregulación, la capacidad de trabajar en equipo, y la perseverancia; cualidades que en general en la mayoría de jóvenes resultan insuficientes o no han sido desarrolladas. Muestra de ello es que sólo 15% del alumnado alcanza un alto nivel de perseverancia, 26% de manejo de estrés, y 30% adquieren habilidades para tomar decisiones (SEP, 2016).

Estos datos sobre las dificultades que enfrentan las y los estudiantes de EMS en México ponen en relieve que el cuerpo docente puede coadyuvar al desarrollo sólido de habilidades emocionales, como parte de las fortalezas que les permitirán, además de tener un mejor rendimiento académico, desplegar recursos para acceder a un mejor bienestar personal, prevenir conductas de riesgo, y así, contribuir a fomentar la motivación encaminada a la creación y realización de sus proyectos de vida, a partir del aprendizaje de la Regulación

Emocional, por ejemplo. Por ello, Fina Sanz (2004) menciona que uno de los aprendizajes imprescindibles para tratarnos bien, es aprender a manejar las emociones, respirar como forma de conectar con ellas y de transformarlas, relajarse y marcar la distancia necesaria frente a las cosas que nos perturban para poder ver con más claridad.

Lamentablemente es probable que la falta de capacitación, en general a docentes, sobre todo de manera vivencial acerca del tema de las emociones, así como la falta de tiempo para llevarlo a cabo, dificulte que se proporcione dicho aprendizaje emocional dentro del aula. En nuestro país, la nueva Reforma Educativa 2013 incorporó de manera transversal las habilidades socioemocionales en la educación obligatoria en México, lo cual en la EMS está dentro del Marco Curricular Común, (SEP; 2016). Por ello, realizaron modificaciones a asignaturas como Tutoría. También está la creación de programas como Construye T, o la creación de Manuales para trabajar en estos temas, como el Manual para el desarrollo de habilidades socioemocionales en planteles de educación media superior (SEMS, 2014) por parte de la SEP en México. Sin embargo, estas asignaturas y programas cuentan con muy poco espacio y tiempo dentro de las escuelas para impartirlos y no existen datos de su efectividad o implementación efectiva en ellas.

En algunos bachilleratos se imparten materias como Orientación Educativa o Psicología, materias en las cuales se podría enseñar de manera más articulada y práctica la regulación emocional. Por ejemplo, en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), específicamente en el Colegio de Ciencias y Humanidades, se imparten las materias de Psicología I y Psicología II, pero sólo como parte de las opciones de los últimos semestres a cursar; sin embargo, no se puede suponer que el hecho de tener la licenciatura en Psicología les habilite a quienes imparten la asignatura, para ejercer la docencia, ni es garantía de una adecuada instrucción sobre las estrategias relacionadas con la educación emocional.

Por otro lado, el ejercicio docente de la Psicología es considerada como demasiado verbalista y expositiva, sin lugar para la reflexión, es decir, es impartida de manera tradicional. Esta forma de abordaje no permite un acercamiento a las necesidades reales de los adolescentes, por lo que se sugiere impartir las asignaturas relacionadas con la Psicología

de manera más cercana y significativa, pero sin convertirla en un grupo terapéutico. (Carlos y Guzmán. 2016).

A partir del análisis y revisión del ejercicio docente en el contexto de las y los adolescentes de educación media superior, y de la violencia existente, surge la curiosidad y sobre todo, la intención de generar una propuesta que, desde el rol como docente, coadyuve a la provención del bienestar a partir del aprendizaje reflexivo de habilidades socioemocionales vinculadas a temas del currículo de una materia.

Por lo tanto, el presente trabajo propone aplicar el desarrollo de estrategias de regulación emocional con una perspectiva transversal, dentro de la clase de Psicología, adscrita al área de Ciencias Experimentales en el CCH plantel Oriente (CCH, 2016), de tal manera que, si las y los adolescentes manejan mejor su vida emocional, estarán más motivados en el aprendizaje, se favorecerá su reflexión sobre su bienestar, y sus proyectos de vida. Así como identificar la influencia que puede tener el papel docente desde una perspectiva más integral en las actividades propuestas.

Uno de los objetivos de la docencia en la EMS, es permitir que los contenidos sean útiles para la vida de los y las adolescentes, por ello dentro de la clase de Psicología se pretende que el grupo pueda desarrollar habilidades socioemocionales dentro de esta. Por lo que se propone utilizar estrategias de aprendizaje significativo y cooperativo que permitan que los y las estudiantes desarrollen dichas habilidades, integren mejor los conocimientos adquiridos de la asignatura y reflexionen sobre sus proyectos de vida. A continuación, se presentan los objetivos correspondientes a esta propuesta.

4.2 Objetivo

Objetivo General: Implementar una propuesta didáctica con estudiantes de Educación Media Superior que facilite el aprendizaje significativo y favorezca la reflexión sobre el bienestar.

Objetivos específicos:

- Contribuir al conocimiento y práctica de estrategias de regulación emocional
- Reflexionar sobre las emociones y la motivación en la construcción de un proyecto de vida
- Promover actitudes de respeto y mejorar la convivencia social con sus pares a partir de la cultura del buentrato

4.3 Hipótesis de la intervención

- Implementar de manera efectiva una propuesta didáctica que facilite el aprendizaje significativo y favorezca la reflexión sobre el bienestar en un grupo de EMS
- La reflexión sobre las emociones y la motivación permitirá que las y los adolescentes de este grupo contemplen dichas habilidades socioemocionales en sus proyectos de vida.
- El desarrollo de competencias emocionales permitirá que las y los estudiantes fomenten actitudes de respeto y mejoren la convivencia social con sus pares.

La presente propuesta didáctica se estructuró a partir del modelo instruccional de las 5 E para la secuencia didáctica, así como estrategias de Educación para la Paz, aprendizaje cooperativo, Buentrato, y estrategias de Regulación Emocional. A continuación, se describe a mayor detalle cada uno de estos elementos.

4.4 Diseño instruccional: Ciclo de aprendizaje de las 5E: Enganchar, Explorar, Explicar, Elaborar, Evaluar

Debido a que una de las bases del modelo constructivista consiste en vincular contenidos, procedimientos y actitudes basados en la enseñanza de la ciencia, con problemáticas cotidianas, se propone utilizar el ciclo de Aprendizaje de las 5E para planear

cada una de las sesiones a facilitar. Se utilizará este modelo en la propuesta debido a la flexibilidad que posee, ya que se pretende realizar ajustes para que paralelamente a los contenidos de la materia de Psicología, las y los estudiantes aprendan a regular sus emociones. Principalmente, es una herramienta para la docente, ya que le permite tener una guía para la ejecución de sus clases contemplando diferentes momentos.

A mediados de los ochenta, el equipo de Biological Sciences Curriculum Study (BSCS), dirigido por el pedagogo americano Rodger W. Bybee, desarrolló el ciclo de aprendizaje de las 5E como un modelo de instrucción dentro del enfoque constructivista. Este modelo se utilizó en muchas escuelas de Primaria y Secundaria de Estados Unidos, donde múltiples estudios han demostrado una mejora significativa en los aprendizajes conceptuales, el desarrollo de las competencias y un incremento del interés por la ciencia en los estudiantes (Bybee et al., 2006; Redacción Science Bits, 2015).

Un ejemplo de la eficacia del modelo es el estudio *Effects of the 5E learning model on students' academic achievements in movement and force issues* de Sibel, Sema y Ümit investigadores en Turquía. Este grupo de investigadores evaluaron la eficiencia de los materiales orientados en los estudiantes sobre el rendimiento estudiantil, utilizando para ello el modelo de aprendizaje 5E. Los materiales fueron desarrollados por los investigadores, basándose en los objetivos de la unidad "Movimiento y Fuerza". El diseño de investigación cuasiexperimental incluyó a 60 estudiantes universitarios (30 experimentales, 30 de control). Para determinar si existieron diferencias entre los logros académicos de los dos grupos, las pruebas de logro sobre el Movimiento y los Problemas de la Fuerza, fueron aplicados a ambos grupos, tanto al principio como al final del semestre como pruebas previas y posteriores). El grupo control de estudiantes sólo recibió folletos que se prepararon para cada experimento de acuerdo con el modelo de aprendizaje 5E, y su instrucción fue tradicional. Como resultado del estudio, los estudiantes del grupo experimental donde se aplicó el modelo pudieron descubrir y aprender los conceptos principales del curso por sí mismos al cuestionar, buscar, usar el conocimiento primario, asociar lo aprendido con la vida cotidiana, organizar aparatos de prueba y probar el experimento por sí mismos. A diferencia del grupo control que no obtuvo estos resultados. Con este estudio, los investigadores demostraron que el modelo de aprendizaje 5E es un método de enseñanza efectivo (Sibel et al., 2011).

Las 5E's de este ciclo de aprendizaje implican aprender algo nuevo, o intentar comprender algo familiar en mayor profundidad. No es un proceso lineal. Al tratar de dar sentido a las cosas, los estudiantes usan tanto su experiencia previa como conocimiento de primera mano obtenido de nuevas exploraciones (Sibel et al., 2011). Este modelo considera el aprendizaje como dinámico e interactivo, en el que los individuos redefinen, reorganizan, elaboran y cambian sus conceptos iniciales mediante la interacción con su entorno, con otros individuos o ambos (Bybee et al., 2006)

El modelo de instrucción BSCS 5E, o las 5Es, consta de las siguientes fases: enganchar, explorar, explicar, elaborar y evaluar. Cada fase tiene una función específica y contribuye a la instrucción coherente del maestro, así como a la formulación de un alumno, de una mejor comprensión del conocimiento, las actitudes y las habilidades científicas y tecnológicas. El modelo enmarca una secuencia y organización de programas, unidades y lecciones. Una vez internalizado, también puede informar las muchas decisiones instantáneas que los profesores de ciencias deben tomar en situaciones de clase (Bybee et al., 2006).

La estructura y el propósito del ciclo de las cinco E puede implementarse en lecciones individuales o en mayor escala a través de toda una unidad de ciencia y tecnología. Cada lección que se enseña mediante el ciclo de aprendizaje puede incorporar aspectos de diversas fases y cada una debe ser evidente en la planeación y en la implementación de la unidad como un todo (Centro Mario Molina, 2014).

En la primera etapa, Enganche, se utiliza para motivar a los estudiantes creando un desequilibrio mental o aprovechando la vida real, situaciones que les sean familiares. En esta fase, el docente diagnostica los conocimientos previos de sus estudiantes y los ayuda a involucrarse en el aprendizaje de un nuevo concepto (Bybee et al., 2006). El interés generado lleva a los estudiantes a la segunda fase, Exploración, en la que usan directamente experiencias concretas para hacer observaciones, recopilar datos, probar predicciones y refinar hipótesis. Esta información les permite comenzar a responder preguntas iniciadas en la fase de Enganche. Durante la etapa de Exploración, el docente facilita experiencias de indagación seguras, guiadas o abiertas y preguntas para que los estudiantes puedan descubrir

sus conceptos erróneos sobre el concepto. Durante la tercera fase, Explicación, el profesor utiliza las observaciones de los alumnos y datos para crear una explicación científica de sus resultados. En este momento, se introduce el vocabulario científico apropiado y se relaciona con las experiencias de los estudiantes. La cuarta fase, Elaboración, está diseñada para brindar a los estudiantes más problemas que les permiten aplicar sus nuevos conocimientos, proponer soluciones, tomar decisiones y/o dibujar conclusiones razonables. Esto a menudo es en la forma de otra actividad de consulta o extensión de la fase de Exploración. Finalmente, la quinta fase, Evaluación, es esencial para determinar si los estudiantes obtuvieron un resultado científicamente correcto comprensión del concepto y si pudieron generalizar a otros contextos. Esto puede hacerse formal o informalmente (Sibel, et al., 2011). En el siguiente cuadro (cuadro 2) se presentan más detalladas las fases que se refieren anteriormente (Bybee et al, 2006).

Cuadro 2

Fases del modelo BSCS 5E, o las 5Es (Bybee et al, 2006. Traducción Hernández, T. 2019)

Enganchar	El profesor diagnostica los conocimientos previos de sus estudiantes y los ayuda a involucrarse en el aprendizaje de un nuevo concepto; mediante una pregunta generadora, un evento interesante o discrepante que los estudiantes conecten con actividades previas o futuras. Estas conexiones dependen del objetivo de aprendizaje. Esta fase del ciclo promueve el interés y la motivación. Hacer una pregunta, definir un problema o actuar ante una situación problemática, son formas de enganchar al estudiante. La implementación de esta fase es exitosa si los estudiantes se muestran perplejos y si están motivados a indagar y a aprender. El docente debe de crear las reglas y procedimientos para la actividad; las experiencias de enganche deben de ser cortas y simples.
Explorar	Los estudiantes trabajan de manera colaborativa para realizar actividades experimentales que les ayudan a utilizar sus saberes y habilidades previas, a explorar respuestas alternativas a sus preguntas para construir y a conducir un proceso de indagación. La exploración está diseñada para dar a los estudiantes experiencias comunes y prácticas, que les permitan construir sobre sus conceptos y habilidades en desarrollo. Estas experiencias pueden ser usadas en pasos subsecuentes para introducir formalmente concepciones y lenguaje científico. En esta fase los estudiantes están explorando efectivamente ideas, incluyendo las propias.
Explicar	Los estudiantes explican con sus propias palabras las ideas acerca de un concepto dado, hacen representaciones, comparten con sus pares y comparan.

	Escuchan la explicación del profesor y juntos construyen ideas más completas y profundas. Las explicaciones deben de surgir de una manera ordenada y dar un lenguaje común a las experiencias de exploración. Los estudiantes primero deben dar explicaciones propias y subsecuentemente introducir explicaciones científicas relevantes. Estas explicaciones científicas necesitan estar claramente vinculadas con las actividades del enganche y de la exploración y, por supuesto, con las explicaciones de los estudiantes. En esencia se les provee de un ambiente que los motiva a explicar sus ideas y entendimientos.
Elaborar	Los estudiantes elaboran representaciones o actividades adicionales de exploración para reforzar su entendimiento. La idea es que se involucren en experiencias para aplicar, ampliar o elaborar los conceptos o habilidades aprendidas. Esta fase del ciclo de aprendizaje es una oportunidad para involucrar a los estudiantes en nuevas situaciones y problemas que requieren de una aplicación idéntica o bien, de una explicación similar. Esencialmente, es un ambiente que promueve que participen en la resolución de problemas y se les orienta para que apliquen sus nuevos entendimientos en contextos diferentes.
Evaluar	En esta fase final los aprendices reciben retroalimentación para conocer la exactitud de sus explicaciones y habilidades. La evaluación informal se puede dar desde el inicio de la secuencia instruccional y el docente la puede completar después de la fase de elaboración. En este momento el profesor conoce el nivel de comprensión de cada estudiante, sus habilidades y destrezas. También motiva a los estudiantes para utilizar las habilidades que han adquirido y evaluar su comprensión, e incluso comunicar sus soluciones.

Para este modelo de instrucción, la comprensión del aprendizaje, partiendo de las ideas previas o teorías implícitas, donde en cada fase se realicen actividades dirigidas y acompañadas por la docente es de suma importancia para producir un cambio conceptual. En ese sentido, la utilización de analogías dentro de la fase de Enganchar pretende detonar aprendizajes previos respecto al programa de la asignatura, pero también teorías implícitas respecto a su vida cotidiana. Por ello, es importante clarificar de manera más detallada ese cúmulo de conceptos.

Pozo y Gómez (2006) señalan que la adquisición del conocimiento científico requiere un cambio profundo de las estructuras conceptuales y las estrategias habitualmente utilizadas en la vida cotidiana, donde ese cambio, lejos de ser lineal y automático, debe ser producto de un laborioso y largo proceso de instrucción. Es decir, la adquisición del conocimiento

científico, lejos de ser un producto espontáneo y natural de interacción con el mundo de los objetos, es una laboriosa construcción social, o, mejor dicho, una reconstrucción que puede alcanzarse mediante la enseñanza eficaz que sepa afrontar las dificultades que el aprendizaje plantea.

Como se aprecia, una de las bases del enfoque constructivista es que el aprendizaje este basado en la comprensión –también llamado aprendizaje significativo e incluso constructivo; ya que esto facilita la generalización o transferencias en mayor medida que el aprendizaje repetitivo, incrementando la probabilidad de ser capaces de recuperar y usar los conocimientos en nuevas situaciones (Duit, 2006; Pozo y Pérez, 2009)

Comprender es en cierto modo traducir algo en propias palabras e ideas. Se trata de un proceso en el que aprender es producto de la información nueva interpretada a la luz de lo que ya se sabe. No se trata de reproducir información sino de asimilarla e integrarla, por lo que será necesario activar los conocimientos previos. Aprender significados es cambiar ideas como consecuencia de su interacción con nueva información. Y un requisito esencial para comprender nueva información, y no sólo repetirla, es disponer de conocimientos previos relevantes con los que relacionar esa información (Pozo y Pérez, 2009). Por ello, otro requisito, muy relacionado con la labor docente, es que la tarea de aprendizaje ayude a esa activación, tal como lo hace el modelo en las fases de Enganchar y Explorar.

Acorde con Pozo y Gómez (2006), existe un conjunto de reglas o restricciones en el procesamiento de la información que determinan no sólo la selección de la información procesada, sino también las relaciones establecidas entre los elementos de esa información, que se conocen como teorías implícitas. La tesis de estos autores señala que, para efectos del proceso enseñanza-aprendizaje, el alumnado cuentan con este conjunto de conocimientos que adquirirán, que pueden ser erróneas o no, y que han sido aprendidas en sus diferentes contextos, tanto escolares como familiares, sociales, entre otros.

El cambio conceptual, para una mejor comprensión, se produce a partir de una significativa reestructuración de conocimientos adquiridos. Investigaciones sobre ideas previas al aprendizaje que tienen los estudiantes en muchos dominios científicos,

demonstraron que estas ideas, a menudo, difieren ampliamente de las concepciones científicas por aprender. Por ello, es necesario realizar una reestructuración significativa (Duit, 2006).

Duit (2006) refiere que el cambio conceptual debe entenderse como un proceso de desconcertante complejidad que depende de diversas variables íntimamente relacionadas. Se trata de un proceso de desarrollo que consiste en que los estudiantes modifiquen las concepciones previas una vez adquiridos los conceptos científicos. Por lo que tienen que estar insertos en lo que podría denominarse “condiciones que sustentan el cambio conceptual”, entre las que se encuentran la motivación, el interés, las creencias de los educandos y de docentes, así como factores de la atmósfera de la clase y las estructuras de poder.

Schumacher et al. (1993, citado en Duit, 2006), debaten ampliamente los factores motivacionales que obstaculizan el cambio conceptual. Por ejemplo, sostienen que cuando el alumnado tiene una concepción errónea en un área en la que no demuestran demasiado interés, es probable que los recursos cognitivos que posee, no se tomen en cuenta no. Es decir, la insatisfacción también depende, de manera sustancial, de características afectivas. La resistencia al cambio en diversos dominios se ha analizado en estudios sobre el juicio humano, la toma de decisiones, la psicoterapia y los cambios actitudinales, donde la conclusión general establece que la resistencia al cambio manifestada en las concepciones erróneas de las ciencias parece ser un rasgo habitual en el comportamiento de los seres humanos.

Esto significa que, un buen aprendizaje, a partir de este enfoque, requiere de formas complejas y eficaces de aprender pues se pretende gestionar conocimiento en contextos de incertidumbre en los que no basta en convertirse en el eco de la voz del profesor. Y, por tanto, también demanda de las y los profesores, otros enfoques didácticos que favorezcan la construcción de esa autonomía y ayuden al alumnado a adoptar nuevas estrategias en su aprendizaje, dirigidas a la comprensión y a la solución de problemas más que al hábito de repetir lo aprendido. Comprender y resolver problemas, no son sólo objetivos por alcanzar, sobre todo nuevas formas de aprender sobre las que se deben cimentar esos nuevos enfoques de enseñanza (Pozo y Pérez, 2009). Partiendo del concepto vigotskiano de zona de desarrollo próximo, se asume que la labor de la educación científica es lograr que los estudiantes

construyan en las aulas actitudes, procedimientos y conceptos que por sí mismos no lograrían elaborar en contextos cotidianos y que, siempre que esos conocimientos sean funcionales, los transfieran a nuevos contextos y situaciones (Pozo y Gómez, 2006). Es decir, construir andamios que permitan aprendizajes más significativos.

Por eso, Pozo y Pérez (2009) refieren que saber decir y saber hacer pueden ser formas distintas, e incluso en ocasiones disociadas de conocer el mundo, por lo que, para formar estudiantes competentes, capaces de comunicarse, de tomar decisiones o resolver problemas, de analizar o de cooperar con otros, no basta con que adquiera conocimientos verbales propios de las disciplinas que componen los currículum. Es importante para ello la Integración de la teoría y la práctica reflexiva, es decir, del conocimiento teórico (saber decir), de naturaleza declarativa y explícita, y del conocimiento procedimental (saber hacer), que se manifiesta en la acción y es de naturaleza tácita o implícita. La docencia debería proporcionar una comprensión de cuándo, cómo y por qué utilizar unos procedimientos u otros, conocimiento de las condiciones en las que pueden resultar más adecuado los diferentes procedimientos, de su valor y sentido para la tarea. El elemento del “saber” aporta a las acciones del estudiante la reflexión en la propia acción, controlarla o regularla durante el proceso de solución de un problema (Pozo y Mateos, 2009). Lo que suma a su metacognición y metaconocimiento.

Aunado a lo anterior, para el enfoque constructivista es importante considerar la metacognición y el metaconocimiento, pero los estudiantes no podrán lograr ese tipo de conocimientos y habilidades que les permitan dichas funciones, solucionar problemas, así como tomar decisiones sin un apoyo adicional. Y es ahí donde el modelo de las 5e en sus fases va acompañando al alumnado en el desarrollo de estas habilidades, que implica desde activar conocimientos previos y ayudarlo a reelaborarlos con fundamentos científicos, pero al mismo tiempo buscando aterrizarlos en su cotidianeidad, de tal manera que la explicación presentada sea breve pero clara y efectiva, para posteriormente lograr una práctica guiada sobre los conocimientos y habilidades adquiridas en la fase de Elaboración, y finalmente evaluar lo aprendido. Y promoviendo constantemente la reflexión.

Desde el enfoque de explicación y contraste de modelos planteado por Pozo y Gómez (2006), donde se incluirán la educación para la paz y el trabajo colaborativo, la función social del profesor es ayudar a sus estudiantes a reconstruir el conocimiento científico, más que ser un director de investigaciones. Asimilando y reconstruyendo a nivel social e individual, el acervo de la cultura científica. El docente expone a sus estudiantes diversos modelos alternativos que deben contrastar con el fin de comprender las diferencias conceptuales que hay entre ellos y, de esa forma ser capaces de relacionarlos e integrarlos metacognitivamente. El estudiante reconstruye e integra los valores, los métodos y los sistemas conceptuales producidos por la ciencia con la ayuda pedagógica de su docente que, mediante sus explicaciones, hace comprensibles y contrastables esos conocimientos.

Es decir, conjuntado con las 5E, se parte de que durante toda la secuencia se logre, con la ayuda pedagógica correspondiente, el contraste de las teorías implícitas o conocimientos previos de los estudiantes sobre algún contenido disciplinar científico, que en algunos casos pueden ser erróneas, con los conocimientos científicos que se desean enseñar.

Desde este enfoque, de contrastación de modelos, similar al del ciclo de las 5E, se asume que la meta de la educación científica debe ser que el estudiante conozca la existencia de diversos modelos alternativos en la interpretación y comprensión de la naturaleza y que la exposición, así como contrastación de esos modelos le ayudará no sólo a comprender mejor los fenómenos estudiados sino sobre toda la naturaleza del conocimiento científico elaborado para interpretarlos. La educación científica debe ayudar a los estudiantes a construir sus propios modelos, pero también a interrogarlos y reescribirlos a partir de los elaborados por otros, ya sean sus propios compañeros o científicos eminentes (Pozo y Gómez, 2006). Así como contrastar modelos de convivencia, de regulación emocional, y motivación, que impactan en sus vidas académicas, personales y en la construcción de un proyecto de vida.

Esto último se puede complementar con el aprendizaje estratégico, en el cual, aunque se acercan a los procesos de explicar, elaborar y evaluar, es importante la importancia del papel del docente a cargo en las metodologías didácticas. Por ello, Pérez (1997, citado en Quesada 2001), recomienda seguir la siguiente secuencia establecida para la enseñanza de cualquier tipo de procedimiento.

1. **Presentación del procedimiento/estrategia.** Exposición, modelamiento y ejecución del procedimiento por parte del enseñante. Se puede usar la explicación directa o el modelamiento.

2. **Práctica guiada.** Ejecución de la estrategia por parte del aprendiz y guiada por el enseñante. Pretende que el estudiante practique el uso estratégico del procedimiento, con el soporte del profesor.

3. **Práctica en contextos variados.** Se le pide al estudiante el uso del procedimiento en situaciones diferentes. Se puede hacer uso del aprendizaje cooperativo, la enseñanza recíproca.

4. **Uso estratégico y aumento de la responsabilidad.** Para disminuir el apoyo que se proporciona al estudiante, se puede realizar un trabajo individual proponiéndole el uso autónomo de la autointerrogación metacognoscitiva (guías propias de interrogación que les ayuden a reflexionar sobre sus propias decisiones, controlar y regular su actuación).

5. **Práctica independiente.** Ejecución independiente y autorregulada del procedimiento por parte del aprendiz sin el apoyo del enseñante. Su propósito es que cada alumno actúe como aprendiz estratégico (autorregulado) en diferentes situaciones y consolidar los procedimientos de aprendizaje enseñados.

De tal forma que, al utilizar el modelo, adaptado a la intervención a realizar, al enseñar la autorregulación conjunta con la metacognición, en el estudiante se enfatizará el desarrollo de las habilidades que le permitan tomar decisiones adecuadas durante la planeación de su actuación, durante su ejecución y evaluación. El profesor, al enseñar algún procedimiento de aprendizaje, también enseña la autorregulación pues explica cuándo, cómo, por qué usarlo (Quesada, 2001). Lo que será de relevancia en cada una de las etapas del modelo 5E, pues es importante considerar la instrucción clara de los docentes, así como el modelamiento, el acompañamiento, y la constancia en la aplicación del modelo, esto permita un verdadero aprendizaje por comprensión, dando como resultado no sólo el comienzo del cambio conceptual, sino también en función de procedimientos y actitudes.

4.5 Aprendizaje cooperativo y colaboración

Para Carlos y Guzmán (2016) el aprendizaje cooperativo es apropiado para trabajar con grupos grandes, situaciones comunes en el bachillerato y en las universidades, ya que con éste se logra que todo el grupo se involucren en las actividades y la labor de las y los docentes consiste, básicamente, en supervisar y corregir el trabajo realizado. Sin embargo, Johnson, Johnson y Holubec (Citados en Díaz Barriga y Hernández, 2010), definen el aprendizaje cooperativo a partir de la cooperación, que consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que son beneficioso para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los y las estudiantes trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás.

Cooperar juntos es trabajar juntos para lograr metas compartidas, lo que se traduce en una interdependencia positiva entre los miembros del grupo. En este caso, el equipo trabaja junto hasta que todos los miembros del grupo hayan entendido y completado la actividad con éxito. Trabajar en equipo implica la colaboración de todos en la tarea por realizar, donde cada uno se hace responsable de una parte del trabajo, y el producto final es la suma de las aportaciones de todos, esa será la diferencia con uno hecho de manera individual, de tal manera que la responsabilidad y compromiso con la tarea son compartidos. (Díaz Barriga y Hernández, 2010; Carlos y Guzmán, 2016).

Para Johnson, Johnson y Holubec los componentes básicos del aprendizaje cooperativo son: Interdependencia positiva, interacción promocional cara a cara, Responsabilidad y valoración personal, habilidades interpersonales y de manejo de grupos pequeños y procesamiento en grupos (Díaz Barriga y Hernández, 2007).

Por otro lado, cabe mencionar también la colaboración. Según Woolfolk (2010) el aprendizaje colaborativo nace en el ejercicio de docentes británicos, quienes deseaban que sus estudiantes respondieran a la literatura de manera más activa durante su aprendizaje. Sin embargo. Panitz (1996, citado en Woolfolk, 2010), sugiere que la colaboración es más bien la filosofía acerca de cómo relacionarse con otras personas, de cómo aprender y trabajar con

ellas. Ya que la colaboración es una manera de relacionarse con personas que respetan las diferencias y comparten la autoridad; basándose en el conocimiento distribuido entre todos los individuos. Es decir, el aprendizaje colaborativo incluye la posibilidad de trabajar en una situación educativa en la que, en contraposición al aprendizaje individual o aislado, aparecen varias interacciones equilibradas entre el alumnado a lo largo de la clase, o cuando realizan alguna actividad escolar (Díaz Barriga y Hernández, 2010).

Durante cada una de las sesiones la cooperación y colaboración son de suma importancia ya que permiten tener un ambiente de confianza que promueve el aprendizaje y respeto dentro del grupo. Sumado a ello, tanto la cultura del buentrato como la educación para la paz contemplan el trabajo colaborativo y la cooperación como parte de cada una de sus actividades, y enfoque.

4.6 Estrategias Didácticas

4.6.1 Estrategias de Regulación Emocional: Identificación de emociones y Respiración consciente

Durante la primera fase de la intervención se introdujeron las estrategias de respiración consciente al inicio de cada sesión, en la fase de Enganche; y la identificación de emociones básicas al final de cada clase, durante la fase de Evaluar. La elección de estas estrategias se decidió por la facilidad para modelarlas y por ser recursos de fácil acceso, corta duración y entendimiento que caben sin menor problema dentro de las secuencias didácticas. Aunado a esto, es importante mencionar que ambas estrategias se realizaron también durante la aplicación de la práctica docente II, es decir, en el semestre anterior y con el mismo grupo. en la cual se impartió el tema de motivación y emoción. En esta ocasión se modelaron y practicaron durante cada clase.

En esta secuencia de igual manera se integran estas estrategias para seguirlas practicando y permitiendo que puedan generalizarlas a otros temas de la vida cotidiana, como es el caso del tema que se abordó: Sexualidad. De tal forma que, independientemente del tema/situación, sea posible mantener y seguir incorporando a su cotidianidad la Regulación

Emocional y el bienestar. Para ello, al igual que en el semestre previo, se presentará una historia que integre los elementos: ciclo de motivación, conflicto y estrategias de regulación emocional que favorecen el bienestar. Sumando el tema de sexualidad, y el Buentrato a ellas; como parte de su evaluación.

En seguida se describen las estrategias que se mencionan.

Identificación de emociones básicas

En la fase de evaluación, de manera breve, se recuperan las emociones básicas (tristeza, miedo, alegría, enojo) existentes durante la sesión, vinculadas a los temas a tratar, así como incluir la identificación de emociones (tristeza, miedo, alegría, enojo). Esto a través de una pregunta al finalizar la clase. Por lo que, tanto el modelo como la aplicación de este, con estrategias didácticas, instrucciones claras, modelamiento y acompañamiento de estas, será indispensable para el aprendizaje de las estrategias de regulación emocional que no sólo impacten en la motivación dentro del aula, sino también fuera de ella.

Williams de Fox (2014) menciona que el desarrollo emocional comprende inicialmente reconocer y nombrar las emociones para, posteriormente, poder regularlas. Por ello es importante dar cuenta que es necesario entender el mundo emocional como un flujo continuo, es decir, que cumple una determinada secuencia: expresar lo que pasa implica dar cuenta de lo que está ocurriendo, lo que permite que se identifique lo que se está sintiendo y de esa manera poder nombrar la emoción.

Partir de la dimensión físico-corporal y la conciencia de lo que se siente en el cuerpo, permite reconocer y nombrar las emociones, y esto coadyuva al autoconocimiento. Por lo que, idealmente, poder reconocer lo que pasa en el cuerpo permitiría regular la emoción antes de que esta se dispare. (Williams de Fox, 2014). Por ello, la estrategia vinculada a esta identificación emocional es la respiración consciente que se explica a continuación.

Respiración Consciente

Los ejercicios de relajación son beneficiosos para todas las edades y momentos, pero especialmente para momentos de crisis y de cambio como es la etapa adolescente. Ya que la relajación puede enseñar a ceder, y a escuchar las verdaderas emociones y las necesidades que en ellas se esconden, al desconfiar de las reacciones primarias, sin sucumbir a ellas ni a sus armas obsesivas y vengativas. Por ello, detenerse en las emociones, mediante la respiración, da la oportunidad de reflexionar sobre un hecho y sobre la manera de percibirlo (Altable, 2010).

Fina Sanz (2004) menciona que uno de los aprendizajes imprescindibles para tratarnos bien, es aprender a manejar las emociones, respirar como forma de conectar con ellas y de transformarlas, a relajarse y marcar la distancia necesaria frente a las cosas que nos perturban para poder ver con más claridad.

Thich Nhat Hanh y Weare, (2019) mencionan que la respiración consciente lleva la mente de regreso al cuerpo, y así podemos conectarnos en el aquí y el ahora, podemos estar más presentes para poder vivir de manera más profunda cada instante de la vida diaria. Algunas de las aportaciones que tiene la respiración consciente permite:

- Aumentar la capacidad para concentrarnos y poner atención a lo que ocurre a nuestro alrededor
- Permite tranquilizar cuerpo y mente, anclarlos y ayudar a lidiar con emociones e impulsos difíciles.
- Permite relajarnos y ayudarnos a soltar el estrés y la tensión
- Aumenta nuestra habilidad para reconocer cómo nos sentimos
- Ayuda a unir mente y cuerpo
- Ayuda a estar más presentes para los demás
- Nos permite ser más capaces de escuchar más profundamente y de comunicarnos con más empatía.

La inclusión de la práctica de la respiración consciente dentro de estas sensaciones tiene la intención no sólo de aprender a regular las emociones, también, como vemos, permite

que la colaboración sea mayor al coadyuvar a una mejor escucha y empatía con las demás personas.

4.6.2 Uso de Analogías (vídeos, cuentos, dinámicas de educación para la paz)

Analogías

Dentro del modelo de las 5E, como se menciona al inicio, se buscó que el aprendizaje fuera tanto de los contenidos de la materia de Psicología, pero también conjuntarlos con el aprendizaje de estrategias de regulación emocional como eje principal de la intervención. Para ello, inicialmente, durante la fase de Enganche, se hará uso de analogías, las cuáles se describen a continuación, como parte de la adecuación del modelo para la intervención docente, De acuerdo con Curtis y Reigeluth (Citado en Diaz- Barriga y Hernández, 2010), una analogía es una proposición que indica que una cosa o evento es semejante a otro. Se manifiesta cuando: Dos o más cosas son similares en algún aspecto, suponiendo que entre ellos hay otros factores comunes, y cuando una persona extrae una conclusión acerca de un factor desconocido sobre la base de su parecido con algo que le es familiar.

Duit (2006) menciona que las analogías y sus derivados juegan un papel preponderante en el cambio conceptual. Desde la perspectiva constructivista, el razonamiento analógico constituye un proceso central en lo que se refiere a la adquisición del conocimiento. Sin embargo, sólo es exitosa una secuencia de analogía cuando logra establecer un puente entre el dominio análogo comprendido por los estudiantes y las situaciones meta.

Es decir, a partir de ello se pretende que la inmersión en cuanto a lo emocional sea mediante aquello que es familiar e interesante para ellos, ya que es probable que al hacerlo de manera directa pueda resultarles aburrido, sobre todo, ante la falta de educación emocional y, por tanto, no exista apertura para ello, al mismo tiempo que se conectan con conocimientos previos tanto en el ámbito emocional como académico. Por ello el material seleccionado, será utilizado como un puente entre conocimientos, procedimientos, actitudes disciplinares y la regulación emocional. De tal manera que sean materiales y actividades vinculadas a los contenidos de la materia. Por ejemplo, vídeos, actividades lúdicas, lecturas.

4.6.3 Creación de acuerdos de convivencia

Dentro de esta propuesta se ha mencionado la importancia de integrar la cultura del Buentrato y la Educación para la Paz, por ello realizar una serie de acuerdos previos que permitieran una mejor convivencia fue imprescindible.

Eggen y Kauchack (2012), mencionan que es importante realizar normas en los grupos para permitir que tanto estudiantes como docentes se responsabilicen de los conocimientos que se adquieren. Por ello sugieren que se realicen estrategias que permitan dar seguimiento a éstas.

Anteriormente se mencionó el concepto de provención, Cascón (2001) menciona que en el espacio educativo significa favorecer y proveer diversas habilidades y estrategias que permitan enfrentar mejor los conflictos, es un proceso en el cual hay que crear las bases para enfrentar cualquier disputa o divergencia que pueda presentarse en cualquier momento dentro del grupo. Desde este enfoque de Educación para la Paz, la creación de un grupo en un ambiente de aprecio y confianza permite que exista un sentimiento de pertenencia e identidad en un grupo. Por lo que realizar dinámicas que coadyuven a crear un clima de confianza contribuirá a enfrentar conflictos sin miedo, decir de manera directa las inconformidades con las personas con las cuáles tenemos problemas.

Bajo estas dos concepciones se decidió realizar la creación de acuerdos de convivencia para propiciar no sólo la corresponsabilidad en el aprendizaje, también con la idea de promover un ambiente de respeto y colaboración dentro del grupo. De tal forma que la creación de estos se realizó con la participación activa de las y los estudiantes.

4.6.4 Construcción de una Historia como actividad integral de evaluación

Como parte de una evaluación final que incorporara lo visto durante la unidad, y retomando lo visto en el semestre anterior sobre emociones y motivación se les solicitó realizar una historia a presentar en la última clase.

Esta técnica es descrita por Eleana Gil (2000) quien la recoge de Irwin y Malloy (1994, citado en Gil, 2000) la cual desarrollaron como una forma de entrevista estructurada con las familias que trabajan de manera psicoterapéutica. Gil (2000) encuentra que este tipo de terapia de juego familiar permite a la familia comunicarse de manera simbólica, disminuyendo las defensas, experimentando placer individual y colectivo, y, además, permite desarrollar un mejor mecanismo para la interacción.

A los integrantes de la familia se les solicita que busquen entre los títeres amontonados que hay y que encuentren aquellos que les sean atractivos. Cuando ya han hecho sus selecciones, se les pide construir una historia que tenga un principio, un desarrollo y un final, utilizando los títeres para formular y luego actuar su historia (Gil, 2000)

Esta técnica se ha adaptado para el grupo de estudiantes, durante el semestre 2019-1 todo el grupo tuvo acceso a los títeres, pero tenían que llevar elaborada su historia con anticipación y posteriormente, al inicio de la sesión de cierre, adaptarla a los personajes que habían seleccionado con los títeres. En la última intervención, que es la que se presenta, el grupo también tuvo acceso a los títeres, pero como una posibilidad más, donde podían elegir entre realizar una actuación fungiendo ellas y ellos como actores, realizar una historieta o bien, utilizar los títeres nuevamente. Siempre y cuando su historia cumpliera con los requisitos solicitados, es decir, inicio, desarrollo y cierre, pero incluyendo los temas estudiando durante las sesiones de clase.

Si bien la intención no tiene que ver con una cuestión psicoterapéutica, sino psicopedagógica, si permite que las y los estudiantes puedan, a través de una técnica que, de inicio, parece un juego, interactuar y explicar de manera simbólica sus aprendizajes sin que eso implique una exposición de sus sentires.

4.7 Diseño de la secuencia didáctica

La Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) tiene la peculiaridad de contar con tres semestres para la aplicación prácticas docentes, una por semestre; que permitan desarrollar habilidades en las y los estudiantes de dicha maestría. Gracias a esta asignatura tuve la oportunidad de acercarme al CCH Oriente y colaborar

durante tres semestres con la misma docente titular, la Maestra N, de la asignatura seriada de Psicología (I, II). Para ello se realizó el trámite correspondiente, pero sobre todo se inició el acercamiento con ella, lo que permitió que la primera práctica sirviera como un diagnóstico, y la segunda como una fase previa a la elaboración de la secuencia que se presenta.

A continuación, se describe brevemente lo realizados durante estos primeros dos semestres, y posteriormente se presentará la secuencia didáctica final.

4.7.1 Semestre 2018-2. Diagnóstico

Es importante mencionar que la primera práctica docente que se realizó durante este semestre fue de mucha utilidad para realizar un primer acercamiento, ya que permitió tener un mayor conocimiento del contexto (escuela, estudiantes, modo de trabajo de la docente titular), así como la implementación de estrategias e instrumentos a modo de ensayo que permitieron, posteriormente, estructurar lo que realmente se podía hacer. En cada práctica realizada la elección del tema fue en función del cronograma de la docente titular, y planeación de la secuencia revisada por la misma.

Durante esta primera práctica se realizó el diseño de la secuencia didáctica sobre el tema de Sexualidad Humana, con la planeación en 5E, en donde se introdujeron videos en la fase de Enganche. En la fase de Exploración, se realizaron preguntas vinculadas al tema y al vídeo visto previamente. De esa manera en la fase de Explicación se retomaban los aprendizajes previos para poder explicar el tema de manera conceptual, relacionando en todo momento a sus vidas cotidianas. En la fase de Elaboración, realizaron actividades en equipos sobre género, Derechos Sexuales y Reproductivos, y posteriormente se realizaba la fase de Evaluación a través de un pequeño cuestionario a modo de repaso de los conceptos revisados en cada sesión. Al realizar la planeación de esta práctica sólo se contempló la evaluación formativa pero no la sumativa. Sin embargo, la docente titular propuso ceder un día más de su clase, es decir, en lugar de cuatro clases, fueron cinco; lo que permitió realizar una evaluación sumativa a partir de la realización de carteles que exponían diferentes problemáticas sobre sexualidad con soluciones enfocadas a través de los Derechos Sexuales y Reproductivos.

Cabe mencionar que durante este semestre se habló de manera muy general sobre la respiración consciente, pero sólo se practicó una sola vez. También se aplicaron instrumentos de regulación emocional, y actitudinales, que después de revisarse permitieron determinar que no eran útiles a los propósitos de este trabajo.

Gracias a lo experimentado y observado, se realizaron modificaciones a partir de la secuencia aplicada en el semestre 2018-2, por lo cual durante la siguiente práctica se realizaron modificaciones a partir de los siguientes aprendizajes:

- Actividades más concretas a la hora de dar instrucciones.
- Flexibilidad con las planeaciones en función del grupo.
- Comenzar el trabajo en equipo de forma gradual.
- Indagar y observar si saben trabajar en equipo.
- La importancia y riqueza de actividades de cohesión y conocimiento grupal; aunque sean grupos numerosos.

4.7.2 Semestre 2019-1

En esta segunda intervención fueron considerados los aprendizajes obtenidos de la aplicación de la secuencia en el semestre anterior, sin embargo, este era un grupo diferente, así que se realizaron dos sesiones previas de observación. Esto permitió dar cuenta de la falta de integración del grupo, pues al ser una materia optativa y un grupo numeroso había poca interacción entre ellas y ellos. Observarles también ayudó para conocer su dinámica de trabajo con la docente titular de tal forma que al planear la secuencia esta no resultara tan extraña a las y los estudiantes del grupo. Es importante mencionar que se trabajó con este mismo grupo en el semestre posterior donde se aplicó la secuencia final de esta propuesta,

Durante esta segunda práctica, después de hablar con la docente titular, se acordó impartir el tema: Dimensiones consideradas por la psicología en el estudio del comportamiento y la subjetividad: biológica, cognitiva, afectiva, conductual, social y

cultural. Dimensiones afectivas: motivación y emoción. El grupo corresponde a la materia de Psicología I, la cual es opcional y se encuentra dentro del programa de quinto semestre.

A diferencia del semestre anterior, en la primera sesión se acomodaron las mesas para el trabajo en equipo, de tal forma que cada mesa tuviera entre cuatro y cinco lugares, conformando un total de diez equipos. Cada mesa contenía una hoja con un color y número diferente, además de preguntas para promover el conocimiento entre quienes integraran el equipo y sobre conocimientos previos. Se solicitó al grupo que antes de entrar, cada quien tomara un papel con un color al azar y buscara la mesa que le correspondía según el color y número asignado. De esa manera se conformaron los equipos de forma azarosa, aprovechando que era un grupo recién conformado.

Durante el encuadre se comunicó al grupo que para la evaluación de ese tema se realizarían la entrega individual de cuestionarios al final de cada clase con dos preguntas sobre el tema, a modo de repaso, así como la entrega individual de un trabajo sobre motivación y proyecto de vida, y uno de manera colectiva sobre el proceso de motivación que se explicaría más adelante.

La siguiente tabla presenta, de forma resumida, la secuencia didáctica que se realizó en este semestre. Especificando el número de la sesión, el tema que se impartió, las estrategias utilizadas, y los productos obtenidos por cada una de las clases.

Sesión	Tema	Estrategias	Producto
1	Introducción a las dimensiones afectivas en el estudio de la Psicología	Enganchar: organización de equipos e Integración grupal. Encuadre: construcción de acuerdos de convivencia, modelamiento de las estrategias de regulación emocional: respiración consciente e identificación de emociones básicas, enfatizando que se realizará al inicio de cada clase. Explorar: Actividad de activación de conocimientos previos. Explicar: a partir de los conocimientos previos se explica el tema a revisar de manera general. Evaluar: Aplicación de cuestionario sobre el tema	Acuerdos de convivencia Responder dos preguntas sobre el tema revisado.
2	Procesos afectivos: Motivación. Concepto Pirámide de las necesidades de A. Maslow	Enganchar: Recordar acuerdos, respiración consciente, actividad “Fila de cumpleaños” Explorar: Actividad de activación de conocimientos previos: preguntas guía vinculadas a la actividad anterior y al tema de motivación	Ejercicio de metas y compromisos Responder dos preguntas sobre el tema revisado.

Explicar: a partir de los conocimientos previos se explica el tema en el pizarrón
Elaborar: compartir en pareja ejemplos de motivación y las necesidades de Maslow.
 Posteriormente se realizó un ejercicio individual para conocer sus metas y compromisos a corto plazo.
Evaluar: Aplicación de cuestionario sobre el tema

3	<i>Dimensión afectiva:</i> Emociones. Concepto Teoría de Ekman. Teoría de Bisquerra Emociones básicas (tristeza, alegría, enojo, miedo)	Enganchar: Recordar acuerdos, respiración consciente, proyección de vídeo “Primera cita de Riley” Explorar: Actividad de activación de conocimientos previos: preguntas guía vinculadas al vídeo presentado. Compartir en pareja Explicar: a partir de los conocimientos previos se explica el tema en el pizarrón sobre emociones y las teorías. Elaborar: por equipo, elaborar un cartel sobre la emoción asignada, incluir cómo es, qué pasa cuando se presenta, Evaluar: Aplicación de cuestionario sobre el tema	Responder dos preguntas sobre el tema revisado.
4	Estrategias de regulación emocional. Respiración consciente, identificación de emociones, búsqueda de apoyo	Enganchar: Recordar acuerdos, respiración consciente, Explorar: tiempo para terminar y exponer sus carteles en equipo Explicar: proyección de vídeo “el puente” y explicación del tema Elaborar: terminar su ejercicio de metas Evaluar: Aplicación de cuestionario sobre el tema Se solicitó que de tarea realizaran una historia con elementos específicos*.	Exposición del cartel de emociones Ejercicio de metas y compromisos Responder dos preguntas sobre el tema revisado.
*	-Tener un inicio, desarrollo y cierre. -Tener un título -La participación y comunicación de todos los integrantes del equipo	-Estar presentes dos emociones básicas -Incluir una meta dentro de la historia -Utiliza estrategias de regulación emocional que favorezcan el bienestar.	
5	Evaluación/Cierre	Enganchar: Recordar acuerdos, respiración consciente, Elaborar: Adaptar sus historias a los títeres que les tocaron y representarla al grupo. Evaluar: Evaluación a la docente	Representación con títeres Historias por escrito

(Hernández, 2020)

La actividad de la historia permitió evaluar los aprendizajes sobre el tema de una manera lúdica. Inicialmente había cierta expectativa sobre si iba a no a llamarles la atención interactuar con títeres de animales. Sin embargo, fue muy atractivo para el grupo. Dado que no podían elegir los animales que describían en sus historias, tuvieron tiempo para adaptarlas, y también para ponerse de acuerdo en el intercambio de títeres con los equipos que lo solicitaron o a quienes les faltaba alguno.

Algunos de los aprendizajes que me dejó esta intervención, a modo de propuestas de modificación fueron en cuestión del manejo de tiempo, el número de actividades por sesión, así como el seguimiento de acuerdos. Una de las cosas más significativas fue la flexibilidad en la planeación, pues tuve que modificar la sesión cuatro para que pudieran terminar la

actividad del cartel de las emociones. Eso me ayudó a comprender la importancia de ajustar actividades sin perder de vista los objetivos en cuanto a aprendizajes.

Otro aprendizaje importante fue considerar dar a conocer desde la primera sesión la manera en que se evaluará la unidad, dando los requisitos y pautas correspondientes para que esto permitiera una mejor organización en tiempos, no sólo para la docente, sino principalmente para el grupo. También retomo como aprendizaje, realizar una actividad de cierre donde pueda dar una devolución sobre su desempeño en las clases y agradecer por ello.

En cada una de estas actividades también se procuró que existiera una mayor cohesión grupal que favoreciera un ambiente de confianza y respeto. Así como la inclusión, de manera más sistemática y concreta en los equipos de trabajo, en las estrategias de Regulación Emocional y en la reflexión sobre el bienestar y el Buentrato.

Durante estas dos practicas docentes los aprendizajes permitieron el diseño de una secuencia didáctica más estructurada, con una mayor identificación de recursos y con un mayor conocimiento del contexto de este grupo de adolescentes. A continuación, se presentan las estrategias seleccionadas para la propuesta final.

4.8 Secuencia Didáctica de la Propuesta

Semestre 2019-2

El grupo corresponde a la materia de Psicología II del sexto semestre, y se conformó por 45 estudiantes en lista, de los cuales asistían 41; aunque regularmente asistieron entre 33 y 37. Sus edades iban entre los 17 y los 19 años, siendo la media 17. El grupo estuvo integrado por 24 mujeres y 15 hombres. Algunas personas integrantes del grupo se encontraban recursando la materia, pero existía una integración adecuada por parte de la docente titular, por lo que no había distinciones al respecto.

La asignatura Psicología II, tiene como finalidad dar continuidad a la formación de la cultura psicológica elemental, iniciada en el curso de Psicología I.

En conjunto con la planeación semestral de la Maestra N, se propuso realizar la práctica docente bajo eje temático de este curso “El desarrollo psicológico y la conformación del sujeto”, seleccionando el tema de Sexualidad Humana, bajo el enfoque del Modelo Sistémico de la Sexualidad. Enmarcando así, dentro del programa, la sexualidad, como un aspecto fundamental del desarrollo psicológico y la conformación del sujeto durante cuatro sesiones de clases, una sesión diagnóstica y una sesión de evaluación, es decir, seis sesiones en total

Como se menciona anteriormente, se trabajó previamente con el grupo durante el semestre anterior. Sin embargo, para realizar la presente propuesta didáctica se realizaron observaciones previas durante tres sesiones.

4.8.1 Observaciones

La clase se impartió los lunes y miércoles en un horario de 11 a 13 h., aunque la mayoría de las y los estudiantes llegaba a las 11:10, así que la Docente del grupo, La MTr. N, por lo regular iniciaba las clases 11:15; ya que considera que es cuando ya está la mayoría del grupo. No obstante, hasta las 11:40, aún entraban pocas y pocos estudiantes para incorporarse.

En este sexto semestre había una mayor integración y conocimiento grupal, pues el semestre anterior, ya habían trabajado en conjunto y habían establecido relaciones de amistad, logrando consolidar mejor algunos equipos de trabajo. Así que en este periodo fue más común escuchar risas, y charlas constantes.

Durante las clases, a veces algunos estudiantes se distraen con celulares, o invitan a la clase a algunos de sus amigos externos al grupo, muchas veces la Docente del se daba cuenta, pero no es algo que considerara que cambiara el clima. En ocasiones, sobre todo cuando se encontraba contando o aplicando los sellos, o durante las supervisiones, algunos estudiantes hablaban por teléfono dentro del aula, o platican con algunos de sus compañeras y compañeros. Sin embargo, la mayoría prestan atención cuando les toca su turno, son pocas personas las que quedan al final por distracción. Entran y salen libremente del salón, y en

ocasiones consumen alimentos o algunas bebidas. Todo con previa aceptación de la Docente del grupo.

Durante el trabajo por equipos, aunque hay bullicio, se observó que realizaban las actividades solicitadas, y cuando se solicitaba la participación respondían correctamente, pues estas tenían un valor importante en su evaluación, ya que se contabilizaban a través de sellos. Sellos que también servían para la revisión de tareas.

La Mtra. N estimulaba el trabajo en equipo variando dichos subgrupos y acercándose a ellos mientras trabajaban, para resolver dudas y saber si están realizando lo acordado. También prestaban atención cuando la profesora les solicitaba sus libretas para sellarles participaciones, supervisiones del proyecto final y las entregas que debían hacer. Realizaba, por equipos, actividades para conocer los conocimientos previos sobre los temas de las y los estudiantes, y posteriormente, hacía una recolección de estos con todo el grupo. Impartía instrucciones sobre las actividades a realizar; no realizaba verificación de comprensión individual, pero preguntaba si existen dudas al respecto, y cuando las había, existía un clima de confianza y respeto para que el grupo pudiera preguntar. Siempre se dirigía a ellas y a ellos de manera respetuosa, y de la misma manera hacían las y los estudiantes con ella. Incluso existían risas y bromas alrededor de temas y actividades, pero siempre en una atmósfera respetuosa.

Durante dos de las sesiones de observación realizaron prácticas en la sala de conducta animal del CCH, acerca de las teorías de desarrollo humano. En estas, las y los estudiantes se mostraron atentos previamente a las indicaciones, y al trabajo a realizar con anterioridad, así como el día que les tocó realizar su participación, cada quien ya tenía asignados roles y actividades. Mientras que las y los demás, sabían que su rol era de observadores, pero con la consigna no sólo de permanecer callados, también de poner atención a los detalles, para que, quien no hubiese realizado aún su práctica, pudiera realizar mejoras en su actividad.

La Docente del grupo, siempre se mostró muy amable, participativa, con apertura y disposición para que se realizara la práctica docente que se presenta con la propuesta didáctica de este trabajo de grado. De la misma manera abrió el espacio con las y los estudiantes para que existiera un recibimiento armónico y de respeto, permitió acceso a clases

y prácticas para la observación, así como facilitar su apoyo para el acceso al cañón, bocinas y extensión que se utilizaría. Siempre mostró interés por los materiales que se distribuyeron entre el alumnado, quedándose con un juego de cada uno, e incorporó las actividades a la evaluación. También tomaba nota en cada una de las sesiones.

Cabe destacar que durante estas sesiones se le comentó al grupo que se le estaría observando, así como comentarles el tiempo en el que estaría trabajando con ellas y ellos, otro dato importante es que se implementó un buzón de dudas y sugerencias, en el cuál podían dejar sus preguntas y temas que les gustaría abordar de manera anónima y voluntaria. Respecto a esta actividad inicial, hubo quien compartió, desde el anonimato, su proceso de aceptación sobre su orientación sexual, mencionando que era la primera vez que podía decirlo y sentir confianza de expresarlo.

4.8.2 Planeación, ejecución y evaluación de las sesiones

Como se mencionó al inicio de esta sección la secuencia cuenta con seis sesiones planificadas, la cuales fueron revisadas en conjunto con la docente titular, quien también superviso cada una de las clases impartidas. A continuación, se presentan las cartas descriptivas por cada sesión, y posterior a cada una de ellas se realiza una explicación de lo ocurrido durante su aplicación.

SECUENCIA DIDÁCTICA		
Asignatura: Psicología II Semestre: 6to	Tema en el programa: Sexualidad Humana, manifestaciones biológicas, psicosociales y simbólicas: -- Género. Erotismo (deseo, placer y lo estético). Vinculación afectiva (amor– desamor). Reproducción. --Derechos sexuales y reproductivos	Periodo de aplicación: 6 sesiones de una hora 45 minutos cada una. Fechas: marzo 20 a abril 10, 2019 Lunes y miércoles de 11 a 1
Objetivo del programa		
Las y los estudiantes serán capaces de comprender la sexualidad humana dentro de su compleja interacción con lo biológico, social y psicológico. Aplicarán los conocimientos adquiridos en el análisis e interpretación de la dimensión psicológica de algunos sucesos cotidianos.		
Propósito de la asignatura		
Las y los estudiantes: ❖ Comprenderán que la psicología, como producto histórico, está formada por una amplia diversidad de tradiciones, paradigmas, teorías y métodos de trabajo e investigación. ❖ Reconocerán que la psicología, como todas las ciencias, tiene múltiples relaciones con la sociedad en que se desarrolla y cumple también una función social.		

<ul style="list-style-type: none"> ❖ Desarrollarán habilidades de análisis e interpretación del comportamiento humano en el contexto de la vida cotidiana. ❖ Desarrollarán habilidades intelectuales y socioafectivas para lograr un pensamiento complejo: flexible, crítico y creativo que les permita elaborar estrategias, de forma autónoma, para acceder y generar conocimiento. ❖ Asumirán y fortalecerán su autonomía y los valores de compromiso y respeto hacia sí mismos/as y su entorno social y cultural. ❖ Desarrollarán una actitud participativa y solidaria ante el trabajo colectivo
Contenidos temáticos
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conceptos básicos: sexo, género, orientación sexual, identidad de género, ✓ Derechos Sexuales y Reproductivos ✓ Modelo sistémico de la Sexualidad: género, reproductividad, erotismo, vinculación afectiva ✓ Regulación emocional en el ejercicio de la sexualidad. Nota: Será vista de manera transversal en el contenido temático
Contenidos declarativos
<p>Sexualidad: la sexualidad puede (y necesita) ser estudiada con métodos de la biología, la psicología, la sociología, la antropología y por todas las otras disciplinas humanísticas para que nos aproximemos a un conocimiento integral, pero por esa misma razón se necesitan conceptos (instrumentos de estudio) que permitan trasladarnos de un nivel de estudio a otro.</p> <p>La sexualidad humana es el resultado de la integración de cuatro potencialidades humanas que dan origen a los cuatro holones (o subsistemas) sexuales, a saber: la reproductividad, el género, el erotismo y la vinculación afectiva interpersonal. Estos conceptos tienen aplicabilidad vertical, esto es, cada uno de ellos tiene manifestaciones en todos los niveles de estudio del ser humano y por ello no son ofrecidos como conceptos biológicos, sociales o psicológicos. (Rubio, 1998)</p> <p>Derechos Sexuales y Reproductivos. Conceptos previos para revisar: Sexo, género, identidad de género, orientación sexual, relación sexual</p>
Contenidos procedimentales
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Analizar de manera crítica cómo se construye la sexualidad y la importancia del ejercicio responsable de ella. ❖ Desarrollarán habilidades de análisis e interpretación del comportamiento humano en el contexto de la vida cotidiana, concretamente en los temas de sexualidad y regulación emocional. ❖ Trabajar de manera colaborativa dentro de los equipos de trabajo, ❖ Participar de manera crítica sobre las temáticas a revisar. ❖ Autoevaluar su aprendizaje y evaluar en equipo las habilidades desarrolladas ❖ Identificar y utilizar las estrategias de regulación emocional que se revisaron dentro del aula, ligadas al ejercicio de su sexualidad
Contenidos actitudinales
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Fomentar un ambiente de respeto entre pares a partir de acuerdos de convivencia retomados por la docente y construidos en conjunto: respeto, igualdad, participación, trabajo en equipo, celulares en silencio. ❖ Fomentar la importancia de la regulación emocional en su vida cotidiana. ❖ Fortalecer su autonomía y los valores de compromiso, respeto hacia sí mismos/as, sus pares y su entorno social y cultural. ❖ Desarrollar una actitud participativa y solidaria ante el trabajo colectivo

4.8.3 Primera sesión

Sesión 1: marzo 20, 2019	
Objetivo clase	<ul style="list-style-type: none"> • Que las y los estudiantes tengan mayor comunicación con sus compañeras y compañeros de clases que permita una mayor confianza grupal • Que las y los estudiantes conozcan la forma de trabajo, criterios de evaluación. • Que las y los estudiantes identifiquen sus conocimientos previos sobre los conceptos previos de sexo, género, orientación sexual, identidad de género • Que las y los estudiantes identifiquen la diferencia entre sexo y género.
Objetivo intervención	<ul style="list-style-type: none"> • Recapitular lo aprendido el semestre anterior • Recuperar la respiración como estrategia de regulación emocional
Contenido temático	Introducción al estudio de la Sexualidad Humana
Materiales/recursos	Pelota hecha con preguntas, Plumones o gises para pizarrón, Hojas de evaluación
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA/ ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	
	Evaluación Producto

<p>Enganche.</p>	<p>Actividad docente: Se da la bienvenida, preguntando también cómo les ha ido. La docente se presenta formalmente, explicando, brevemente, por qué está ahí, y que se hará una dinámica para conocer mejor al grupo, ya que para la docente la confianza y el conocimiento grupal es importante para tener un ambiente de trabajo agradable para todas y todos, por lo cual se pedirá que presten atención a las indicaciones.</p> <p>Se pedirá la ayuda del grupo para acomodar las mesas y sillas, de tal forma que sólo queden acomodadas las sillas en círculo. Posteriormente se les entregará un gafete y se pedirá que pongan su nombre, puedan personalizarlo.</p>	<p>Participación oral Verificación de la comprensión Gafetes personalizados</p>
<p>Encuadre. Presentación de objetivos.</p>	<p>Actividad Docente: Muchas gracias. Ahora se realizará la presentación de objetivos, se explicará la forma de trabajo y realizaremos algunas de actividades.</p> <p>Partiendo de los conocimientos que ahora tenemos es importante que construyamos nuestros acuerdos grupales, Por ello se preguntará qué necesitamos para crear un espacio de confianza y conocimiento grupal Se retomarán los que tienen por grupo, y añadiendo, en caso de no mencionarlos: Secreto grupal, Hablar en primera persona. Aludiendo a la importancia de la confidencialidad ya que hablaremos de cómo nos sentimos, Se explicará que se trabajara principalmente por equipos, que las participaciones sobre los temas son bienvenidas siempre, sobre todo si hay dudas, donde se espera que, bajo el acuerdo de respeto, todas las intervenciones de las y los compañeros se escuchen con atención y sin juicios, ya que estamos ahí para aprender.</p> <p>Se dirá que al inicio de cada clase tomaremos un minuto para respirar de manera consciente, lo cual nos permitirá tener una mayor concentración en nuestra clase. Además de que cuando sabemos cómo es nuestra forma habitual de respirar, cuando algo “no anda bien”, nuestra respiración puede volverse una gran aliada para avisarnos y estar al tanto de nuestro cuerpo, así como recuperar nuestro bienestar,</p> <p>Hagamos un ejemplo de ello. Pondremos una mano en nuestro pecho y otra en nuestro abdomen.</p> <p>Se pedirá que se concentren en su respiración y exploraremos brevemente la respiración a nivel clavicular, pecho y abdomen.</p> <p>Exponer de manera clara la forma de trabajo y los criterios de evaluación. Se explicará que, como parte de las actividades, los equipos que se conformen en la segunda/tercera clase serán con el que trabajen en las actividades que se requieran, durante las siguientes sesiones, ya que será el equipo con el cual en la sesión número 6 realizarán la representación de una historia, que, además de incluir el tema revisado el semestre anterior, lo haremos con alguna situación que se vincule con la sexualidad. Para ello será importante dar una propuesta de autocuidado dentro de nuestra historia. En esta ocasión habrá tres formas de representarla: con títeres, rol playing, es decir actuar la situación, o realizar una historieta que será leída ese día. Una clase previa podrán trabajar en la construcción de sus propuestas, integrando los ejercicios realizados en clase, las reflexiones generadas y algunas lecturas sugeridas.</p> <p>De manera individual se tomarán en cuenta los cuestionarios de salida, y bitácoras (de cinco renglones a media cuartilla por clase), qué conteste lo siguiente: Lo que vimos hoy me sirve para _____ y me hizo sentir _____.</p> <p>Al final entregarán sus bitácoras junto con sus proyectos de vida realizados el semestre anterior, entregando una conclusión sobre la importancia de considerar la regulación emocional en las decisiones sobre el ejercicio responsable de su sexualidad y un análisis sobre los aprendizajes que se llevan de estas sesiones y qué impacto, consideran, puede tener en su vida cotidiana y, en su proyecto a futuro.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dar a conocer los criterios esperados del trabajo por equipos y la escala de evaluación. • Se verificará la comprensión sobre lo que la docente explicó. • Qué necesitamos para trabajar en equipo/ entrega de rúbricas <p>Actividad estudiante</p>	<p>Acuerdos grupales</p>

	<ul style="list-style-type: none"> Las y los estudiantes participarán en la construcción de acuerdos de convivencia. Las y los estudiantes prestarán atención a las explicaciones de la docente. Las y los estudiantes resolverán sus dudas sobre el trabajo y/o la manera de realizar el trabajo. Las y los estudiantes contestarán de manera individual y en silencio los instrumentos presentados por la docente. Seguir la explicación de la evaluación con la hoja guía. 	
Explorar	<p>Actividad docente: Ahora vamos a continuar con otro de los objetivos de la clase de hoy Vamos a realizar un juego. Esta es una pelota que contiene diferentes preguntas, todas y todos tenemos que participar, así que tenemos que pasarnos la pelota entre todo el grupo. Cuando les toque la bola, deberán ir deshaciéndola y dentro encontrarán alguna pregunta a contestar que puede ser desde un concepto hasta algo que podemos compartir con el grupo como gustos o intereses. Estás pueden repetirse, pero no importa, lo importante es lo que cada una y uno de ustedes puede compartirnos.</p> <p>Banco de preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> ¿cuáles son las actividades que más te gusta hacer en tu s ratos libres? Para ti, ¿qué es la sexualidad? Para ti, ¿qué es sexo? Para ti, ¿qué es género? ¿qué es lo que más me ha gustado de estar en el CCH? ¿qué es la orientación sexual? ¿qué es la identidad de género? Menciona una de tus canciones favoritas y cuéntanos por qué te gusta. Menciona una de tus películas favoritas y cuéntanos por qué te gusta. ¿cuáles son las emociones básicas? Explica el proceso de motivación con un ejemplo. Menciona una de tus series/programa de tv favorito. Cuéntanos por qué te gusta Menciona uno de tus libros/lecturas favoritas. Cuéntanos por qué te gusta. Menciona una estrategia de regulación emocional ¿Qué es la expresión de género? <p>Actividad estudiante: Hacer un círculo con todos los integrantes del grupo. Participarán de manera respetuosa a las preguntas del ejercicio.</p>	Participación oral Verificación de la comprensión Recuperación de conocimientos previos Integración grupal
Explicar	<p>Actividad docente: La docente recogerá las aportaciones realizadas sobre los conceptos de sexualidad, explicando de manera breve cada uno de ellos, y de manera general que la sexualidad humana puede (y necesita) ser estudiada con métodos de la biología, la psicología, la sociología, la antropología y por todas las otras disciplinas humanísticas para que nos aproximemos a un conocimiento integral, tomando en cuenta conceptos como los que acabamos de revisar. Y que en esta clase lo importante será diferenciar entre sexo y género, pero partiendo de los conocimientos previos que poseen sobre el tema.</p> <p>Hacer notar el buzón de dudas y sugerencias, se mencionó que estará presente en todas las clases.</p> <p>Actividad estudiante: Se pedirá que por un momento presten atención a la explicación. Participarán con los conceptos previos que tienen sobre el tema</p>	Participación oral Verificación de la comprensión
Evaluar	<p>Actividad docente: Al finalizar la clase se retomará el tema vinculado al objetivo inicial, se preguntará si hay dudas sobre lo revisado en clase. Y se les recordará que deben entregar su bitácora de esta sesión en la siguiente clase.</p> <p>Para poder irse y cerrar la clase responderán un pequeño cuestionario.</p>	Formativa: Cuestionario de evaluación aprendizajes del día

	Actividad estudiante: Estar atentas/os a las indicaciones. Realizar preguntas en caso de dudas. De manera individual responderán una pequeña evaluación sobre los aprendizajes conceptuales, las emociones que se despertaron en ellos durante la clase y una autoevaluación sobre su participación en el trabajo en equipo.	
--	---	--

Esta primera clase fue planeada como una sesión diagnóstica en la cual se exploraron los conocimientos previos del tema a revisar. Sin embargo, también fue la base para la creación de acuerdos de convivencia, el encuadre y la explicación sobre la manera de evaluar el parcial.

Dado que ya existía un acercamiento con el grupo, tanto del semestre anterior como de las sesiones de observación, el grupo coopero de manera voluntaria y dinámica, desde el acomodo de las bancas al inicio y final de la clase, así como con cada una de las actividades. Al inicio se realizó el ejercicio de respiración consciente, una estrategia que ya conocen y con la cual les fue sencillo concentrarse al realizarla. El grupo colaboro de manera armoniosa y activa.

Al realizar la presentación de la manera de evaluar, se explicó, con ayuda de una fotocopia para cada integrante, los aspectos a considerar. Sobre las actividades en equipo, en este caso se decidió que, debido al tema a abordar, los realizarían con personas con quienes quisieran trabajar, con quienes sintieran confianza.

Algo importante a rescatar en esta sesión fue la creación de acuerdos grupales, pues en esta ocasión el grupo se mostró mucho más participativo con la realización de estos. Para el grupo un punto importante a discutir fue si consideraban que se podía invitar a personas externas al grupo a las clases, pues algunas de sus compañeras y compañeros a veces lo hacían, e incluso fue una propuesta por parte de una de ellas. Sin embargo, en esta ocasión el grupo consideró que preferían que no se incluyera nadie más, pues el tema de Sexualidad les generaba dudas que preferían ir resolviendo en un ambiente de mayor confianza, y en confidencialidad, otro acuerdo propuesto. Quien realizó la propuesta estuvo de acuerdo con los argumentos y le pareció adecuado que se llevara a cabo como parte del cuidado en el grupo. Los demás acuerdos fueron: Respetar opiniones (sin burlas), inicio de la clase 11:10, hablar en primera persona, celular en silencio, salón limpio y en orden, comida no olorosa.

Esta última porque como grupo plantearon que al ser sus últimas clases luego no todas y todos tenían la oportunidad de consumir algún alimento previo y a esa hora ya comenzaban a sentir hambre.

La actividad de integración y recuperación de conocimientos previos les gustó mucho, pues consideraron que les permitió conocerse un poco más como grupo, e incluso encontrar puntos en común; así como recuperar aprendizajes del semestre anterior que creían olvidados. El grupo se divirtió, sobre todo, mostrando respeto a las participaciones de sus compañeras y compañeros, pues algo que quedó asentado en sus acuerdos fue la importancia de la empatía, así como la escucha respetuosa y activa (Foto 1).



Foto 1. Actividad de integración. (Hernández, 2019)

A partir de la actividad con las preguntas se explicaron los conceptos principales del tema de sexualidad, retomando las participaciones que tuvieron durante la clase. Sin embargo, al igual que la actividad final de repaso sobre los conceptos, esta fue muy rápida, ya que el tiempo de las actividades iniciales fue más del esperado, pues el grupo fue muy participativo.

Al final contestaron una pregunta a manera de repaso: ¿Cuál es la diferencia entre sexo y género?, identificaron las emociones que sintieron durante la sesión, y evaluaron su participación dentro de las actividades grupales. También se les invitó a seguir dejando sus dudas y comentarios en el buzón.

4.8.4 Segunda sesión

5 Sesión 2. Marzo 25, 2019		
OBJETIVO CLASE	Que las y los estudiantes conozcan la teoría sistémica de la sexualidad	
OBJETIVO INTERVENCIÓN	Que las y los estudiantes reflexionen acerca de sus construcciones sobre sexualidad Practicar la respiración como estrategia de regulación al inicio de la clase.	
CONTENIDO TEMÁTICO	Teoría sistémica de la sexualidad: género, reproductividad, erotismo y vínculos afectivos.	
Materiales/recursos	Proyector, laptop, extensión, bocinas, Vídeo Love has no labels . Plumones para pizarrón o gises, plumones, hojas, Siluetas hombre, mujer	
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA/ ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE		Evaluación Producto
Enganchar 20 min	<p>Actividad docente: Se da la bienvenida, se pregunta cómo les ha ido y se retoman acuerdos. Se pregunta quien recuerda lo que vimos la sesión anterior, y quién pudo practicar la respiración. Posteriormente, se realiza una respiración consciente durante un minuto, guiada por la docente. Haciendo hincapié en que es una estrategia que nos ayuda a obtener una mayor concentración y atención en nuestros aprendizajes. Se comunicará que las próximas sesiones se elegirá a alguien al azar que nos ayude a guiar el ejercicio de respiración del día.</p> <p>Posteriormente, se proyectará el vídeo Love has no labels. Se pedirá que pongan atención en silencio y traten de identificar las emociones que se despiertan en ellos y que observan en las personas de la proyección. https://www.youtube.com/watch?v=PnDgZuG1hHs</p> <p>Posterior a la discusión sobre las emociones se les preguntará qué conceptos sobre sexualidad, revisados la clase anterior, identificaron en el vídeo.</p> <p>Actividad Estudiantes: Escucharán atentamente las indicaciones que proporcione la docente. Realizarán las actividades de manera ordenada Al finalizar el vídeo se pedirá que de manera individual anoten qué emociones observaron en las personas en un color y con otro color las suyas. Se pide que durante la clase traten de identificar si alguna o algunas emociones se hacen presentes en ellos.</p>	Verificación de la comprensión
Explorar 30 min	<p>Actividad docente: Se pedirá que se conformen equipos de 6, de manera azarosa. Pero conformando equipos del mismo sexo. Posteriormente, se pedirá que antes de iniciar la actividad siguiente, escuchen con atención las indicaciones. Se repartirán la silueta de mujer, y una de hombre, además de plumones por equipo para esta actividad. Se les comentará de qué manera se espera que trabajen dentro de sus equipos. Mientras realizan la actividad se irán recogiendo las bitácoras de la clase anterior.</p> <p>Actividades estudiantes: Se distribuirán entre el grupo, una hoja con términos que denotan capacidades o habilidades de mujeres y hombres haciendo referencias a los cuatro holones de la teoría sistémica de la sexualidad.</p> <p>crianza, embarazarse, producción de espermatozoides, amamantar, cambiar pañales cocinar, llorar, sensibilidad, liderazgo, cambiar una llanta, masturbarse, demostrar afectos, tener un orgasmo, dar abrazos, dar besos, ternura, iniciativa para una relación de noviazgo, comunicar los sentimientos, platicar con amistades de cosas tristes, celar a la pareja</p>	Participación oral Verificación de la comprensión Siluetas con roles de género

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Se pide que escriban alrededor de las siluetas, de acuerdo con lo que socialmente se espera de las mujeres y de los hombres. ○ Se invita a reflexionar en plenaria sobre la selección de capacidades/características para hombres y para mujeres. Y si existieron diferencias en la mirada de los equipos de hombres y en la de los grupos de mujeres 	
Explicar 30 min	<p>Actividad docente: A partir de lo que han visto, se explicará la teoría sistémica de la sexualidad. Haciendo énfasis en la importancia de ver la sexualidad de manera sistémica, pues cada uno de los subsistemas se relaciona e interactúan con los demás. Por ejemplo, en el caso del género está relacionado con la actividad de las siluetas, pero, además, cada una de las características que escribieron pertenece a alguna de las 4 esferas mencionadas. Al igual que se presentan en el vídeo del inicio de la clase. Se hará énfasis en la importancia de revisar la sexualidad de manera sistémica</p> <p>La docente hará referencia a ejemplos tomando en cuenta expectativas sociales, y las emociones que pueden estar implicadas en el ejercicio libre de la sexualidad, así como la responsabilidad que implica.</p> <p>Se invita a nuevamente a reflexionar en plenaria sobre la selección de capacidades/características para hombres y para mujeres.</p> <p>Se pedirá a los y las estudiantes contestar a la pregunta: ¿qué otros ejemplos conocen que puedan mostrarnos lo que acabamos de ver?</p> <p>Actividad estudiante: Se pedirá que por un momento presten atención a la explicación. Participarán con los conceptos previos que tienen sobre el tema Participarán dando ejemplos sobre el tema</p>	Participación oral Verificación de la comprensión
Elaborar 20 min	<p>Actividad docente: Al término de la plenaria se pedirá que, conforme a lo reflexionado, anoten, nuevamente, con diferentes colores, en un juego de siluetas diferentes, las características biológicas dentro de los cuerpos y las socioculturales alrededor de ellos. Entregarán sus siluetas con el nombre de los integrantes de los equipos para que sean registrados por la docente y entregados en la siguiente clase. De manera individual anoten, cuál ha sido su construcción individual como hombres/mujeres, Actividades estudiantes: Construir ejemplos de manera colaborativa Si hay alguna duda, levantar la mano para que la docente a cargo se acerque a resolverla. Trabajar respetuosamente. Prestar atención a indicaciones</p>	Participación oral Verificación de la comprensión
Evaluar 10 min	<p>Actividad docente: Al finalizar la clase se retomará el tema vinculado al objetivo inicial, se preguntará si hay dudas sobre lo revisado en clase. Se les recordará que deben entregar su bitácora de esta sesión en la siguiente clase e ir guardando las realizadas para conjuntarlas para su trabajo final. Para poder irse y cerrar la clase responderán un pequeño cuestionario.</p> <p>Actividad estudiante: Estar atentas/os a las indicaciones Realizar preguntas en caso de dudas. De manera individual responderán una pequeña evaluación sobre los aprendizajes conceptuales, las emociones que se despertaron en ellos durante la clase y una autoevaluación sobre su participación en el trabajo en equipo.</p>	Formativa: Cuestionario de evaluación aprendizajes del día

Durante esta segunda clase se retomaron los acuerdos construidos por el grupo llevándolos escritos sobre un rotafolio, de tal manera que estuvieran a la vista de todo el grupo durante nuestras clases, al igual que sus gafetes. Posterior a saludarles, darles la

bienvenida, y que se colocaran sus gafetes, se realizó la respiración consciente, siendo una actividad donde la totalidad del grupo lograba concentrarse en hacerla, o bien, optaba por estar en silencio sin interrumpir en ningún momento la actividad.

En la fase de enganche se proyectó un vídeo sobre la importancia del respeto a la diversidad, diferentes vínculos afectivos y expresiones de afecto. El vídeo resultó muy llamativo al grupo, y permitió activar sus conocimientos previos a través de preguntas guía, pero también emocionalmente fue significativo, pues se les solicitó que identificaran las emociones que les generaba la proyección.

En la fase de exploración se realizó el ejercicio sobre las siluetas. Inicialmente se tenía contemplado realizar la actividad en equipos diferenciados por sexo, sin embargo, al final se optó por grupos mixtos para diversificar la actividad. Se tomó en cuenta que, dados los temas a revisar, ellas y ellos eligieran a sus equipos para que se sintieran en confianza durante las dinámicas. La actividad se llevó a cabo con mucha colaboración, realizaron las siluetas de diferente manera según como acordaban dentro de los equipos. Hubo algunos equipos donde había discusión sobre qué poner, pero finalmente llegaban a acuerdos (foto 2).

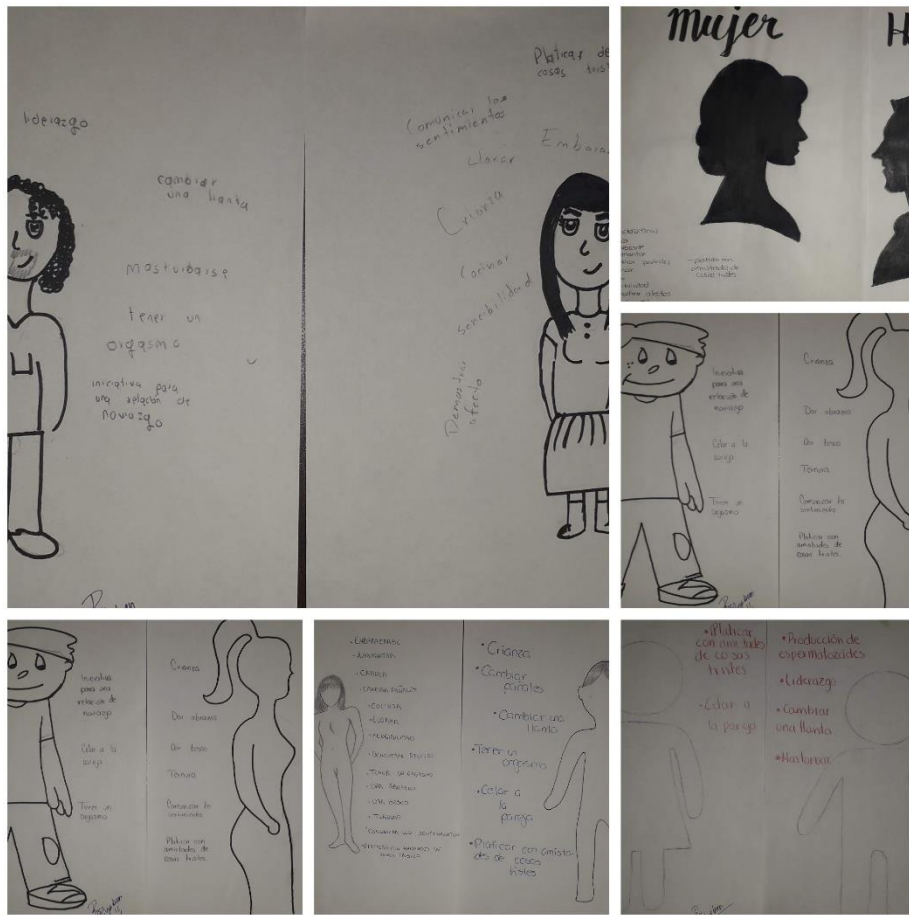


Foto 2. Ejercicio de siluetas. (Hernández, 2019)

Para esta clase se ocupó una presentación en power point, pero también materiales creados por otras personas para poder mantener la atención del grupo durante la explicación. En este caso se les repartió una infografía sobre el modelo sistémico, creada por Velázquez (2019) (Ver anexo 1). Esto permitió que durante la exposición del tema pudieran generarse mayor participación.

En la fase de elaboración se abrió la plenaria para que compartieran sus dudas, pero también se hablara sobre el proceso de elección en las siluetas, dado que las características seleccionadas formaban parte de los cuatro subsistemas, y también se recuperaron las reflexiones sobre el vídeo presentado al inicio de la clase. Esta parte fue muy interesante porque permitió abrir el debate sobre lo que observaban con relación a las diferencias generacionales, y que, para muchas de ellas y ellos, resulta ilógico que no haya respeto y

apertura para hablar sobre sexualidad y respetar las diferentes orientaciones sexuales. Sin embargo, se daban cuenta que era una situación que aún ocurría a su alrededor.

Esta sesión daba para mucha más reflexión, sin embargo, no se consideró adecuadamente el tiempo para poder realizarla, por lo que quedó acotada a unas cuantas participaciones del grupo. Las propuestas de modificación sobre las características de las siluetas en contraste con lo que han escuchado de la sociedad, iban sobre todo en torno al cuestionamiento de por qué deberían tener género, y que muchas de ellas en realidad podían ser realizadas por ambos sexos.

Finalmente se solicitaron las bitácoras de la clase anterior y se les entregó la pregunta de repaso “¿Por qué consideras que es importante entender la sexualidad de manera sistémica?, así como la identificación de emociones, y la auto y coevaluación de su trabajo en equipo.

4.8.5 Tercera sesión

Sesión 3. Marzo 27, 2019		
OBJETIVO CLASE	Que las y los estudiantes identifiquen los Derechos Sexuales y Reproductivos	
OBJETIVO INTERVENCIÓN	Que las y los estudiantes identifiquen la importancia del ejercicio responsable de la sexualidad Practicar la respiración como estrategia de regulación al inicio de la clase	
CONTENIDO TEMÁTICO	<i>Derechos Sexuales y Reproductivos</i> Mitos y creencias sobre problemáticas relacionadas sobre sexualidad: maternidad-paternidad, embarazo no deseado, ITS, ile/aborto, violencia de género, uso de métodos anticonceptivos, noviazgo	
Materiales/recursos	Proyector, laptop, bocinas. Video: 5 historias sobre derechos Cartilla de Derechos Sexuales y Reproductivos, Materiales donados por Balance A. C.	
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA/ ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE		Evaluación Producto
Enganchar 20 min	<p>Actividad docente: Se da la bienvenida, pregunta cómo les ha ido y se retoman acuerdos. Se pregunta quien recuerda lo que vimos la sesión anterior, y quién pudo practicar la respiración. Se elige a alguien al azar, que consienta ayudarnos a guiar la respiración del día. Se realiza una respiración consciente durante un minuto, guiada por una o un estudiante del grupo. Haciendo hincapié en que es una estrategia que nos ayuda a obtener una mayor concentración y atención en nuestros aprendizajes.</p> <p>Se pedirá a las y los estudiantes que se acomoden por equipos de 5 a 6 personas, y se les dará un número del 1 al 5. Se pedirá que presten atención al video, sobre todo al número que coincide con la historia que aparece. Por lo que se les solicita estar en silencio y observar qué pasa con los personajes que aparecen. Se proyecta un video con algunos Derechos Sexuales y reproductivos ejemplificados. 5 historias sobre derechos. (https://www.youtube.com/watch?v=9wk-Mgwer0Y&t=24s)</p>	
		Verificación de la comprensión

	<p><i>Después de terminado el vídeo se pedirá que únicamente comenten qué emociones les despertaron las historias que acabamos de ver.</i></p> <p>Actividad Estudiante: Prestarán atención al vídeo en dos vías, qué pasa con nuestras emociones. Participar activamente con ayuda de la guía docente.</p>	
<p>Explorar 40'</p>	<p>Actividad docente: <i>Dar instrucciones claras sobre la actividad a realizar</i> Se pedirá que por equipos analicen lo siguiente ¿Qué situaciones se presentan en la historia que les tocó? ¿Qué hacen los personajes ante las situaciones que se presentan ¿Consideran que los personajes regulan sus emociones? ¿Qué consideran ustedes que es importante hacer para lograr regularlas? ¿Alguno de los conceptos que hemos revisado está presente en los videos? ¿Qué observaron? ¿Esto pasa en la vida real?</p> <p>Actividades estudiantas: <i>Una vez elegidos los temas, se colocarán sobre rotafolios que encontrarán alrededor del aula, y se pedirá que se ubiquen de 5 a 6 personas por grupo, y cuando se dé la indicación irán discutiendo sobre cuáles son los mitos, creencias, ideas alrededor de esos temas, ¿qué ha escuchado sobre ellos? ¿qué obstáculos se presentan al querer ejercer estos derechos? La consigna será que, cuando se indique, vayan rotando por los diferentes puntos con un tiempo establecido para ello (3 min), elegirán un escriba que anote lo que opinan quienes van pasando por ahí, los grupos irán cambiando aleatoriamente para que vayan opinando La consigna es que pasen por todos los rotafolios y al final, el último grupo junto con el escriba de cada rotafolio, llegarán a una conclusión general sobre los que todos han opinado en el punto donde están (5 min). Al finalizar, se pedirá que se coloquen en el tema que sea de mayor interés para ellos y ellas. Donde en cada uno de los rotafolios debe haber un máximo de 5 personas. Cuando estén acomodados se les dirá que ese es su equipo de trabajo para la sesión de hoy y la sesión 5. Estarán colaborando en equipos aportando opiniones. Participarán de manera respetuosa a las preguntas sobre el ejercicio.</i></p>	
<p>Explicar 15'</p>	<p>Actividad docente Retomando la discusión del ejercicio anterior, se presentará la cartilla de Derechos Sexuales y Reproductivos. Explicitando la teoría sistémica de la sexualidad en los derechos y las situaciones que acabamos de observar en el vídeo.</p> <p>Actividad estudiante: Se pedirá que por un momento presten atención a la explicación. Participarán con los conceptos previos que tienen sobre el tema Participarán dando ejemplos sobre el tema</p>	<p>Cartillas de derechos sexuales y reproductivos</p>
<p>Elaborar 25'</p>	<p>Actividad Docente: Se dará la indicación de que por equipos comenten si, además de los derechos que están explícitos en cada una de las historias, ahora que conocemos la cartilla completa de DSYR, hay otro u otros que podrían ayudar para poder ejercer de manera libre y responsable, la situación que acaban de analizar. Al finalizar se le dará dos minutos a cada equipo para explicar sus conclusiones.</p> <p>Actividades estudiantas: Aportar ideas de manera colaborativa Si hay alguna duda, levantar la mano para que la docente a cargo se acerque a resolverla Trabajar respetuosamente Participar en el análisis la historia que se les asignó</p>	<p>Cartulinas Colores Pinturas Plumones</p>
<p>Evaluar 10 min</p>	<p>Actividad docente.</p>	<p>Hojas de reuso.</p>

	<p>Al finalizar la clase se retomará el tema vinculado al objetivo inicial, se preguntará si hay dudas sobre lo revisado en clase. Se les recordará que deben entregar su bitácora de esta sesión en la siguiente clase e ir guardando las realizadas para conjuntarlas para su trabajo final. Para poder irse y cerrar la clase responderán un pequeño cuestionario.</p> <p>Actividad estudiante. Estar atentas/os a las indicaciones Realizar preguntas en caso de dudas. De manera individual responderán una pequeña evaluación sobre los aprendizajes conceptuales, las emociones que se despertaron en ellos durante la clase y una autoevaluación sobre su participación en el trabajo en equipo.</p>	
--	---	--

En esta tercera clase de nueva cuenta se comenzó por dar la bienvenida al grupo, y se les solicitó su apoyo para acomodar las bancas en forma de herradura, pues en medialuna era complicado por el espacio y el número de estudiantes. Fue una actividad relativamente rápida pues el grupo que ocupaba el salón previamente había descopado antes el aula mientras esto ocurría se acomodó el equipo de cómputo para poder presentar el material audiovisual previamente seleccionado,

Dado que la clase pasada nadie se propuso para dirigir la respiración, y al final tampoco hubo un recordatorio por la docente, esta fue quien la dirigió. De buena cuenta, hubo mucha disposición por parte del grupo para realizarla. Al final del ejercicio se les invitó a proponerse como voluntarios para realizar la respiración guiada al inicio de la siguiente clase. Un estudiante decidió anotarse, así que se le preguntó si tenía alguna duda respecto sobre cómo llevar la actividad, y que en cualquier momento existía la apertura para poder resolver dudas al respecto.

Para la revisión de este tema se recibió la donación de material didáctico por parte de la asociación civil Balance A. C. (Foto 3), quien, a través de cartillas de derechos sexuales y reproductivos, manuales de identidad_es, cartillas de derechos sexuales (versión bolsillo) y la primera vez, realizan promoción de educación sexual integral. Este material fue entregado al grupo de estudiantes, el cual recibieron como un regalo. Se les dio tiempo para revisarlo, por lo que la actividad de exploración fue modificada.



Foto 3 (Hernández, 2019)

Mientras el grupo miraba los materiales se experimentaron fallas con el audio del equipo, se probaron diferentes bocinas, pero ninguna funcionó. Dada esa situación se solicitó al grupo que se acercara a la computadora lo más posible para poder escuchar los videos presentados para la revisión del tema. Algo importante fue la respuesta del grupo ante las circunstancias, quizás la relación con este permitió que no se inquietaran, y que más bien, cooperaran con las condiciones que se presentaron.

Después de resolver las dificultades técnicas, el grupo observó y escuchó con atención el material audiovisual sobre los derechos sexuales y reproductivos. Al terminar se les pidió que se agruparan por equipos y contestaran una serie de preguntas sobre lo observado, así como las emociones que experimentaron al respecto.

Durante el ejercicio se estuvo monitoreando el trabajo en subgrupos. La conversación era interesante pues compartían puntos de vista respecto a los derechos sexuales y reproductivos, pero también algunas personas expresaban su indignación en algunos casos. También había algunas risas, y expresiones de sorpresa sobre las historias. Después de un tiempo se abrió la plenaria para que compartieran sus conclusiones en ella compartieron que pensaban que decidir sobre con quién se casa o no una mujer, ya no ocurría en la actualidad,

pero que quizás eso era porque sólo lo veían en la ciudad y no en otros lugares del país. Mencionaron que también les había causado risa y pena la historias sobre la primera relación sexual, pero que ahora sabía que era su derecho hacerlo cuando se sintieran listas y lis tos, y no por presión.

Dadas las modificaciones de la carta, únicamente entregaron sus conclusiones en u a hoja por equipo, pero también durante la plenaria aprovecharon para exponer dudas que tenían respecto a los derechos sexuales y reproductivos, el erotismo, anticonceptivos y se reflexionó sobre la importancia de las emociones al ejercer nuestra sexualidad de manera responsable. El espacio también sirvió para contestar algunas dudas que pusieron en el buzón y aún no tenían respuesta.

Finalmente, para cerrar la sesión se les invitó a participar en el buzón si tenías dudas, se les entregó la pregunta de repaso y recapitulación del día: Menciona, apoyándote de los Derechos Sexuales y Reproductivos, ¿de qué manera puedes ejercer responsablemente tu sexualidad?, la identificación de emociones durante la sesión y la evaluación y coevaluación de la actividad en equipo.

4.8.6 Cuarta sesión

Sesión 4: Abril 1, 2019		
OBJETIVO CLASE	Que las y los estudiantes identifiquen estrategias de autocuidado dentro de los vínculos afectivos	
OBJETIVO INTERVENCIÓN	Que las y los estudiantes identifiquen estrategias de regulación emocional que favorecen el bienestar, ubicando la respiración como una de ellas.	
CONTENIDO TEMÁTICO	El autocuidado y el buen trato en los vínculos afectivos.	
Materiales/recursos	Frases de buentrato y maltrato	
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA/ ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE		Evaluación Tipo/instrumento
Enganchar 20 min	<p>Actividad docente: Se da la bienvenida, pregunta cómo les ha ido y se retoman acuerdos. Se pregunta quien recuerda lo que vimos la sesión anterior, y quién pudo practicar la respiración.</p> <p>Se realiza una respiración consciente durante un minuto, guiada por alguna/algunos de los/las estudiantes. Haciendo hincapié en que es una estrategia que nos ayuda a obtener una mayor concentración y atención en nuestros aprendizajes.</p> <p>Se pedirá que, con las mesas previamente acomodadas a los lados, hagan dos filas distintas en el aula. Cuando las filas estén hechas se solicitará que pongan sus manos en los hombros de la persona que tienen en frente. De tal manera que formen cierren las filas. Cuando todas y todos estén en esa posición, se les dirá que vamos a regalarnos un masaje. Con ayuda</p>	

	<p>de nuestras manos vamos a masajear los hombros de quien tengamos al frente, con movimientos suaves. Cuidando a quienes tenemos enfrente y con cuidado, tratando de prestar atención a si nuestros movimientos son muy fuertes o no. Después de un pequeño lapso, se pedirá que den media vuelta y regresen en masaje al compañero o compañera, que ahora tienen en frente.</p> <p>Después de terminar la actividad se solicitará que agradezcamos los masajes y que se acomoden en sus bancas nuevamente. Tomando en cuenta la actividad anterior, se discutirá sobre cómo se sintieron, si les agradó el masaje, tanto dar como recibir. Y se pondrá sobre la mesa, ¿cuál es la importancia del cuidado en nuestros vínculos afectivos?</p> <p>Actividad Estudiante: Realizar la actividad con respeto y cuidado Participar activamente con ayuda de la guía docente.</p>	
<p>Explorar 20'</p>	<p>Actividad docente: Se pedirá a las y los estudiantes que en silencio escriban su concepto de amor.</p> <p>Cuando hayan terminado se les pedirá que compartan su concepto con una persona que elijan, con la que se sientan en confianza, puede ser con quien están sentados/as u otra. La consigna será que compartan su concepto cada quien, tratando de escuchar a la otra persona sin interrumpirla y sin juzgarla. sólo escuchen lo que su compañera o compañero les comparta, no podrán hacerle ningún comentario, el ejercicio será sólo para escuchar y compartir.</p> <p>Posteriormente se abrirá la plenaria. ¿Alguien desea compartir su concepto? ¿cómo se sintieron al escribirlo? ¿cómo fue la experiencia de sólo escuchar?</p> <p>Actividades estudiantes: Contestar de manera individual las preguntas solicitadas Compartir en pareja sus respuestas Participarán de manera respetuosa y activa a las preguntas sobre el ejercicio. Escuchar con respeto las aportaciones del grupo</p>	
<p>Explicar 20'</p>	<p>Actividad docente: A partir de lo compartido se explicará cuando nos enamoramos o tenemos algún conflicto, como los de la clase anterior, vinculados a nuestro ejercicio de la sexualidad, sentimos alguna emoción, y utilizamos diversas estrategias para expresarlas, sin embargo, no siempre son las que nos brindan bienestar y cuidado en nuestras relaciones. Por ello es importante la Regulación emocional y la consciencia de lo que queremos sea parte importante en nuestros vínculos afectivos.</p> <p>Se darán a conocer el concepto de buentrato y cómo podemos incluirlo en nuestro ejercicio responsable de la sexualidad, en nuestros vínculos afectivos.</p> <p>Se hablará de la importancia del cuidado y buentrato tanto de manera individual como con las demás personas con las que nos relacionamos, y cómo la integración de los holones y el conocimiento de nuestros DDSyR pueden ayudarnos a guiar nuestros tratos. También se mencionará que el placer, el erotismo van más allá de lo genital, que podemos sentir placer al sentirnos bientratadas/os, haciendo algo que nos gusta, ya sea en soledad o en compañía. ¿qué ejemplo tenemos de cuidados? ¿cómo podemos saber si nos sentimos cuidadas/os y bientratados/as?</p> <p>Actividades estudiantes: Construir junto con la docente la explicación del tema. Aportar comentarios sobre sus observaciones</p>	

<p>Elaborar 30'</p>	<p>Estar atentas/atentos</p> <p>Actividad docente: Por parejas se entregará una hoja con diferentes oraciones que ejemplifican situaciones de buentrato y de maltrato, se pedirá que a partir de los que hemos revisado. Cada equipo tendrá una hoja con seis frases, tres de buentrato y tres de maltrato. Estas serán repartidas al azar de la lista de abajo.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identifiquen si se trata de una situación de buen trato o de maltrato 2. Escriban la contraparte de esa oración. <p>*</p> <p>Buentrato</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Podemos hacer actividades con otras personas y disfrutarlas, aunque no estemos en el mismo lugar. 2. Resolvemos conflictos cuando estamos en tranquilidad, expresando nuestras emociones desde el bienestar. 3. Cuando algo no me gusta de la relación puedo expresarlo sin miedo, pues eso nos permite llegar a acuerdos. 4. Hacemos actividades que ambos disfrutamos. 5. Expreso mi opinión libremente 6. Si no queremos hacer algo, respetamos la decisión del otro/otra. 7. Tomamos decisiones que tienen que ver con la pareja, entre los dos. 8. Llegamos a acuerdos que nos benefician tanto a ella/él, como a mí. 9. Me siento tranquila/o cuando estamos juntos 10. Me siento feliz y tranquila/o cuando estoy con él/ella 11. Me siento querida/querido por mi pareja 12. Me alimento lo más sanamente posible 13. Respeto mis ritmos. 14. Expreso mis emociones cuidando de mí y de otros. 15. Hago actividades que me gustan Disfruto el tiempo en soledad. 16. Escucho a mi cuerpo y cuando de él. 17. Cuando estoy agotada/agotado, me doy espacios de descanso <p>Maltrato</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dejo que pasen horas sin comer porque hay cosas más importantes. 2. No valoro las cosas que hago. 3. Me insulto cuando algo me sale mal. 4. Me comparo con otras personas y me siento menos que ellas. 5. Me exijo que todo sea perfecto y si no lo es, me enojo conmigo misma/mismo. 6. Hago lo que me pide, aunque no esté de acuerdo o me guste, con tal de que no me deje. 7. Sólo hacemos lo que él/ella quiere. 8. Siempre pago todo cuando salimos. Aun cuando sabe que no tengo mucho dinero para gastar. 9. Me prohíbe hablarles a mis amigas/amigos. 10. Revisa mi celular sin mi consentimiento. 11. Dice que yo tengo la culpa de que sienta celos. 12. Me presiona para hacer algo, aunque no estoy segura/seguro que quiero. 13. Tiene las contraseñas de mis redes sociales/celular porque así confía más en mí. 14. Constantemente hace críticas ofensivas sobre mi apariencia y/o forma de ser. 15. Siento miedo de expresar algo que no me gusta porque mi pareja se enoja. 16. Cuando estamos enojados, mi pareja me ignora. 17. Hace bromas hirientes acerca de mí. <p>Al terminar, se pasará a la plenaria</p> <p>Actividades estudiantes:</p>	

	<p>Si hay alguna duda, levantar la mano para que la docente a cargo se acerque a resolverla Crear una propuesta en conjunto Trabajar respetuosamente Prestar atención a indicaciones Continuar con el ejercicio de Proyecto para el futuro de manera individual</p>	
<p>Evaluar 10'</p>	<p>Actividad docente. Al finalizar la clase se retomará el tema vinculado al objetivo inicial, se preguntará si hay dudas sobre lo revisado en clase. Se darán algunas lecturas para realizar y que permitan enriquecer sus propuestas Se solicitará que no falten la siguiente clase pues realizarán la construcción de su proyecto final por equipos Se les recordará que deben entregar su bitácora de esta sesión en la siguiente clase e ir guardando las realizadas para conjuntarlas para su trabajo final. Se les pedirá que realicen las lecturas:</p> <p>Para poder irse y cerrar la clase responderán un pequeño cuestionario.</p> <p>Actividad estudiante. Estar atentas/os a las indicaciones Realizar preguntas en caso de dudas. De manera individual responderán una pequeña evaluación sobre los aprendizajes conceptuales, las emociones que se despertaron en ellos durante la clase y una autoevaluación sobre su participación en el trabajo en equipo.</p>	

Durante la cuarta sesión de nueva cuenta se inició dando la bienvenida al grupo, y colocando los acuerdos a la vista de todas y todos. En esta ocasión uno de los chicos fue quien guio el ejercicio de respiración consciente. Llevaba una guía escrita para poder realizarlo, y antes de comenzar comentó con la docente si así iba.

Después de realizarse el ejercicio de respiración la maestra titular, comentó lo sucedido con una de las compañeras del colegio, pues un día antes se notificó el feminicidio de Jennifer. Pocas personas del grupo sabía de lo sucedido. Ante esta situación uno de ellos comentó que era importante hacer visible la violencia dentro y fuera de la institución, y compartió su tristeza pues era una conocida suya de los primeros semestres. Después de escucharles, tanto a la docente titular como al estudiante, me pareció importante mencionar que el problema que vivimos de feminicidios nos compete a todas y todos, y que nada justifica lo sucedido. Que es independiente si se fue o no con alguien, si estaba o no cerca del plantel. Que como sea, el hecho era lamentable. Posteriormente, pregunté si alguien más quería o necesitaba comentar algo, pero el grupo permaneció en silencio.

Al dar el espacio para comentar la situación y evaluar el sentir del grupo, consideré que era importante no dejar de hacer el ejercicio del masaje, así que se dieron las instrucciones al grupo para que se pusieran de pie, y realizaran un círculo de pie. Debido a que la actividad fue con el grupo completo, no fue necesario reacomodar las mesas y sillas, en este caso se quedaron en filas de una banca y dos sillas, y alrededor de ellas se acomodaron para la actividad. Después de terminar la actividad, se lanzaron preguntas respecto a cómo se sintieron y cuál es la importancia del cuidado en nuestros vínculos amoroso. Esta reflexión se llevó a cabo mientras el grupo seguía de pie. Fue muy grata para ellas y ellos, sobre todo porque ya había un nivel de mayor confianza.

Después de eso, continuamos con la identificación del concepto de amor. En este caso la reflexión fue por parejas, y la actividad más significativa fue alrededor de la escucha activa. Es decir, al compartir sus conceptos, únicamente tenían que escuchar sin hacer ningún comentario, ni pregunta.

Posteriormente se explicó la importancia del buentrato en los vínculos amoroso, procurando que tanto la explicación como la reflexión fueran más allá del vínculo de noviazgo. Se tomaron en cuenta los Derechos Sexuales y reproductivos, y los temas previamente revisados en torno a la sexualidad. Ya que desde esa visión reflexionaron con claves que permitan tener más ideas al respecto.

Para la actividad de “Frasas de buentrato y de maltrato” se repartieron seis frases a cada pareja o trío conformado con la instrucción de que identificaran cuáles correspondían a Buentrato, y cuáles a maltrato. Después de haber revisado el tema de manera teórica y con algunos ejemplos.

Durante la actividad entregaron sus bitácoras, de esa manera fue sencillo escuchar cómo iban realizando el ejercicio de las frases. A través de esta escucha fue posible identificar que había muchas dudas al respecto de varias frases, que les costaba trabajo. A veces, cuando la docente pasaba cerca, preguntaban algunas dudas, incluso varias muy personales sobre sus propias relaciones de pareja. La reflexión llevó tiempo, porque surgieron muchos cuestionamientos, así que la actividad no se cerró como previamente se había planeado.

Debido a que el tiempo de la clase estaba por terminar, se tomó la decisión de que se llevaran el ejercicio de tarea, pero se les repartieron las lecturas sobre amor romántico de Coral Herrera con algunos consejos para chicas y chicos que quieren disfrutar del amor. Se consideró que después de hacer las lecturas, en la siguiente clase, la reflexión seguramente tomará mayor sentido, y podría serles de utilidad para la creación de historias como proyecto final.

Antes de cerrar la clase un grupo de estudiante se pasó al aula para comunicarles de la asamblea estudiantil que se llevaría a cabo en la explanada del plantel. La docente titular les pidió que escucharan con atención y se informarán.

Después de eso, se preguntó al grupo si alguien quería guiar la respiración la siguiente clase, un alumno se propuso. Se le indicó que si tenía dudas podía preguntar cualquier cosa. Después se les entregó la pregunta de repaso y recapitulación: ¿Qué consideras que puedes hacer para tener vínculos afectivos placenteros y de buen trato?, la identificación de emociones durante la sesión y la evaluación y coevaluación de la actividad en equipo.

4.8.7 Quinta sesión

Sesión 5. Abril 8 de 2019		
OBJETIVO CLASE	Que las y los estudiantes construyan una propuesta de autocuidado y buen trato en el ejercicio responsable de la sexualidad a través de una historia estructurada.	
OBJETIVO INTERVENCIÓN	Que las y los estudiantes implementen estrategias de regulación emocional que favorecen el bienestar dentro del ejercicio de su sexualidad	
CONTENIDO TEMÁTICO	Evaluación de sexualidad	
Materiales	Artículos de Coral Herrera. “Consejos para chicas que quieren disfrutar del amor” “Consejos para chicos que quieren disfrutar del amor y de la vida”	
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA/ ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE		Evaluación Tipo/instrumento
Enganchar 10 min	<p>Actividad docente: Se da la bienvenida, pregunta cómo les ha ido y se retoman acuerdos. Se pregunta quien recuerda lo que vimos la sesión anterior, y quién pudo practicar la respiración.</p> <p>Se da la bienvenida y se retoman acuerdos. Se realiza una respiración consciente durante un minuto, guiada por alguna o alguno de los estudiantes.</p> <p>Se pedirá que acomoden las mesas para trabajar en equipo.</p> <p>Actividad Estudiante Prestarán atención a las indicaciones Pegar carteles en el aula</p>	

<p>Elaborar 60'</p>	<p>Actividad docente: Se dará la indicación que por equipos se organicen en la construcción de sus trabajos. Se pedirá que a partir de lo revisado hasta ahora se reúnan en quipos como en la clase anterior. Como parte de la bibliografía se dieron a conocer tres artículos que pueden ayudarles con la realización de sus propuestas. Se pedirá que tomando en cuenta lo que hemos aprendido hasta ahora propongan soluciones desde el buentrato y autocuidado sobre un tema que elija, a modo de historia. Recordando cuales son los puntos que deben cubrir.</p> <p>Mientras cada equipo trabaja, la docente estará monitoreando y contestando dudas al respecto.</p> <p>Cada equipo contará con 10 minutos para explicar su propuesta y argumentar su importancia con base en los temas revisados</p> <p>Actividades estudiantes: Si hay alguna duda, levantar la mano para que la docente a cargo se acerque a resolverla Trabajar respetuosamente Prestar atención a indicaciones Exponer su propuesta Mostrar respeto y escucha por el trabajo del grupo</p> <p>Bibliografía: Herrera, C. (2018) Qué bonito es el amor correspondido. Recuperado de: https://haikita.blogspot.com/2018/02/que-bonito-es-el-amor-correspondido.html Herrera, C. (2018) Consejos para chicos que quieren disfrutar del amor, y de la vida. Recuperado de: https://haikita.blogspot.com/2018/01/consejos-para-chicos-que-quieren.html Herrera, C. (2017) Consejos para chicas que quieren disfrutar del amor. Recuperado de: https://haikita.blogspot.com/2017/08/cosas-del-amor-que-me-hubiese-gustado.html</p>	
<p>Evaluar 30'</p>	<p>Actividad docente. A manera de plenaria se abrirán una sesión de preguntas y respuestas sobre los temas revisados hasta ese día. Se tomará en consideración dar respuestas a las dudas que haya surgido del buzón que no hayan sido contestadas a través de lo revisado durante las sesiones. Al finalizar la clase se retomará el tema vinculado al objetivo inicial, se preguntará si hay dudas sobre lo revisado hasta aquí. Se solicitará que no falten la siguiente clase pues realizaremos la última actividad por equipos para evaluar el tema. Se les regresarán sus bitácoras de la clase anterior y se les recordará que como parte de su evaluación individual deberán entregar: Proyecto de vida del semestre anterior, bitácoras, y una reflexión final sobre los aprendizajes de este tema vinculándolo con la importancia en sus proyectos de vida. Deben incluir la bitácora del día de hoy. Dentro de sus proyectos no olviden cubrir la pregunta ¿Cómo la regulación emocional podría o no favorecer la toma de decisiones respecto a su ejercicio sexual y el seguimiento a sus proyectos de vida? Y, qué se llevan de las sesiones realizadas con la docente. Para poder irse y cerrar la clase responderán un pequeño cuestionario.</p> <p>Actividad estudiante. Estar atentas/os a las indicaciones Realizar preguntas en caso de dudas. De manera individual responderán una pequeña evaluación sobre los aprendizajes conceptuales, las emociones que se despertaron en ellos durante la clase y una autoevaluación sobre su participación en el trabajo en equipo</p>	

Esta sesión inicialmente estaba planeada para el día 3 de abril de 2019, sin embargo, hubo un paro activo ese día para solucionar asuntos relacionados con las situaciones de violencia que vivía en ese momento la comunidad estudiantil, así como algunos asuntos relacionados con el personal docente y administrativo del plantel.

Al inicio de esta quinta clase se dio la bienvenida, se preguntó cómo estaban, cómo se sentían y se repasaron los acuerdos. Posteriormente, el estudiante que se propuso previamente guió el ejercicio de respiración. En este caso, además de guiar el ejercicio como se había modelado durante las sesiones anteriores, les compartió a sus compañeros unas palabras reflexivas sobre su paso por el CCH durante esos tres años. Les pidió que recordaran todo lo que habían aprendido, las personas a quienes habían conocido y todo lo que ahora se llevarían para seguir construyendo sus proyectos de vida. Esta reflexión fue un poco complicada para un par de personas en el grupo, así que la docente decidió acercarse para comentarles que podían sólo respirar y acompañarse. Eso les ayudó a estar más relajadas al final del ejercicio de su compañero, el cual varias/os estudiantes agradecieron.

La clase inicialmente estaba planeada para que tuvieran oportunidad de realizar sus proyectos finales por equipos, es decir, construir la historia y ponerse de acuerdo con los detalles. Sin embargo, muchos ya tenían un gran avance, y después de la última clase y dado el paro de labores, como docente me quedó con la sensación de que algo faltaba para que se comprendieran mejor los conceptos de buentrato y maltrato en los vínculos afectivos. Por ello, se decidió preguntar si habían leído el material que se les compartió una sesión previa, pidiéndoles que realizaran un ejercicio de honestidad, en el cual no habría represalias. Sólo dos personas alzaron la mano. Dada la situación, se verificó que cada equipo contara con el material, y se les pidió que realizaran las lecturas.

Después de treinta minutos, la actividad que el grupo realizó fue sobre algunas creencias relacionadas con el amor romántico. La instrucción fue que por equipo eligieran una de las creencias, y que con base en sus reflexiones sobre las lecturas la confirmaran o refutaran. En esta ocasión primero escucharon lo que cada equipo compartió y hasta el final

de todas las participaciones, la conclusión del ejercicio fue respecto a sus sentires y lo compartido. Las creencias del ejercicio fueron las siguientes:

1. Amar es sufrir, 2. Si me cela, me quiere, 3. Tú y yo somos uno mismo, 4. El amor es para siempre, y 5. El amor todo lo perdona.

La participación del grupo respecto a la actividad con las creencias fue muy favorable. La mayoría de los equipos comentó que eran acciones de maltrato, pero en algunos casos había un poco de dudas, por lo que al final la actividad cerró recalando que son creencias, y que a veces no nos damos cuenta de que las reproducimos, pero que la clase y las lecturas sólo eran una oportunidad para preguntarnos con qué nos identificábamos y qué nos gustaría ir modificando sobre el tema. Es probable que haya mucho que no apliquen, pero cuando participaban, daba la percepción de que esta vez el tema quedó más claro y con menos dudas que la clase anterior. Un aspecto de suma importancia que ayudó mucho para la actividad fue que había en el grupo un ambiente de confianza y con una mayor escucha consciente.

Para finalizar la clase la docente preguntó si existían dudas respecto a los temas revisados hasta ese momento del parcial, recordó los trabajos que tenían que entregarse para la siguiente clase, tanto de manera individual como en equipos. Hubo espacio para plantear dudas al respecto de esas dos actividades, las cuales fueron resueltas.

En esta ocasión no hubo pregunta de repaso, ni evaluación sobre sus emociones ni actividades en equipo, pues era, inicialmente, una sesión que se iba a dedicar a la construcción de sus proyectos. Sin embargo, hubiera sido interesante al menos realizar la evaluación y coevaluación por equipos de manera escrita.

4.8.8 Sexta sesión

Sesión 6. Abril 10, 2019	
OBJETIVO CLASE	Que las y los estudiantes identifiquen e implementen estrategias de regulación emocional que favorezcan el autocuidado y bienestar en el ejercicio responsable de la sexualidad.
OBJETIVO INTERVENCIÓN	Que las y los estudiantes implementen estrategias de regulación emocional que favorecen el bienestar
CONTENIDO TEMÁTICO	Evaluación de Sexualidad. Propuestas de buentrato
Materiales	Títeres: uno por estudiante. Espacio para escenario. Celular o cámara para grabar. Escenografía

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA/ ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE		Evaluación Producto
Enganchar 10 min	<p>Actividad docente: Se da la bienvenida, pregunta cómo les ha ido y se retoman acuerdos. Se pregunta quién pudo practicar la respiración.</p> <p>Se da la bienvenida y se retoman acuerdos. Se realiza una respiración consciente durante un minuto, guiada por la docente.</p> <p>Se pedirá que acomoden las mesas alrededor del salón. Se acomodará el aula de tal forma que se puedan realizar las presentaciones, ya sea iniciando con títeres, rol playing e historieta por las adecuaciones que requiere el espacio.</p> <p>Actividad Estudiante: Prestarán atención a las indicaciones Acomodar el aula de acuerdo con las necesidades de las presentaciones</p>	
Elaborar 60'	<p>Actividad docente: Me gustaría pedirles su autorización para grabar sus historias para poder realizar con ellas la evaluación de su trabajo final. Si todas y todos estamos de acuerdo, tomo el tiempo para que se preparen. Se les solicitara que se organicen para ir presentando y adaptando sus historias. La docente, con la aceptación de cada equipo, grabará las representaciones.</p> <p>Al finalizar, todos los equipos se entregará una hoja con la historia escrita por equipo.</p> <p>Actividades estudiantes: Si hay alguna duda, levantar la mano para que la docente a cargo se acerque a resolverla Trabajar respetuosamente Prestar atención a indicaciones Crear una historia conjunta Representar su historia Mostrar respeto y escucha por el trabajo del grupo</p>	
Evaluar 30'	<p>Actividad docente. Se agradecerá por el trabajo realizado y se pedirá que contesten los cuestionarios de evaluación</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Trabajo en equipo 2. Instrumento de bienestar 3. Actitudes 4. Evaluación a docente <p>Actividad estudiante. Estar atentas/os a las indicaciones Realizar preguntas en caso de dudas. De manera individual responderán las evaluaciones finales</p>	
10'	Al terminar de contestar los cuestionarios, se agradecerá con la lectura de un cuento y se pedirá que en una palabra o frase comenten cómo se sienten, o qué se llevan de reflexión de estas clases y qué mensaje les deja el cuento.	

En esta última sesión hubo algunos contratiempos durante la clase. Al inicio la maestra que estaba previamente utilizando el aula, salió un poco más tarde. Conforme avanzaban los minutos conectaba con un poco de desesperación. Por lo que se decidió pedirle autorización para ir acomodando las mesas y sillas mientras ella continuaba su trabajo; la maestra contestó que sí. Se pidió la cooperación del grupo para acomodar las mesas y sillas, la respuesta fue muy grata porque todas y todos participaron. Acomodaron algunas sillas

alrededor y otras al centro, como una sala de teatro. Y también acomodaron el escenario para los títeres.

Después de tener el espacio disponible para el grupo, se dio la bienvenida y se agradeció la colaboración del grupo. Posteriormente, se llevó a cabo el ejercicio de respiración consciente. Todo el grupo colaboro y lo realizó de manera tranquila y ordenada. (Foto4).



Foto 4 (Hernández, 2019)

Después, se les preguntó quienes realizarían la representación de la historia con títeres, para que pasaran a elegir los que había disponibles, y en dado caso, organizarse con quienes quisieron ocupar los mismos. Después de ello, se organizó la dinámica para que pasaran primero quienes ocuparían el escenario con las sillas acomodadas como cortinas pequeñas, después quienes realizaron la representación con rol playing, y finalmente quienes presentaron la representación en forma de historieta. La evidencias e interpretación de estas historias se presentan en el siguiente apartado.

Una de las dificultades fue a la hora de grabar pues al priorizar el espacio para las y los estudiantes, la docente olvidó ubicar un lugar adecuado para hacerlo, pero después obtuvo ayuda de las estudiantes de enfrente. Sin embargo, tuvo una buena visión de cada historia.

Cada equipo desarrollo su historia, muchos llevaban sus guiones a la hora de representarlas, algunas estaban un poco temerosas, pero al final, lograron comunicar sus mensajes.

El grupo fue muy respetuoso con cada equipo. Reían, se sorprendía, y mostraban actitudes de empatía con cada una de las representaciones y mensajes de buentrato compartidos. La mayoría previamente organizó su representación, sólo hubo un equipo que era notable que no, pues dos de sus integrantes ese día faltaron por otras actividades académicas. Y aunque avisaron con tiempo, dentro del equipo no hubo comunicación.

Al final de las representaciones se les leyó un cuento sobre el proceso de motivación y metas, solicitándoles que escribieran el mensaje que les dejó. También se les solicitó que contestaran las evaluaciones finales sobre las clases impartidas, y una autoevaluación respecto a sus actitudes como estudiantes.

Por último, se solicitó la entrega de trabajos individuales, percatándose que algunos chicos no entregaron sus trabajos, que fueron casi no asistieron a las clases, pero hubo dos chicas que siempre estuvieron en las clases, pero no entregaron, así que posteriormente se les envió un correo para que mandaran sus trabajos, sólo una de ellas lo entregó.

El cierre fue muy conmovedor porque todo el grupo colaboró para acomodar de nuevo las bancas y después se agradeció por el espacio y confianza que brindaron

El día 15 de abril de 2019 se les entregaron los trabajos calificados a las y los estudiantes, así como las calificaciones a la docente titular. De nueva cuenta se agradeció y hubo una despedida del grupo. Dos horas más tarde en el plantel una alumna del CCH Oriente, Aideé, murió a causa de una aparente bala perdida. Este hecho fue muy impactante para mí, por lo que decidí escribir al grupo para saber cómo estaban, pues tenía conocimiento de que algunas y algunos se quedaban después de clases, más siendo los últimos días del semestre y del último año de bachillerato. Pocas personas contestaron, expresando su temor y sorpresa por lo acontecido, así como agradecimiento por escribirles.

En este capítulo fueron descritos los elementos que estructuraron la propuesta didáctica como el modelo instruccional de las 5 E para la planeación, las estrategias de Educación para la Paz, aprendizaje cooperativo, Buentrato, y estrategias de Regulación Emocional como parte de las estrategias didácticas. También están descritas cada una de las actividades realizadas en las sesiones, acompañadas con una breve explicación de lo ocurrido en éstas, mencionando en varias ocasiones las modificaciones realizadas en función de la lectura de la dinámica del grupo, tomando en cuenta los elementos específicos de la materia y el ritmo de aprendizaje, como elementos del contexto y situaciones ocurridas dentro de este lapso de la aplicación que permiten tener una idea de lo ocurrido a partir de esta intervención educativa.

Capítulo 5. Análisis de las evidencias de evaluación formativa y producto final

En este capítulo se realizará el análisis de algunas evidencias obtenidas de la aplicación de la secuencia didáctica, así como de los resultados obtenidos de las estrategias utilizadas que permitieron evaluar los aprendizajes del grupo. Como parte de los resultados obtenidos, se presentan la evaluación e interpretación de los aprendizajes de las y los alumnos del grupo, correspondiente a la secuencia didáctica que se presentó con anterioridad, es decir la última aplicación de la propuesta realizada en el marco de la Práctica Docente III.

La evaluación es un proceso que se da durante cada etapa de la enseñanza-aprendizaje, pero que se ha aprendido a ver sólo como un momento al final del parcial, el ciclo o periodo lectivo. Muchas y muchos investigadores, principalmente en el campo de la educación, han intentado definirla. Por ejemplo, para Camperos (1996) la evaluación es un proceso que permite comparar un hecho, objetos o personas, a partir de determinados referentes básicos, lo que lleva a emitir juicios y tomar decisiones. Es decir, es un proceso que nos da la oportunidad de percibir el desarrollo y la concepción del proceso instruccional.

Quesada (2001), refiere que la evaluación es un proceso por medio del cual se obtiene información necesaria para conocer el grado de avance en el aprendizaje que las y los alumnos han alcanzado. A través de este proceso puede determinarse cuáles son las dificultades, errores o deficiencias que las y los estudiantes tienen para poder llegar a una apropiación significativa de los temas en cuestión y, como consecuencia, sentar las bases para orientar y apoyar dicho proceso.

Por ello la evaluación planteada para esta propuesta fue una serie de actividades individuales y grupales, que además de tener la intención de que la docente evaluara el grado de avance del grupo, y poder identificar las áreas de oportunidad a reforzar, fueran actividades que permitieran que las y los estudiantes se hicieran cargo de su proceso, al realizarlo primordialmente de manera reflexiva. poder evaluar la práctica docente tres fueron integradas diferentes técnicas. Las cuales fueron entregadas a detalle durante la primera sesión al grupo, a continuación, se presentan las más representativas con los resultados recabados. Empezaremos analizando la planeación de la secuencia didáctica.

5.1 Planeación didáctica: Ciclo de aprendizaje de las 5E's

Como se describió en capítulos anteriores, la planificación de las sesiones fue a partir del ciclo de aprendizaje de las 5E's, el cual permitió dar una mayor estructura a la propuesta, principalmente para mí como docente. En el caso de las y los estudiantes, si bien no tenían identificadas cada una de las etapas, algunos comentarios sobre las clases fueron que las clases fueron fluidas y didácticas. Como mencionan Sibel, et al. (2011) las características de este ciclo de aprendizaje es que implica intentar comprender algo familiar en mayor profundidad. Es decir, el modelo de las 5E's al ser un proceso dinámico y flexible permite dar sentido a las cosas, por lo que las y los estudiantes pudieron hacer uso de su experiencia previa como conocimientos de primera mano obtenido de nuevas exploraciones, incluso desde la primera fase de enganche. Esto también permitió estimular sus emociones. Al integrar los diferentes enfoques, y ejes transversales, y desde la particularidad de este modelo de enseñanza-aprendizaje se logró un aprendizaje más dinámico, e interactivo, permitiendo, quizás, como mencionan Bybee et al. (2006) redefinir, reorganizar, elaborar y cambiar conceptos iniciales, mediante la interacción con el entorno, con otros individuos o ambas situaciones. En esta intervención educativa el alumnado puso redefinir sus conceptos y habilidades sobre regulación emocional, su manera de trabajar en equipo y las ideas y conceptos sobre la sexualidad. Dentro de ello, los conceptos, por ejemplo, de buentrato y maltrato.

5.2 Evaluación formativa individual

Durante cada una de las clases se realizaron actividades formativas que tenían como objetivo la integración de los conocimientos y habilidades revisados durante las sesiones. A continuación, se explica y evalúa cada una de estas actividades que, cabe resaltar, fueron entregadas de manera individual.

5.2.1 Bitácora

Realizar una bitácora por clase contestando lo siguiente.

Lo que vimos hoy me sirve para _____ y me hizo sentir _____.

Como se mencionó en la secuencia, la bitácora por clase fue integrada para poder generar una mayor reflexión respecto a sus aprendizajes, pero también para poder darle voz a aquellas personas que, por alguna razón, tenían alguna razón para no participar durante las plenarias.

Sobre la evaluación de esta técnica, es importante mencionar que la mayoría rescató tanto aprendizajes declarativos como emociones en cada una, pero, hubo dos o tres personas, que las primeras bitácoras contaban lo que se había hecho en la clase en lugar de realizarlas como se había indicado. Ante estas situaciones, a partir de los comentarios, se solicitó que la realizaran apeándose a las indicaciones que venían en su guía de evaluación. Posterior a ello, sus bitácoras incorporaron aprendizajes y emociones. Es decir, su nivel de reflexión poco a poco fue en aumento.

Algunos ejemplos de las bitácoras entregadas son:

“Aprendí mis derechos que tengo respecto con mi sexualidad y que hay muchas situaciones que me pueden pasar y ahora sé cómo manejarlo. Me sentí bien ya que me sentí con confianza al comentar cosas con mis compañeros”. Aura

“Lo que vimos hoy me sirva para saber todo aquello sobre la vida sexual, como los derechos que tengo, los métodos anticonceptivos que puedo usar junto a mi pareja, y me hizo sentir más cómodo respecto al tema, ya que algunas cosas de las que hablamos me han ocurrido”. José

A continuación, se muestran los ejemplos de la primera y última bitácora de dos estudiantes mujeres (Daniela y Hanna) y dos estudiantes hombres (Eddy e Israel), que nos permiten identificar algunos cambios en sus entregas. Los nombres han sido cambiados por respeto a su privacidad.

Bitácora 1 (Daniela)

Lo que vimos hoy en clase me sirve para saber la diferencia entre género y sexo, ya que yo no lo tenía muy claro, también para saber que era la orientación sexual y también la identidad de género. Esta clase me hizo sentir feliz ya que pude aprender cosas que no sabía y también reforzar otras. Además, me divertí durante la clase por la actividad que realizamos, debido a que era muy didáctica y a que todos los compañeros participaron y respetaron lo que decían los demás.

Bitácora 4

En la clase escribimos cual es nuestro concepto de amor. También vimos que era el buen trato y el maltrato. Lo que vimos me sirve para conocer una definición de lo que es el buentrato, también me sirvió para saber que dependiendo de nuestro concepto de amor es lo que nosotros vamos a considerar maltrato y buentrato. Durante la actividad de escribir nuestra definición de amor me sentí un poco frustrada al no poder concretar una definición, ya que tenía muchas, sin embargo, cuando compartimos nuestras definiciones con un compañero me sentí feliz ya que pude compartir ideas y aprender una definición muy distinta a la mía y que además me gustó mucho.

Bitácora 1 (Hanna)

Lo que vimos hoy me sirvió para conocer un poco más sobre conceptos básicos que se manejaran en esta unidad, además de poder informarme sobre cosas un tanto personales de los compañeros y comprobé que todos pensamos diferente y me hizo sentir de forma normal, este día no sentí nada en especial a lo mucho un poco de nerviosismo.

Bitácora 4

En esta clase vimos el tema del amor, y me ayudó a saber que en las relaciones amorosas hay acciones que perjudican o benefician a la misma y a las personas implicadas y así poder evitar las acciones que perjudiquen y reforzar las acciones que beneficien con el fin de obtener una relación sana y feliz comprendiendo también que al igual que amar una persona me debo de amar a mí misma principalmente.

Bitácora 1 (Eddy)

Lo que vimos hoy me sirve para conocer mejor los gustos de mis compañeros de clase y de una manera didáctica comenzar a conocer conceptos básicos para adentrarme correctamente al tema de sexualidad y me hizo sentir cómodo y en confianza

Bitácora 4

Ahora puedo comprender de mejor manera las diferencias entre lo que es el amor, el cariño y el enamoramiento, También que en las relaciones hay buentrato, como puede haber maltrato y como identificar ambas situaciones. Así como ahora puede identificar cuando empiezo a sentir enamoramiento y las situaciones de violencia.

Bitácora 1 (Israel)

Lo que vimos hoy me sirve para tener una mayor comprensión de tema que se abordará en esta unidad, además, tener una base de información sobre los conceptos que se abordaron en clase, por otro lado, la participación de todo el grupo me ayudó a tener una participación y opinión con mis compañeros ya que fueron decisiones que todos decidimos también en la última actividad ayudó a tener respeto por las participaciones de los compañeros y saber qué es lo que opinan acerca de los temas y de algunos intereses personal y me hizo sentir que estaba en un ambiente de confianza ya que al participar no tenía nervios o miedo y también alegría ya que nos divertimos en la actividad.

Bitácora 4

Lo que vimos hoy me sirve para conocer y saber acerca de que es el amor y además de tener un concepto base para que a partir de ahí desglosar más ideas y opiniones del tema, además me sirva para saber o recordar que pienso acerca del amor y lo que significa para mí y también para conocer opiniones e ideas de mis demás compañeros de clase y así poder complementar con cada uno, y mediante la actividad con mis compañeros me ayudo a conocer que piensa ella acerca del amor y ver que tenemos algunas similitudes y me hizo sentir alegre y en confianza ya que mi compañera me llevo muy bien y me gusta

saber que puedo hablar con ella y también saber que hay confianza para hablar de algunas situaciones con mis compañeros y maestras.

El objetivo planteado para la actividad de las bitácoras fue propiciar la reflexión sobre los temas revisados en clase, y de esta manera también podía contemplarse a aquellas y aquellos estudiantes que no participan de manera oral. En estos cuatro ejemplos las bitácoras reflejan las emociones y aprendizajes significativos que tuvieron estas y estos estudiantes. Si bien hay cuestiones de redacción que deben seguir trabajando, pudieron plasmar sus reflexiones desde cómo adquirieron sus aprendizajes y el vínculo con aspectos emocionales. No puede decirse que tal cual haya una diferencia entre mujeres y hombres en esta actividad, pues ambos sexos, ya sea con más o menos palabras, pudieron compartir sus experiencias. Sin embargo, puede notarse que el discurso de la primera a la última bitácora se vuelve más personal y significativo.

En general, a partir de las sesiones y la revisión de cada bitácora entregada, los aprendizajes y sentires que compartieron están dados en un ambiente de confianza que se generó en el grupo, pues ello permitió que escribieran de manera sincera y reflexiva. Por lo que se considera una actividad muy útil, pues en ocasiones, sólo de esa forma pude saber lo que opinaban quienes no participaban dentro de las clases. Sin embargo, en la práctica real con más de un grupo suele ser complicado leer las bitácoras de grupos numerosos, es decir, de más de 30 estudiantes. E impartiendo clase a más de un grupo.

Por otro lado, la retroalimentación de las bitácoras fue a través de comentarios validando y agradeciendo lo que escribían, así como invitándoles a cuestionarse algunas de sus creencias, por ejemplo, sobre los celos. Cabe destacar que comencé a realizar esta retroalimentación para todo el grupo hasta la entrega de la segunda bitácora. Considero que pudo realizarse de mejor manera al entregarlas en cada clase, o también buscar una manera más eficaz para poder darles comentarios sobre lo que escriben; por ejemplo, en una especie de diario, o de manera general a todo el grupo. Sin embargo, el iniciar con las bitácoras permite que al ser una actividad que es parte de la evaluación, este tipo de ejercicio pueda ser cada vez más libre y reflexivo.

Los comentarios vertidos en las bitácoras contienen reflexiones que al parecer apuntan a que son aprendizajes significativos para sus vidas. Quizás, la comprensión reflexiva de sus aprendizajes permita que logren, posteriormente, recuperar y usar dichos conocimientos en situaciones cotidianas. Pues, como menciona Taylor (1993, citado en Duit, 2006), la comprensión requiere una actividad cognitiva más compleja por parte de los y las estudiantes, lo que facilita la generalización o aplicación de lo aprendido.

5.2.2 Cuestionarios al final de cada clase.

Otra de las actividades que se consideraron en esta práctica para autoevaluar su aprendizaje en cada clase, fue un cuestionario realizado al final de cada una de estas. Estos cuestionarios se aplicaron durante las primeras cuatro sesiones, ya que en la sesión cinco, las actividades no lo requerían. Cada uno de ellos contenía una pregunta vinculada a conocimientos declarativos relacionados con el tema revisado, un apartado para identificar las emociones que sintieron durante la sesión, y finalmente, un cuadro para reflexionar sobre el trabajo en equipo.

A) Pregunta sobre el tema revisado.

En cuanto a las preguntas realizadas, éstas fueron abiertas. La mayoría respondió sobre los temas parafraseando los contenidos. Dado que las respuestas fueron abiertas, se analizaba que el contenido correspondiera a lo revisado, de manera general. Esto permitía que lo pusieran como lo habían entendido. Cuando la respuesta que daban se alejaba de lo revisado, se escribía un comentario cuestionando para ayudar a reflexionar sobre la respuesta.

Algunos ejemplos de respuestas son:

Menciona, apoyándote de los Derechos Sexuales y Reproductivos, ¿de qué manera puedes ejercer responsablemente tu sexualidad?

R1: Decidiendo cuándo, con quién y en dónde quiero empezar mi vida sexual. Marco.

R2: Utilizando e informándome acerca de los diferentes preservativos y anticonceptivos que existen. Mauricio.

¿Por qué consideras que es importante entender la sexualidad de manera sistémica?

R1: Es importante para entender mejor y también para convivir con los demás respetándolos. Diana.

R2: porque de esa forma es más sencillo evaluarla de forma sencilla y organizada. Samantha

Respecto a esta parte del cuestionario, las respuestas eran breves y concretas; posiblemente porque la actividad era al final de la clase, es decir, tenían poco tiempo y para muchos era el término de su día de escuela o iban a alguna otra clase. Sin embargo, al comparar con los aprendizajes ligados a su vida cotidiana, vertidos en las bitácoras, éstas mostraban una mayor significancia y sin la presión de la entrega al final de cada clase. La intención de estas preguntas fue que pudieran recuperar sus aprendizajes en al final de cada sesión, lo cual contribuía al proceso de evaluación.

Tanto las bitácoras mencionadas anteriormente, como las preguntas facilitaban que las y los estudiantes pudieran repasar lo aprendido de dos maneras distintas. Una, guiando el contenido declarativo mediante preguntas específicas, y otra, con las bitácoras, a partir de un cuestionamiento más reflexivo y general, donde el alumnado es quien recuperaba de manera más libre lo que aprendió.

Según Eggen y Kauchak (2012) las preguntas pueden ayudar a recordar los objetivos de la clase, y al mismo tiempo, ayudar al alumnado a identificar la relación de los temas con a la vida cotidiana; así como evaluar la comprensión de las y los estudiantes de un tema determinado. Es por ello que esta técnica, sólo tenía ese objetivo, recuperar los aprendizajes al final de las sesiones, de tal forma que, al escribirlos de manera concreta, pues así las ideas abstractas que tuviera el grupo podían tener un espacio material para revisar posteriormente.

B) Identificación de emociones en clase

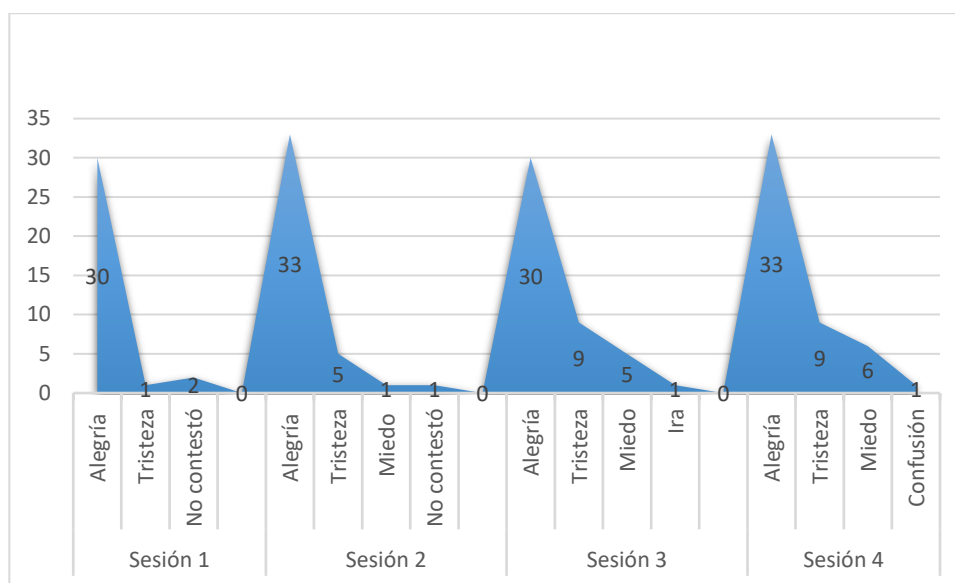
En esta sección en todas las sesiones, la emoción que predominó fue la alegría. Sin embargo, en la sesión 1, algunas personas comentaron haber sentido miedo, explicando en la siguiente sección, que se había debido al momento de participar frente a todo el grupo.

Otras de las emociones que surgieron, aunque no predominantemente, fueron la tristeza y el enojo en las sesiones 2 y 3. En la dos, la tristeza, fue experimentada al ver el vídeo Love is Love. Comentaron que les había producido una sensación de tristeza al ver que había gente que apenas podía expresar lo que realmente sentía. Que ojalá, así fuera siempre.

Mientras que el enojo y tristeza se hicieron presentes en la sesión 3, al ver los vídeos sobre Derechos Sexuales y Reproductivos. Los comentarios fueron que dichas emociones se presentaron porque no sabían que había casos donde no se respetaban los derechos de las personas.

La identificación de emociones, tanto en cada una de las sesiones, pero también dentro de las reflexiones sobre sus proyectos de vida y en la incorporación como estrategia en la creación de historias. Esto es importante ya que, las emociones sostienen los procesos cognitivos, tales como la atención, la memoria, razonamiento lógico, toma de decisiones y conducta social, al estar profundamente influenciados y entrelazados con procesos emocionales. Al ser el aprendizaje un proceso que dista de ser racional, extracorpóreo, e incluso, individual, los procesos emocionales se tornan necesarios para que las habilidades y los conocimientos adquiridos en la educación formal puedan ser transferidos a situaciones nuevas y a la vida real (Williams de Fox, 2014).

A continuación, se muestra una gráfica sobre las emociones mencionadas por las y los estudiantes durante las cuatro sesiones de clases



Gráfica 1 Emociones en clases (Hernández, 2021)

La gráfica muestra cada una de las emociones mencionadas, en donde, como se mencionó anteriormente, la alegría es la emoción más sobresaliente en todas las sesiones. Sin embargo, es importante dar cuenta del aumento de emociones expresadas conforme avanzaron las clases, quizás como resultado de una mayor identificación de estas y mayor confianza para expresarlas, pues al final de cada sesión fue un ejercicio darse un tiempo para identificar cómo se habían sentido, llevando las expresiones emocionales más allá de un “bien” o “mal”.

C) Reflexión sobre trabajo en equipo.

Con la intención de que autoevaluaran su participación en los equipos, en esta sección lo que se comunicó fue que había mayoritariamente una disposición y respeto ante las actividades en equipo. Sin embargo, hubo quienes expresaron que en ocasiones por sueño o estar pensando en alguna problemática personal, no había trabajado adecuadamente con sus equipos. También hicieron énfasis en que había sido un ambiente de confianza, en ocasiones divertido, con reflexión y donde podían compartir con sus compañeras y compañeros.

A continuación, se comparten algunos ejemplos de respuesta a la pregunta: Describe brevemente, ¿Cómo te fue hoy en las actividades en equipo, pensando en ti y en tus compañeras/os?

“Me fue bastante bien, me gustó la actividad que hicimos. Me pareció interesante, aunque costó contestarla porque casi no hablo mucho de temas como series favoritas, etc.”

Rodrigo

“Me fue bien ya que todos respetamos lo que dijeron los demás y por lo tanto nos sentimos más seguros en clase”. Karla.

“Trabajé con ellos, pero no tanto porque salí del salón. Mis ideas fueron pocas, entonces puedo decir que me sentí bien, aunque algo irresponsable” Tadeo

“Me fue muy bien escuchando lo que los demás piensan sobre la sexualidad y aunque algunos elementos pueden ser de experiencias es bueno informarse todos y todas sobre nuestra sexualidad” Flor

Respecto a la siguiente tabla de autoevaluación, la mayoría se puntuó en cada clase con 3 y 4, a excepción de algunos que después comentaron no haber colaborado tanto con sus equipos. Incluso había quien se calificaba con 1 o 2, pero en las supervisiones a equipos se observó que participaban activamente. Por lo que en esta situación hacía los comentarios respectivos. Ya que cada uno de estos cuestionarios también les fue devuelto por sesión realizando algunos cuestionamientos sobre por qué, en algunos casos, si habían trabajado se evaluaban de esa manera, y reconociendo la honestidad al evaluarse.

Autoevaluación/Indicadores	1 Nunca	2 Pocas veces	3 Casi siempre	4 Siempre
Aporté ideas y colaboré con mi equipo				
Tuve una buena relación y comunicación con mis compañeras/os				
Fui responsable con la entrega y disposición de las actividades				
Escuché y respeté las ideas y críticas de mis compañeros/as				
Estuve presente en todas las actividades				

Tabla 2. Tabla de autoevaluación del trabajo en equipo (Hernández, 2019)

Principalmente estos cuestionarios tuvieron la función de iniciar la reflexión acerca de los temas revisados, sus emociones y el trabajo colaborativo. Ya que, al realizarlas en cada

clase, se daba la oportunidad de ir integrando conocimientos, habilidades y actitudes que permitieron una mayor integración de estos en sus trabajos finales.

Se considera que estas técnicas utilizadas en esta práctica fueron muy enriquecedoras tanto para el alumnado como para mí, pues en lo personal me permitió ir viendo el progreso reflexivo de cada estudiante, leer la voz de quienes no participan tanto durante las clases, y a la par, poder ir haciendo modificaciones en la planeación.

5.3 Producto final: Proyecto colaborativo “Creación y representación de una historia”

Anteriormente se expuso que como parte de la evaluación de cada uno de los temas que se trabajaron en los semestres, se solicitó la creación y puesta en escena, de una historia con determinadas características. A continuación, se presentan las evidencias y análisis obtenidos de esta actividad.

Cabe recordar, que como se mencionó en la sección de secuencia didáctica, dado que se trabajó con el mismo grupo durante dos semestres, esta actividad se les solicitó para el semestre previo a esta intervención. Sin embargo, en esa ocasión se limitó a hablar en sus historias sobre la regulación emocional. En este semestre el tema fue Sexualidad, por lo que sólo se reporta lo relacionado a esa práctica.

Un punto importante para esta última actividad fue que se les dio la apertura para presentar las historias con títeres, a través de una pequeña obra de teatro, la realización de una historieta o un juego de rol. Tuvieron la posibilidad de elegir a sus equipos, y la gran mayoría fueron mixtos.

La siguiente tabla muestra los elementos solicitados para la actividad colaborativa y que se compartieron con el grupo de estudiantes

Tabla 3. Rúbrica de historias

Rúbrica de historias			
Indicadores	2	1	0
Título	El título refleja una relación con el contenido de la historia	El título apenas refleja una relación con la historia	El título no refleja ninguna relación con la historia
Comunicación entre los participantes	La dinámica de la representación manifiesta una buena comunicación entre los integrantes del equipo	La dinámica de la representación manifiesta una comunicación con áreas de oportunidad entre los integrantes del equipo	La dinámica de la representación manifiesta una comunicación nula entre los integrantes del equipo
Participación de integrantes del equipo	Participaron todos los/las integrantes del equipo	Participaron el 50% de integrantes del equipo	Participaron menos del 50% de integrantes del equipo
Emociones básicas	Están presentes dos emociones o más (tristeza, enojo, miedo o alegría) en cualquier etapa de la historia	Está presente al menos una de las emociones básicas en cualquier etapa de la historia	No hay presencia de ninguna emoción básica.
Proceso de motivación	Contiene tres elementos o más del proceso de motivación (desequilibrio, activación, restablecimiento del equilibrio).	Contiene al menos dos elementos del proceso de motivación	Contiene uno o ningún elemento del proceso de motivación
Establecimiento de metas	Hay una meta planteada con claridad en la historia	Apenas se refleja la meta en la historia	La meta en la historia no se menciona claramente
Estructura de la historia (inicio, desarrollo y cierre)	Contiene un inicio, desarrollo y cierre bien definidos	Contiene un inicio, desarrollo y cierre apenas definidos	La historia carece de estructura
Estrategias de regulación emocional	Manifiesta claramente el uso de estrategias de regulación emocional	Manifiesta de manera difusa el uso de estrategias de regulación emocional	No se utiliza ninguna de estrategias de regulación emocional
Situación relacionada con los temas de sexualidad	La historia hace mención en el desarrollo a una situación relacionada con sexualidad de manera clara	La historia hace mención en el desarrollo a una situación relacionada con sexualidad de manera difusa.	La historia no menciona en ningún momento a una situación relacionada con sexualidad
Propuesta de buentrato	La propuesta incluye acciones concretas enfocadas al buentrato	La propuesta incluye acciones confusas enfocadas al buentrato	La propuesta no incluye acciones enfocadas al buentrato

(Hernández, 2019)

Al momento de la evaluación de cada historia se pudo observar que los indicadores relacionados con metas y el uso de estrategias de regulación emocional estaban presentes de

manera implícita en la mayoría de las historias; más integrados, sin la necesidad de especificar explícitamente qué estrategia era. Con relación a las estrategias de Regulación Emocional cabe destacar que tanto en el semestre anterior como en esta intervención durante el último parcial continuaron con la práctica de la respiración consciente al inicio de cada clase, y en sus historias fue de las más utilizadas.

En la siguiente tabla se presenta un análisis por cada equipo sobre algunas categorías sobresalientes, considerando el título de la historia, el tema central, las estrategias de regulación emocional, el proceso de toma de decisiones y los temas de sexualidad que utilizaron en cada una. Dentro de la aplicación de la propuesta didáctica se revisaron los temas, y se facilitó la reflexión sobre la responsabilidad que implica el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos. Por ello, tanto la regulación emocional, como la toma de decisiones, si bien no fueron temas explícitos en los contenidos si fueron aspectos en los cuales se profundizó al contemplar las posibilidades ante cada una de las decisiones en sus vidas con los temas vistos.

Tabla 4. Análisis de historias por equipo

Historia	Temas centrales	Estrategias de Regulación Emocional	Estrategia Toma de Decisiones	Temas de sexualidad
Indeciso	Orientación sexual y primera relación sexual	Respiración consciente Búsqueda de apoyo	Comunicación asertiva Búsqueda de información científica y con amistades	Diversidad sexual, vínculos afectivos (amistad, pareja) Autocuidado, buentrato
Mamá... Me gusta una chica	Orientación sexual	Respiración consciente Búsqueda de apoyo Tiempo fuera	Búsqueda de información científica con familia, y amistades	Diversidad sexual, vínculos afectivos (familia, amistad, pareja)
El día que la vida me dio la espalda	Embarazo no deseado en la adolescencia y primera relación sexual ILE	Evitación Búsqueda de apoyo	Información científica externa (médico) Apoyo amiga Proyecto de vida	Amor romántico Desamor (pareja, familia, amistades) abandono Proyecto de vida Autocuidado Buentrato/maltrato
Ámate	Violencia en el noviazgo y amistad, amor propio	Minimización Búsqueda de apoyo	Información externa con amistades Apoyo amiga	Amor romántico (pareja, amistad) Buentrato/maltrato Vínculos afectivos (pareja, amistad)
Cumpleaños inesperado	Infidelidad/ maltrato en noviazgo	Respiración consciente, agresión	Información externa Pausa	Diversidad sexual Vínculos afectivos (pareja) Amor romántico
Y tú, ¿qué eres?	Orientación sexual	Búsqueda de apoyo	Comunicación asertiva Aceptación	Diversidad sexual

	Buentrato	Identificación de emociones	Regulación emocional	Vínculos afectivos (familia, amistades, pareja) Autocuidado Límites asertivos
Date cuenta amiga: the old lesbian man	Violencia en el noviazgo/ ILE	Búsqueda de apoyo Respiración consciente	Apoyo externo Autocuidado Límites asertivos Proyecto de vida	Amor romántico Vínculos afectivos (pareja, amistades) Buentrato/maltrato
Novio más novia igual a bendición prematura	Embarazo adolescente	Búsqueda de apoyo	Información científica Creencias (culpa, remordimiento)	Ile Amor romántico Maternidad
Sin réplicas	Ile/embarazo adolescente	Búsqueda de apoyo	Información científica Apoyo amiga	Métodos anticonceptivos Vínculos afectivos (pareja)

(Hernández, 2021)

La tabla 4 muestra dentro de los temas seleccionados para su trabajo aquellos que estaban relacionados con algunas problemáticas que se revisaron en clase, siendo las más sobresalientes: Interrupción Legal del Embarazo, Embarazo Adolescente, Violencia en el noviazgo, Orientación sexual, e Inicio de vida sexual activa. Todos estos temas se revisaron a partir de videos, lecturas, y análisis de conceptos.

De manera más resumida, podemos ver en la siguiente imagen un pequeño análisis que se detallará más adelante, sobre elementos que incorporaron. Tomando en cuenta no sólo las estrategias de Regulación Emocional sino algunas características que utilizaron para la toma de decisiones dentro de la trama de sus historias.

Historias. Análisis

TEMAS CENTRALES	ESTRATEGIAS DE REGULACIÓN EMOCIONAL	ESTRATEGIAS DE TOMA DE DECISIONES	COMPRESIÓN DE LA SEXUALIDAD
• Embarazo no deseado	• Búsqueda de apoyo	• Información externa	• Vínculos afectivos (Pareja, familia, amistades)
• Interrupción Legal del Embarazo	• Respiración consciente	• Red de apoyo	• Amor romántico
• Orientación Sexual	• Identificación de emociones	• Establecimiento de límites/comunicación asertiva	• Erotismo
• Inicio de vida sexual	• Afrontamiento	• Regulación Emocional	• Diversidad sexual
• Proyecto de vida	• Minimización	• Autocuidado	• Violencia noviazgo/amistad
• Buentrato/maltrato	• Evitación	• Información científica	• Buentrato/maltrato
• Infidelidad/maltrato		• Creencias	• Autocuidado
• Maternidad		• Proyecto de vida	• DdSyR privacidad
			• Maternidad
			• Métodos anticonceptivos

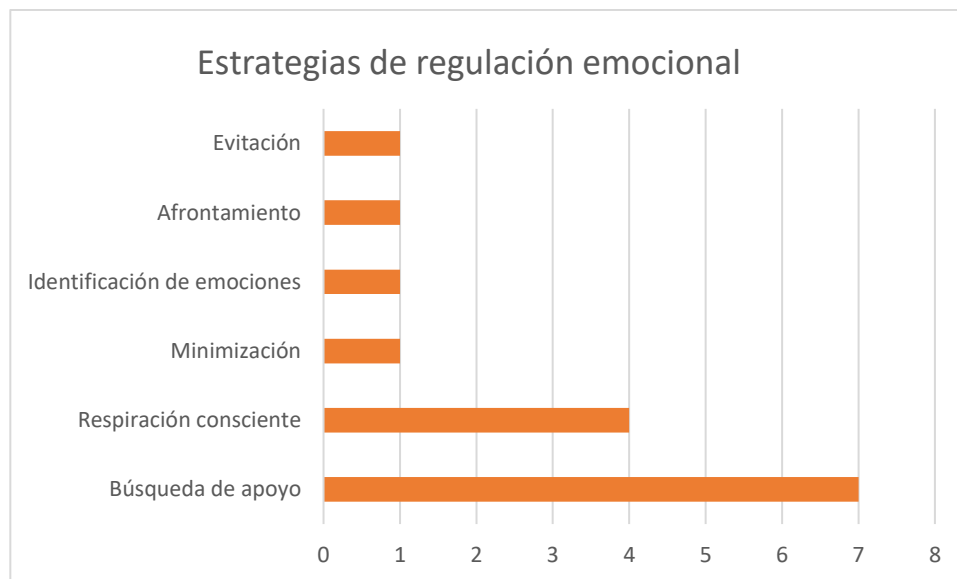
(Hernández, 2020)

Como se aprecia en la imagen anterior, la variedad de temas abordados por este grupo de estudiantes tiende a mostrar aquellas inquietudes que tienen al respecto del tema, en función de verles como posibles situaciones conflictivas, a las cuales, dentro del desarrollo de sus historias, les dan una solución de buentrato como parte de los solicitado. Es interesante ver como los temas de embarazo no deseado, interrupción legal del embarazo, orientación sexual e inicio de la vida sexual, fueron los más sobresalientes, y de ellos se desprendieron los demás. Por lo que en la categoría “Comprensión de la sexualidad” se muestran esos temas paralelos como: diversidad sexual, vínculos afectivos, métodos anticonceptivos, ente otros.

Cabe resaltar que estos temas son parte de los derechos sexuales y reproductivos abordados dentro de las clases, razón por la cual también pudo haber estado definido su tema central. Sin embargo, al ser de libre elección, permite observar de manera más fehaciente estas inquietudes genuinas.

Como se mencionó anteriormente, el uso de estrategias de regulación emocional fue clave, destacando la búsqueda de apoyo y la respiración consciente como las principales. Al mismo tiempo, estas estrategias fueron incorporadas a la hora de la toma de decisiones dentro de estas narrativas e incluso en sus reflexiones individuales recuperaron la importancia, en sus palabras, de tomar decisiones conscientes.

En la gráfica 2 podemos ver que las estrategias de regulación más utilizadas en las historias por los equipos fueron Búsqueda de apoyo y Respiración consciente. Esto, posiblemente, se debe a que la técnica de respiración consciente fue practicada en cada una de las clases, y el trabajo colaborativo fue clave dentro de las actividades, por lo que también la búsqueda de apoyo es considerada como primordial.



Gráfica 2 Estrategias de regulación en las historias (Hernández, 2021)

La respiración consciente ayudó con la identificación de emociones tanto en algunos ejercicios, como la presentación de analogías con vídeos y actividades, así como dentro de la creación y representación de historias. Pues, las emociones pueden generar mayores recursos para el crecimiento personal al aprender a regularlas desde y para el bienestar, ya que, al

hacerlo de manera positiva, permiten el acercamiento a otras personas, expanden la visión personal de sí mismos, de los otros y del mundo (Williams de Fox, 2014). De ahí, quizás, la importancia también de las redes de apoyo para este grupo de adolescentes, como parte de sus estrategias para la toma de decisiones. Así como el trabajo colaborativo llevado durante las sesiones.

Otros factores importantes a considerar fueron el autocuidado, la búsqueda de información, su proyecto de vida y algunas creencias en torno a las situaciones plasmadas, como fue el caso de una historia sobre embarazo no deseado, en la cual la pareja decide no interrumpir el embarazo porque no lo considera correcto, a diferencia de otras historias donde su proyecto de vida, autocuidado y búsqueda de apoyo e información, les llevan a decidir, interrumpir su embarazo. Cabe destacar que, en estas dos historias finales, las chicas se encuentran sin el apoyo de sus parejas.

Una de las características de la realización de la historia fue implementar una propuesta de Buentrato. La mayoría de estas tuvieron como eje conductor la aceptación, respeto, y amor propio como parte de dichas propuestas, vinculándolas con la búsqueda de sus redes de apoyo para la toma de decisiones. En algunos casos incluía la separación del vínculo, desde familia, pareja y amistades, priorizando el bienestar personal y los vínculos bientratantes. Desde sus palabras, en el contexto actual, soltar las relaciones tóxicas. Por ejemplo, en la historia titulada “Ámate”, la narrativa va en función de darse cuenta del maltrato que vive de parte de una amiga, y cómo esta juega con sus afectos al pagarle a un chico para que sea su novio. El chico decide maltratarla, mientras ella acepta la relación porque, según su amiga, nadie más se fijará en ella porque es fea. Finalmente, ella encuentra apoyo en otra amiga que no consideraba tanto, y este vínculo le ayuda a darse cuenta de la importancia del Buentrato y amor en su vida, con ella misma. Y que no es normal que la traten así su novio, pero tampoco su amiga. Ella decide dejar ambos vínculos y estar mejor con ella y su nueva amistad.

En algunas otras historias, sobre todo donde se plasman el descubrir de la orientación sexual, la figura de la madre o padre comprensivo y amoroso es clave para el desarrollo de las mismas, pues no sólo fungen como figuras de apoyo, sino al contarles que están

descubriendo su amor por alguien de su mismo sexo, lo que encuentran de su papá o mamá, según la historia, es comprensión respeto y cero juicios al respecto, incluso les animan a confesar lo que sienten sin miedo (Foto 5).

Como vemos, ninguna de las historias utilizó una única estrategia de toma de decisiones para la resolución del conflicto presentado, mayoritariamente utilizaban, con miras al bienestar, la búsqueda de apoyo y la respiración consciente. Desde ahí la toma de decisiones les era más sencilla, y de igual forma, este proceso no era unifactorial, sino que se acompañaba también de, por ejemplo, búsqueda de información. Sin embargo, la propuesta de Buentrato, como se menciona anteriormente, tuvo su base en su bienestar individual y relacional. Sin dejar lado los factores sociales que a veces podían influir en las situaciones que presentaron como conflictos.

El objetivo de esta actividad final consistió en que llevaran los aprendizajes obtenidos en el parcial a situaciones que pueden ser parte de su cotidianidad. Es decir, que sus conocimientos, habilidades y actitudes se vean plasmados en aquellas historias que fueron más significativas.

Foto 5



Imagen de la historia “Mamá... me gusta una chica” presentada en formato de fotohistoria (Hernández, 2019)

5.4 Respiración consciente

Otro de los aportes del trabajar la propuesta didáctica de manera integral fue la inclusión de la respiración consciente como estrategia de Regulación Emocional, al inicio de cada sesión. Si bien es cierto que no hay un seguimiento o evaluación detallada de la incorporación de la estrategia a nivel individual, sí es una de las estrategias más utilizadas por el alumnado en la creación e interpretación de las historias que representaron al final de la intervención. La respiración consciente es una práctica sencilla, pero que requiere práctica. Al regular la respiración es posible estar atentos a la sensación del flujo del aire al entrar y salir del cuerpo; y de este modo quitar en las y los adolescentes la idea de control. Al ser conscientes de su respiración, sin juzgarla ni intentar cambiarla, les puede ayudar a ser más conscientes de cómo vivencian las emociones que experimentan. (Nhat y Weare, 2019). Es esta intervención, la estrategia se planteó durante los primeros minutos de cada clase, a diferencia de otros programas que se enfocan previamente en el aprendizaje de ésta y otras estrategias de atención plena, pero por sesiones prolongadas.

Algunas investigaciones, como la de Amutio-Kareaga, A. et al. (2015) mencionan que existen programas de entrenamiento que duran, por ejemplo, ocho sesiones de casi dos horas cada una. En ese caso las sesiones se enfocan en el aprendizaje específico de las estrategias de “Mindfulness”. Estas prácticas implican la observación de los pensamientos y reacciones emocionales que ocurren en cada momento sin identificarse con ellos. Practicar de manera continuada permite llegar a estados de calma y de serenidad, lo que le proporciona al individuo una nueva perspectiva que facilita la reflexión y el aprendizaje, pues las personas aprenden a concentrarse en la actividad que están realizando en ese momento, sin que su mente se distraiga (Amutio-Kareaga, A. et al., 2015). Precisamente en las sesiones la intención fue promover la concentración, y que, a través de la respiración consciente pudieran identificar cómo se sentían y, posteriormente, poder disponerse a la clase con una mejor y mayor escucha. Esta estrategia tuvo muy buen recibimiento por el grupo y la integraron no sólo al inicio de las clases, sino en sus trabajos finales como una de las estrategias más utilizadas a la hora de resolver conflictos y tomar decisiones.

5.5 Evaluación de actitudes

Escala de Actitudes

La presente escala de actitudes se realizó únicamente para esta propuesta didáctica por lo cual la elaboración estuvo a cargo de la maestrante y con previa revisión de mis tutoras.

Se elaboro a partir de los aprendizajes actitudinales esperados para la materia, por parte del programa, el objetivo del presente trabajo y observaciones previas. La escala se realizó para conocer la actitud del alumnado respecto a su sentir sobre el trabajo colaborativo, su responsabilidad, escucha y motivación. En el anexo 2 se encuentra la escala completa, y aquí sólo se presentan los datos más destacados.

Los resultados que se presentan resaltan los porcentajes más altos por cada respuesta. Es importante mencionar que los momentos en los cuales se aplicó fueron al inicio, en la primera sesión con el grupo durante el semestre 2019-1; y al final, durante la última sesión con el grupo durante el semestre 2019-2.

Tabla 5. Resultados generales en porcentajes de la Escala de actitudes.

GENERALES	2. Pocas veces		3. Casi siempre		4. Siempre	
	Inicio N 39	Final N 38	Inicio N 39	Final N 38	Inicio N 39	Final N 38
1.Asisto y soy puntual en clases			35.9	60.5	59	34.2
2.Hago preguntas para aprender cosas nuevas	46.2	31.6	38.5	47.9		
3.Cuando las cosas no salen como quiero, pienso en cómo mejorarlas la siguiente vez		0	53.8	57.9	41	39.5
4.Expongo mis propias ideas			46.2	44.7	25.6	28.9
5.Trabajo colaborativamente con mi equipo			46.2	21.1	46.2	71.1
6.Escucho atentamente a los demás			38.5	44.7	53.8	50
7.En el trabajo en equipo, confío en mis compañeras/os y les respeto.			41	42.1	48.7	50
9.Cuando se presenta un conflicto, busco soluciones constructivas mediante el diálogo			43.6	42.1	48.7	52.6
10.Aprendo de mis experiencias cada día			30.8	15.8	56.4	81.6
El reactivo 8 que se califica de manera inversa a los demás	1. Nunca		2. Pocas veces			
8.Pierdo la calma cuando me provocan o critican	28.2	26.3	53.8	55.3		

Por cada uno de los reactivos aparece el porcentaje de respuesta obtenido al inicio y al final de la aplicación de la propuesta didáctica (Hernández, 2020)

La tabla anterior muestra los porcentajes obtenidos de la Escala; al final se acota el reactivo ocho que puntúan de manera inversa. En ésta observamos que no hay cambios muy sobresalientes en general; sin embargo, en el reactivo uno, existe una disminución en cuanto a la frecuencia que reportan sobre asistencia, aumentando en la opción de “casi siempre”. Esto probablemente por el ambiente de confianza y la disminución de la deseabilidad social como factor al responder la primera ocasión.

Por su parte el reactivo cinco, que corresponde a su percepción sobre el trabajo colaborativo en equipo, tuvo un aumento porcentual considerado, al inicio el 46.2% consideró que siempre trabajaba de esa manera, pero al final de la intervención didáctica, este porcentaje cambio a 71.1%. Posiblemente este cambio puede deberse a la constante reflexión sobre sus aportes dentro de los equipos de trabajo, así como a las diferentes dinámicas realizadas que les permitían poner en práctica las estrategias de regulación, así como la escucha de sí mismas/os y de sus compañeras y compañeros al interior de los subgrupos. Aunado a ello, la propuesta didáctica se centró en realizar un trabajo más colaborativo en esta ocasión, dadas las observaciones previas de la práctica antecedente, así como incluir dinámicas colaborativas progresivamente y la inclusión de un trabajo colaborativo como grupo para la creación de acuerdos de convivencia.

Relacionado con el trabajo colaborativo en los equipos y en el grupo en general, los resultados describen que hubo una mayor colaboración y confianza al final de la intervención educativa. Por ello, a través de actividades de Educación para la Paz, también se pudo realizar la construcción de acuerdos y la colaboración dentro del grupo y en los equipos de trabajo. La construcción de paz permite que la calidad y el tipo de relaciones que establecemos con otras personas sea a partir del afecto, la empatía y la preocupación por el bienestar y la dignidad (Caireta, y Barbeito, 2005). Así, al construir los acuerdos el grupo pensó en lo que necesitaba para poder sentirse en confianza, logrando un consenso cuidadoso y participativo. Además, se considera que, se llevó a cabo el cumplimiento de dichos acuerdos, ya que

durante las sesiones no hubo un solo incidente de falta de respeto o juicios ante los comentarios de sus compañeros y compañeras, aun cuando a veces no coincidieran en ideas.

Otro reactivo que tuvo un cambio porcentual significativo fue el diez, respecto a su percepción sobre el aprendizaje cotidiano de sus experiencias, al inicio el 56.4% consideró que siempre aprendía de sus experiencias cada día, pero al final de la intervención didáctica, este porcentaje cambió a 81.6%. Una de las probables explicaciones a este cambio pudo ser que, en cada una de las sesiones de la práctica final, realizaban una bitácora por clase que tenía por objetivo la reflexión de los contenidos revisados en vinculación con su vida cotidiana, pero también de sus emociones y sentimientos durante las sesiones. Es decir, la promoción de la reflexión fue una de las estrategias que permitió que este porcentaje aumentara.

En general, los resultados finales de la Escala de actitudes tienen cambios muy ligeros, pero significativos en función del objetivo de la propuesta, ya que la colaboración y el aprendizaje de experiencias son parte tanto de la práctica de regulación emocional como de la motivación. Sin embargo, es importante observar también los resultados diferenciados por género, ya que esa perspectiva nos permitirá tener mayores alcances para propuestas a futuro. Además de que la mayor parte de la población de este grupo en específico, son mujeres. Y la formación de equipos comprendía mayoritariamente subgrupos mixtos.

5.5.1 Escala de actitudes por género

Mujeres

La siguiente tabla muestra los resultados porcentuales más significativos de la población correspondiente a las mujeres de este grupo de estudiantes. Dos de los reactivos se repiten en los resultados generales, el 5 y el 10, que corresponden a la percepción del aprendizaje del trabajo colaborativo y la experiencia cotidiana, respectivamente. En el reactivo “Trabajo colaborativamente con mi equipo” pasan del 56.5% al 87% del total de mujeres en la opción de siempre. Mientras que, en cuanto al trabajo colaborativo, pasaron del 47.8 al 82.6%. En estos reactivos la premisa es similar que la interpretación anterior. Es

decir, hubo una mayor integración de estrategias y dinámicas que permitieron que pudieran colaborar más entre ellas, pero también con cada bitácora reflexionaban sobre sus aprendizajes diarios.

Tabla 6. Resultados de mujeres participantes en porcentajes de la Escala de actitudes

MUJERES	3. Casi siempre		4. Siempre	
	F1 N 23	F3 N 23	F1 N 23	F3 N 23
2.Hago preguntas para aprender cosas nuevas	47.8	52.2	8.7	17.4
4.Expongo mis propias ideas	60.9	39.1	21.7	34.8
5.Trabajo colaborativamente con mi equipo	52.2	17.4	47.8	82.6
6.Escucho atentamente a los demás	52.2	39.1	43.5	60.9
7.En el trabajo en equipo, confío en mis compañeras/os y les respeto	39.1	30.4	47.8	65.2
9.Cuando se presenta un conflicto, busco soluciones constructivas mediante el diálogo	52.2	34.8	47.8	60.9
10.Aprendo de mis experiencias cada día	34.8	13	56.5	87

Por cada uno de los reactivos aparece el porcentaje de respuesta obtenido al inicio y al final de la aplicación de la propuesta didáctica (Hernández, 2020)

Por otro lado, los reactivos 2, 4, 6, 7 y 9, que no corresponden a las diferencias significativas generales, en el caso de las mujeres sí hubo algunos cambios.

Los reactivos 2 y 4, se vinculan en función de realizar preguntas y la exposición de ideas, respectivamente. En el caso del reactivo 2, tanto al inicio como al final de la aplicación, la mayoría se ubicó en la opción de “Casi Siempre”, sin embargo, es importante resaltar que del 8.7% que al inicio se ubicaba en “Siempre”. Este porcentaje aumentó al doble, es decir, a un 17.4%. Si bien no se logró que ese porcentaje aumentara más, sí es valioso ver que hubo un porcentaje que percibió un cambio al respecto, y que gracias a las dinámicas realizadas tuvo la oportunidad de preguntar mucho más de lo que lo hacía al principio. Esto mismo ocurrió en el caso del reactivo 4, en el cual la percepción de las estudiantes aumentó ligeramente en su percepción de que siempre exponían sus ideas. Respecto a estos dos reactivos, una interpretación es que, desde la primera clase de la última práctica docente, se implementó un buzón en el cuál podían dejar sus preguntas respecto al tema, además de realizar dinámicas que permitían que pudieran expresar sus dudas e ideas sin ningún temor de juicio, ya que el respeto y la confidencialidad, fueron parte de los acuerdos internos a los que llegaron como grupo.

Por otro lado, el reactivo 6 hace referencia a la escucha atenta, en el cual las participantes pasaron del 52.2% en la opción “Casi siempre”, al 60.9% en la opción “Siempre”. Este resultado puede ser parte de la integración de la escucha atenta dentro de las diferentes dinámicas, pues en ocasiones se les daba como instrucción que, a la hora de compartir en parejas, no podían omitir ningún comentario, de ninguna clase, cuando la persona con quien se encontraban trabajando estuviera compartiendo su punto de vista, respuestas, análisis... respecto al ejercicio o dinámica realizada. Únicamente tenían que escuchar con atención lo que se compartía y cuando ambas partes hubieran compartido, entonces se abría el espacio para compartir semejanzas, diferencias y sentires.

En el caso del reactivo 7, respecto a la confianza en su compañeras y compañeros de equipo, pasaron del 39.1% en la opción “Casi siempre”, al 65.2% en la opción de “Siempre”. En este caso, una interpretación es que el trabajo en equipo fue de manera gradual, pues debido a los temas a abordar, se optó, a diferencia del semestre anterior, a hacerlo gradualmente, empezando por trabajar en parejas y después equipos que formaron ellas mismas por elección propia.

En el reactivo 9 su percepción respecto a la solución de conflictos mediante el diálogo tuvo un incremento porcentual en la opción “Siempre”, ya que al inicio de la propuesta se colocaron en el 47.8%, pero al final el porcentaje cambio al 60.9%. Respecto a este cambio el diálogo como estrategia para la resolución fue un tema revisado durante las sesiones e incorporado en la creación de historias como parte de sus evaluaciones en ambos semestres. Es decir, el diálogo fue una estrategia presente no sólo a nivel teórico, también como parte de una dinámica para poder comunicarse y resolver de manera pacífica sus conflictos al interior de los equipos o en el grupo.

Hombres.

La siguiente tabla muestra los resultados porcentuales más significativos de la población correspondiente a los hombres de este grupo de estudiantes los cuales representan un total de 16 al inicio de la intervención educativa, y 15 al final de esta.

Tabla 7. Resultados de hombres participantes en porcentajes de la Escala de actitudes.

HOMBRES	3. Casi siempre		4. Siempre	
	F1 n 16	F3 n 15	F1 n 16	F3 n 15
2.Hago preguntas para aprender cosas nuevas	25	40	18.8	20
3.Cuando las cosas no salen como quiero, pienso en cómo mejorarlas la siguiente vez	62.5	73.3	31.3	20
4.Expongo mis propias ideas	25	53.3	31.3	20
5.Trabajo colaborativamente con mi equipo	37.5	26.7	43.8	53.3
6.Escucho atentamente a los demás	18.8	53.3	68.8	33.3
7.En el trabajo en equipo, confío en mis compañeras/os y les respeto.	43.8	60	50	26.7
9.Cuando se presenta un conflicto, busco soluciones constructivas mediante el diálogo	31.3	53.3	50	40
10.Aprendo de mis experiencias cada día	25	20	56.3	73.3

Por cada uno de los reactivos aparece el porcentaje de respuesta obtenido al inicio y al final de la aplicación de la propuesta didáctica (Hernández, 2020)

Sobre trabajo colaborativo, en el reactivo 5 en la opción “Siempre” pasaron del 43.8% al 53.3%. Si bien el cambio en las mujeres es más sobresaliente, es importante mencionar que, en cantidad, los hombres tenían una población menor respecto a ellas, ya que las mujeres eran 23, pero trabajaron en colaboración con ellas, y también hubo un progreso gradual.

En el reactivo 10 “Aprendo de mis experiencias cada día” el grupo de hombres en la opción “Siempre” pasó del 56.3% al 73.3%, esto posiblemente a la incorporación de las bitácoras para recuperar los aprendizajes obtenidos en cada clase

En cuanto al reactivo 2, sobre hacer preguntas para prender cosas nuevas, los hombres pasaron de un 25 a 40% en la opción de “Casi siempre”. lo mismo ocurrió con el reactivo 4, sobre la exposición de ideas; este caso pasó del 25 al 53% en la opción “Casi siempre”. Una interpretación a estos resultados es que, al incorporar la dinámica del buzón, y una mayor apertura de confianza a partir de los acuerdos de convivencia, existió una participación más activa de manera anónima y pública para compartir ideas y preguntas. Sin embargo, es un aspecto que puede mejorarse para que la mayoría de estudiantes sientan mayor seguridad y confianza al momento de participar.

Respecto al reactivo 3, “Cuando las cosas no salen como quiero, pienso en cómo mejorarlas la siguiente vez”, hubo una disminución en la respuesta de “Siempre”, pasaron de un 31,3 a un 20%, pero en la opción de “Casi siempre” aumentaron del 62,5 al 73.3%. La interpretación al respecto es que debido al aumento de confianza, y disminución de la deseabilidad social, ellos contestaron más sinceramente, pero también con un mayor conocimiento sobre sus emociones y reacciones, ya que el ejercicio de respiración consciente permitía que fueran mucho más honestos al respecto.

Otro de los reactivos donde hubo disminución en la opción “Siempre”, fue en el 6, “Escucho atentamente a los demás”, en este caso pasaron del 68.8 al 33.3% en la opción de “Siempre”, mientras que en “Casi siempre” pasaron del 18.8 al 53.3%. Este reactivo tiene una diferencia notoria en comparación con el grupo de mujeres, pues en ellas los porcentajes aumentaron en la opción “Siempre”. Respecto a este reactivo, durante la última práctica se realizaron algunos ejercicios de escucha activa, en la cual tenían que centrarse únicamente en escuchar a sus parejas. En algunos casos la reflexión que compartían los varones es que se habían dado cuenta de que no sabían escuchar. Que identificaban que tenían ganas de interrumpir a sus parejas pese a que la indicación era todo lo contrario, Por lo tanto, su percepción al responder, no sólo se debe a esta identificación, sino también a la sinceridad en sus respuestas.

En el caso del reactivo 7, respecto a la confianza en su compañeras y compañeros de equipo, la percepción es similar al reactivo 6, pues hubo una disminución en la opción de “Siempre”, del 50 al 26.7%, mientras que aumentó en la opción de “Casi siempre”, del 43.8 al 60%, En este caso, la interpretación es que al inicio se debió más a la deseabilidad social, pero al final sus respuestas fueron más honestas. Sin embargo, también cabe resaltar, que su confianza, en la mayoría de las ocasiones, tuvo un aumento significativo hacia sus compañeras y compañeros de equipo al lograr una mayor colaboración al interior.

En el caso del reactivo 9, ocurrió algo similar que los reactivos mencionados previamente; sin embargo, la diferencia porcentual no es tan marcada. Se rescata que hubo un aumento en el porcentaje de la respuesta “Casi siempre” del 31.3 al 53.3%. Esto quizás tiene que ver con las estrategias aprendidas a lo largo de la intervención didáctica, desde

aprender a ver el conflicto de manera distinta, así como aprender que hay otras maneras de resolverlo, como el diálogo, mismas que incluyeron en sus historias, ocupando de base la respiración consciente y la búsqueda de apoyo para ello.

Como se mencionó al inicio de este capítulo, la escala se realizó para para conocer la actitud del alumnado respecto a su sentir sobre el trabajo colaborativo, su responsabilidad, escucha y motivación que fueron aspectos que se estuvieron trabajando de manera transversal y que también forman parte de los aprendizajes esperados del programa. Al ser diseñada exclusivamente para esta intervención educativa, no se busca validarla, ya que tenía un fin muy específico, que permitiera ver si existían cambios a partir de las estrategias propuestas de una manera más cuantitativa, que pudiera sumar al análisis cualitativo presentado en el capítulo anterior.

En la Escala de Actitudes se puede observar que los resultados se centran en la identificación de emociones, en el trabajo colaborativo y la inclusión del diálogo. Sin embargo, algo que llama la atención, es la diferenciación por género en cuanto a algunas características de diálogo, confianza y escucha.

En el análisis por género fue interesante ver cómo la escucha, la confianza y la resolución de conflictos mediante el diálogo se reforzó más en el caso de las mujeres, mientras que, en el caso de los hombres, hubo una mayor consciencia respecto a las acciones que llevan o no a cabo para escuchar, confiar y dialogar. En este sentido, Altable (1998) menciona que hombres y mujeres tiene una representación diferente del mundo interior, según lo que cada sociedad adscribe a uno u otro género, por ello propone que desde los centros escolares se pueda realizar un trabajo de coeducación emocional y sentimental. Ya que entre las expectativas del deber ser, si se es hombre o mujer, existe una construcción del modelo de vida en lo sentimental, que se conforma de creencias, actitudes y comportamientos que se inculcan a través la sociedad y la familia. De tal manera que las características vistas como más íntimas, por ejemplo, la escucha y la confianza, se tornan como aspectos femeninos, por lo que son vistos como “normales” en las mujeres, pero no en los hombres. Sin embargo, en esta intervención a través de los comentarios y bitácoras elaboradas por las y los alumnos, pudo constatar que los varones se dieron cuenta que no tenían muy

desarrolladas las habilidades de confianza, escucha y diálogo, y al revisar el tema de género y sexualidad, se dieron la oportunidad de verlas como características que pueden ser de cualquier persona sin importar si eran mujeres u hombres.

Cada uno de estos cambios fueron producto de la participación activa del grupo ante las dinámicas que se propusieron para esta intervención educativa, ya que, a partir de los juegos de educación para la paz, la construcción de acuerdos, y el respeto del grupo, características como la confianza y la colaboración, cobraron más valor para el alumnado.

5.6 Evaluación de la secuencia didáctica

Una de las principales metas de la educación es lograr que el alumnado lleve sus conocimientos y habilidades más allá del aula, por lo que es preciso diseñar actividades o tareas que hagan más probable la comprensión en las y los estudiantes como actividad cognitiva (Pozo y Pérez, 2009). Duit (2006) menciona que el constructivismo pretende que el conocimiento científico permita a cada estudiante un grado de compromiso mayor con ciertos fenómenos y procesos en contextos específicos. Por ello, los objetivos de la enseñanza necesitan estar situados en el alumnado.

En los apartados anteriores se describieron los resultados de las diferentes estrategias utilizadas en la propuesta didáctica, en donde se analizan e integran diferentes actividades. Es decir, cuestiones didácticas, estrategias de regulación emocional y la incorporación, como ejes transversales, de la cultura de Buentrato y la Educación para la Paz. Todo ello con el propósito de favorecer el bienestar y vincular el programa de la materia de Psicología con su vida cotidiana.

La incorporación de diversas estrategias didácticas permite que podamos movernos del esquema tradicional de la docencia, donde el papel docente funge como poseedor de todo el conocimiento, al incorporar, a través de las dinámicas, los conocimientos y saberes del alumnado. Además, también se vuelve fundamental, en el contexto actual, poder incorporar enfoques como la Educación para la Paz y la cultura del Buentrato dentro de las aulas escolares, ya que permite la reflexión y la incorporación de otras formas de relación y estar

en el mundo, al favorecer procesos que coadyuven al bienestar de las y los estudiantes, pero también al del cuerpo docente, y con ello, al de la sociedad.

En este apartado hablaremos de manera general sobre dicha secuencia, colocando el énfasis en la evaluación realizada por las y los estudiantes, tanto los aprendizajes compartidos como reflexiones finales, así como su opinión sobre la docente.

Con relación a los aprendizajes compartidos por las y los estudiantes de manera individual sobre las actividades, algunos puntos que compartieron, a modo de comentarios, son respecto a que la responsabilidad de su ejercicio sexual y la Regulación Emocional. En muchos casos lo hacen a partir del conocimiento de sus Derechos Sexuales y reproductivos, de la importancia del buen trato en sus vínculos, de ver los vínculos más allá del noviazgo, considerando también amistades, familia y otras personas con las que se relacionen, así como el amor propio.

A continuación, se presentan algunos fragmentos de dichos comentarios a manera de ejemplo.

“todas las personas pueden expresar su sexualidad de formas distintas y esto puede influir en mi vida como que yo respete esto, no discriminar y que no me discriminen”.

“en cada sesión aprendí mucho de mis compañeros, pues logramos llevar una buena relación que se confortó con los acuerdos grupales acordados y ayudo a que compartiéramos experiencias, opiniones y aportemos con mucha libertad las ideas abordadas”

“... las sesiones me ayudaron a comprender de que no debo acomplejarme por lo que las personas lleguen a decir respecto a como voy a ejercer mi sexualidad, porque ya antes me han sucedido situaciones parecidas, pero ahora sé que tengo el derecho de ejercer mi sexualidad como yo guste”.

“tomar decisiones exige pensar y analizar con claridad teniendo esto en equilibrio con las emociones reguladas y es claro que habrá que hacer elecciones en el futuro, esperando sean las más acertadas, por mi bien y el de los que me rodean.

...las emociones son clave en la formación de relaciones sanas”.

“la regulación de nuestras emociones fomenta la buena toma de decisiones para nuestro futuro, como el decidir abortar o no, dado que afectaría radicalmente a nuestro cuerpo, nuestros estudios y nuestra situación familiar”.

“la regulación emocional es un factor indispensable sobre todas las acciones y decisiones que tomes en tu vida, esto en muchos aspectos puede favorecerte, sirve como por ejemplo cuando estás enojado y tienes mucho enojo dentro de ti, es muy importante que te regules emocionalmente para evitar que dañes a alguien más o a ti mismo”.

“...las emociones son difíciles de controlar, pero conociendo nuestros derechos y responsabilidades podemos ejercer una mejor vida sexual y un mejor trato los unos con los otros”.

“...al tener claras mis emociones puedo tomar decisiones más acertadas y de las cuales después no me arrepienta, ya que tomarlas apresuradamente y sólo dejándome llevar por lo que siento en ese momento no es muy viable pues mis acciones no estarían respaldadas por un argumento razonable y coherente”.

Estos son algunos ejemplos, pero cada una de las reflexiones finales que compartieron muestran aprendizajes muy significativos que, considero, les serán de mucho beneficio en sus vidas si los recuerdan y aplican. Al analizarlos se puede observar que muchas de estas reflexiones están basadas en la identificación de la importancia de sus emociones, así como el conocimiento de sus Derechos Sexuales y Reproductivos, ligado a la importancia de ser conscientes sobre las decisiones que toman y tomarán en su vida, así como practicar la empatía para que sus decisiones, además de no afectarles de manera personal, no afecten o dañen a otras personas.

Analizando tanto apartados anteriores, como estos últimos comentarios, parece que el practicar dentro de las aulas la cultura de buentrato, la educación para la paz, la regulación de emociones y fomentar la reflexión permitió que las y los estudiantes pudieran incorporar, al menos de forma más crítica, dichas pautas para su vida. Si bien esta intervención no tenía la intención de ser una investigación longitudinal, si espera que, al integrar los aprendizajes de manera significativa, estos se vean reflejados a lo largo de la vida de cada una y cada uno de las y los estudiantes que fueron parte de esta intervención.

Otro punto relevante fue que como parte de la evaluación a la intervención educativa se solicitó al grupo de estudiantes que respondieran de manera anónima una pequeña encuesta para evaluar el trabajo de la docente. A continuación, se muestra en la siguiente tabla el resultado y los elementos que se evaluaron. Únicamente se muestra el número de estudiantes que seleccionaron las opciones: malo (rojo, triste), regular (rosa, normal) y bueno (verde, feliz), según la percepción de cada uno.

Tabla 8. Evaluación a la docente por parte del alumnado.

Por favor, evalúa las acciones de la docente como mejor consideres			
Presentación	0	1	37
Exposición temas	0	1	37
Videos y dinámicas grupales	0	1	37
Trato a estudiantes	0	0	38
Control grupal	0	8	30
Propiciar participación/reflexión	0	1	37
Actividades para los equipos	0	2	36
Propició un ambiente de respeto y confianza	0	0	38
Evaluación	0	0	38

(Hernández, 2019)

También se solicitó que, si lo deseaban, dieran algunos comentarios respecto a qué aspectos podrían mejorarse. Los cuales coinciden con los resultados de la tabla anterior, es decir, respecto a las mejoras que podrían realizarse, el grupo compartió el grupo que debía mejorarse el control grupal, en algunos casos comentaron que quizás era porque son adolescentes, o que sugerían que fuera más estricta respecto a mantener la atención del grupo.

Otro comentario sobresaliente fue sobre el tono de voz, sugiriendo que sea más fuerte o “con más energía, pero sin gritar. También mencionaron sobre el manejo de tiempo, ser más concreta con las exposiciones y realizar más actividades dinámicas.

Por otro lado, también agradecieron no sentir presión para participar, ya que eso les había dado más confianza y libertad, mencionaron que habían aprendido mucho y también dejaron buenos deseos.

Fue interesante que un par de personas mencionaron que no les había gustado trabajar en equipo, o que les hubiera gustado realizar actividades de manera más independiente. Si bien es cierto que uno de los objetivos de la propuesta era mejorar las dinámicas de cooperación, de pronto me quedo pensando si, pese a que el esquema del CCH es más colaborativo, no siempre hay espacios para desarrollar habilidades en función del trabajo en equipo, y sólo los ponemos a hacerlo sin ir de manera gradual.

5.7 Crítica a la secuencia didáctica

En el primer capítulo se expuso que las y los adolescentes mexicanos, en específico los del Plantel Oriente del Colegio de Ciencias y Humanidades, viven en un contexto de violencia tanto al interior como al exterior de su escuela. Fisas (2011) refiere que la cultura de la violencia se encuentra en todas las esferas de la actividad humana: política, religión, arte, deporte, economía, ideología, ciencia, educación... incluso lo simbólico. Por tanto, nuestro papel como docente no debe excluir los contextos en los que impartimos clases, pero también deben de tomar en cuenta los lugares de los que proviene nuestro alumnado.

Esta intervención educativa tuvo como propósito coadyuvar el bienestar de un grupo de estudiantes a partir de una propuesta didáctica basada en el aprendizaje de la regulación emocional, y de diferentes ejes transversales que guiaran la práctica docente, pero también el desarrollar habilidades, conocimientos y actitudes que me permitan tener un ejercicio docente más reflexivo contemplando diferentes perspectivas, y poder acompañar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una consciencia más crítica y con una mirada al bienestar social

A continuación, se mencionan algunos aspectos relevantes que pude analizar sobre mi práctica docente durante esta intervención educativa. Lo cual también me permitió evaluar mi propuesta. Dicho análisis se comparte a partir de aprendizajes, vistos como logros y áreas de oportunidad que pude identificar,

A partir de este trabajo, considero que **mis logros y áreas de oportunidad en el área docente** son:

- *Generar espacios de confianza permite más y mejores reflexiones.* En este trabajo dar paso a la reflexión fue importante para que pudieran integrar mejor el tema de sexualidad, pero también era necesario generar en conjunto un clima de confianza, ya que muchas de sus dudas al respecto eran personales. En este sentido, partir de la confianza permitió que, al reflexionar, tanto en las clases como en sus bitácoras o trabajos finales, plasmaran su sentir y lo aprendido de manera significativa. Es decir, colocarnos como docentes como personas en las cuales pueden confiar sin sentir que pueden recibir juicios o descalificaciones es muy importante porque permite que las dudas se compartan.
- *Abrir diferentes caminos de comunicación.* Uno de los aspectos que solemos evaluar en las clases es la participación, sin embargo, desde esta intervención me di cuenta de la importancia de dar opciones para quienes aún no se sienten con mucha confianza para hablar en público. En las sesiones de observación, por ejemplo, el abrir un buzón de dudas para quienes quisieran compartir dudas sobre el tema de sexualidad resultó muy interesante, sin embargo, por los tiempos, ya no le di seguimiento en las sesiones posteriores a su uso, aunque si se resolvieron varias dudas que se compartieron en este medio.

- *Bitácoras: Recuperar los aprendizajes de cada clase.* Al utilizar las bitácoras pude saber lo que aquellas personas que no participan dentro de las clases sentían y sobre todo dar seguimiento a lo que aprendían, y no sólo a quienes participan oralmente. Recuperar las voces en las bitácoras enriquece los aprendizajes finales, gracias a ellas pude comprender mejor lo que ocurría en el aula. Sin embargo, cuando son grupos muy grandes o se tiene más de una asignatura, es muy difícil poder realizar esta actividad de manera constante. Por lo que es importante acotarla a ciertas materias, o como un producto final.
- *Construir y recordar los acuerdos de convivencia.* Al realizar acuerdos conjuntos de convivencia, y recordarlos como un compromiso que cada integrante del grupo, habíamos hecho. Y, sobre todo, realmente darle seguimiento como docente y cumplir con los compromisos que también nosotras adquirimos, por ejemplo, al poner límites para el grupo.
- *Mezclar lo “tradicional” (pizarrón) con las TIC.* Para mí fue un gran aprendizaje recuperar el pizarrón como un instrumento de apoyo, pues pensaba que sólo utilizar las diapositivas era más atractivo, perdiendo la importancia que éste tiene para las aulas, para el alumnado, y para mí. Aún tengo que aprender a utilizarlo de manera más organizada, pero descubrí que es una gran herramienta a la hora de dar la clase. Porque, además, en algún momento, recuperando comentarios de algunas personas del grupo, tantas diapositivas también suelen aburrirles a las y los estudiantes.
- *Enseñar con el ejemplo.* Pensar en los temas de autocuidado y regulación emocional, me recordó que, como docente, es importante que yo también dé ejemplos, no sólo de mi experiencia sino en mi día a día, sobre aquello que me gustaría que las y los estudiantes logren. Como ser reflexiva, cumplir los acuerdos, entre otros, pues esta parte congruente o incongruente también enseña. O, regular mis emociones durante las clases, pues un mal manejo de ellas puede ocasionar conflictos, o mal interpretaciones. Así como reconocer que me equivoco, que hay conocimientos habilidades que no poseo y que, al igual que el alumnado, sigo aprendiendo.

- *Hacer menos actividades, pero favoreciendo los objetivos.* Muchas veces sentía que debía hacer muchas actividades para que pudieran comprender mejor los temas, pero esto dejaba fuera el tiempo para la reflexión. Ahora considero que, incluso, una sola actividad, puede detonar grandes aprendizajes si es guiada por un objetivo y es aplicada de manera adecuada. Es decir, adaptar las actividades para que sean menos y más concretas, pero que promuevan la reflexión y participación grupal.
- *Aprender a leer al grupo.* A partir de esta práctica integré la importancia de aprender a dar lectura de cada grupo en función de su ritmo y necesidades sin perderme en el intento. Aunque aún sigo aprendiendo sobre ello, estar en función de las necesidades del grupo, incluida yo, me ayuda a ser flexible e ir adecuando las planeaciones y que, con ello, se generen más y mejores aprendizajes significativos. Esto permite ser flexible ante las necesidades del grupo y tener una planeación que no pierda de vista los objetivos, aunque se pierdan actividades, adaptándose a las dinámicas y ritmos que se van gestando en el grupo.
- *Espacios de relajación.* La implementación de la respiración consciente puede parecer un reto, pero cuando se va trabajando de manera constante y paulatina, logran integrarla y verla como un recurso más en sus vidas y actividades. Iniciar con esta estrategia en cada una de las clases permitió que existiera una mayor disposición a los contenidos de la clase, pero sobre todo que pudieran incorporarla a situaciones cotidianas. Sin embargo, en algunas materias parece complicado aplicar estas estrategias si no optimizamos los tiempos o no se omite el objetivo de hacerla, cuando puede tener un gran impacto al explicar al alumnado cuál es su finalidad.
- *Clarificar que la evaluación es un proceso.* Un tema importante para mí y para el grupo fue especificar que la evaluación está presente todo el tiempo, no sólo en los trabajos o exámenes, está incluida también en la manera en la que enseñamos, en la que planeamos cada secuencia didáctica; por lo que cada actividad es importante para el mismo. Dar a conocer la manera formativa de evaluar desde el primer momento ayuda a una mejor comunicación con el grupo.

Respecto al tema impartido, Sexualidad. Mis logros y áreas de oportunidad

son:

- El *uso de materiales didácticos* como aliados, pues optimiza el tiempo para las exposiciones, además de que pueden ser puentes con organizaciones cercanas a juventudes y, al estar pensados en esta población, son más atractivos para las y los adolescentes.
- Requiere más *confianza grupal* para dudas. Por ejemplo, para poder compartir dudas muy personales, o si les es difícil hablar en público. Aunque pareciera que actualmente son temas menos tabú esto sigue siendo una constante en la educación mexicana. Por ejemplo, un estudiante decidió no entrar a estas clases y compartió al inicio que debido a su religión e ideas que comparte con su familia, estos temas eran incómodos y se ausentaría de estos temas. Así que una dificultad para mí fue no saber cómo actuar ante dicha situación, más allá de compartirlo con la docente titular, pues en las siguientes clases no se presentó para poder dialogar con él y generar alguna estrategia conjunta.

Siguiendo el tema de la confianza sobre el tema de sexualidad, considero que crear acuerdos, el buzón inicial, permitir que eligieran sus equipos, y hacer algunas actividades en parejas favoreció mucho el ambiente, sin embargo, creo que me hubiera gustado tener más tiempo para poder escucharles más sobre sus saberes, dudas. Y en algunas ocasiones, creo que me faltó tener mayor claridad y síntesis al explicarles.

- Los *vínculos amorosos* son el interés mayor. Muchos de las y los estudiantes querían saber qué pasa cuando sientes celos, en qué momento están viviendo violencia en sus relaciones de noviazgo. Por lo tanto, realizar actividades de autocuidado, así como los ejercicios para reflexionar al respecto, ayudaron mucho que pudieran interesarse por más temas, sin embargo, no fue un tema que yo haya considerado como prioritario en la planeación, y quizás hubiese ayudado darle un poco más de espacio para que pudieran encontrar más alternativas, que conocieran otras formas de relacionarse con una mayor reflexión y experiencia en la práctica.

- *Practicar y recordar las estrategias de Regulación Emocional* permite integrarlas en lo cotidiano sobre situaciones específicas del ejercicio de su sexualidad. Al estar realizando mi intervención tuve la oportunidad de implementar las estrategias de Regulación Emocional en un tema donde se aplica en situaciones específicas y no sólo para que lo vieran como algo aislado, o solamente teórico. Sin embargo, considero que es posible ampliar las estrategias para que puedan tener más opciones, o compartirles materiales o aplicaciones que les faciliten y les sean más atractivas para incorporarlas a largo plazo.

Cada uno de estos aprendizajes supone para mí un compromiso por actualizarme y formarme continuamente como docente, pero, sobre todo, armonizar los objetivos, no perderlos de vista con las actividades que quiero hacer y lo que soy como persona.

En general, considero que mis áreas de oportunidad son: aprender a optimizar mejor los tiempos para poder tener un amplio espacio reflexivo. Confiar más en mis conocimientos y habilidades, hacer más alianzas con otras y otros docentes, organizaciones o lugares en los cuales podamos ver de manera más cercana la aplicación de los temas que revisamos dentro de la clase. Pues muchas veces el tiempo no alcanzaba a cubrir los contenidos temáticos, aunque sí, los objetivos. Y, construir alianzas con estas personas, también me ayuda a no dejar fuera las dudas de todos y cada una de los y las estudiantes apoyándome de materiales que amplifiquen lo que vemos.

Si bien estas actividades y estrategias fueron útiles, es importante considerar que existen otras estrategias que puedo usar para evaluar el tema. Por ejemplo, debates, carteles, y algún vídeo estilo “youtubers” donde aborden alguna situación a modo de cápsulas informativas. Pues así también se estarían incorporando las TIC y aspectos que pueden ser más atractivos para las y los adolescentes. Aunque, a decir verdad, los títeres fueron un éxito con este grupo.

Al final, considero que cada actividad aportó para que sus aprendizajes sean potentes y puedan tener un impacto importante en sus vidas. Y hacerlo tanto individual como de manera colaborativa, espero, les permitirá hacer una mejor integración de conocimientos y habilidades.

Algo importante de valorar en esta propuesta es que las clases eran de dos horas, dos días a la semana, lo que permitía tener un mejor y mayor estructura de tiempos y actividades. También la infraestructura del aula ayudaba que el trabajo en equipo fuera mucho mejor, pues las mesas y sillas colocadas de manera estratégica permitían que pudiesen verse de frente, escucharse diferente. Me parece que también la libertad de cátedra es un factor importante dentro de esta institución, pues si bien hay un programa a seguir, no hay limitaciones de planeaciones impuestas o material único para el abordaje de los temas.

Otro factor es que este grupo se encontraba en su último año de bachillerato, y aunque son adolescentes, sus intereses y motivaciones comienzan a estar más definidos. También es importante mencionar que, en este grupo, dadas sus particularidades, ya han desarrollado habilidades que les permiten participar desde una posición de más saberes en sus clases.

En este capítulo se analizaron algunas evidencias obtenidas de la aplicación de la secuencia didáctica, que están directamente relacionadas con los objetivos de esta intervención educativa, así como de los resultados obtenidos de las estrategias utilizadas que permitieron evaluar los aprendizajes del grupo. Como parte de los resultados obtenidos, se presentaron la evaluación e interpretación de los aprendizajes de las y los alumnos del grupo, correspondiente a la secuencia didáctica que se presentó con anterioridad. También están descritas algunas reflexiones realizadas por las y los estudiantes sobre sus aprendizajes generales, y los aprendizajes que tuvo al realizar esta intervención.

Capítulo 6 Consideraciones finales

La ejecución de mi planeación me deja muchos aprendizajes importantes, no sólo como docente, también como ser humano. Me gustaría compartir que en general todo el proceso dentro de la MADEMS ha sido muy enriquecedor, pero al mismo tiempo muy conmovedor, en específico durante la última práctica realizada en el semestre 2019-2, dados dos eventos suscitados durante la misma. El feminicidio de Jennifer de primer semestre y el asesinato de Aidée de sexto semestre. En el caso de Jennifer la noticia se difundió un fin de semana previo a una de las sesiones, por lo que me pareció pertinente hacer mención en el grupo sobre lo sucedido. Sin embargo, en la situación referente a Aidé, ésta fue el día que entregué evaluaciones, un par de horas más tarde de mi partida del plantel. Así que sólo mandé un correo para saber cómo estaban, pocos me contestaron, pero agradecieron el gesto.

Este par de situaciones me puso a reflexionar sobre mi papel como docente, y la importancia de mencionar este tipo de acontecimientos, al tomar en cuenta las emociones de las y los estudiantes, y no dejarlo pasar como si nada hubiera ocurrido. Si bien en esta ocasión, de alguna manera lo viví como una dificultad, puesto que no era la titular del grupo, como docente me deja una gran enseñanza sobre el abordaje de estas experiencias. Es decir, visibilizarlas es imprescindible. Por otro lado, en lo que a mí respecta, fue un tema doloroso, pues vivirlo de manera cercana, aunque indirecta, me pone a reflexionar sobre la importancia de realizar una docencia preventiva, y de todo el camino que aún nos falta por recorrer para que estas situaciones disminuyan y dejen de vivirse como “lo normal en el día a día”. También pensaba en qué hubiera hecho si yo hubiera estado en el aula o si hubieran sido alumnas mías. Por lo que me parece que es de suma importancia comenzar a implementar estrategias de educación para la paz dentro de las aulas y realizar lecturas y/o actividades que promuevan una cultura de buentrato, pues no podemos seguir sin pretender que no pasa nada, pues todas y todos, como parte de la sociedad, podemos coadyuvar para que esta realidad violenta, disminuya y desaparezca poco a poco.

Al inicio de este trabajo mencioné la importancia de contemplar el contexto de las y los estudiantes describiendo un poco de cómo es para las juventudes de la Ciudad de México, y en específico, en el CCH Oriente, por lo que considero que durante esta intervención el poder implementar transversalmente los DDHH, la Educación para la Paz, el Buentrato, la Perspectiva de Género permitió que la forma en que el grupo se cohesionó fue a partir de la

reflexión y vivencia de modelos basados en el respeto, la escucha activa, la toma consciencia de decisiones y una convivencia más horizontal, donde sus saberes, sentires y opiniones fueron considerados. De esta forma, creo que eso pudo haber generado un cambio, que, si bien no podemos evaluar, pudo haber sucedido fuera del espacio escolar con otras personas cercanas a ellas y ellos. Y así, quizás, ir transformando de poco a poco los espacios colectivos.

Con relación a este mismo punto, considero que es importante siempre tomar en cuenta el contexto de las y los estudiantes con quienes desempeñamos nuestra labor docente, así como su cotidianeidad, pues eso nos permite tener un mayor conocimiento de ellas y ellos, para poder vincular nuestros programas a sus necesidades e intereses. Si bien es cierto que a veces los tiempos nos rebasan por la carga administrativa, me parece que el sólo gesto de escucharles y mostrarles un interés genuino sobre su cotidianeidad abre una venta de posibilidades para generar confianza y al mismo tiempo una mayor motivación.

También reflexiono que los logros que identifiqué, correspondientes a la propuesta didáctica son que, a partir de la construcción consensuada de acuerdos se logró un ambiente de confianza y respeto, lo que permitió obtener la participación del grupo en la práctica de la respiración consciente, e incluso dos chicos se propusieron para guiarla en dos sesiones. También fue un logro implementar las modificaciones a partir de lo aprendido en la práctica docente previa, tanto las recomendaciones del propio grupo de estudiantes, los comentarios y sugerencias de mis compañeras y compañeros de clase, las sugerencias de mis maestras y lo observado previamente. Considero que todas estas actividades me generaron una mayor reflexión y aprendizajes.

En general, muchas de mis dificultades se debieron al tiempo, pues no lo optimizaba. Por lo que adecué mis planeaciones, pero también la logística de las sesiones, como la entrega de cuestionarios, de gafetes, las participaciones, las exposiciones. Es decir, más que las actividades, era la manera en la que las realizaba dentro del aula. De igual manera el uso de equipo de audio, donde no consideré que, pese a llevar dos bocinas, tal vez la computadora que me prestaban no estaba en el mejor estado.

Por ejemplo, la última sesión estaba destinada a que trabajaran en sus proyectos por equipo, y ya muchos tenían un avance significativo; sin embargo, yo había dejado algunas lecturas que podrían servirles para estructurarlos. Pero, se presentó un paro de actividades, y no hicieron sus lecturas, así que tomé la decisión de hacer la lectura en clase y hacer un ejercicio reflexivo con ellas. Esto me lleva de nuevo a considerar el contexto de las aulas, y poder tener flexibilidad para modificar sobre la marcha las actividades sin perder de vista los objetivos propuestos.

También me parece importante retomar que permitir que expresaran con libertad sus ideas, tanto al interior de los equipos como en la construcción de acuerdos, es de suma importancia, ya que, como mencionan Balongo y Mérida (2016) el hecho de establecer diversos momentos en clase para que los alumnos expresen sus deseos y opiniones provoca el incremento de la implicación y la motivación ya que el proyecto puesto en marcha es algo que les pertenece, y no algo impuesto por alguien externo. Por ello, el aprendizaje pasa a considerarse un objetivo común, donde cada alumno y alumna desarrolla al máximo sus posibilidades (Pujolás, 2012; Staimback y Staimback, 1999 como se citó en Balongo y Mérida, 2016); se crea un espacio donde se comparten experiencias y se generan nuevos conocimientos y donde la participación de los menores que exponen en el aula se da sin ningún tipo de excepción. Como menciona Freire (2011) dentro de la comunicación, el diálogo se vuelve indispensable porque estimula y da significado en virtud de las creencias de los seres humanos y sus posibilidades, la creencia de que solamente se llega ser una misma cuando las demás personas pueden llegar a ser ellas mismas. Por ello tener un ambiente de confianza, libre de juicios, y con una comunicación constante puede generar en el alumnado un mayor autonomía y apropiación de saberes.

Muchos han sido mis aprendizajes en esta práctica. Pero, me gustaría recuperar el valor de incluir la empatía, la necesidad de tomar en cuenta el contexto en el que vivimos, y las situaciones que se presentan en el día a día y que pueden ser de suma importancia para las y los adolescentes. Así como valorar su sabiduría, en lugar de pensar que no son capaces de entender, ni de apropiarse del autocuidado, de conocimientos y habilidades.

Durante mi trayectoria como docente, como persona, estaré en constante cambio y por ello necesito seguir aprendiendo tanto de la Psicología, la docencia y el contexto de muchas personas, pues cada uno de esto son clave para poder ejercer la docencia con la mayor de las responsabilidades, pero a la par, recordar siempre la pasión que tengo por lo que hago, e incorporar lo que voy aprendiendo.

El último año, por ejemplo, nos hemos visto con la necesidad de incorporar nuevas maneras de aprender y enseñar, y como menciona Schön (1992) "lo que más necesitamos es enseñar a nuestros estudiantes a tomar decisiones en condiciones de incertidumbre, pero esto es precisamente lo que no sabemos cómo enseñar" (como se citó en Díaz Barriga, 2006 pp. 9), y me parece que incorporar en nuestras clases ejercicios de regulación emocional, así como estrategias para una convivencia basada en el Buentrato puede ser un camino para poder hacer frente a la incertidumbre de nuestro actual contexto, aunque estemos a distancia, podemos incorporar espacios para respirar de manera consciente, para dialogar sobre lo que sentimos y así poder compartir nuestros saberes y tener una mayor escucha a los conocimientos que se proponen adquirir.

Es cierto que en México se ha incorporado algunas propuestas para integrar las habilidades socioemocionales, por ejemplo, en 2008 la SEP (SEGOB, 2021) en colaboración con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y al Fondo para la Infancia de las Naciones Unidas (UNICEF), posteriormente a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Tecnología (UNESCO) crean el programa Construye T, que tiene como objetivo "Mejorar los ambientes escolares y promover el aprendizaje de las habilidades socioemocionales de las y los jóvenes de la educación media superior para elevar su bienestar presente y futuro y puedan enfrentar exitosamente sus retos académicos y personales". Y el cual ha buscado fortalecerse desde entonces en sus diferentes áreas. Sin embargo, como se ha mencionó anteriormente los tiempos y espacios para estos aprendizajes son muy cortos, y sólo se da en algunas escuelas.

La presente propuesta didáctica también me permitió contemplar otros aspectos que pueden favorecer a tener mejores ambientes de aprendizaje, pues como menciona Dewey (Citado en Díaz Barriga, 2006) la escuela se percibe como una institución social en la que se

puede desarrollar una vida comunitaria que construye el soporte de la educación. La educación escolarizada también se convierte en el espacio en el que el alumnado, niñas, niños y jóvenes, experimentan una formación que les puede conducir a participar activamente en su cultura, y al mismo tiempo, desarrollar plenamente sus facultades. La escuela, según Dewey, permite tener una preparación para una vida futura, por lo que se entiende como un proceso vital en el que existe un intercambio de experiencias y comunicación entre las personas.

Por otro lado, considero que poner un mayor énfasis en procesos reflexivos puede generar una mayor transformación a largo plazo en el alumnado, sobre todo, aprender a cuestionar a reflexionar sobre lo que los temas que se ven en clase pueden impactar en su vida. Díaz Barriga (2016) menciona que, desde la enseñanza experiencial, la filosofía descansa en la premisa de que, si existe una relación entre la experiencia escolarizada con la experiencia significativa del alumnado, y resulta menos artificial, las y los estudiantes podrán desarrollarse más y llegarán a ser mejores ciudadanas y ciudadanos.

Otro punto que me parece importante recordar es que quizás habrá algunas ideas con las cuales no estemos de acuerdo en todo con el alumnado, pero dependiendo de cómo retroalimentemos, podrán o no expresarse posteriormente en un ambiente libre de juicios. Por ejemplo, cuando se tocan temas como el aborto. Al mismo tiempo me parece que si relacionamos los programas con problemáticas que son más cercanos a la vida cotidiana de las y los jóvenes, si tenemos la apertura para escuchar y no juzgar, eso permite que los grupos tengan una mayor confianza y disposición al compartir sus puntos de vista, dudas y propuestas.

La educación escolar es un pilar importante, pero también depende mucho de nuestra postura como docentes, y que podamos incorporar una docencia más reflexiva donde aprendamos de otros espacios, pero también tengamos apertura a aprender de las, los y les estudiantes.

Haciendo memoria creo que la MADEMS me ha permitido ser más consciente de todo lo que implica ser docente, lo cual para mí representó un objetivo importante para entrar

a este programa, pues creo que si bien la vocación es muy valiosa, necesitamos espacios de formación y reflexión como profesoras, porque si no caemos en esas creencias de considerar que la labor de las y los maestros es algo sencillo que no requiere una profesionalización, y que puede generar que el acompañamiento que damos a la formación de niñas, niños, juventudes, personas adultas corra el riesgo de generar impactos negativos en quienes depositan su confianza en nosotras.

Sin embargo, me parece que también es importante seguir visibilizando todo aquello que no es individual, sino que requiere de acciones colectivas, como el pleno ejercicio de derechos laborales, el respeto por la vida de las personas en todo sentido, seguir cuestionando y alzando la voz por las condiciones precarias de muchas y muchos trabajadores de la educación, porque no basta con una mirada individual para transformar a nivel colectivo.

Ser docente para mí es un compromiso que implica una revisión constante del cómo lo estoy haciendo, pero también de aprender a incluir el buentrato en mi vida, de contemplar los Derechos Humanos como un eje guía en mi ejercicio profesional, de involucrar la perspectiva de género en los tratos y reflexiones. Ser congruente es una tarea de vida, pero necesitamos hacerla parte de nuestro hacer, ser y estar para seguir coadyuvando a un mayor bienestar social.

Anexos

Modelo sistémico de la sexualidad



Ricardo Velázquez Pedroza

MADEMS Psicología
Facultad de Psicología,
UNAM

La sexualidad es una **construcción mental** de aquellos aspectos de la existencia humana que adquieren significado sexual. No es fundamentalmente biológica, ni psicológica ni social, es el resultado del significado que el individuo atribuye a las experiencias reproductivas.

La **complejidad** de nuestra sexualidad se debe a que el significado sexual siempre se refiere a diferentes aspectos simultáneamente. Ignorar o menospreciar alguno conduce al error.

La sexualidad está conformada por **cuatro holones** que interactúan entre sí: **reproductividad, género, erotismo, y vinculación afectiva**. Cualquiera de estos elementos tiene un grado de desarrollo y puede entrar en conflicto con sí mismo o con otros holones.

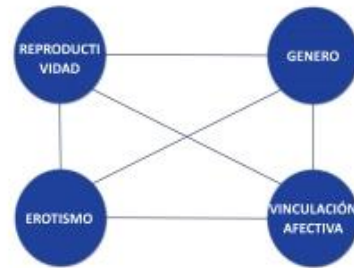


Fig. 1 Representación gráfica de la estructura sexual ideal. El nivel de desarrollo de los holones es equilibrada y no existen conflictos entre estos.

Reproductividad

Toda forma de vida tiende a **perpetuarse**, algunas especies seleccionan a sus parejas para producir individuos con determinadas características. El ser humano genera ideas sobre la acción de reproducirse en diferentes ámbitos.



Género

Ideas generadas respecto a la **pertenencia** o no de la persona a las categorías de **masculino y femenino**, así como los rasgos que define a cada categoría



Erotismo

Lo sexual trasciende lo erótico, no hay que confundirlo. Es el componente **placentero** de las experiencias en las que se ven involucrados **genitales** y otras partes del cuerpo. (Deseo, excitación, y orgasmo)



Vinculación afectiva

Capacidad del ser humano para establecer **vínculos emocionales** hacia otro ser humano. La forma más conocida es el amor.



Referencias
CCH (2019). *Psicología para el psicólogo: tomo II*. México: Centro de ciencias y humanidades, UNAM.
Rubio, E. (1994). Introducción al estudio de la sexualidad humana. En CONAPO. *Antología de la sexualidad humana*, 17-46. México: Consejo Nacional de Población.
Rubio, E. (2008). Psicoterapia sexual. En I. Arango (Ed.), *Sexualidad Humana*. 443-463. México: Manual Moderno.

(Velázquez, 2019)

Anexo 2. Escala de Actitudes

Instrumento para la evaluación de actitudes.

Marca con una X la opción que te describa mejor

Normalmente durante las clases yo....

1= Nunca 2= Pocas veces 3 =Casi siempre 4 =Siempre

	1	2	3	4
1. Asisto y soy puntual en clases				
2. Hago preguntas para aprender cosas nuevas				
3. Cuando las cosas no salen como quiero, pienso en cómo mejorarlas la siguiente vez				
4. Expongo mis propias ideas				
5. Trabajo colaborativamente con mi equipo				
6. Escucho atentamente a los/las demás				
7. En el trabajo en equipo, confío en mis compañeras/os y les respeto.				
8. Pierdo la calma cuando me provocan o critican				
9. Cuando se presenta un conflicto, busco soluciones constructivas mediante el diálogo				
10. Aprendo de mis experiencias cada día				

Nota: Únicamente se utilizó para esta propuesta didáctica, no con la intención de hacer una Escala estandarizada.

Referencias

- Abad, M. y Gómez J. (2003) *¡Preparados listos, Ya!* Lima: OPS/GTZ. Recuperado de [http://www.iin.oea.org/boletines/boletin3/documentos/Publicaciones/1%C2%A1Preparados,%20listos,%20ya!%20\(OPS%20-%20GTZ\).pdf](http://www.iin.oea.org/boletines/boletin3/documentos/Publicaciones/1%C2%A1Preparados,%20listos,%20ya!%20(OPS%20-%20GTZ).pdf)
- Altable, Ch. (1998) *Penélope o las trampas del amor*. Valencia: NAU Ilibres
- Altable, Ch. (2010). *Los senderos de Ariadna*. España: Magina.
- Amutio-Kareaga, A., Franco, C., Gázquez, J., Mañas, I. Aprendizaje y práctica de la conciencia plena en estudiantes de bachillerato para potenciar la relajación y la autoeficacia en el rendimiento escolar. *Universitas Psychologica*, 14(2), 433-444 Sept. 7, 2015. <http://dx.doi.org.10.11144/Javeriana.upsy14-2.apcp>
- Angel, A y Altamirano, C. (1 de mayo, 2019) Estudiantes asesinadas, abusos y asaltos: la violencia a la que se enfrentan alumnos del CCH Oriente. *Animal Político*. Recuperado de: <https://www.animalpolitico.com/2019/05/violencia-estudiantes-cch-oriente/>
- Balongo, E. y Mérida, R. El clima de aula en los proyectos de trabajo. En: *Perfiles educativos*. vol XXXVIII núm. 152 2016 IISUE UNAM
- Beauregard, L. (19 de enero de 2017) Un adolescente dispara a varios compañeros y a una profesora en un colegio de Monterrey. *El País*. Recuperado de: https://elpais.com/internacional/2017/01/18/mexico/1484752144_868329.html
- Bisquerra, R. (2001) *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: CISSPRAXIS
- Bisquerra, R. (2009) *Psicopedagogía de las emociones*. Ed. Síntesis: España, Madrid
- Bisquerra, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Madrid: Síntesis
- Bybee, R. et al. (2006). *The BSCS 5E Instructional Model: Origins and Effectiveness*. Colorado: BSCS

- Carlos, J. y Guzmán, M. (2016). *Estrategias y Métodos para Enseñar Contenido Psicológicos*. México: UNAM. Recuperado de: <https://goo.gl/BysRJB>
- Cascón, F. (2006). Apuntes sobre educar en y para el conflicto y la convivencia. *Convivencia escolar*, 55, 24-27.
- Cazés, D. (2000). *La perspectiva de género*. México: CONAPO–Comisión Nacional de la Mujer.
- Centro Mario Molina. (2014). *Programa de educación en cambio climático. Manual del docente*. Edición digital recuperada de: <http://centromariomolina.org/libro/docente/>
- Colegio de Ciencias y Humanidades. (2016). *Página electrónica del Colegio de Ciencias y Humanidades*. Consultada el 13 de mayo de 2017 en <http://www.cch.unam.mx/misionyfilosofia>
- COPEEMS. (2017). *Guía para la planeación escolar y de situaciones didácticas como marco pedagógico para el desarrollo y la evaluación de las competencias de los estudiantes y de los docentes*. Recuperado en: <https://goo.gl/euyAHj>
- Craig, G. & Baucum, D. (2001) *Desarrollo Psicológico*. México: Pearson Educación
- Cruz Martínez, A. (6 de marzo de 2018) Embarazo adolescente persiste por falta de información y pobreza: Inmujeres. *La Jornada*. Recuperado en: <http://www.jornada.unam.mx/2018/03/06/sociedad/034n2soc#texto>
- Cruz, Filiberto. (2 de febrero de 2017). Alertan alza en suicidios; jóvenes, los más vulnerables. *Excelsior*. Recuperado en: <http://www.excelsior.com.mx/comunidad/2017/04/02/1155441>
- Damasio, A. (2016) *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. México: Booket

- Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill
- Díaz Barriga, F. (2006) *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill Interamericana
- Duit, R. (2006) *Enfoques del cambio conceptual en la enseñanza de las ciencias*. En: Carretero, M., Schnotz, W. y Vosniadou, S. (Compiladores) *Cambio conceptual y educación*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor
- Esquivel, A. (2010) *Psicoterapia Infantil con juego. Casos Clínicos*. México: El Manual Moderno
- Fernández - Berrocal, P. & Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3) Recuperado de: <https://goo.gl/jimf7G>
- Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. (2003). La Inteligencia Emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97- 116. Recuperado de: <https://goo.gl/VaV2Qb>
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2003). Inteligencia emocional y depresión. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 251-254. Recuperado de: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/32027296/PDF12depression.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DFernandez-Berrocal_P._Extremera_N._y_Ram.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20200205%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20200205T030357Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-

Fisas, V. (2011). *Educar para una cultura de paz*. Barcelona, Quaderns de Construcció de Pau.

Flores, R. (30 de abril del 2019) Estudiantes de CCH Oriente viven golpes, robo y cobro de cuotas. *Excelsior*. Recuperado de: <https://www.excelsior.com.mx/comunidad/estudiantes-de-cch-oriente-viven-golpes-robo-y-cobro-de-cuotas/1310358>

Freire, P. (2011) *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI

García, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje.

Revista Educación. 36 (1), 1-24. Recuperado de: <https://goo.gl/dRAkbE>

García, E. (2014) *Psicología General*. México: Patria

Gil, E. y Sobol, B. (2000). Engaging Families in Therapeutic Play. En: Bailey, E. editor. Children and Therapy. Using the Family as a Resource. United States of America: W. W. Norton & Company, Inc.

Giraldo, N. (1989). *Explorando las sexualidades humanas: aspectos psicosociales*. México: Trillas.

Hernández, J. (2002) La regulación social del erotismo. En: *Antología de la Sexualidad Humana*. México: CONAPO Tomo I

Hernández, L. y Meraz, A. (25 de febrero de 2016) 'Suicidio, tercera causa de muerte en jóvenes'; supera a los accidentes de tránsito, afirman. El consumo de drogas incrementa esta tendencia, indica experto. *Excelsior*. Recuperado de <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2016/05/29/1095522>

- INEGI (2019) “Estadísticas a propósito del día del niño (30 de abril)” datos nacionales.
Recuperado de:
https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2019/nino2019_Na1.pdf
- Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) (2016) Cartilla de Derechos Sexuales de Adolescentes y jóvenes. México. Recuperado de:
<http://www.imss.gob.mx/sites/all/statics/salud/cartillajovenes2016.pdf>
- Jares, X. (1999) *Educación para la Paz. Su teoría y su práctica*. Editorial Popular. Madrid
- Lagarde, M. (1990). *Cautiverios de las mujeres: Madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México: UNAM
- Llanos, R. (21 de enero de 2018) Jóvenes, la mayoría de delincuentes detenidos en la ciudad, reporta SSP. *La Jornada*. Recuperado de:
<http://www.jornada.unam.mx/2018/01/21/capital/027n1cap>
- Lopes, P. N., & Salovey, P. (2004). Toward a broader education. In H. J. Walberg, M. C. Wang, R. J. E. Zins, & P. Weissberg (Eds.), *Building school success on social and emotional learning* (pp. 79-93). New York: Teachers College Press. Recuperado de:
<https://goo.gl/xdtjsZ>
- Márquez-Cervantes, M. & Gaeta-González, M. (2017). Desarrollo de competencias emocionales en pre-adolescentes: el papel de padres y docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 20(2), 221-235.
Recuperado de: <https://goo.gl/rpwDvm>
- Masters, W., Johnson, V. y Kolodny, R. (1987). *La sexualidad humana*. México: Grijalbo
- Mendoza, D. (2004). *Significados de la iniciación sexual: su relación con la moral y el ideal sexual*. Tesis de licenciatura en Psicología. México: UNAM

- Nhat, T. y Wear, K. (2019) *Los educadores felices cambian el mundo*. Barcelona: Kairós
- Palacios, J. (Ed.). (2011). *Las conductas de riesgo del adolescente*. México:CIIB
- Papalia, D. E. & Feldman, R. D. (2012). *Desarrollo Humano*. México, McGraw-Hill Education.
- Páramo, M. (2011) Factores de riesgo y factores de protección en la adolescencia: análisis de contenido a través de grupos de discusión. *Terapia Psicológica*. 29 (1) 88-95
- Pozo, I. y Gómez, M. (2006) *Aprender y enseñar ciencia. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Madrid: Ediciones Morata
- Pozo, J. y Mateos, M. (2009) Aprender a aprender: hacia una gestión autónoma y metacognitiva del aprendizaje. En: Pozo, J. y Pérez, M. *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Ediciones Morata
- Pozo, J. y Pérez, M. (2009). “Aprender para comprender y resolver problemas” En: Pozo, J. y Pérez, M. *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Ediciones Morata
- Quesada, Rocío (2001) *Cómo planear la enseñanza estratégica*. México: Limusa, Noriega, Editores
- Redacción AN / GS. (29 de abril de 2019) La extraña muerte de una alumna del CCH Oriente. *Aristegui Noticias*. Recuperado de: <https://aristeguinoticias.com/2904/mexico/reportan-asesinato-de-alumna-dentro-del-cch-oriente/>
- Redacción AN. (19 de febrero de 2018) Niño de doce años conducía vehículo que causó cinco muertes en Tláhuac. *Aristegui Noticias*. Recuperado de:

<https://aristeguinoticias.com/1902/mexico/nino-de-12-anos-conducia-vehiculo-que-causo-5-muertes-en-tlahuac-video>

Redacción Animal Político (10 de mayo de 2019) Estos son los puntos principales de la reforma educativa. *Animal Político*. Recuperado de <https://animalpolitico.com/2019/05/puntos-iniciativa-reforma-educativa/>

Redacción Huffpost (13 de marzo de 2018). Cuando de adolescente quieres ser sicario, así la realidad de los menores de edad en México. *Huffingtonpost México*. Recuperado en: https://www.huffingtonpost.com.mx/2018/03/13/cuando-de-adolescente-quieres-ser-sicario-asi-la-realidad-de-los-menores-de-edad-en-mexico_a_23383852/

Redacción Science Bits. (26 de junio de 2015). Creando momentos de enseñanza con Dr. Rodger Bybee. *Science Bits*. Recuperado en: <http://www.science-bits.cat/es/creando-momentos-de-ensenanza-con-rodger-bybee/>

Repetto, E. (2009). *Formación en competencias socioemocionales*. Madrid: La Muralla

Rubio, E. Introducción al estudio de la Sexualidad Humana. En: *Antología de la Sexualidad Humana*. (2002). México: CONAPO Tomo I.

Sanz, F (2004) Del maltrato al buentrato En: Ruiz-Jarabo, C. y Blanco, P. *La violencia contra las mujeres. Prevención y detección. Cómo promover desde los Servicio Sanitarios relaciones autónomas, solidarias y gozosas*. Ediciones Díaz de Santos- Madrid

Sanz, F. (2005) *Los vínculos amorosos*. Barcelona: Kairós

Sanz, F. (2016) *El buentrato como proyecto de vida*. Kairós.

Secretaría de Gobernación Construye T (2021) Página electrónica del programa Construye T. Consultada el 13 de junio de 2021 en: <http://construyet.sep.gob.mx/>

- Secretaría de Salud (SS) (2015) Derechos Sexuales y Reproductivos. Recuperado de:
<https://www.gob.mx/salud/documentos/derechos-sexuales-y-reproductivos>
- SEMS, (2014) *Tercera Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas de Educación Media Superior*. México: Gobierno de la República.
Recuperado de: <https://goo.gl/UYuEGW>
- SEMS. (2014.b). *Yo no abandono. Manual para el desarrollo de habilidades socioemocionales en planteles de educación media superior*. México: SEP
- SEP (2016). *Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016*. México: Gobierno de la República. Recuperado de: <https://www.gob.mx/cms/uploads/docs/Propuesta-Curricular-baja.pdf>
- Sibel, A., Sema, A y Ümit, T. (2011). Effects of the 5E learning model on students' academic achievements in movement and force issues. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 15 (2011) 2459–2462
- Thompson, R. & Mayer. S. (2007) Socialization of emotional regulation in the family. En. J. Groos (Ed). *Handbook of emotion regulation*. New York: The Guilford Press
- UNICEF (2015) *Una aproximación a la situación de Adolescentes y jóvenes en américa latina y el caribe a partir de evidencia cuantitativa reciente*. Recuperado de:
https://www.unicef.org/lac/sites/unicef.org.lac/files/2018-04/UNICEF_Situacion_de_Adolescentes_y_Jovenes_en_LAC_junio2105.pdf
- Viera Torres, T. (2003). El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural. *Universidades*, (26), 37-43.
Disponible en: <https://goo.gl/mT8bXd>
- Villalobos, A. (5 de febrero de 2018). Caso Marco Antonio: Crónica de una desaparición forzada. *Proceso*. Recuperado en: <http://www.proceso.com.mx/521339/caso-marco-antonio-cronica-de-una-desaparicion-forzada>

Weeks, J. (1998). *Sexualidad*. México: Paidós.

Williams de Fox, S. (2014). *Las emociones en la escuela. Propuestas de educación emocional para el aula*. Buenos Aires: Aique Educación

Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa*. México: Pearson Educación