



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
RESIDENCIA EN EDUCACIÓN ESPECIAL**

**“DESCUBRE TU INTERIOR, ERES ALGUIEN ESPECIAL”.
PROGRAMA PARA FORTALECER EL AUTOCONCEPTO
EN ADOLESCENTES DE SECUNDARIA**

**TESIS PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRA EN PSICOLOGÍA**

PRESENTA:

LILIANA ELIZABETH VERA HERNÁNDEZ

TUTORA:

**MTRA. AURORA GONZÁLEZ GRANADOS
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA, UNAM**

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR:

**DRA. FABIOLA JUANA ZACATELCO RAMÍREZ
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA, UNAM**

**DRA. LIZBETH OBDULIA VEGA PÉREZ
FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM**

**DRA. GUADALUPE ACLE TOMASINI
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA, UNAM**

**DRA. JUDITH SALVADOR CRUZ
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA, UNAM**

CIUDAD DE MÉXICO, JUNIO 2024



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas

Tesis Digitales

Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©

PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Dedicatoria

Dedico este trabajo a mis padres y hermano, que me han apoyado incondicionalmente, por su amor infinito que me alienta a cada momento. Porque me han enseñado a sobrepasar cada obstáculo y en cada situación que sentí que no podía más, me dijeron “tú puedes”.

¡Agradezco infinitamente a Dios y al universo por ponerme en el lugar y momento correcto!

Aunque esta oportunidad llegó en el momento más difícil de mi estabilidad emocional, tuve el valor de enfocarme y llegar hasta el final. Logré aprender aún más de mí, de iniciar un nuevo ciclo y darme cuenta que todas las experiencias vividas solo me prepararon para algo mejor.

Doy gracias a mis amigos por siempre sacarme de mi zona de confort, de animarme y preocuparse por mí, por estar pendiente y tenerme presente en todo momento.

¡Con Amor y cariño siempre!

Agradecimientos

Agradezco profundamente a la UNAM por ser mi gran casa de estudios, por darme una formación siempre de calidad, por abrir mis horizontes y mantenerme sus puertas abiertas.

Doy gracias a mi tutora la Mtra. Aurora González Granados por su gran paciencia, porque me enseñó a ver las cosas positivas de mi trabajo, por el aprendizaje que me dejó con cada retroalimentación y por su perseverancia para que terminará este proyecto.

A mis profesores la Dra. Fabiola Zacatelco, el Mtro. Thamir Durán y la Dra. Guadalupe Acle, por todo el conocimiento y experiencias que me compartieron, por ser una guía y un modelo a seguir.

A mis compañeros en este viaje académico Rocío, Fernando, Karen, Ana Karen, Yara y Karina, que sin duda dejaron un bonito recuerdo.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y al proyecto PAPIIT IN304719 por el apoyo económico recibido.

Tabla de contenido

Resumen	6
Abstract.....	7
Los Problemas Emocionales en Educación Especial	18
Definición de los Problemas Emocionales	26
Autoconcepto.....	31
Dimensiones del autoconcepto	33
Evaluación del autoconcepto	37
Programas para mejorar el autoconcepto	44
Interacciones instructor-alumnos.....	51
Aprendizaje Cooperativo	55
Educación en línea	56
Planteamiento del problema	58
Método	59
Objetivo general.....	59
Tipo de diseño	59
Contexto.....	59
Escenario	60
Fase 1. Evaluación exploratoria	60
Objetivo.....	60
Participantes	60
Instrumentos	60
Procedimiento.....	62
Resultados.....	63
Fase 2. Instrumentación del programa	70
Objetivo.....	70
Participantes	70
Instrumentos.....	70
Procedimiento.....	71
Resultados y Discusión	73
Conclusiones	108
Referencias.....	112
Anexo	126

Tablas y figuras

Tablas

1. Definiciones de “problemas emocionales”	28
2. Aspectos retomados para el diseño del programa ¡Descubre tu interior, eres alguien especial!	49
3. Medias y desviaciones estándar de la edad de alumnos y alumnas por grado.....	60
4. Puntuaciones de los instrumentos aplicados.	63
5. Cantidad de alumnos sobresalientes por grado escolar.....	64
6. Cantidad de alumnos con bajas aptitudes, por grado.	65
7. Porcentaje de alumnos que realizaron y sufrieron Violencia.	67
8. Porcentaje de alumnos que realizaron y sufrieron Bullying.	67
9. Cantidad de alumnos con bajo autoconcepto, por grupo.	68
10. Alumnos seleccionados con bajo autoconcepto por dimensiones.....	70
11. Estructura del programa.	71
12. Categorías de evaluación.	72
13. Respuestas de autoconcepto académico en la sesión tres.	75
14. Actividades que limitaron la participación.	87
15. Actividades que favorecieron moderadamente la participación.	91
16. Actividades que favorecieron una mayor participación.	94
17. Opiniones positivas sobre las actividades.	99
18. Opiniones negativas sobre las actividades.	100
19. Opiniones sobre la utilidad de las actividades.....	101

Figuras

1. Porcentaje de los criterios de selección de aptitudes sobresalientes	64
2. Porcentajes de los criterios de selección de bajas aptitudes.	65
3. Porcentaje de alumnos de acuerdo con conductas antisociales	66
4. Porcentajes de alumnos identificados con bajo autoconcepto, por dimensiones.....	68

Resumen

El objetivo de este trabajo fue instrumentar un programa para mejorar el autoconcepto de adolescentes. Se utilizó un diseño mixto preexperimental, que constó de dos fases: En la primera se detectaron necesidades educativas especiales de 357 estudiantes con edades entre 11 y 15 años ($M= 12.9$ y $DE=.96$). Se identificaron 43 estudiantes con aptitudes sobresalientes, 38 con bajo nivel de aptitudes, 222 que concordaron con conductas antisociales, 182 que participaban en bullying y 91 con bajo autoconcepto. En la segunda se instrumentó un programa para mejorar el autoconcepto de seis estudiantes de secundaria con edades de entre 13 y 14 años ($M=13.67$; $DE=.516$), y se realizó un análisis cualitativo de los resultados, con base en ocho categorías. Se observaron avances en 75% de los estudiantes en la dimensión académica, 66% en la física, 66% en la emocional y 50% en la social. En la dimensión familiar no fue posible observar cambios, debido a que desertaron los estudiantes que requerían mejorar. Los resultados encontrados resaltaron la importancia de trabajar el autoconcepto en adolescentes, para mejorar sus niveles de confianza en su propio desempeño y superar obstáculos en las distintas áreas de la vida, lo que contribuirá a mejorar su bienestar emocional y prevenir problemas de depresión, ansiedad, estrés, y conductas antisociales o delictivas.

Palabras clave: autoconcepto, adolescentes, autoconcepto académico, autoconcepto social, autoconcepto emocional, autoconcepto familiar, autoconcepto físico.

Abstract

This paper aimed to implement a program to improve adolescents' self-concept. A pre-experimental mixed design was used, which consisted of two phases: In the first, special educational needs of 357 students between 11 and 15 years old were detected ($M=12.9$ and $SD=.96$). Forty-three students with outstanding aptitudes were identified, 38 with low levels of aptitudes, 222 who agreed with antisocial behaviors, 182 who participated in bullying, and 91 with low self-concept. In the second, a program was implemented to improve the self-concept of six high school students between the ages of 13 and 14 ($M=13.67$; $SD=.516$), and a qualitative analysis of the results was carried out based on eight categories. Progress was observed in 75% of the students in the academic dimension, 66% in the physical dimension, 66% in the emotional dimension, and 50% in the social dimension. In the family dimension, observing changes was impossible because the students who needed improvement dropped out. The results highlighted the importance of working on self-concept in adolescents to improve their levels of confidence in their performance and overcome obstacles in different areas of life, which will contribute to improving their emotional well-being and preventing problems of depression, anxiety, stress, and antisocial or criminal behavior.

Keywords: self-concept, adolescents, academic self-concept, social self-concept, emotional self-concept, family self-concept, and physical self-concept

La educación es un proceso de transmisión de conocimientos que va de generación en generación para permitir el desarrollo del individuo. La escuela es la encargada de sistematizar este proceso, y es el contexto en que salen a relucir diferencias individuales que dan lugar a la Educación Especial, como una forma de instrucción destinada a atender las necesidades educativas especiales del individuo, a partir de las estrategias especializadas, materiales, equipo e instalaciones que le permitan acceder de la mejor manera posible a los contenidos curriculares (García, 2009; Mora, 2020; Torres, 1999; Gargiulo, 2015; Acle, 1995; Hallahan, Kauffman & Pullen, 2014).

En el pasado, con el objetivo de facilitar la atención de las personas que tenían dificultades para acceder al currículum, se crearon distintas categorías de educación especial, que permitieron organizar y sistematizar sus necesidades bajo un mismo nombre o “etiqueta”. Sin embargo, los enfoques y conceptos han cambiado a lo largo del tiempo, las categorías recibieron múltiples críticas por considerar criterios subjetivos o resultar discriminativas, y tales cambios dieron lugar a distintas formas de concebirlas y denominarlas (Gargiulo, 2015; Acle & Olmos, 1998; Hallahan et al., 2014; Anaya, 2012; Antonio, 2014).

En el caso de la categoría de *Problemas Emocionales y de Conducta* en la que tradicionalmente se encuadraría el presente trabajo, los aludidos enfrentaron grandes dificultades a lo largo de la historia. En la época antigua, aquellos con conductas distintas eran segregados y maltratados por que se les acusaba de estar *poseídos* (Newcomer, 1987; Aranda, 2002). Posteriormente, a lo largo del siglo XIX y parte del XX, el enfoque asistencial dominante los consideró como individuos *impedidos* o con conductas *patológicas*, lo que condujo a recluirllos en hospitales, conventos e instituciones psiquiátricas, con el supuesto objetivo de “protegerles” o “corregirles” (Aranda, 2002; SEP, 2010).

Entre los años 70s y 80s, la reorganización de este subsistema llevó a hacer una clasificación de los servicios otorgados para dos grupos de atención: los indispensables, para personas con discapacidad, y los complementarios, para diversas condiciones entre las que se encontraban los *problemas de conducta*. En la realidad, el foco de atención se dirigía principalmente hacia las personas con discapacidad, la cobertura era limitada, centralizada, costosa y de difícil acceso, por lo que las personas con problemas emocionales y conductuales fueron aún más desatendidas. (Gargiulo, 2015; SEP, 2022).

A principios de los años 90, con la llamada “integración educativa”, se pretendió favorecer la integración social de las personas con necesidades educativas especiales, al evitar la separación de los estudiantes en escuelas especiales. Este enfoque enfrentó múltiples dificultades, debido a que se insertó en las aulas regulares a estudiantes que presentaban características muy distintas, con profesores que carecían de la preparación para atender a sus necesidades, lo que dio lugar a que los marginaran de las actividades, o consideraran como un obstáculo para el aprendizaje de los demás niños, y para el desempeño docente.

Durante este periodo se restó importancia a la evaluación y diagnóstico, además de dar prioridad a la atención de grupos con discapacidad o con aptitudes sobresalientes, dejando de lado la atención de otras necesidades, como los problemas emocionales y conductuales (Juárez et al., 2010; SEP, 2006; SEP, 2022).

En un intento por subsanar las limitaciones derivadas del enfoque anterior, en 2013 surgió la “inclusión educativa”. Este nuevo enfoque propuso dar atención a todos los estudiantes que lo requirieran, sin importar sus características, intentando identificar y resolver problemáticas que se presentaran al relacionar la diversidad de los alumnos, con factores externos que constituyeran *barreras para el aprendizaje y la participación* (BAP). El objetivo era favorecer un contexto de equidad, con el uso de un lenguaje inclusivo, y medidas para reconocer, valorar y atender las diferencias de niños, niñas, adolescentes y jóvenes (NNAJ) (SEP, 2006; Amaro, 2018; García, 2018).

Este objetivo incrementó notablemente la cantidad de problemas a atender, lo que se sumó a la escasez de recursos y a la falta de evaluación y diagnóstico, para dar lugar a que muchas necesidades pasaran desapercibidas, y quedaran desatendidas. Nuevamente los servicios de educación especial centraron su interés en grupos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y *otras condiciones*. En el caso de lo que antes fue la categoría de problemas emocionales y conductuales, la atención se restringió a Trastornos del Espectro Autista y Trastornos por Déficit de Atención e Hiperactividad. En relación con la falta de cobertura, para el periodo 2021-2022 se reconoció que existían 4, 786, 827 niños, niñas, adolescentes y jóvenes que requerían servicios de educación especial, de los cuales solo el 4% recibió atención (SEP, 2022).

Gargiulo (2015), Hallahan et al. (2014) mencionaron que los niños y jóvenes con problemas emocionales son una categoría heterogénea, con características y necesidades diversas, que hacen difícil la atención de sus necesidades.

Aunado a esto, el confinamiento propuesto para enfrentar la pandemia por Covid 19 incrementó los problemas de salud emocional de los adolescentes, al obligarlos a aislarse en casa, sin poder convivir con sus compañeros, o salir a realizar sus actividades cotidianas.

Un constructo que ha cobrado interés en épocas recientes ha sido el autoconcepto, debido a que se relaciona con importantes beneficios para la salud y el desarrollo emocional, social y laboral de los individuos (Pichardo & Amezcua, 2001; Ramos et al., 2017; Pastor et al., 2006).

Sieghart (2012) determinó que el autoconcepto es un elemento importante, pues en la medida que aumenta el individuo aumenta su nivel de autoconcepto, se observan conductas que llevan a un estilo de vida más saludable.

En el mismo sentido, Pastor et al. (2006) encontraron que las personas que tienen un adecuado concepto de sí mismas, optan por alimentarse sanamente, reducen el consumo de alcohol, tabaco y cannabis. También, encontraron relaciones entre las mejoras en el autoconcepto físico y la realización de actividad deportiva.

Autores como Pichardo y Amezcua (2001) mencionaron la importancia del autoconcepto en el bienestar personal, pues un autoconcepto positivo disminuye el riesgo de tener trastornos alimenticios (Castro-López et al., 2015; Chacón et al., 2016), adicción al tabaco y alcohol (Sandoval, 2011), violencia doméstica (Ragg, 1999), inadaptación personal (Pichardo & Amezcua, 2001), niveles elevados de estrés (Bardera & Segovia, 2009), ansiedad (Núñez et al., 2006), y depresión (Bartra et al., 2016).

Asimismo, Ramos y colaboradores (2017) indicaron que el autoconcepto juega un papel fundamental para la satisfacción personal del individuo, pues una percepción positiva de sí mismo resulta ser un atributo psicológico que permite que la persona se sienta satisfecha consigo misma, se muestre feliz y destaque cualidades para su adaptación en situaciones adversas.

Otra razón que enmarca la importancia del autoconcepto, es su aportación para la conformación de la personalidad, pues la percepción que tiene el individuo de sí mismo, está

constituida por información interna y externa que cada persona organiza e integra para darle un significado afectivo (Royce & Powell, 1981).

Otro aspecto a considerar, es la influencia que tiene el autoconcepto en la regulación de la conducta. Este tiene lugar mediante la autoevaluación que realiza la persona de la interacción con su medio; Es mediante las experiencias, expectativas e interpretaciones de las autopercepciones, que el individuo actuará para controlar su conducta (González-Pineda et al., 1997; Markus & Wurf, 1987), por lo que, en definitiva, una adecuada percepción, organización e integración de las vivencias que tiene el individuo será una pieza clave para un comportamiento adecuado (Shavelson et al., 1976).

Adicionalmente, el autoconcepto formará el conocimiento que el individuo tiene de sí mismo y modelará todas aquellas reglas, valores, costumbres y formas de relacionarse con los demás (Fernández, 2018). Así, la percepción de sí mismo permitirá al individuo comprender su interacción en un contexto social, relacionarse de manera congruente en su medio, para que pueda desempeñar distintos roles (Núñez & González, 1994), determinar sus metas y expectativas personales.

Por todo ello, se considera que el autoconcepto juega un papel central en la vida del individuo y tiene un impacto aún mayor en la adolescencia (Molero et al., 2010; Cazalla & Molero, 2013; Suriá, 2019). De acuerdo con Sureda (1998), una de las principales características de esta etapa de la vida, es la búsqueda de identidad, y autodefinición del individuo ante las otras personas, por medio de las propias experiencias y de la interacción social. Los padres, amigos y profesores, figuran entre los agentes sociales más importantes para la consolidación de la identidad del adolescente, y constituyen una gran influencia en las autopercepciones que dan pie al autoconcepto.

Al respecto, Mestre y colaboradores (2001) mencionaron que el contexto escolar durante la adolescencia, ofrece una retroalimentación constante de las conductas, actitudes, logros y fracasos del individuo, lo que resulta trascendental para el desarrollo de autopercepciones, y contribuye decisivamente para una configuración positiva o negativa del autoconcepto.

Naranjo (2006) señaló que los adolescentes con autoconcepto positivo tienen una mejor tolerancia a la frustración, así como mayor capacidad para actuar de manera independiente,

tomar decisiones, asumir responsabilidades, enfrentar retos, superar los fracasos y obstáculos de la vida.

En el mismo sentido, Gallegos (2006) mencionó que el adolescente con *autoconcepto positivo* se enfrenta a los problemas con mayor seguridad y se prepara para una correcta madurez; suele ver más rasgos positivos que negativos, por lo que da mayor valor a sus relaciones con los demás, tiene confianza en sí mismo al participar en clase, trabaja en equipo, ayuda a los demás y se apropia adecuadamente de las reglas de convivencia. En contraste, un *autoconcepto negativo* genera dificultades para la interacción personal y para resolver problemas (Vaz, 2015); lleva al individuo a ser retraído, aislarse, ser inseguro, sentirse torpe para hacer las cosas, tener poca habilidad para el contacto social, ver las cosas negativas de los demás y mostrar un escaso interés por aprender (Gallegos, 2006).

En la adolescencia, un bajo autoconcepto se encuentra asociado con conductas antisociales. En este sentido, el estudio realizado en Lima por Arosquipa (2017), con 125 adolescentes de entre 14 y 19 años, mostró que niveles más bajos de autoconcepto se veían asociados con una mayor presencia de conductas antisociales, mientras que Vázquez et al. (2008) lo relacionaron con conductas delictivas. En su estudio compararon a adolescentes con y sin conductas delictivas, y encontraron que los primeros mostraron un autoconcepto menos desarrollado. Según sus datos, los jóvenes con un autoconcepto negativo manifestaron más conductas amenazantes e intimidatorias contra los demás.

También se han reportado asociaciones entre el autoconcepto negativo y la violencia escolar. De acuerdo con una investigación realizada por Díaz (2014), con adolescentes de secundaria en Perú, los participantes con autoconcepto negativo tenían una mayor probabilidad de sufrir violencia escolar.

Estas y otras evidencias, conformaron un panorama que resaltó la importancia de realizar intervenciones para favorecer el autoconcepto en la adolescencia, por tratarse de un periodo en el que un adecuado desarrollo socioemocional, puede contribuir a lograr un mejor equilibrio del individuo, a partir de una percepción positiva de sí mismo (Esnaola et al., 2008).

Mejorar el autoconcepto de los adolescentes, influirá positivamente en múltiples variables conductuales, cognitivas, sociales y emocionales (Garaigordobil et al., 2003). Esto

contribuirá a que continúen con sus estudios para conseguir la educación que necesitan, se alejen de la violencia, fortalezcan sus interacciones sociales, sean asertivos en distintos contextos, y tengan una mayor probabilidad de éxito en su vida (Rodríguez, 2012).

Para favorecer un autoconcepto positivo en los adolescentes, en primera instancia es necesario elegir un modelo que nos aproxime a una mejor comprensión de este constructo y los elementos relevantes para su estudio.

Al respecto, se pueden mencionar algunos modelos. Desde los más antiguos que eran unidimensionales, como el nemotético y verdadero, hasta los más recientes, que son multidimensionales, como el de factores independientes, el de factores correlacionados, el multifacético, el taxonómico, el compensatorio y el jerárquico.

Para fines de este estudio, se decidió trabajar con el Modelo multidimensional jerárquico, debido a que, incluye importantes características del autoconcepto, como son: a) reconoce que el autoconcepto continúa en construcción a lo largo de toda la vida; b) es un constructo que compara al individuo con otras personas y con la percepción ideal de sí mismo; c) se diferencia de otros constructos con los que se relaciona para su estudio; d) se organiza en categorías que incluyen diversas áreas, como la social, escolar, familiar, etc. y e) permite dar un significado e importancia a cada dimensión (Shavelson et al., 1976).

Según García y Musitu (2009), este modelo es relevante para el estudio del autoconcepto en aspectos como:

- a) El autoconcepto se puede evaluar en cada una de sus áreas por separado (académica, social, emocional, familiar y física) y trabajar las atribuciones que los adolescentes hacen de su propia conducta en distintos ámbitos en los que interactúan.
- b) Es posible establecer una relación entre las distintas dimensiones del autoconcepto y otras variables.
- c) Sus características básicas permiten que el estudio del autoconcepto se realice de una manera más organizada y comprensible.

En la búsqueda de instrumentos que evalúen el autoconcepto en sus distintas dimensiones, se encontraron diversas opciones. Algunos de los instrumentos revisados fueron: Escala de Autoconcepto (La Rosa & Díaz, 1991), Escala de Autoconcepto para Niños Piers-

Harris 2 (Piers & Herzberg, 2002), Tenesse Self-Concept Scale [TSCS: 2] (Warren, 1996), Perfil de autopercepción para adolescentes (Harter, 2012) y Autoconcepto Forma 5 [AF-5] (García & Musitu, 2009).

Con base en el análisis realizado, se decidió que el cuestionario Autoconcepto Forma 5 [AF-5] de García y Musitu (2009) estaba más cercano a las necesidades de este trabajo. Algunas ventajas que se encontraron fueron las siguientes:

El cuestionario considera la evaluación de cinco dimensiones del autoconcepto que son de interés para la autora de este trabajo (académica, social, emocional, familiar y física). Cuenta con un número moderado de ítems (30), lo que permitió una fácil aplicación en un tiempo corto (15 minutos). Es aplicable a la población de interés, que son adolescentes con edades entre 13 y 14 años. Al ser una prueba realizada en castellano, para su uso solo requirió de algunos ajustes en el vocabulario. Además, se encontraron diversas investigaciones realizadas en México en las que se aplicó a población adolescente y se observó que conservaba sus propiedades psicométricas.

Por lo anterior, se decidió usar el AF-5 para la evaluación exploratoria del autoconcepto de los adolescentes que participaron en este trabajo.

Asimismo, se realizó una revisión de diversos programas que se han propuesto a partir del modelo multidimensional, para fortalecer el autoconcepto en sus diferentes dimensiones, con la finalidad de conocer aquellos aspectos relevantes que se podían retomar en este trabajo.

En los cinco programas analizados [programa Galatea (Cava & Musitu, 1999), programa de intervención para la mejora de la autoestima (Aguirre & Zarco, 2008), programa de intervención para fortalecer la autoestima (Cardoso & Cano, 2008), programa descubriendo mi autoconcepto (Morales, 2014) y programa psicoeducativo para la promoción de habilidades sociales y autoconcepto (Moreno, 2008)], se observaron ventajas y desventajas que se podían considerar para su aplicabilidad.

De la revisión realizada, se determinó que tres de los cinco programas resultaron más lejanos a los intereses de este trabajo, por las siguientes razones:

- En el programa de Cardoso y Cano (2008) la principal desventaja para considerarlo como aplicable fue que, de sus 33 actividades, solo tres abordaban autoconcepto. El resto eran ajenas a los objetivos del presente trabajo.
- El programa de Aguirre y Zarco (2008) tenía seis dimensiones, ninguna de las cuales coinciden con las de interés de esta investigación (académica, social, emocional, familiar y física), lo que representó una limitante importante para su aplicación, aun cuando ocho de sus 34 actividades contaban con elementos de utilidad para fortalecer el autoconcepto.
- El programa de Morales (2014) incluía tres de las cinco dimensiones de interés (autoconcepto académico, social y físico), pero sus actividades fueron diseñadas para una población de educación primaria, lo que implicaba una edad y nivel educativo distintos al interés para este trabajo (adolescentes de secundaria). Solo seis de sus 12 actividades abordaban autoconcepto, las demás actividades no coincidían con los objetivos de esta investigación.

Por otra parte, dos de los programas analizados tenían una mayor cercanía con los intereses y necesidades de esta investigación:

- El programa de Cava y Musitu (1999) incluía las cinco dimensiones de interés para nuestro trabajo (académico, social, emocional, familiar y físico) y también coincidía en la edad y grado de la población blanco, aunque fue diseñado para una población española. Otro obstáculo a considerar, fue que perseguía otros tres objetivos que abordaban distintos constructos, lo que dio lugar a que sólo seis de sus 53 actividades estuvieran relacionadas con nuestra variable de interés.
- El programa de Moreno (2008) fue diseñado para una población mexicana con necesidades afines a las de nuestra población blanco (emocionales y conductuales) pero de edades y nivel distinto (niños de educación primaria, con edades entre 6 y 12 años). En él se plantearon tres objetivos distintos, entre los cuales se encontraba la mejora del autoconcepto, por lo que diez de sus 53 actividades estaban relacionadas con nuestra variable de interés.

Con base en necesidades educativas identificadas durante una evaluación exploratoria de adolescentes de una secundaria de la zona oriente de la CDMX, el análisis de los programas antes mencionados, y las limitaciones impuestas por la pandemia, se decidió instrumentar un programa para la mejora del autoconcepto en cinco dimensiones, (académico, social, emocional, familiar y físico), con 19 sesiones de 50 minutos distribuidas en siete módulos, con actividades y recursos aplicables en modalidad en línea (a distancia).

Para el diseño de las actividades se retomaron ideas de Cardoso y Cano (2008), como tareas para hacer reflexionar a los estudiantes sobre la percepción de sí mismos, las preguntas que se referían a autoconcepto físico y autoconcepto general; con esta información se crearon actividades para las sesiones dos, tres, cinco, siete, nueve, diez, 11, 14, 15 y 19.

Del programa de Aguirre y Zarco (2008) se consideró la idea de generar un rapport para que los estudiantes se integraran y proporcionaran información sobre el constructo a trabajar; de ahí surgieron actividades para las sesiones uno y dos.

Del programa de Morales (2014) se tomaron las actividades de una historia sobre cualidades (físicas y emocionales) y un collage, así como la idea de usar videos para hacer una reflexión sobre el autoconcepto. Estas ideas influyeron en la elaboración y adaptación de actividades para las sesiones dos, cuatro, cinco, nueve, 14 y 15.

De Cava y Musitu (1999) se usó la teoría del autoconcepto con sus cinco dimensiones (académica, social, emocional, familiar y física), la idea de cómo estructurar los módulos (con objetivos por módulo y por sesión, duración de la sesión, materiales y procedimiento), y sus actividades no. 20 y 25 que abordaban el autoconcepto emocional. Con esta información se elaboraron los siete módulos del programa y actividades para las sesiones seis, 14 y 15.

Finalmente, del programa de Moreno (2008) se tomó la idea de que los adolescentes identificaran las emociones involucradas en una situación específica. Esta se utilizó para complementar la actividad de la sesión seis.

En el aspecto metodológico, se consideró importante observar diversos factores que inciden en las interacciones instructor-alumnos, como son: el clima del aula (actitudes, autoconcepto, expectativas y forma de retroalimentación del instructor), el rol del instructor (entrenador, guía, líder comunicador, aplicador de disciplina e instructor) y la organización

didáctica [tradicional o abierta] (Cava, 1998; Galindo, 2013; Díaz-Aguado et al., 1994; Viñals & Cuenca, 2016). La autora del presente trabajo consideró fundamental establecer un ambiente de confianza y respeto, para lo cual procuró tener una buena actitud, brindar apoyo y tiempo cuando los estudiantes lo requerían, establecer con ellos una comunicación cordial y ofrecerles retroalimentación positiva.

A lo largo del programa, el instructor desempeñó diversos roles, entre los que se puede mencionar el de guía para dirigir a los estudiantes hacia el logro de los objetivos; el de aplicador de disciplina para establecer normas, horarios y reglas para las actividades; y de manera particular el de instructor, para establecer las actividades y contenidos a abordar.

En cuanto a la organización del trabajo, en una parte de las sesiones se recurrió a una didáctica tradicional, con actividades estructuradas y un método de trabajo predeterminado. En otras se utilizó una organización didáctica abierta, en la que los alumnos decidían su forma de trabajo, establecían roles y se fomentaba la cooperación.

Utilizar aprendizaje cooperativo permitió un mejor ambiente de trabajo en el aula, e interacciones positivas, lo que de acuerdo con Cava (1998), Johnson y Johnson (2014) incrementa el aprendizaje de los participantes, favorece sus aspiraciones de logro y creatividad.

Finalmente, un aspecto a considerar fue que la pandemia de coronavirus nos impidió trabajar de forma presencial, lo que nos obligó a buscar alternativas de solución y utilizar las TIC'S para trabajar a distancia con los estudiantes. Esta nueva realidad nos enfrentó a diversos obstáculos de la educación en línea, como fueron: las implicaciones en la salud mental y las brechas sociales, económicas, y digitales (Albalá & Guido, 2020; Baptista et al., 2020; CEPAL-UNESCO, 2020; Morgan, 2020).

Los Problemas Emocionales en Educación Especial

La educación tiene por objetivo la transmisión de conocimientos, valores, hábitos y actitudes esenciales para el desarrollo individual y social. Se trata de un proceso complejo que contribuye a la configuración de la personalidad, permite la capacidad de ser crítico y responsable (García, 2009; Mora, 2020).

Torres (1999) considera la existencia de una educación formal e informal, donde la escuela será la institución básica encargada de sistematizar el proceso de desarrollo en la persona, pero no la única, lo que da pie a pensar en otras formas de educación.

La Educación Especial (EE) surgió a partir de aquellas diferencias individuales que se observan durante el desempeño en la escuela, cuando existe una discrepancia entre lo que un estudiante logra aprender o realizar, en comparación con lo que hace la mayoría, ya sea en sentido positivo o negativo (Acle, 1995), lo que da pie a considerar la necesidad de impartir una educación distinta o complementaria.

Mateo (2008) la describió simplemente como una educación diferente a la regular u ordinaria. Torres (1999) declaró que es una acción educativa similar a la general, pero que requiere de recursos específicos para adaptarse a necesidades temporales, continuas o permanentes de quienes la necesitan. Acle (1995), Hallahan, Kauffman y Pullen (2014) y Gargiulo (2015) la definieron como una instrucción personalizada para aquellos con necesidades específicas, la cual requiere de materiales especializados, estrategias de enseñanza, equipo e instalaciones. Martínez (2012) agregó que, para entender y atender las necesidades educativas especiales (NEE) de los estudiantes, es necesario considerar la forma en que su situación educativa influye en su desarrollo, contar con un equipo multidisciplinario, y con la participación de diferentes actores en su contexto social, familiar, escolar y comunitario.

En el mismo sentido, la Secretaría de Educación Pública declaró que la Educación Especial está orientada a mejorar las condiciones de funcionamiento, accesibilidad y organización de los servicios educativos, desarrollar programas y materiales que contribuyan a satisfacer las necesidades educativas de los estudiantes que requieren de un mayor apoyo (SEP, 2002; DOF, 2013).

En épocas pasadas se consideró la utilidad de realizar una clasificación y agrupamiento de los estudiantes que compartían dificultades similares, con el fin de facilitar su atención. Para ello, se crearon diversas “categorías” de Educación Especial (Acle & Olmos, 1998; Gargiulo, 2015). Con el tiempo, dicha estrategia generó diversas críticas, por considerar que la delimitación de lo que era o no normal era subjetiva, se atribuía al individuo la condición problemática, la asignación de una etiqueta resultaba poco útil para planificar las estrategias educativas y favorecía la segregación (Hallahan & Kauffman, 1991; Anaya, 2012).

Como ejemplo de estos dos momentos, podemos mencionar que en México, a finales de los años 70s, la Dirección General de Educación Especial (DGEE) hablaba de deficiencia mental, trastornos de audición y lenguaje, impedimentos motores y trastornos visuales (SEP, 2006).

En los 80’s se hablaba de dos grupos de categorías: la primera incluía a aquellos que presentaban necesidades permanentes, que hacían fundamental la participación de la Educación Especial para su integración (deficiencia mental, trastornos visuales, trastornos auditivos e impedimentos neuromotores); la segunda, a quienes presentaban necesidades transitorias que podían asistir a la escuela regular y requerían de una atención complementaria para su desarrollo (problemas de aprendizaje, de lenguaje y de conducta) (SEP, 2010).

En 2006 se diferenciaron dos grupos: a) Con discapacidad: donde se incluía autismo, sordera, hipoacusia, discapacidad intelectual, discapacidad motriz, discapacidad múltiple, ceguera y baja visión; b) Sin discapacidad: abarcaba aptitudes sobresalientes, problemas de comunicación y problemas de conducta (SEP, 2006).

Actualmente, el concepto de “Barreras para el Aprendizaje y la Participación” (BAP), ha llevado a cambiar el foco de atención, de las características del individuo (trastorno, discapacidad, etc.) a las del contexto, con el fin de alcanzar una mayor inclusión educativa. No obstante, este movimiento también ha enfrentado problemas importantes, al incrementar notablemente el número de personas que se reconoce que requieren atención (por origen étnico, condiciones socioeconómicas, género, etc.), sin contar con los recursos necesarios para brindársela. En la práctica se hace énfasis en la atención de los individuos con discapacidad o aptitudes sobresalientes, y en el caso de quienes tradicionalmente entraban en la categoría de Problemas emocionales y conductuales (de interés para el presente trabajo), solamente se

consideran las dificultades severas de conducta. Es decir: Trastorno del Especto Autista y Trastorno Por déficit de Atención con Hiperactividad (SEP, 2022).

A continuación, se presenta una breve revisión de lo que ocurrió en diversos periodos de la historia, con quienes entraban en esta categoría.

En la *Época Antigua (400 a.C al 400 d.C)* era común considerar que los comportamientos “distintos”, “extraños” o “raros” eran producto de posesiones demoniacas o espíritus divinos; otros creían que se trataba de males “contagiosos”, y los expulsaban de la sociedad. Algunos ejemplos de ello se observaron en la Antigua Grecia, al tratar a personas con psicosis como individuos poseídos, mientras que en Roma se les tomaba como locos o bufones, que solo podían servir como entretenimiento para las personas ricas (Aranda, 2002). En el mejor de los casos, las personas con problemas emocionales eran consideradas como adivinos, profetas, o personas destinadas a la grandeza. En otros sufrían tratos terribles, castigos excesivos, o abandono; No obstante, fue también en esta época cuando surgió el enfoque médico, que explicaba los problemas emocionales como resultado de enfermedades físicas, causantes de estados de perturbación emocional (Newcomer, 1987).

Durante la *Edad Media (400 d.C hasta el año 1400)* se continuó con la creencia de que los problemas emocionales eran el resultado de una influencia demoniaca. Los monjes y sacerdotes eran responsables de llevar los registros de las conductas extrañas que presentaban los individuos, aunque también se retomó un enfoque médico para determinar la causa física de la enfermedad, y se comenzó con la creación de hospitales para gente “enferma”.

En esa época, los tratamientos para atender dicha problemática, eran exorcismos, rituales, conjuros y ruegos por el perdón divino que, según las creencias de aquel tiempo, les ayudaban a sacar los espíritus que los invadían. Además, estas personas sufrían tratos inhumanos, eran azotadas, sumergidas en estanques, perseguidas por brujería e incluso quemadas en la hoguera. Esto era así porque se tenía la idea de que la gente con problemas emocionales constituía una amenaza para la sociedad (Newcomer, 1987; Aranda, 2002).

A partir del *Renacimiento (año 1400 a 1500)* y hasta *el Siglo XVIII*, se dio un cambio ideológico que llevó a considerar los problemas emocionales como parte de los trastornos mentales. En toda Europa y América se crearon instituciones con iniciativas para enseñar a las

personas con problemas especiales, pero la “atención” para estos individuos siguió caracterizándose por un trato inhumano. Se les mantenía encerrados en instituciones, encadenados, golpeados, privados de alimentos, o exhibidas como diversión para la sociedad, porque se les percibía como personas insanas que debían ser exiliadas de la sociedad (Aranda, 2002; Deutsc, 2003).

En el *Siglo XIX* se afianzó la idea de que los problemas emocionales eran una enfermedad de la mente. Se retomó un enfoque médico para tratar a personas con características “fuera de lo normal”, lo que consolidó la idea del “origen orgánico” de dicha problemática, y llevó al establecimiento de escuelas de tratamiento psiquiátrico, con cierto interés por identificar y tratar esos problemas de una manera más humana (Deutsc, 2003; Aranda, 2002; Newcomer, 1987).

Este cambio de enfoque dio lugar a una atención asistencial, que suponía que la sociedad y las instituciones debían ofrecer amparo y apoyo permanente a los individuos “impedidos”, o que se encontrarán en situación de calle (ciegos, indigentes, enfermos mentales, etc.), lo que originó que las instituciones instaladas en conventos, hospitales o casas particulares, se convirtieran en escuelas para dar atención a esa población (Aranda, 2002; SEP, 2010).

A partir de 1871, se declaró que los niños con “problemas emocionales” debían recibir atención en escuelas públicas que proporcionaran asistencia en educación especial, por medio de apoyos para la salud mental, general y social, pero en la realidad, muy pocos niños tenían acceso a estas ayudas, debido a que los servicios tenían un número reducido de alumnos, eran lentos y considerados como un lujo (Deutsc, 2003; Rivera, 2019).

En 1886, los “problemas emocionales” tuvieron una distinción legal, que permitió diferenciar conceptualmente a esta categoría de la de “retraso mental”. Esto marcó un antes y un después en la historia, porque se dejó de considerar a los problemas emocionales como una discapacidad intelectual (Gargiulo, 2015).

En esa época, algunos profesionales ya tenían interés por generar programas y técnicas educativas para dar una atención especializada a los niños con problemas emocionales; en 1898 surgió la idea de educarlos en escuelas especiales cercanas a su comunidad, para escolarizarlos como a los demás niños y, en lugar de optar por internarlos o simplemente cuidarlos, se

procuraba ofrecerles educación. Sin embargo, esta idea empezó a cristalizar hasta el siguiente siglo (Deutsc, 2003; Aranda, 2002).

En el *Siglo XX*, se originó el movimiento “higiene escolar”, el cual se enfocó en detectar, prevenir y rehabilitar a niños con problemas emocionales en las escuelas, lo que dio pie al inicio de la psicología escolar, como un campo especializado para la atención de los problemas emocionales (Gargiulo, 2015).

En 1909, surgió el interés por atender a niños que presentaban conductas antisociales o delictivas, lo que dio lugar a que, por primera vez, se crearan instituciones y realizaran estudios para atender a los denominados “delincuentes juveniles” (Deutsc, 2003).

A partir de 1920 se llevó a cabo una investigación longitudinal del desarrollo de los niños, con el fin de crear programas más efectivos para atender problemas emocionales. También se realizaron instrumentos para medir el comportamiento y surgieron las pruebas de inteligencia. Estos hechos dieron inicio a la clasificación y homogenización de los estudiantes por grupos escolares con nivel de inteligencia, intereses, preferencias y habilidades semejantes. Aunque esa clasificación pretendía favorecer a los estudiantes, proporcionándoles recursos educativos acordes con sus capacidades, en la realidad propicio la exclusión de los menos favorecidos (Gargiulo, 2015; SEP, 2010).

De acuerdo con Aranda (2002), a partir de 1970 se buscó garantizar la igualdad de oportunidades de los estudiantes y se puso mayor atención en los niños que carecían de algún progreso en las escuelas regulares. Se tuvieron avances para el tratamiento de los niños con problemas emocionales, a través de nuevas formas de enseñanza, y se crearon las escuelas especiales separadas. Estas escuelas contaron con profesionales en educación especial. Pero era muy costoso mantenerlas, por lo que solo se crearon en las ciudades, aceptaban a un número muy reducido de alumnos y era un servicio poco accesible para las clases sociales desfavorecidas. Además, la separación de los niños con problemas emocionales en escuelas especiales, implicaba una segregación y aislamiento del resto de los estudiantes.

A finales de 1970 se creó la Dirección General de Educación Especial, que ofrecía atención a personas con deficiencia mental, trastornos de audición y lenguaje, impedimentos

motores y trastornos visuales (SEP, 2022). Los problemas emocionales fueron una de las categorías olvidadas y poco consideradas para su atención.

En 1979 la SEP (2022) reorganizó los servicios de Educación Especial y se clasificaron en dos grupos: a) *Indispensables*: funcionaban como espacios separados de la escuela regular y se enfocaron a la atención de estudiantes con discapacidad (Centros de Intervención Temprana, Escuelas de Educación Especial, Grupos Integrados B, Grupos Integrados para Hipoacúsicos y Centros de Capacitación de Educación Especial); b) *Complementarios*: brindaron apoyo a alumnos inscritos en educación regular que tenían una dificultad en el aprendizaje, aprovechamiento escolar, lenguaje y conducta (Centros Psicopedagógicos y Grupos Integrados).

En este periodo, la atención de los problemas emocionales se daba por medio de distintas instituciones, entre las cuales se pueden mencionar:

- a) *Escuela Hogar para Varones*. En ella se ofrecía atención y orientación para lograr una “readaptación” de los menores por medio del desarrollo de habilidades intelectuales, sociales, y la enseñanza de valores que permitieran mejorar sus relaciones personales, interés en la educación, trabajo honesto, deporte y recreación. Con ello, se pretendía lograr que los menores se condujeran de mejor manera ante la sociedad.
- b) *Clínica de la Conducta*. Se encargaba de la prevención, diagnóstico y tratamiento de los problemas emocionales canalizados por profesores de educación básica.
- c) *Servicios Complementarios (Centros Psicopedagógicos)*. Contaban con un equipo multidisciplinar (médicos, maestros especialistas, psicólogos y trabajadores sociales) que brindaban diagnóstico y tratamiento individual de alumnos de educación básica con problemas emocionales (SEP, 2006; SEP, 2010).

En la década de los 80’s, la categoría fue conocida en México como “problemas emocionales y de conducta” y su principal interés era atender a niños y jóvenes “inadaptados sociales” y “menores infractores” (SEP, 1985, como se citó en Soriano, 2012).

A principios de los años 90, inició la “integración educativa”. De acuerdo con Juárez y colaboradores (2010), este movimiento se derivó de la segregación que se tenía en las escuelas especiales y de su ineficiencia, pues había alumnos que no encajaban en la educación especial, ni

en la escuela regular, lo que llevó a argumentar que las escuelas especiales no lograban que los alumnos con necesidades especiales se integraran de manera digna en la sociedad.

Con la “integración educativa” se pretendió evitar que se aislara a niñas y niños para educarlos, bajo la premisa de que presentaban necesidades educativas especiales (NEE). La tarea principal era educar a los estudiantes con necesidades especiales en grupos integrados, en donde los profesores los atendieran al mismo tiempo que al resto del grupo, pues se tenía un interés particular por lograr que los niños con problemas emocionales llevaran una vida escolar y social normal (Aranda, 2002; SEP, 2006).

En la realidad, estos buenos propósitos enfrentaron serias dificultades para ser alcanzados, pues la integración se observó simplemente como una inserción del alumno al aula regular, debido a que los profesores tenían una preparación insuficiente para atender las necesidades que presentaban los estudiantes, lo que propició que se les marginara de las actividades escolares cotidianas, se les considerara como un obstáculo para el aprendizaje de los demás niños y para el buen desempeño de los docentes (Juárez et al., 2010; SEP, 2006).

En 1993 se realizó una reorganización de los servicios especiales, con el propósito de mejorar y promover la integración educativa, combatir la discriminación, la segregación y la etiquetación de los alumnos. Se pretendió insertar a los niños con problemas emocionales en aulas de educación regular, con el apoyo de los servicios de educación especial (CAM y USAER). Esto implicó que se integraran sin considerar sus características particulares, lo cual llevó a que se tuviera un grupo con distintas necesidades. En lugar de dedicarse al diagnóstico y categorización de los alumnos, debían encargarse del diseño de estrategias para su aprendizaje, y de dar asesoría a los profesores dentro del aula regular, para que pudieran atender las necesidades de los niños (SEP, 2002; SEP, 2006; SEP, 2022).

Posteriormente surgió el Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PFEEIE), el cual operó del 2002 al 2013. Este, dio prioridad a aquellos que presentaban alguna discapacidad, o aptitudes sobresalientes. El resto de las necesidades educativas quedaron comprendidos en el rubro “con otras condiciones” (SEP, 2022). Una vez más, esto implicó que los estudiantes con problemas emocionales quedaran al margen del programa de atención.

Siglo XXI. Con la intención de subsanar los problemas de la “integración educativa”, en el año 2013 nació la “inclusión educativa”. Este enfoque propuso ofrecer atención a todos los alumnos, sin importar sus características físicas, sociales, religiosas, intelectuales, etc. Se comenzó por hablar de una atención a niños, niñas, adolescentes y jóvenes (NNAJ), con la finalidad de evitar la discriminación por género. Además, se cambió la mirada hacia la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación, con el fin de procurar la participación de todas y todos, atender sus necesidades, atender la diversidad, eliminar los obstáculos que pudieran enfrentar y maximizar el uso eficaz de los recursos. Esto implicó identificar y resolver las problemáticas que surgían en las escuelas debido a la diversidad de NNAJ, y promover acciones para aumentar la participación estudiantil, sin importar sus características individuales. Al dejar de identificarlos de manera individual, se pretendía reducir la exclusión, discriminación y estigmatización de los estudiantes, y brindarles igualdad de oportunidades (SEP, 2006; SEP, 2022).

En 2014 surgió el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE), con la finalidad de atender la desigualdad, exclusión educativa y a aquellos en situación vulnerable. Sin embargo, los servicios de educación especial enfocaron su atención solo en tres grupos: con discapacidad, con aptitudes sobresalientes y con “otras condiciones”, entre los cuales se consideraba a personas con Trastorno del Espectro Autista y Trastorno por Déficit de atención con Hiperactividad. Nuevamente, los problemas emocionales quedaron fuera del foco de atención en los servicios de educación especial (SEP, 2022).

El proceso de inclusión educativa ha requerido tiempo para introducirse en las escuelas y lograr las condiciones necesarias para llevar a cabo el cambio, lo cual incluye: políticas inclusivas, actitud y apertura de todos los actores educativos, criterios de evaluación flexibles, recursos, proyectos que impliquen compromiso y atención a la diversidad. En la realidad, este proceso se ha visto estancado y ha tenido como parte de sus desventajas, el hecho de que existan gran cantidad de NNAJ con necesidades muy específicas, con distintas características, condiciones, habilidades e intereses, por lo que las necesidades a atender se han multiplicado y los problemas emocionales han quedado sin recibir los apoyos requeridos (Blanco 1999; Amaro, 2018; García, 2018).

En relación con la cobertura de los servicios de educación especial, según la SEP (2022) en el periodo del 2020-2021 se tuvieron 4, 786, 827 niños, niñas, adolescentes y jóvenes que requerían de los servicios de educación especial, pero la atención recibida solo fue de un 4% e incluyó solo a aquellos con discapacidad y aptitudes sobresalientes. Esta información deja claro que otras necesidades, como las relacionadas con problemas emocionales, ni siquiera fueron consideradas, lo que se relaciona con el hecho de que los NNAJ con necesidades emocionales suelen ser poco visibles y pasar desapercibidos.

Este breve recuento histórico permitió poner en contexto la forma en que ha evolucionado la atención de los problemas emocionales. A continuación, algunos temas relacionados con la conceptualización de esta categoría.

Definición de los Problemas Emocionales

En la literatura es posible encontrar diversos nombres para hacer referencia a las personas que presentan algún tipo de conducta o manejo de emociones que otros miembros de su grupo social consideran como “problemática”. En países como España, EUA e Inglaterra se han utilizado términos como: *problemas de conducta*, *conducta disruptiva*, *conducta inadaptada*, *comportamiento antisocial*, *trastornos de conducta*, *emocionalmente perturbado*, *conductualmente desordenado*, *emocionalmente en conflicto*, *socialmente discapacitado*, *minusválidos personales*, *minusválidos sociales*, *dificultades emocionales y conductuales*, *dificultades sociales*, *emocionales y conductuales*, etc. (Reyzábal et al., 2006; Gargiulo, 2018; Thomas, 2014).

El uso de estos términos ha sido variable y poco claro. Algunos profesionales les han considerado como sinónimos y utilizado de forma indistinta. Otros han utilizado un mismo término para nombrar distintos problemas (por ejemplo, cuando se habla de *trastornos del comportamiento* para referirse a los niños o jóvenes que presentan problemas de tipo emocional, conductual o ambos). En otros casos se ha optado por usar términos que se relacionan con algún enfoque o postura teórica (cuando se usa el término “trastorno” para hacer referencia a la manifestación de “síntomas” o comportamientos que fueron clasificados desde la práctica clínica), y otros más se han esmerado en utilizar preferentemente, aquellos términos que resulten menos estigmatizantes o más inclusivos (Reyzábal et al., 2006; Thomas, 2014; Hallahan et al., 2014; Gargiulo, 2018; Kauffman & Landrum 2018; Angulo et al., 2019).

Una situación similar ha ocurrido con la definición. No sólo hay desacuerdos con respecto a la forma de definir esta categoría, sino también con los parámetros para decidir lo que se debe considerar una conducta “normal”, porque una misma acción puede ser clasificada de forma diferente por distintas personas. Por ejemplo, el hecho de que un niño presente conductas como pelear y hacer berrinches, a los ojos de una persona podría ser considerado “normal”, debido a que todos los niños alguna vez han realizado ese tipo de conductas. Pero esa misma conducta puede ser interpretada por otros como problemática e inapropiada, porque la forma de ver el comportamiento va de acuerdo con los valores, creencias y expectativas de cada persona (Landrum, 2011; Hallahan et al., 2014; Mundschenk & Simpson, 2014; Kauffman & Landrum, 2018; Gargiulo, 2018).

En un esfuerzo por llegar a mayores acuerdos, se establecieron cuatro criterios que son comúnmente utilizados para definir a este tipo de problemas. Estos son: frecuencia, intensidad, duración y la edad apropiada del comportamiento. Estas dimensiones permitieron una mejor diferenciación entre aquellos que presentan o no un problema en el área emocional o de la conducta. Por ejemplo, cuando un grupo de jóvenes va a una fiesta y realiza comportamientos como: gritar, pelear o decir groserías, estos criterios permitirán determinar que esas conductas son parte de lo que los jóvenes realizan a su edad, que lo hacen solo algunas veces y en ciertas circunstancias. Pero si estas conductas se realizan de forma habitual, ocurren casi todo el tiempo y en distintos lugares, con base en estos criterios será más probable que se considere que este grupo de jóvenes tiene algún problema (Gargiulo, 2015).

En la literatura se pueden encontrar diversas definiciones de “problemas emocionales” que usaron los cuatro criterios ya mencionados (frecuencia, intensidad, duración y edad apropiada). En la tabla 1 se describen algunas de ellas.

Tabla 1

Definiciones de “problemas emocionales”.

Autor	Definición de “problemas emocionales”
Hallahan, Kauffman y Pullen (2014)	“El trastorno emocional o del comportamiento se refiere a: • Comportamiento que llega al <i>extremo</i>, no solo un poco diferente del habitual. • Un problema que es <i>crónico</i>, uno que no desaparece rápidamente. • Comportamiento que es <i>inaceptable</i> debido a las expectativas sociales o culturales. “(p. 245)
Bower (1981) (como se citó en Kauffman & Landrum, 2018, p. 35)	“Las discapacidades emocionales son aquellas que exhiben en un grado marcado y durante un período de tiempo, una o más de cinco características: 1. Una incapacidad para aprender que no puede explicarse por razones intelectuales, sensoriales o factores de salud. 2. Una incapacidad para construir o mantener relaciones interpersonales satisfactorias con compañeros y profesores. 3. Tipos de comportamientos o sentimientos inapropiados, en condiciones normales. 4. Un estado de ánimo general y generalizado de infelicidad o depresión. 5. Tendencia a desarrollar síntomas físicos, dolores o miedos asociados con problemas personales o escolares.”.
IDEA (1997. Como se citó en Gargiulo, 2018, p. 730)	La IDEA (por sus siglas en inglés: Individuals with Disabilities Education Act) agregó el siguiente aspecto a la definición de Bower: • El término no incluye niños que están socialmente inadaptados, a menos que se determine que están emocionalmente perturbados.
Coalición de Salud Mental y Educación Especial (1992) (como se citó en Mundschenk & Simpson, 2014, p. 47)	La definición se basó en la de Bower: “I. El término trastorno emocional o de comportamiento significa una discapacidad caracterizada por respuestas emocionales o de comportamiento en los programas escolares, tan diferentes de las normas étnicas, culturales o de edad apropiadas que afectan negativamente el rendimiento educativo, incluidas las habilidades académicas, sociales, vocacionales o personales, y que: A. Es más que una respuesta temporal esperada a eventos estresantes en el medio ambiente;

- B. Se exhibe constantemente en dos escenarios diferentes, al menos uno de los cuales está relacionado con la escuela; y
 - C. Persiste a pesar de las intervenciones individualizadas dentro del programa educativo, a menos que, a juicio del equipo, la historia del niño o joven indique que tales intervenciones no serían efectivas.
- II. Los trastornos emocionales o del comportamiento pueden coexistir con otras discapacidades.
- III. Esta categoría puede incluir a niños y jóvenes con trastornos esquizofrénicos, trastornos de ansiedad, trastornos afectivos u otros trastornos sostenidos de la conducta o la adaptación, cuando afecten negativamente el desempeño educativo de acuerdo con la sección I.”
-

Fuente: elaboración propia.

En México, la Secretaría de Educación Pública nombró a esta categoría como *Problemas de conducta* y utilizó la siguiente definición (SEP, 2008):

“Se presenta un problema de conducta cuando el alumno actúa de manera marcadamente diferente a lo esperado. El origen de dicha conducta puede deberse a causas internas del niño (factores psicológicos, emocionales o de estructura y funcionamiento de su organismo, etcétera) a causas externas (encontrarse inmerso en un ambiente que le exige demasiado, que no comprende, y que le dificulta expresar sus sentimientos, etcétera), o a la interacción de ambos. Para que se identifique plenamente como un problema, se requiere que la manifestación de la conducta sea frecuente, persistente e intensa. Puede expresarse de diferentes maneras: como una necesidad de llamar la atención a través de una fuerte inquietud e impaciencia, como una necesidad de ser el mejor o peor en algo, a través de la agresión, ausentismo, depresión, etcétera.” (p. 158)

La definición de la SEP retomó la clasificación elaborada por Achenbach y Edelbrock (1978, como se citó en Gargiulo, 2018), quienes clasificaron los problemas emocionales en dos dimensiones: externalizados e internalizados.

De acuerdo con Gargiulo (2018) y Landrum (2011), los “problemas externalizados” también denominados como “incontrolados”, se caracterizan por conductas agresivas (golpear a los demás, destruir objetos), rabietas y otras conductas disruptivas; mientras que los “problemas

internalizados” también llamados “sobrecontrolados”, implican conflictos emocionales menos observables como aislamiento social, depresión, ansiedad, etc.

Aunque se reconoce que los niños y jóvenes con problemas emocionales son una población heterogénea, con características y necesidades muy diversas, se considera que estas dos dimensiones (externalizadas e internalizadas) resultan de utilidad para describir el tipo de características que prevalecen, y agrupar sus manifestaciones conductuales (Gargiulo, 2015; Hallahan et al., 2014).

Cardona, Arámbula y Vallarta (2014) hicieron una lista de algunas características que podían presentar los niños y jóvenes con problemas emocionales en ambas dimensiones. Éstas son:

Problemas externalizados:

- Tiene dificultad para adaptarse en situaciones de convivencia.
- Participa en la mayoría de las riñas escolares.
- Actúa sin pensar en las consecuencias de sus actos.
- Tiende a presentar fracaso escolar.
- Demanda la atención constante del docente.
- Desacata las reglas.
- Tiene dificultades para esperar su turno.
- Reacciona violentamente ante las contrariedades.
- Presenta dificultades para manejar la frustración.

Problemas internalizados:

- Muestra poco afecto por su persona.
- Presenta déficits en la comunicación.
- Es reservado al expresar sus emociones.
- Es retraído y se aísla durante el recreo.
- Presenta pocas habilidades sociales.
- Participa poco en actividades grupales.
- Tiene dificultad para seguir instrucciones.

- Tiende a presentar bajo autoconcepto.

Respecto al último punto, Martínez (1999) agregó que los adolescentes con un autoconcepto desfavorable carecen de confianza en sí mismos para hacer frente a los problemas, temen a lo desconocido, son hipersensibles a las críticas, se resisten a realizar actividades de manera independiente y suelen expresar frases negativas sobre sí mismos y sus habilidades, tales como “no puedo”, “él es mejor que yo”, “nunca ganaré”, “no sirvo para nada”, etc.

En el siguiente apartado se ahondará más en la definición y características del autoconcepto, por ser el tema central del presente trabajo.

Autoconcepto

La definición del autoconcepto ha ido evolucionando desde una primera aproximación en la que se le consideraba como un constructo unidimensional, hasta un enfoque en el que se reconoce su carácter multidimensional. En esta última aproximación se engloban diferentes modelos, como son: el de *factores correlacionados*, el *multifacético*, el *taxonómico*, el *compensatorio* y el *jerárquico* (Gálvez, 2016; Fernández, 2010).

El presente trabajo retomó el modelo multidimensional jerárquico, que ha tenido gran aceptación entre diversos autores (Shavelson et al., 1976; Harter, 2012; Goñi, 2009; García & Musitu, 2009). Fuentes y colaboradores (2011) resaltaron entre sus ventajas, que aportó información más amplia y específica, en comparación con los modelos unidimensionales que hacían una evaluación global del constructo.

De acuerdo con Shavelson y colaboradores (1976) el modelo cuenta con las siguientes siete características básicas:

1. **Está organizado:** La base de la percepción de sí mismo, son las experiencias vividas. Para dar organización a estos datos, cada persona establece una categorización de sus propias experiencias, que facilite otorgarles un significado. Por ejemplo, si la persona tuvo una experiencia en la que se le dificultó realizar nuevos amigos, es muy probable que organice este evento y otros eventos similares, dentro de una categoría social. De esta misma manera lo hará con sus experiencias en otras áreas.

2. **Es multifacético:** En la categorización de experiencias que cada persona adopte, se incluyen distintas áreas, tales como la escolar, el atractivo físico, la aceptación social, etc. Al respecto, autores como García y Musitu (2009) establecieron cinco categorías, donde incluyeron las dimensiones académica, social, emocional, familiar y física. Así cada persona organiza sus diferentes experiencias.
3. **Su estructura puede ser jerárquica:** A cada dimensión del autoconcepto se le otorgó un nivel, que parte de lo general a lo particular. En el caso de García y Musitu (2009), en la cima encontraron el autoconcepto general y de este se derivaron las demás dimensiones antes mencionadas.
4. **El autoconcepto global es estable:** Se consideró que el autoconcepto era resistente al cambio; la estabilidad de las percepciones de cada persona dependerá del nivel en que se encuentran. Entre más general sea la dimensión, será más estable. Por el contrario, las dimensiones que se encuentran en el nivel inferior tendrán la posibilidad de ser más variables. Por ejemplo: el fracaso en una tarea física podrá cambiar la percepción que la persona tiene respecto a esa actividad, o sobre sus habilidades físicas, pero difícilmente cambiará su autoconcepto general.
5. **Es evolutivo:** El autoconcepto se construye y se diferencia en el transcurso de la vida de cada persona. Por ejemplo: los niños en un inicio construirán un autoconcepto global. Con base en las experiencias que experimenten a medida que crezcan y maduren, podrán diferenciar su autoconcepto en distintas dimensiones.
6. **Tiene un carácter evaluativo:** Las personas pueden realizar una valoración de su percepción de sí mismos en distintas situaciones. Por ejemplo, un estudiante puede evaluar su desempeño en la escuela a partir de su propia opinión sobre sus trabajos escolares, pero también puede retomar lo que otros comenten sobre él. Si el profesor dijo que su proyecto escolar fue bueno, y sus padres comentaron estar orgullosos de sus logros escolares, el estudiante podrá conjuntar su propia evaluación con la que obtuvo de otros, para formarse un autoconcepto favorable.
7. **Es diferenciable de otros constructos:** El autoconcepto se diferencia de otros constructos con los que se le relaciona teóricamente (como autocontrol, habilidades

sociales, logro escolar, etc.). A partir de las investigaciones que se realicen, es posible determinar en qué medida se relaciona el autoconcepto con otros constructos. Por ejemplo, el autoconcepto emocional negativo se relaciona con la depresión. Así que, entre más estrecho sea el vínculo con el autoconcepto y situaciones específicas, más estrecha será la relación entre los constructos.

García y Musitu (2009) retomaron la definición de autoconcepto elaborada por Shavelson y colaboradores en 1976, para definir el autoconcepto como la percepción que cada uno tiene de sí mismo. Señalaron que este se forma con base en las experiencias vividas en la interacción con otros y la valoración que cada individuo hace de su propia conducta.

Estos autores se basaron en el modelo multidimensional jerárquico y retomaron las siete características antes mencionadas, para realizar su propio trabajo sobre el autoconcepto.

Partieron de las siguientes premisas:

- a) El autoconcepto se puede evaluar en cada una de sus áreas por separado (académica, social, emocional, familiar y física) y trabajar las atribuciones que los adolescentes hacen de su propia conducta en distintos ámbitos en los que interactúan.
- b) Es posible establecer una relación entre las distintas dimensiones del autoconcepto y otras variables.
- c) Sus características básicas permiten que el estudio del autoconcepto se realice de una manera más organizada y comprensible.

Dimensiones del autoconcepto

Para realizar un estudio más detallado del autoconcepto, partimos de la conceptualización de las cinco dimensiones (académica, social, emocional, familiar y física) que presenta el modelo del autoconcepto de García y Musitu (2009). A continuación, se describen las dimensiones:

Dimensión Académica

El autoconcepto académico fue considerado por García y Musitu (2009) como la percepción que el individuo tiene sobre su desempeño en su rol como estudiante.

Esta autopercepción se refiere a la idea que tiene el estudiante sobre su esfuerzo para poder aprender, sus características y habilidades necesarias para superar el contexto académico (Barca et al., 2009; Miras, 2004).

Esta dimensión adquiere significado por medio de los siguientes ejes (García & Musitu, 2009):

- La percepción que el estudiante tiene de su desempeño escolar a través de sus profesores.
- Cualidades en ese contexto (por ejemplo: inteligente, buena estima, buen estudiante).

Así también, la conformación de esta dimensión académica se realiza a través de las comparaciones que hace el estudiante sobre sus habilidades, capacidades y desempeño académico con sus propios compañeros (González-Pineda et al., 1992).

Esto hace que las interacciones con sus compañeros sean de gran importancia, ya que la retroalimentación que el alumno adquiere del contexto educativo por parte de sus pares y sus profesores impacta en la construcción del autoconcepto académico (Miras, 2004).

Por otra parte, esta dimensión adquiere relevancia en la elección de gustos académicos, ya que en ésta explora los potenciales escolares que puede tener a futuro [el gusto por una carrera profesional determinada] (Quesada & Rivera, 2018). El conocimiento de los aspectos anteriores dará la pauta para que el individuo dé dirección a su comportamiento en el medio educativo en el que se desenvuelva, lo que permitirá comprender las conductas de los estudiantes (Siguenza, 2015).

Dimensión Social

La dimensión social es considerada como la percepción que el individuo tiene de su desempeño en las relaciones sociales (García & Musitu, 2009).

Esta puede ser considerada en función de la autopercepción de su comportamiento social, en la cual el individuo percibe las habilidades sociales que tiene, en consideración con las interacciones sociales que logra en los distintos contextos [por ejemplo: con los pares, con la familia, con los profesores, etc.] (Markus & Wurf, 1987).

Además, García y Musitu (2009) consideraron que la fuente de significado del autoconcepto social existe mediante dos ejes, estos son:

- Red social del individuo, su facilidad o dificultad que tiene para mantenerla y ampliarla.
- Cualidades en las relaciones interpersonales (por ejemplo: amigable, alegre, etc.).

Por otra parte, Myers (2003) considera que los factores que influyen en la construcción del autoconcepto social, son los siguientes:

- Los roles que adoptamos: En la manera en que desempeñamos un rol (estudiante, hijo, padre, etc.), somos conscientes del papel que jugamos e incorporamos estos elementos a nuestra percepción.
- Las comparaciones que hacemos con los demás: La comparación social moldea nuestra identidad, lo que genera que, al compararnos con los demás, seamos conscientes de aquellas diferencias (éxitos y fracasos).
- La manera en que otros nos juzgan: Los logros refuerzan nuestro autoconcepto, cuando los demás elaboran un juicio positivo sobre nosotros (por ejemplo, si los demás tienen una buena opinión sobre nosotros, entonces eso ayuda a que tengamos una buena opinión de nosotros mismos).

Estos factores en el contexto escolar adquieren una gran importancia, porque las dificultades vividas en la escuela incrementan la probabilidad de que el estudiante desarrolle un autoconcepto negativo (Fernández, 2018).

Dimensión Emocional

Para García y Musitu (2009), la dimensión emocional del autoconcepto se refiere a la percepción que cada individuo tiene de su propio estado emocional (por ejemplo: soy nervioso, me asusto con facilidad), y las situaciones en que se presentan estas emociones (por ejemplo: cuando me preguntan, hablan, etc.).

Estos mismos autores consideraron que una fuente de significado para el individuo es la percepción general que tiene de su estado emocional, por lo que, considerar un adecuado manejo

de las emociones, permitirá al individuo ser capaz de percibir, comprender, otorgar significado y regular sus emociones, para encontrar una mayor adaptación al medio social (Mayer et al., 2004).

De esta manera, tener las herramientas emocionales necesarias permitirá a los alumnos enfrentarse en su contexto escolar y a las situaciones que se presentan diariamente (Fernández-Berrocal & Ramos, 2004). Un alto autoconcepto emocional permitirá que el individuo responda de forma apropiada a las distintas situaciones, y controle sus emociones (García & Musitu, 2009).

Dimensión Familiar

Para García y Musitu (2009) el autoconcepto familiar se refiere a la autopercepción del individuo respecto a su manera de relacionarse, su participación e integración en el medio familiar.

De acuerdo con estos autores, el significado de esta dimensión se articula por medio de las siguientes características:

- La confianza y el afecto
- Sentimiento de felicidad y apoyo
- Decepción, crítica o no aceptación expresada por la familia

Por lo que, un contexto familiar estable, lleno de afecto positivo, con un alto nivel de unión, apoyo y confianza para externar sus emociones, proporciona la seguridad y los lazos afectivos necesarios para desarrollar un adecuado autoconcepto (Reyes, 2003).

Además, la familia forma un ambiente de interacción en el que, la retroalimentación que proporcionan al individuo sus integrantes, influye de manera continua en la percepción de sí mismo (Pinilla et al., 2012).

Dimensión Física

El autoconcepto físico se refiere a la percepción que el individuo tiene de sí mismo, en relación con su aspecto físico (Cox, 2007). De manera parecida, García y Musitu (2009), establecen que es la percepción que la persona tiene referente a su aspecto físico y su condición física. Estos autores, atribuyeron su significado a dos elementos:

- Práctica deportiva en su aspecto social (por ejemplo: me buscan para ser parte del equipo), en su aspecto físico y de habilidad (por ejemplo: soy bueno en actividades deportivas, soy bueno en fútbol, etc.).
- Aspecto físico (por ejemplo: soy guapo y soy atractivo físicamente).

Por su parte, Goñi y colaboradores (2003) establecieron que los subdominios que se consideran dentro del autoconcepto físico son:

- a) La competencia deportiva, que se refiere a la percepción que el individuo tiene de sus cualidades y habilidades para practicar deportes.
- b) Atractivo físico, es la percepción de la apariencia física, seguridad y satisfacción por la imagen propia.

Cabe señalar que, la práctica deportiva permite que se dé una menor insatisfacción corporal. Esto hace que el ejercicio físico tenga una participación importante sobre el autoconcepto físico (Ricardo et al., 2010). Sin embargo, el contexto social también tiene que ver con la autopercepción física, como en el caso de los estereotipos marcados por la sociedad para un “cuerpo ideal”. Por ende, esto tiene que ver también con la satisfacción corporal del individuo (Goñi et al., 2003).

Entonces, un autoconcepto físico alto indica que el individuo se percibe como una persona físicamente agradable, que se cuida físicamente y práctica con éxito algún deporte (García & Musitu, 2009).

Esta dimensión es de gran interés en la adolescencia, debido a que en esta etapa hay grandes cambios físicos que hacen que el individuo deba adaptarse y busque aceptación a su nueva imagen corporal (Sureda, 1998).

Podemos concluir, que las dimensiones del autoconcepto proporcionan el conocimiento de la persona con respecto a sus características personales, atributos y limitaciones (Da Dalt & Regner, 2009).

Evaluación del autoconcepto

En la literatura se encuentran múltiples formas de valorar el autoconcepto, pero la mayoría concuerda con dos técnicas principales, que fueron utilizadas para realizar una

evaluación del constructo. De acuerdo con Martínez (1992), Ramírez y Herrera (2002), las técnicas de inferencia y de autodescripción (autoinforme) permiten conocer la percepción que tiene el individuo de sí mismo. A continuación, se presenta una breve descripción de ellas:

- 1) *Técnica de inferencia*: Consiste en realizar la observación de comportamientos, el análisis de materiales elaborados por el evaluado o la interpretación de los test. Esta técnica se puede utilizar cuando el individuo es incapaz de dar información objetiva sobre sí mismo. Algunos de los métodos usados son: la lista de calificación de conductas (checklist), entrevista y pruebas proyectivas.

De acuerdo con Martínez (1992), una ventaja de esta técnica es que utiliza métodos estructurados. Su desventaja es que el observador podría hacer una interpretación sesgada de los comportamientos registrados, o de los resultados obtenidos en los test aplicados.

- 2) *Técnica de autodescripción (autoinforme)*: Se trata de un informe verbal o escrito que la persona realiza de forma individual, para describir cómo se percibe. Los métodos utilizados son: las listas de adjetivos, autodescripción libre y cuestionarios.

Entre las ventajas de esta técnica se encuentran: que el individuo puede expresar su propia percepción respecto a las experiencias que ha vivido, su administración es rápida y se puede realizar a partir de preguntas estandarizadas. Las desventajas son: la influencia de la deseabilidad social, ya que la persona podría responder lo que supone que los demás esperan, o según cómo le gustaría ser. Además, la autodescripción puede verse influida por distorsiones y mecanismos de defensa (Martínez, 1992).

A continuación, se presenta un breve análisis de algunos instrumentos elaborados a través de la técnica de autodescripción (autoinforme), para la evaluación del autoconcepto:

- **Escala de Autoconcepto (La Rosa & Díaz, 1991)**: Instrumento para evaluar el autoconcepto en cuatro dimensiones (social, emocional, ética y ocupacional). Fue elaborada para estudiantes universitarios, y consta de 72 pares de adjetivos con una escala tipo Likert de siete opciones. Su administración se puede realizar de forma individual o colectiva. Los autores reportaron en su investigación, que mostró un índice de confiabilidad de .94, obtenido por medio de Alfa de Cronbach.

Ha sido utilizada en investigaciones con adolescentes de Sonora (de 14 y 18 años) y con adultos (de 21 a 50 años) de la Ciudad de México (Martínez, 2018; Pérez, 2015; López, 2009; Vera et al., 2003).

Ventajas:

- Incluye las dimensiones social y emocional, que son de interés para este trabajo.
- Está en español y fue elaborada para mexicanos.

Desventajas:

- No incluye ítems para las dimensiones de autoconcepto académico, familiar y físico, que son de interés en este trabajo. En cambio, incluye las dimensiones ética y ocupacional, que no fueron consideradas para esta investigación.
- La población a la que se dirige, está fuera del rango de edad del interés de este trabajo, pues fue diseñada para su aplicación en estudiantes universitarios, aunque se ha utilizado en investigaciones con adolescentes de la Ciudad de México, con características similares a las de la población blanco.
- Es una escala larga (72 pares de adjetivos con siete opciones para responder), y puede resultar tediosa para el evaluado.

- **Escala de Autoconcepto para Niños Piers-Harris 2 (Piers & Herzberg, 2002):** Fue elaborada en EUA y mide la percepción de sí mismo en seis dimensiones (comportamiento de ajuste, estado intelectual, aspecto físico y atributos, libre de ansiedad, popularidad, felicidad y satisfacción). Se conforma de 60 ítems con respuesta dicotómica. Evalúa a niños y adolescentes de 7 a 18 años, y su aplicación puede realizarse de forma individual o colectiva, en un tiempo aproximado de 25 a 30 minutos. Los autores reportaron un índice de confiabilidad de .91 por medio de Alfa de Cronbach.

La escala fue traducida y se utilizó en investigaciones con alumnos mexicanos de educación primaria. Con ellos mostró una confiabilidad de 0.87, y evidencias de validez satisfactorias (Servín, 1994 como se citó en Calleja, 2011; López et al., 2020; Domínguez et al., 2019).

Ventajas:

- Incluye reactivos para la evaluación del autoconcepto físico, que es del interés en este trabajo.
- Fue creada para una población con edades semejantes a la población de interés en esta investigación.
- Fue traducida al español, lo que facilitó su utilización con estudiantes mexicanos.
- Mostró evidencias de confiabilidad y validez en alumnos mexicanos de educación primaria.

Desventajas:

- Incluye las dimensiones de comportamiento de ajuste, estado intelectual, atributos, libre de ansiedad, popularidad, felicidad y satisfacción, que son poco pertinentes para esta investigación.
 - Fue diseñada para adolescentes estadounidenses, con características culturales que difieren de la población de interés.
 - Sería necesario analizar si la traducción se apega al instrumento original, y si el fraseo resulta fácilmente comprensible para la población de interés.
 - Es una escala larga (60 ítems), lo que puede generar cansancio o desinterés en el estudiante.
 - El formato de los reactivos, con respuesta dicotómica, puede limitar la expresión de experiencias y autopercepción del evaluado.
- **Tennessee Self-Concept Scale [TSCS: 2] (Warren, 1996):** Se trata de una escala con 82 reactivos tipo Likert con cinco opciones de respuesta, realizada en EUA para la evaluación de niños y adultos. Se conforma de seis escalas de autoconcepto (físico, moral, personal, familiar, social y académico) y tres escalas complementarias (identidad, satisfacción y comportamiento).

La escala fue traducida al español y utilizada en investigaciones en México con alumnos de secundaria, preparatoria y nivel licenciatura. En la población universitaria se obtuvieron resultados de confiabilidad ($\alpha=0.73$) y evidencia de validez satisfactorios (García & Quintero, 1995; Dabdoub, 1988; Ávila, 1999).

Ventajas:

- Incluye dimensiones de autoconcepto físico, familiar, social y académico, que coinciden con las que se desea abordar.
- El rango de edad para su aplicación, abarca a adolescentes, que son la población de interés en este trabajo.
- Se realizó la traducción de la escala al idioma español.
- Fue utilizada en investigaciones en México con estudiantes de secundaria.
- Se obtuvieron evidencias de confiabilidad y validez con mexicanos.

Desventajas:

- Se elaboró para adolescentes estadounidenses, con características culturales diferentes a la población de interés.
 - Faltó considerar el autoconcepto emocional, de interés para la autora de este trabajo. A cambio, se incluyeron escalas como identidad, satisfacción y comportamiento, que se consideraron poco significativas para esta investigación.
 - Tiene demasiados reactivos (82), por lo que puede ocasionar desinterés para responder, por parte de los estudiantes.
 - Sería necesario corroborar si la traducción de la escala original cuenta con un vocabulario de fácil comprensión para la población de interés.
- **Perfil de autopercepción para adolescentes (Harter, 2012):** Prueba realizada en EUA para evaluar el autoconcepto en nueve dimensiones (apariencia física, atractivo amoroso, amistad íntima, aceptación social, buen comportamiento, competencia escolar, laboral y deportiva, además de una dimensión de autoestima global). Se conformó de 45 ítems con dos frases cada uno, que describen a adolescentes con

autopercepciones opuestas en diferentes aspectos. Para disminuir el efecto de la discapacidad social, los autores incluyeron en el formato dos alternativas de respuesta por cada frase (realmente cierto para mí y más o menos cierto para mí).

Su administración puede ser colectiva o individual y se puede aplicar a adolescentes y jóvenes con edades entre 13 y 18 años. La autora reportó un Alfa de Cronbach de 0.89. Se realizó la traducción al castellano, se adaptó el vocabulario para un fácil entendimiento en México, y se realizaron investigaciones con adolescentes de Sinaloa (de 12 a 18 años), donde se obtuvo una confiabilidad a través del Alfa de Cronbach, de 0.78 (Atienza et al., 2002; Ibarra & Jacobo, 2016; Ibarra, 2014).

Ventajas:

- Aborda las dimensiones escolar, social y física, que son de interés para este estudio.
- El rango de edad para el que se elaboró, concuerda con el de la población blanco.
- Su administración es flexible. Según lo requiera, el instructor puede aplicarla individual o colectivamente.
- La traducción del instrumento original se adaptó al vocabulario comúnmente usado en México.
- Se realizaron investigaciones en adolescentes mexicanos y se reportó confiabilidad en la prueba.

Desventajas:

- Fue diseñada para una muestra culturalmente diferente a la población de interés.
- Se consideraron dimensiones como competencia laboral, atractivo amoroso, amistad íntima y buen comportamiento, que son de poco interés para esta investigación. En cambio, faltó abordar las dimensiones emocional y familiar.
- La gran cantidad de ítems a responder, podría resultar tediosa para los estudiantes.

- Sería necesario revisar si la traducción al castellano se apega al instrumento original y si el vocabulario utilizado es de fácil comprensión para la población de interés.
- **Autoconcepto Forma 5 [AF-5] (García & Musitu, 1991):** Es una prueba española que evalúa la autopercepción en cinco dimensiones (académica, social, emocional, familiar y física). Consta de 30 ítems (seis por cada dimensión), con una escala de tipo Likert con cinco opciones de respuesta. Fue diseñada con base en una muestra con edades de 9 a 62 años. Su administración se puede realizar de forma individual o colectiva, y el tiempo aproximado de aplicación es de 15 minutos. Los autores reportaron una confiabilidad de $\alpha=0.81$.

La prueba fue utilizada en investigaciones realizadas en México con estudiantes de secundaria, bachillerato y con adultos. En muestras de investigaciones en México se obtuvo un Alfa de Cronbach de 0.88, y evidencias de validez (Reynoso et al., 2018; Ibarra et al., 2014; Salum-Fares et al., 2011; Salum-Fares et al., 2012).

Ventajas:

- La prueba aborda las cinco dimensiones académica, social, emocional, familiar y física, que son del interés en este trabajo.
- Está conformada por un número moderado de ítems, lo que puede facilitar que los adolescentes se interesen en contestarla completa.
- Es adecuada para su aplicación en adolescentes de 13 y 14 años.
- El tiempo de administración es breve. Puede realizarse en aproximadamente 15 minutos.
- Se diseñó en castellano, lo que evita problemas de traducción o interpretación.
- Se ha aplicado en múltiples estudios realizados en México con adolescentes de secundaria.

El cuestionario de Autoconcepto Forma 5 (AF5) de García y Musitu (1999) mostró mayores ventajas para los fines de este estudio, en comparación con otros instrumentos. Incluye las cinco dimensiones de autoconcepto (académico, social, emocional, familiar y físico) que son del interés en esta investigación. Es una escala con pocos reactivos, que se aplica en un tiempo aproximado de 15 minutos, lo que puede favorecer que la población blanco (adolescentes de 13 y 14 años) tenga una buena disposición para concluir la. Existen múltiples investigaciones realizadas en México (Reynoso et al., 2018; Ibarra et al., 2014; Salum-Fares et al., 2011; Salum-Fares et al., 2012), en las que se incluyó a población adolescente, se reportó que se conservan las propiedades psicométricas de la prueba, y su elaboración original fue en castellano, lo que favoreció que se pudiera utilizar con solo algunas adaptaciones al vocabulario de los adolescentes de la zona oriente de la Ciudad de México. Por todo lo antes mencionado, en la presente investigación se decidió utilizarla.

Programas para mejorar el autoconcepto

En este apartado se realizó una breve revisión de programas dirigidos a fortalecer el autoconcepto, basados en un enfoque multidimensional. Estos fueron:

- Programa de intervención para fortalecer la autoestima (Cardoso & Cano, 2008): Los autores consideraron la dimensión académica, social, emocional, familiar y personal, para fortalecer la autoestima. Sus objetivos fueron diseñar, aplicar y evaluar la mejora de la autoestima. Los participantes fueron 21 estudiantes de secundaria de la demarcación Iztapalapa en la Ciudad de México (con edades de 14 a 15 años), con un nivel socioeconómico medio-bajo. El programa se conformó por 17 sesiones de 50 minutos que abarcaron las áreas: académica, física, social, personal y emocional, y se llevaron a cabo tres veces por semana. En la evaluación cuantitativa no se encontraron incrementos en la autoestima. Sin embargo, en la evaluación cualitativa se observaron algunas mejoras.

Ventajas:

- La población coincidía con características de interés para este trabajo, pues, su edad se encontraba entre los 14 años y 15 años, pertenecían a un nivel socioeconómico medio-bajo y eran de la demarcación Iztapalapa en la Ciudad de

México. Esto representaba una ventaja para la aplicabilidad del programa, por su cercanía con la población de interés.

- De las 33 actividades del programa, tres contaban con elementos para trabajar aspectos cognitivos, que se podrían utilizar para fortalecer el autoconcepto.
- Se presentaron evidencias de la eficacia del programa.

Desventajas:

- Autoestima y autoconcepto son constructos diferentes. Aunque hay cercanía entre ambos, al hablar de autoestima se hace un mayor énfasis en la parte emocional, mientras que el autoconcepto, tema de interés en el presente trabajo, pone de relieve los aspectos cognitivos.
 - Se incluyeron cuatro de las dimensiones de interés (académica, social, emocional y física), pero no se consideró la dimensión familiar.
- Programa de intervención para la mejora de la autoestima (Aguirre & Zarco, 2008): Los autores consideraron las siguientes dimensiones de la autoestima: vivir consciente, aceptación de uno mismo, responsabilidad personal, autoafirmación, vivir con propósito y vivir con integridad. Sus objetivos fueron diseñar, aplicar y evaluar los efectos de un programa para la mejora de la autoestima. Los participantes fueron 85 estudiantes de primer año de secundaria de la Ciudad de México, con un rango de edad de 12 a 14 años (se desconoce el nivel socioeconómico de los estudiantes). El programa constó de 14 sesiones con una duración de 50 minutos cada una, estructurado en seis módulos (uno por cada dimensión de la autoestima). En sus evaluaciones cuantitativa y cualitativa se reportó que los participantes tuvieron mejoras en los niveles de autoestima en todas sus dimensiones.

Ventajas:

- La edad de la población para la que se diseñó el programa está en el mismo rango que la de la población de interés para este estudio.

- De las 34 actividades que conforman el programa, ocho están dirigidas a la mejora del autoconcepto, constructo de interés en esta investigación.
- Se presentaron evidencias de la eficacia del programa.

Desventajas:

- El constructo que se aborda es autoestima, lo que representó una desventaja, por los motivos que se mencionaron anteriormente, al comentar el programa de Cardoso y Cano (2008).
- Ninguna de las dimensiones abordadas coincidía con las que se buscó abordar en el presente trabajo (académica, social, emocional, familiar y física).
- Programa descubriendo mi autoconcepto (Morales, 2014): El autor retomó el autoconcepto global, y las dimensiones de autoconcepto físico, social y académico. El objetivo general del programa fue fortalecer el autoconcepto en alumnos de primaria. Los participantes fueron 31 estudiantes de sexto grado de primaria de la Ciudad de México, con edades entre 11 y 12 años, y un nivel socioeconómico medio-bajo. El programa constó de 12 sesiones con una duración de 60 minutos, y se llevó a cabo tres veces por semana. Se estructuró en cinco módulos: presentación, qué es el autoconcepto, autovalía personal, relación social y autoconcepto académico. Como resultado se obtuvieron cambios favorables en el autoconcepto de los participantes.

Ventajas:

- El programa se diseñó para estudiantes de la Ciudad de México, lo que representó una ventaja al tener características cercanas a la población de interés.
- Se proporcionaron evidencias sobre la eficacia del mismo.

Desventajas:

- En este programa no se retomaron las dimensiones emocional y familiar, de interés para el presente estudio.

- El programa fue diseñado para niños con un nivel educativo y edades distintas de las que constituyeron el blanco de este trabajo, por lo que sus actividades no resultaban aplicables para la población de interés.
- Solo seis de las 12 actividades que conformaron el programa, abordaron elementos para fortalecer el autoconcepto de los estudiantes.
- Programa Galatea (Cava & Musitu, 1999): Los autores retomaron las dimensiones académica, social, emocional, familiar y física. Los objetivos del programa fueron: a) ofrecer a los profesores mayor conocimiento de sus alumnos; b) mejorar el clima en el aula; c) favorecer la autoestima de los alumnos y d) mejorar su rendimiento. Participaron 357 niños y adolescentes españoles con edades entre 10 y 16 años, de un nivel socioeconómico medio-bajo. El programa constó de siete módulos (preparando el terreno, los recursos personales, mi identidad, mis proyectos, no siempre es fácil, mis amigos y mi familia), y estaba conformado por 53 actividades a elegir (con duración de entre 15 a 90 minutos). En él se abarcaron las dimensiones académica, social, emocional, familiar y física. Los resultados obtenidos cuantitativamente, mostraron que los estudiantes tuvieron mejoras en las dimensiones familiar y física.

Ventajas:

- El programa se basó en un enfoque multidimensional en el que se consideraron las cinco dimensiones de interés para el presente estudio (académica, social, emocional, familiar y física).
- Se incluyeron actividades que abordaron aspectos emocionales y cognitivos, relacionados con la mejora del autoconcepto.

Desventajas:

- El programa fue diseñado para una población española, con un contexto y cultura distintos a los de la población de interés.

- Tuvo objetivos múltiples, en los que se consideraron diversos constructos. De sus 53 actividades solo 17 abordaron el constructo autoestima. De estas, solo seis retomaron autoconcepto.
- El programa sólo mostró su efectividad en las áreas familiar y física.
- Programa psicoeducativo para la promoción de habilidades sociales y autoconcepto (Moreno, 2008): El autor consideró las dimensiones de autoconcepto general, físico, familiar, social y escolar. Sus objetivos fueron: a) favorecer el autoconcepto; b) favorecer habilidades sociales; y c) brindar apoyo complementario para la atención de la población. Los participantes fueron diez estudiantes de la Ciudad de México, con edades entre 6 y 12 años, que presentaban problemas emocionales y conductuales (se desconoce su nivel socioeconómico). El programa se conformó por 12 sesiones de una hora, que se llevaron a cabo durante tres meses y abarcaron las áreas: académica, física, social, personal y emocional. En la evaluación cuantitativa se observó una mejora en el autoconcepto. En la evaluación cualitativa se encontró que los participantes expresaron sus ideas respecto a sí mismos en las áreas social, familiar, personal y escolar. Sin embargo, se privilegió la información referente a habilidades sociales y faltó información sobre los cambios en el autoconcepto.

Ventajas:

- El programa fue diseñado para una población de la Ciudad de México, lo que representó una ventaja al considerar cercanía con la población blanco de esta investigación.
- Fue desarrollado para alumnos con problemas emocionales y conductuales, lo que podría constituir una ventaja, al considerar la similitud con las necesidades de la población del presente estudio.
- Incluyó cuatro de las dimensiones de interés para el presente estudio (autoconcepto físico, familiar, social y escolar).

Desventajas:

- En este programa no se incluyeron actividades relacionadas con la dimensión emocional.
- Fue diseñado para estudiantes con un rango de edad diferente al de la población que interés en este trabajo.
- De sus 53 actividades, sólo diez abordaron elementos para fortalecer el autoconcepto. Las demás estaban relacionadas con habilidades sociales.

Con base en el análisis antes mencionado, los datos recabados en las necesidades educativas identificadas durante la fase de evaluación exploratoria, y las dificultades impuestas por la pandemia por Covid 19, se consideró necesario contar con un programa con un número reducido de sesiones, aplicable en línea, con recursos de fácil acceso y manipulación para los participantes.

Para ello, se instrumentó el Programa “¡Descubre tu interior, eres alguien especial!”, constituido por siete módulos que abordan el autoconcepto en sus dimensiones académica, social, emocional, familiar y física, con 19 sesiones de 50 minutos. Para su elaboración se retomaron ideas e información de los programas antes mencionados, tal como se describe en la tabla 2.

Tabla 2

Aspectos retomados para el diseño del programa ¡Descubre tu interior, eres alguien especial!

Programas	Aspectos retomados de los programas	Actividades diseñadas con los aspectos retomados
Programa de intervención para fortalecer la autoestima (Cardoso & Cano, 2008)	La idea de reflexionar sobre la percepción que los alumnos tenían de sí mismos.	Se retomó en las siguientes actividades: “Soy como una barra de jabón” (sesión dos), “¿Quién soy?” (sesión cinco), “Emociones que vienen y van Parte II” (sesión siete), “Amor propio” y “Una historia para compartir Parte I” (sesión nueve), “Una historia para compartir Parte

		II” (sesión 10, 11 y 12), “Qué veo ahí” (sesión 14 y 15), “Lluvia de ideas” (sesión 17) y “Una gran charla” (sesión 19).
	Preguntas que se referían al autoconcepto físico (sesión seis).	Las preguntas se adaptaron para la actividad de “Amor propio” (sesión nueve), para autoconcepto físico.
	Preguntas que correspondían al autoconcepto general (sesiones nueve y 11).	Se adaptaron para la actividad de “Serpientes y escaleras” (sesión tres), para autoconcepto académico.
Programa de intervención para la mejora de la autoestima (Aguirre & Zarco, 2008)	La idea de generar un rapport con los estudiantes, para que se conocieran e integraran (sus nombres, pasatiempos favoritos y gustos personales).	La idea se reflejó en la elaboración de la actividad “Espero lo mejor” (sesión uno).
	La idea de proporcionar a los estudiantes información sobre el constructo a trabajar (sesión tres).	Influyó en la creación de la actividad “Conocer el autoconcepto” (sesión dos).
Programa descubriendo mi autoconcepto (Morales, 2014)	Historia de cualidades físicas y emocionales (sesión cuatro).	La actividad se adaptó y surgió “Una historia especial” (sesión cuatro), para autoconcepto académico.
	Actividad de collage para expresar la percepción que tenían los alumnos de sí mismos (sesión cinco).	La actividad se adaptó y se creó “Una historia para compartir” (sesión nueve), para autoconcepto físico.
	Idea de presentar videos que retomaran el autoconcepto para hacer reflexionar a los alumnos sobre la percepción de sí mismos.	Ese aspecto se incluyó en las siguientes actividades: “Conocer el autoconcepto” y “Soy como una barra de jabón” (sesión dos) para autoconcepto general, “¿Quién soy? y ¡Sigue adelante! (sesión cinco) para reflexionar sobre su rol de

		estudiante, “Amor propio” (sesión nueve) para la percepción del aspecto físico, y por último, en las sesiones 14 y 15 “¿Qué veo ahí?” para retomar el autoconcepto social.
Programa Galatea (Cava & Musitu, 1999)	Teoría del autoconcepto en su dimensión académica, social, emocional, física y familiar.	Se retomó la teoría para abordar las cinco dimensiones en el programa diseñado.
	Idea de cómo estructurar los módulos del programa (objetivos por módulo y por sesión, duración de la sesión, materiales y procedimiento).	Se incluyó la idea en la estructura de los siete módulos.
	Actividad no. 20 (frases que representaban distintas emociones) y actividad no. 25 (dibujos para expresar el estado emocional).	Ambas se adaptaron para crear la actividad “Emociones que vienen y van” (sesión seis), para abordar autoconcepto emocional. También se generó la actividad “¿Qué veo ahí?” (sesiones 14 y 15), para autoconcepto social.
Programa psicoeducativo para la promoción de habilidades sociales y autoconcepto (Moreno, 2008)	La idea de identificar las emociones de alguna situación específica (sesión tres).	De ahí que se complementó la dinámica “Emociones que vienen y van” (sesión seis), para la percepción del estado emocional.

Fuente: Elaboración propia.

Interacciones instructor-alumnos

El instructor tiene una influencia directa y significativa sobre sus alumnas y alumnos, por medio de diversos aspectos como sus actitudes, autoconcepto, expectativas y formas de retroalimentación. Además, puede fortalecer o debilitar las relaciones que tienen lugar entre los estudiantes, a través del clima del aula que favorezca, el rol que desempeñe y la organización del aula que se genere (Cava, 1998; Galindo, 2013; Díaz-Aguado et al., 1994; Viñals & Cuenca, 2016).

Las actitudes respetuosas, optimistas y propositivas del instructor, que reflejen su apoyo, entendimiento, confianza, respeto y aceptación de sus estudiantes, permitirán generar un clima positivo en el aula, que favorezca el aprendizaje y la convivencia pacífica entre los estudiantes.

El autoconcepto del instructor es otro aspecto relevante a considerar. Un instructor que se percibe con cualidades positivas para desempeñar sus funciones, podrá establecer formas de trabajo más creativas y flexibles, lo que redundará en mejores resultados en la comunicación y apoyo de sus estudiantes (Cava, 1998).

Las expectativas y categorías que el instructor asigne al alumno, influirán en los resultados del aprendizaje y en las interacciones en el aula. El instructor puede formarse expectativas sobre los estudiantes, con base en comentarios o la información previa que recibe de los expedientes de años anteriores. Dichas expectativas pueden verse reforzadas por las categorías que asigna el instructor durante la clase, al comparar a sus estudiantes según sus capacidades, desempeño, éxitos y fracasos a lo largo del curso escolar. Los efectos de estas prácticas, influyen en la conducta del alumno en el aula, en su relación con el instructor y en su actitud para aprender (Díaz-Aguado et al., 1994; Cava, 1998). Esto implica que el instructor tratará de forma distinta a los estudiantes, según el tipo de expectativa y categorías positivas o negativas que les atribuya. Algunas opciones son las siguientes (Cava, 1998):

- *Expectativa y categorización positiva del instructor hacia el alumno:* El instructor tendrá una actitud más agradable, entusiasta y de confianza hacia el estudiante, observará con mayor atención el trabajo que realizó, le dará mayor oportunidad de participación y tiempo para demostrar sus capacidades; lo alentará y establecerá una comunicación verbal más frecuente.
- *Expectativa y categorización negativa del instructor hacia el alumno:* El instructor esperará muy poco de la capacidad del alumno. Tenderá a responder por los alumnos, dando respuesta a sus propias preguntas o dirigiéndose a otro alumno con más probabilidades de responder. Realizará más críticas hacia el trabajo del estudiante, utilizará menos elogios, y le dedicará menos tiempo.

Otro aspecto que afecta las interacciones de los alumnos en el aula es el tipo de retroalimentación que se utiliza. Se obtienen mejores resultados dentro del aula, cuando se

resaltan aspectos positivos y se utilizan elogios. Por el contrario, al destacar los aspectos negativos y expresar críticas se generará un ambiente de ansiedad, poco favorable para los estudiantes (Galindo, 2013).

Los distintos roles que ejerce el instructor, se reflejan en las interacciones que se originan en el aula. Según Cava (1998), Viñal y Cuenca (2016), en esta era de educación digital, se requerirá de practicar distintos roles para lograr que el alumno tenga una mejor experiencia y acompañamiento en su aprendizaje. Algunos roles que se han considerado son: instructor, entrenador, guía, líder comunicador y aplicador de disciplina. Estos se describen de la siguiente manera:

- *Rol de Instructor:* Es quien define los objetivos y cómo alcanzarlos, decide el contenido del currículo, aporta todo el conocimiento y creatividad para lograr que el alumno tenga un aprendizaje efectivo. Es necesario que el instructor realice las preguntas adecuadas para llevar al estudiante a la reflexión.
- *Rol de Entrenador:* En este rol se retroalimenta y motiva al estudiante. El entrenador buscará que el alumno tenga una participación activa. Su trato hacia el estudiante es de manera personalizada, para ayudarle a encontrar y seguir sus intereses o pasiones.
- *Rol de guía:* Es quien ayuda al alumno que ya está motivado y que sabe que requiere de alguien que lo apoye. El guía necesitará conocer bien al alumno para dirigirlo hacia el logro de sus objetivos.
- *Rol de líder comunicador:* Se presenta como un líder para establecer las tareas y generar una comunicación con el estudiante y con otros sistemas, como la familia y la comunidad.
- *Rol de aplicador de disciplina:* Consiste en mantener la disciplina en el aula y generar las reglas de conducta que deben ser seguidas por los estudiantes. Se encarga de agrupar y distribuir a los alumnos en equipos de trabajo, establecer horarios y normas de interacción en el aula.

La organización didáctica también influye en la interacción que se lleva a cabo en el aula. Esta organización se divide en dos tipos (Cava, 1998):

La primera es una organización tradicional, en donde las actividades y la manera en que se relacionan los alumnos se presentan de forma estructurada (esta puede ser por turnos, por roles, etc.). Se trabaja siguiendo el mismo ritmo para todos, con un mismo método, y el instructor es el único que puede retroalimentar al alumno.

La segunda es una organización abierta, flexible, que permite al estudiante explorar. Las exigencias al estudiante se modulan con base en sus capacidades y habilidades. Existe una relación directa con el instructor, quien fomenta la cooperación y las relaciones entre los participantes. Este tipo de organización didáctica buscará que el estudiante aprenda de manera activa, en la interacción con sus compañeros, por lo que el instructor requerirá de mayor esfuerzo para desarrollar una clase dinámica y creativa.

Para la instrumentación del programa “¡Descubre tu interior, eres alguien especial!” abordado en este trabajo, se consideró deseable rescatar los siguientes elementos:

- ✓ Promover y proporcionar un ambiente de confianza y respeto, en el que los estudiantes pudieran desenvolverse con seguridad.
- ✓ Que el instructor contara con buena actitud, proporcionara apoyos y tiempo suficiente para obtener respuestas de los estudiantes.
- ✓ Establecer una comunicación cordial entre instructor-estudiantes, y retroalimentarles de manera positiva.
- ✓ Retomar principalmente el rol de instructor, en el cual se proporcione a los estudiantes actividades asignadas, con contenidos determinados y establecidos, pero también asumir el rol de guía, para dirigirles al logro de los objetivos del taller, y el rol de aplicador de disciplina, para establecer reglas, horarios, y actividades.
- ✓ Se consideró conveniente establecer una organización del aula tradicional, con un método de trabajo previamente determinado y estructurado.

Aprendizaje Cooperativo

En la organización didáctica del aula, el uso de la técnica de aprendizaje cooperativo permitirá contar con un clima favorable, generará interacciones positivas y una buena actitud de los alumnos para realizar las tareas propuestas por el instructor (Cava, 1998).

El aprendizaje cooperativo permitirá maximizar el aprendizaje de los alumnos, por medio del empleo didáctico de grupos reducidos para trabajar juntos (Johnson & Johnson, 2004). El instructor evitará poner a competir a los estudiantes, y establecerá un reparto igualitario de tareas o responsabilidades. Cada alumno formará parte importante del grupo, contará con un rol a desempeñar y se convertirá en un elemento valioso para el logro de objetivos compartidos por todos (Moruno et al., 2012).

Para que el aprendizaje cooperativo funcione, es necesario que se consideren los siguientes elementos (Johnson & Johnson, 2004):

- 1) Interdependencia positiva: Es necesario que las actividades y objetivos sean claros, que los integrantes tengan conocimiento de que su esfuerzo les proporcionará un beneficio individual y grupal, y que para llegar a la meta deben establecer un compromiso en conjunto, que permita realizar la tarea y dar el resultado en equipo.
- 2) Responsabilidad individual y grupal: Entre todos deben asumir el logro de los objetivos. Cada miembro debe ser responsable de cumplir con la parte del trabajo que le corresponde. Se requiere que sean capaces de evaluar el progreso realizado para el cumplimiento de la meta grupal y de los esfuerzos individuales de cada uno de sus compañeros, para determinar quiénes requieren apoyo o soporte en las actividades.
- 3) Interacción estimuladora: Los participantes deben promover el éxito de los demás, al compartir materiales y ayudándose unos a otros. Además, cuando se enseña a los demás lo que cada uno sabe, se fomenta el aprendizaje propio y el de los otros.
- 4) Prácticas en conjunto: Consiste en enseñarles prácticas interpersonales y grupales para tomar decisiones, crear un clima de confianza, comunicarse y manejar conflictos. Como equipo, deben sentirse motivados a lograrlo (para ello se requerirá apoyo del instructor o docente).
- 5) Evaluación grupal: Los miembros del equipo deben analizar en qué medida han alcanzado sus metas, para mantener una relación de trabajo eficaz. Deben poder determinar qué

conductas o acciones han sido positivas y negativas, para decidir cuáles se tienen que modificar o conservar.

Los equipos de aprendizaje cooperativo han generado ventajas en el área escolar, ya que aumentan las aspiraciones de los alumnos y el deseo de lograr mucho más de lo que habían pensado, permiten el desarrollo del potencial individual, fomentan la creatividad y favorecen una interacción dinámica en el aula (Johnson & Johnson, 2014).

Además, diversas investigaciones han determinado que el aprendizaje cooperativo es un método eficaz porque aumenta el rendimiento en la escuela, disminuye conflictos socio-emocionales, desarrolla capacidades, permite la interrelación asertiva, promueve valores y enriquece los conocimientos (Adalid & Díez, 2017; Avitia et al., 2018).

Educación en línea

En el siglo XXI, los avances tecnológicos dieron lugar a la denominada “educación a distancia”, que se apoyó en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), y representó nuevas oportunidades para el conocimiento, el desarrollo y la mejora de la calidad educativa (Barráez, 2020).

Con ello, se pusieron en evidencia las ventajas de las prácticas a distancia, que permiten un trabajo más autónomo del estudiante, le otorgan mayor responsabilidad en la construcción del propio aprendizaje y permiten una comunicación bidireccional, que genera una interacción dinámica entre profesor y alumno (Garrison, 1993).

Así, la educación a distancia amplió las oportunidades para realizar actividades colaborativas en las que se aprende con otros, por medio de las redes sociales, comunidades virtuales, plataformas y entornos de aprendizaje virtual (García, 2017).

En el contexto que se vivió por la pandemia de Covid 19, se ha generado una nueva realidad educativa, en la que el confinamiento ha requerido retomar la educación en línea, como una solución para continuar con la promoción del aprendizaje en la población estudiantil (Baptista et al., 2020).

Sin embargo, esta crisis también ha develado la existencia de obstáculos a la educación en línea, como son:

- a) Brechas sociales y económicas. Éstas han limitado o excluido a las comunidades más vulnerables (alumnos con discapacidad, alumnos de nivel socioeconómico bajo y alumnos de comunidades rurales), ante la falta de recursos (redes inalámbricas, computadoras, teléfonos inteligentes o tabletas) que permitan atender la diversidad educativa (Albalá & Guido, 2020).
- b) Implicaciones en la salud mental. Por el confinamiento prolongado de la población, los estudiantes se han visto más limitados respecto a los espacios para estudiar y descansar, lo que repercute negativamente en su desarrollo emocional y cognitivo (CEPAL-UNESCO, 2020).
- c) Brecha digital. Existe una necesidad de docentes que cuenten con las competencias necesarias para desarrollar contenidos funcionales en línea, y con una cultura basada en el uso de la tecnología (Baptista et al., 2020). Esto representa un desafío, en el que se requiere con urgencia que los maestros adquieran la experiencia y conocimiento necesarios para el uso de recursos tecnológicos y educación en línea (Morgan, 2020).

Planteamiento del problema

La revisión de la literatura muestra que la categoría de problemas emocionales ha pasado por etapas difíciles, donde las personas han sido violentadas segregadas o ignoradas. Los intentos por evitar tratos discriminatorios hacia las personas con necesidades educativas especiales, dieron lugar a la “inclusión educativa” pero en el caso de esta categoría, se dejó de realizar una identificación y diagnóstico que permitieran adecuar la atención a las necesidades específicas de los estudiantes con problemas emocionales (Aranda, 2002; Blanco, 1999; SEP, 2002).

En las escuelas cotidianamente se privilegia el desarrollo cognitivo, y se deja poco espacio para promover el desarrollo socioemocional, por lo que los problemas de bajo autoconcepto, que son frecuentes en la adolescencia, suelen pasar desapercibidos para los profesores, y recibir escasa o nula atención (Martínez, 1999; Gargiulo, 2018; Landrum, 2011; Hallahan et al., 2014; Arámbula & Vallarta, 2014).

Los adolescentes con bajo autoconcepto se atribuyen características negativas, muestran poca confianza en sí mismos, son más sensibles a las críticas, tienen mayor riesgo de presentar depresión, ansiedad, estrés, y dificultades de interacción que pueden derivar en violencia escolar y otras conductas antisociales o delictivas (Martínez, 1999; Gallegos, 2006; Vázquez et al., 2008; Vaz, 2015; Arosquipa, 2017).

En contraste, un autoconcepto positivo crea las condiciones para un mejor desarrollo socioemocional, y un estilo de vida saludable; contribuye a la adquisición de herramientas para afrontar la vida, tener una mejor participación escolar, disminuir la probabilidad de sufrir estrés, depresión, ansiedad, y evitar conductas de riesgo (Ragg, 1999; Pichardo y Amezcua, 2001; Pastor et al., 2006; Núñez et al., 2006; Esnaola et al., 2008; Bardera & Segovia, 2009; Sandoval, 2011; Sieghart, 2012; Castro-López et al., 2015; Chacón et al., 2016; Bartra et al., 2016; Ramos et al., 2017).

Con base en lo antes mencionado, se consideró relevante ofrecer atención a un grupo de adolescentes de secundaria que presentaban bajo autoconcepto.

Método

Objetivo general

Instrumentar un programa de intervención de autoconcepto para adolescentes.

Tipo de diseño

Esta investigación tiene un enfoque mixto, en la que se llevó a cabo la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos (Hernández et al., 2014). La investigación constó de dos fases: en la primera se realizó la identificación de las características de los alumnos, en la segunda se instrumentó el programa para mejorar el autoconcepto de un grupo de adolescentes de secundaria.

Contexto

El presente trabajo se llevó a cabo en una escuela secundaria ubicada en la Ciudad de México en la demarcación Iztapalapa.

La demarcación Iztapalapa es una región que colinda con Iztacalco, Coyoacán, Xochimilco, Tláhuac, Benito Juárez y con municipios del Estado de México.

En el año 2020 la demarcación tenía una población de 1,835, 486 personas, esa cifra constituye el 19.92 % del total de la población de la ciudad; es decir que se trata de la demarcación con mayor población (INEGI, 2020). De acuerdo con el Informe de pobreza y evaluación del 2020, los datos hasta el 2015 mostraron que en Iztapalapa hubo múltiples carencias sociales, tales como: rezago educativo, pobreza, falta de acceso a la salud, seguridad social, calidad y espacios en la vivienda. Para el periodo del 2015 se tenía un 7.6% de la población con tres o más carencias sociales (INEGI, 2015).

Además, esta demarcación tenía colonias con distintos grados de marginación como muy bajo, medio, alto y muy alto. Esto representó la existencia de desigualdades sociales importantes en el acceso a los recursos, servicios y oportunidades de desarrollo (SIDESO, s.f).

Escenario

El trabajo se realizó en las distintas aulas de clase de una secundaria técnica en el turno vespertino. La escuela tenía 12 grupos, cuatro para cada grado (F, G, H e I), y contaba con planta baja, primero y segundo piso, un amplio patio, 17 salones, una cooperativa, baños, salón de juntas, salón para maestros, dirección y biblioteca.

Fase 1. Evaluación exploratoria

Objetivo

Identificar alumnos con aptitudes sobresalientes, bajas aptitudes, y problemas de interacción social.

Participantes

Fueron 357 adolescentes (Tabla 3) con un rango de edad de 11 a 15 años ($M = 12.9$ y $DE = .96$), de los cuales 180 eran hombres (50.4 %) y 177 mujeres (49.6%).

Tabla 3

Medias y desviaciones estándar de la edad de alumnos y alumnas por grado.

Grado	Cantidad de alumnas	Media de edad	DE	Cantidad de alumnos	Media de edad	DE
Primero	57	11.89	.310	63	11.90	.477
Segundo	62	12.87	.468	56	13	.549
Tercero	58	13.98	.443	61	13.97	.407
Total	180			177		

Fuente: Elaboración propia.

Instrumentos

Se aplicaron los siguientes instrumentos:

- **Test de Matrices Progresivas Raven Escala General** (Raven et al., 1996): Es una prueba que permite medir la capacidad intelectual por medio de razonamiento analógico. La escala general tiene cinco series (A, B, C, D y E), consta de 60 reactivos con seis a ocho opciones de respuesta ordenadas de menor a mayor dificultad. Los

autores reportaron en sus investigaciones que la prueba obtuvo un índice de confiabilidad de .79 obtenido por medio de Alfa de Cronbach (Nájera, 2015).

- ***Escala de Compromiso con la Tarea*** (Zacatelco, 2005): Identifica los niveles de compromiso con la tarea, una forma específica de motivación, integrada por tres factores: interés, persistencia y esfuerzo. Consta de 18 reactivos con una escala tipo Likert con seis opciones de respuesta. La autora reportó un Alfa de Cronbach de .79 para la prueba.
- ***Test de Pensamiento Creativo Versión Figural A*** (Torrance, 2008): Evalúa el pensamiento creativo a través de tres tareas: a) construcción de un dibujo; b) completar dibujos; y, c) líneas paralelas. La primera tarea consta con un solo reactivo, la segunda, tiene diez reactivos y la tercera, 30 reactivos. Zacatelco et al. (2013) obtuvieron un índice de confiabilidad de .90 por medio del Alfa de Cronbach.
- ***Inventario de Inteligencia Emocional Bar-On Forma Abreviad*** (Ugarriza & Pajares, 2004): Mide habilidades personales, emocionales y sociales del individuo. Cuenta con cinco dimensiones: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés e impresión positiva. Se conforma de 30 reactivos tipo Likert, con cuatro opciones de respuesta. Ugarriza y Pajares (2005) obtuvieron una confiabilidad de $\alpha=.70$.
- ***Nominación de Maestros para Identificar Potencial Sobresaliente*** (Zacatelco et al., 2015): Identifica alumnos que, a juicio del profesor, cuentan con aptitudes sobresalientes, con base en cuatro factores: capacidad superior, creatividad, compromiso con la tarea y aspectos socioafectivos. El instrumento está compuesto por 32 reactivos con una escala de tipo Likert con cinco opciones de respuesta. Los autores reportaron una confiabilidad de .93, a través del Alfa de Cronbach.
- ***Escala de conducta prosocial*** (Carlo et al., 2003): Evalúa el nivel de acuerdo que los alumnos tienen respecto a afirmaciones prosociales, agrupadas en dos factores: conductas altruistas y pragmáticas. Consta de 15 reactivos con una escala de tipo Likert con cuatro opciones de respuesta. El índice de confiabilidad obtenido por los autores fue entre .59 y .88 mediante el Alfa de Cronbach.
- ***Cuestionario de Autoconcepto Forma 5 (AF5)*** (García & Musitu, 2009): Mide la percepción del evaluado sobre sí mismo, en cinco dimensiones: autoconcepto académico, social, emocional, familiar y físico. Consta de 30 reactivos con una escala

tipo Likert de cinco opciones de respuesta. Los autores reportaron una confiabilidad de $\alpha=.81$.

- ***Escala de conducta antisocial*** (Butler et al., 2015): Mide las creencias y actitudes del individuo hacia conductas aceptables en el hogar y la escuela. Está compuesta por dos factores: incumplimiento de normas y conflictos con compañeros. Consta de 20 reactivos tipo Likert, con cuatro opciones de respuesta. En las investigaciones realizadas por los autores, se obtuvo un Alfa de Cronbach de .80 para el factor incumplimiento de normas y de .77 para el factor conflictos con compañeros.
- ***Escala de autoidentificación de bullying*** (Crochick & Crochick, 2017): Mide la frecuencia de conductas violentas observadas, sufridas o ejercidas, sus motivaciones y condiciones en que ocurrieron. Se trata de una escala Likert con 5 opciones de respuesta.
- ***Escala de Estilos Parentales*** (Oliva et al., 2007): Evalúa la percepción que el adolescente tiene del estilo educativo de sus padres, madres o cuidadores. Incluye seis dimensiones: afecto y comunicación, promoción de autonomía, control conductual, control psicológico, revelación y humor. Consta de 40 reactivos tipo Likert con cuatro opciones de respuesta. Los autores reportaron un índice de confiabilidad por medio de Alfa de Cronbach por cada dimensión de .82 a .92.

Procedimiento

Para iniciar actividades en la escuela se contó con la autorización del director, profesores, y la anuencia de los estudiantes. Asimismo, se les informó respecto a la confidencialidad de la información.

Durante el ciclo escolar 2019-2020 se realizaron las aplicaciones de forma grupal, en las aulas, con presencia del profesor. La duración aproximada de las sesiones fue de 60 minutos, dos veces por semana, en un periodo aproximado de tres meses.

Al finalizar la aplicación, se organizaron sesiones de aplicación individual para los estudiantes que no habían contestado algún instrumento por no encontrarse presentes en el momento de la aplicación grupal.

Para su análisis, los resultados fueron introducidos en una base de datos, en el programa SPSS versión 25.

Se consideró como estudiantes con aptitudes sobresalientes, a aquellos con puntaje mayor o igual al percentil 75 en dos de los tres criterios establecidos por Renzulli (Inteligencia, Creatividad y Compromiso con la Tarea) y en alguna de las pruebas complementarias (Inteligencia emocional y autoconcepto académico).

Para seleccionar a los estudiantes con bajo nivel de aptitudes, se utilizaron puntajes iguales o menores al percentil 25 en tres de las mismas pruebas utilizadas para la identificación de estudiantes sobresalientes.

Se consideraron estudiantes con dificultades de interacción, aquellos señalados como agresores o víctimas de bullying, los que reportaron “bastante” o “mucho” acuerdo con conductas antisociales y los que tenían un nivel de autoconcepto igual o menor al percentil 25.

Resultados

La tabla 4 muestra las puntuaciones mínimas, máximas, medias, desviación estándar y percentil 75, de cada una de las pruebas para identificar alumnos con potencial sobresaliente

Tabla 4

Puntuaciones de los instrumentos aplicados.

Instrumentos	Puntuación mínima	Puntuación máxima	Media	DE	Percentil 75
Test de Matrices Progresivas Raven	9	55	34.22	8.51	40
Escala de Compromiso con la tarea	23	105	66.95	16.73	79
Test de Pensamiento Creativo	10	342	98.93	45.37	118
Autoconcepto académico	6	30	19.66	4.81	23
Inventario de Inteligencia Emocional BarOn	53	101	77.07	8.88	83

Fuente: elaboración propia.

Con base en estos resultados, se identificó a 43 estudiantes con aptitudes sobresalientes (Tabla 5), lo que representó un 12% de la población total. De ellos, 11.6% eran de primer grado, un 14.2% en segundo y 10% de tercero.

Tabla 5

Cantidad de alumnos sobresalientes por grado escolar.

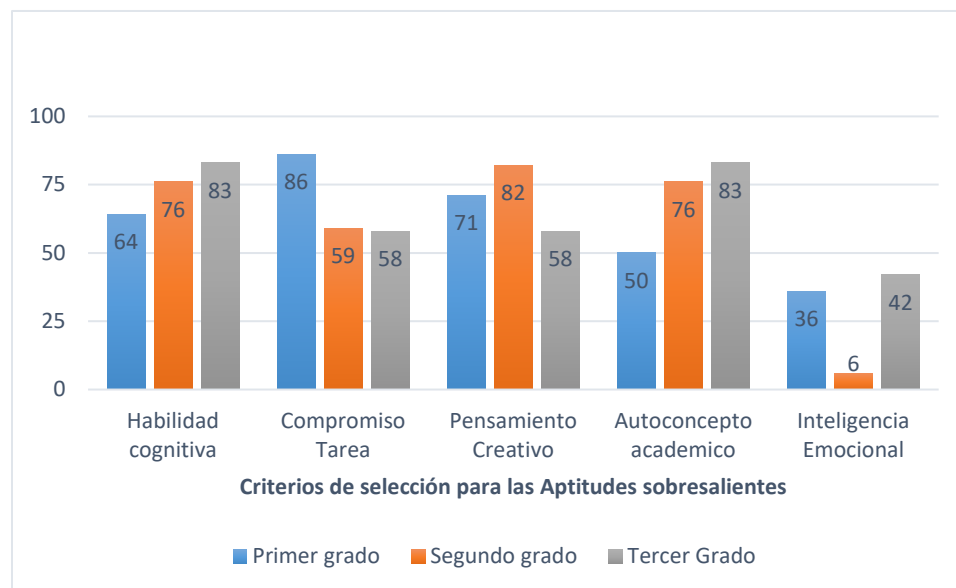
	Grupo F	Grupo G	Grupo H	Grupo I	Total
Primero grado	5	6	1	2	14
Segundo grado	3	3	6	5	17
Tercero grado	7	2	2	1	12
					43

Fuente: elaboración propia.

Los puntajes más altos en los criterios de identificación para aptitudes sobresalientes se muestran en la Figura 1. En el criterio de habilidad cognitiva se obtuvo un 83% (tercer grado), en compromiso con la tarea fue de un 86% (primer grado), para pensamiento creativo fue un 82% (segundo grado), en autoconcepto académico un 83% (tercer grado) y para inteligencia emocional de 42% (tercer grado).

Figura 1

Porcentaje de los criterios de selección de aptitudes sobresalientes



Se identificó a 38 estudiantes con bajo nivel de aptitudes (Ver Tabla 6), lo que representaba un 11% de la población evaluada. De primer grado fue un 14%, de segundo 8% y de tercero 10%.

Tabla 6

Cantidad de alumnos con bajas aptitudes, por grado.

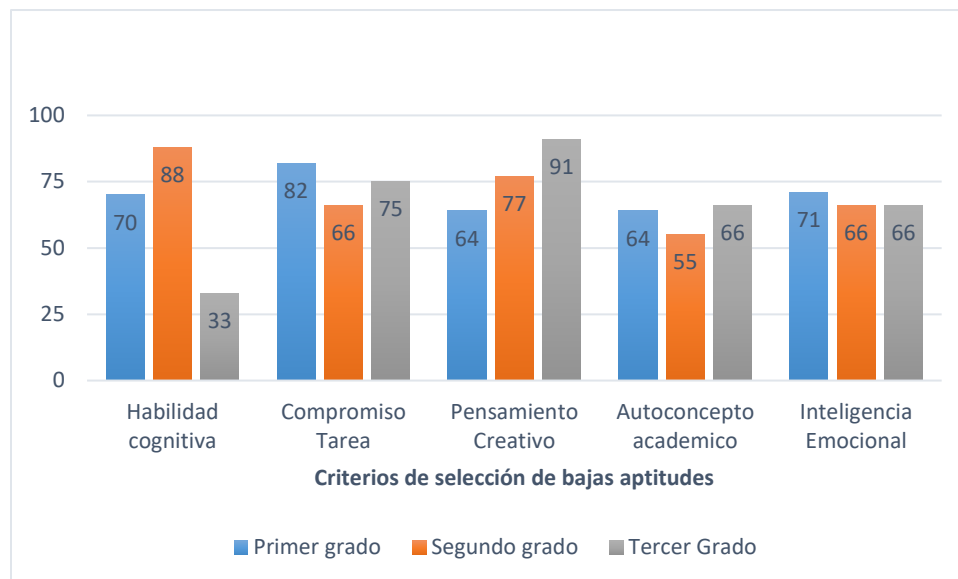
	Grupo F	Grupo G	Grupo H	Grupo I	Total
Primero grado	3	2	6	6	17
Segundo grado	5	2	1	1	9
Tercero grado	2	6	1	3	12
					38

Fuente: elaboración propia.

En la Figura 2 se observan los criterios de selección de bajas aptitudes. El puntaje más bajo fue en el criterio de habilidad cognitiva con un 33% en alumnos de tercer grado.

Figura 2

Porcentajes de los criterios de selección de bajas aptitudes.



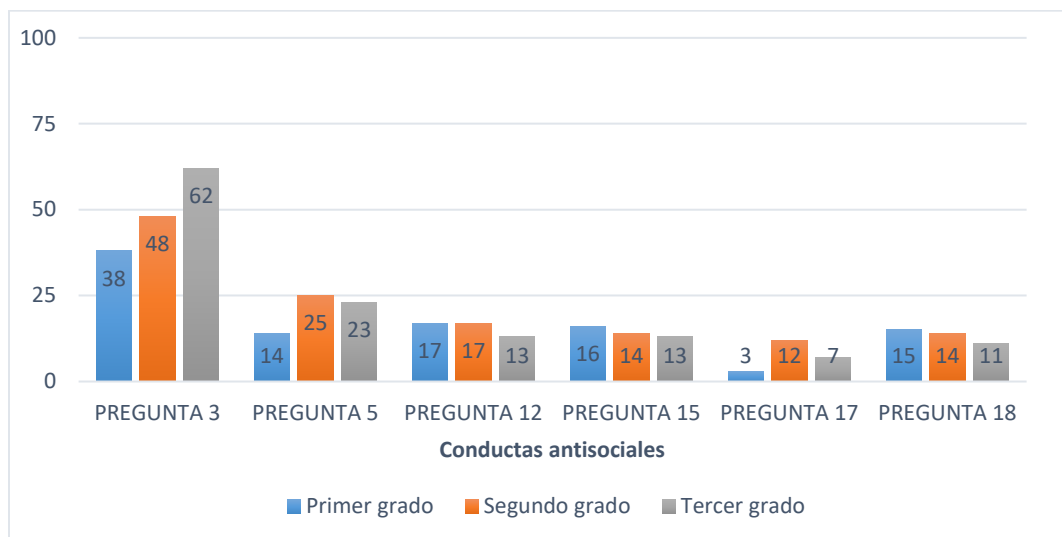
En relación con la interacción social, se encontraron los siguientes resultados

Conductas antisociales

Se encontró que 222 estudiantes estuvieron “bastante” o “mucho” de acuerdo con una o más conductas antisociales relacionadas con violencia, lo que representó un 62% de la población total. En la figura 3 podemos ver que los alumnos estuvieron de acuerdo con conductas como: a) “los adolescentes se sienten bien cuando saben que pueden ganar una pelea” (pregunta 3), en la que hubo un 62% de acuerdo entre los estudiantes de tercer grado; b) es mejor lastimar a la otra persona, antes de que pueda lastimarte a ti (pregunta cinco), donde 25% de estudiantes de segundo grado estuvo de acuerdo; c) echarle la culpa a otros, es una buena manera de evitarte problemas (Pregunta 12), donde 17% de estudiantes de primero y segundo grado estuvieron de acuerdo; d) pelear es divertido cuando estás en un grupo de chicos (Pregunta 15), con 16% de acuerdo en primer grado; e) algunos alumnos merecen ser humillados (Pregunta 17), con 12% de acuerdo en segundo grado y f) es mejor ser violento, para lograr que otros te respeten (Pregunta 18), con 15 % de acuerdo en primer grado.

Figura 3

Porcentaje de alumnos de acuerdo con conductas antisociales



Conductas violentas

Se encontró que 182 estudiantes fueron agresores o víctimas de conductas violentas, lo que corresponde al 38% de la población; 25.88% ejerció violencia contra otros(as) y 25.05% sufrió estas conductas (ver tabla 7).

Tabla 7

Porcentaje de alumnos que realizaron y sufrieron Violencia.

Grado	Realizaron	Sufrieron
Primero	23.65	20.74
Segundo	31.19	29.45
Tercero	26.6	33.02
Total	25.88	25.05

Fuente: elaboración propia.

Bullying

Se encontró que 74 estudiantes realizaron o sufrieron alguna conducta de bullying, lo que representó un 15% de la población total. En la tabla 8 se muestra que 6.68% reportaron haber ejercido bullying, y las conductas más frecuentes fueron: molestar (15.86%), apodar (15.03%) y golpear (8.14%); mientras que 10.22% sufrieron bullying, y las principales conductas fueron: apodos (12.94%), los molestaron (11.48%) y difundieron rumores (9.6%).

Tabla 8

Porcentaje de alumnos que realizaron y sufrieron Bullying.

Grado	Realizaron	Sufrieron
Primero	9.95	9.95
Segundo	2.32	11.62
Tercero	4.58	9.17
Total	6.58	10.22

Fuente: elaboración propia.

Autoconcepto

Se identificó a 91 estudiantes con bajo autoconcepto (Tabla 9); 26% en primer grado, 22% en segundo y 29% en tercero.

Tabla 9

Cantidad de alumnos con bajo autoconcepto, por grupo.

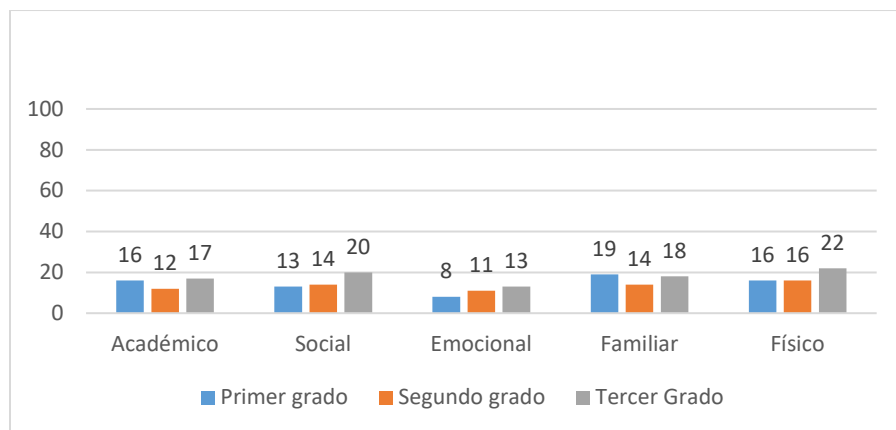
Grado	Grupo F	Grupo G	Grupo H	Grupo I	Total
Primero	8	8	5	10	31
Segundo	8	8	6	4	26
Tercero	5	7	11	11	34
					91

Fuente: elaboración propia.

En la figura 4 se observa el porcentaje de alumnos que tuvieron un bajo autoconcepto en cada dimensión, según su grado escolar. La mayor proporción de estudiantes con bajo autoconcepto se encontró en primer grado en la dimensión familiar (20%) y en tercer grado en las dimensiones física (22%), social (20%) y emocional (13%).

Figura 4

Porcentajes de alumnos identificados con bajo autoconcepto, por dimensiones



En síntesis, se encontraron alumnos con aptitudes sobresalientes (12%), con bajo nivel de aptitudes (11%), alto acuerdo con conductas antisociales (62%), participación en conductas de violencia (38%) o bullying (15%) y bajo autoconcepto (25%).

Se decidió trabajar con estudiantes con bajo autoconcepto, por tratarse de un constructo que ha sido poco trabajado dentro del aula. Cotidianamente, las instituciones educativas han puesto mayor interés por el desarrollo cognitivo, y relegado a un segundo término el desarrollo socioemocional de los estudiantes.

Los adolescentes con un autoconcepto negativo son poco atendidos, debido a que el problema es menos visible para los profesores, sobre todo entre aquellos estudiantes que se muestran retraídos o poco participativos en clase.

Es necesario apoyar a los estudiantes con autoconcepto negativo, para evitar repercusiones negativas en su interacción personal, en la solución de problemas, en su confianza e interés por aprender.

Estos estudiantes tienen un mayor riesgo de tener problemas como depresión, ansiedad, niveles elevados de estrés, inadaptación personal, conductas antisociales, delictivas y de violencia escolar. De manera que, desarrollar un autoconcepto positivo les reportará distintos beneficios: a) un estilo de vida saludable (alimentación sana y actividad física); b) una adecuada conformación de la personalidad e identidad; c) herramientas personales para tener tolerancia a la frustración, asumir responsabilidades, tener confianza en sí mismo y relacionarse de manera congruente en los distintos contextos (familiar, escolar, social, etc.); y d) que el estudiante participe en clase, trabaje en equipo, ayude a sus compañeros y respete las reglas de convivencia.

Con base en lo antes señalado, los criterios para incluir a los participantes en la fase de intervención fueron:

- Estudiantes con bajo autoconcepto (percentil igual o menor a 25)
- Que se encontraran cursando primero o segundo grado (no se podía seleccionar a los estudiantes de tercer grado, porque la aplicación del programa se tenía planeada para el siguiente ciclo escolar).
- Que estuvieran de acuerdo en participar en el programa, y contaran con el consentimiento informado de sus padres.

Fase 2. Instrumentación del programa

Objetivo

Aplicación del programa de autoconcepto para adolescentes: “¡Descubre tu interior, eres alguien especial!”

Participantes

Seis adolescentes de tercer grado de secundaria con bajo autoconcepto. Cuatro hombres (66.6%) y dos mujeres (33.3%), con edades de 13 a 14 años ($M=13.67$; $DE=.516$).

Los alumnos seleccionados reportaron un bajo autoconcepto en la dimensión académica (67%), social (33%), emocional (50%), familiar (33%) y física (100%). En la tabla 10 se muestran los datos que estuvieron igual o por debajo del percentil 25 en las dimensiones de autoconcepto.

Tabla 10

Alumnos seleccionados con bajo autoconcepto por dimensiones.

Alumnos	Académico	Social	Emocional	Familiar	Físico	General
DAE	13<	21	19	25	15<	93<
REP	14<	23	15<	25	14<	91<
JES	15<	18<	16=	25	15<	89<
ARD	20	18<	14<	21<	18=	91<
URG	16 =	20	21	24	14<	95<
EVR	23	23	21	8<	13<	88<

Nota: se consideró como bajo autoconcepto los puntajes = o < al percentil 25

Fuente: elaboración propia.

Instrumentos

- **Herramientas tecnológicas:** Foro de classroom, plataforma de google meet, google drive, videos de Youtube, archivos en Word y Power Point, aplicación Canva, buscador de internet y programa para grabar las sesiones.

- **Programa de Autoconcepto “¡Descubre tu interior, eres alguien especial!”**

(elaborado para esta investigación): El programa tiene como objetivo mejorar el autoconcepto de los adolescentes.

Se estructura en siete módulos, conformados por cinco dimensiones del autoconcepto (académico, social, emocional, familiar y físico). Cuenta con 17 sesiones, con una duración aproximada de 50 minutos (ver tabla 11).

Cada módulo engloba un conjunto de actividades con un objetivo en particular (Ver ejemplo de actividades en el anexo).

Tabla 11

Estructura del programa.

Módulo	Dimensión de autoconcepto	Título	Duración
I		¡Y yo!, ¿Que hago aquí?	2 semanas
II	Académico	¡Descubro y aprendo!	3 semanas
III	Emocional	“Respiro profundo y actuó”	3 semanas
IV	Físico	¡Ese soy yo!	2 semanas
V	Social	¡Construyo y acepto mi interior!	2 semanas
VI	Familiar	¡Me quieren y los quiero!	2 semanas
	Sesiones comodín		1 semanas
VII		¡Me conozco profundamente!	2 semanas

Fuente: elaboración propia.

Procedimiento

Debido al inicio del confinamiento por la pandemia, se tuvo una reunión virtual con los directivos, para informarles los resultados de la evaluación, las características de la propuesta de intervención, acordar tiempos y forma de trabajo. Se determinó que se llevaría a cabo el programa en modalidad en línea, con una sesión a la semana, y una duración de 50 minutos.

Se les informó quienes eran los posibles candidatos para participar en el programa de intervención, y se solicitó su ayuda para contactar a sus padres, madres o tutores.

Se llevó a cabo una reunión a distancia con padres, madres o tutores, por medio de la plataforma google meet. En ella se les explicó el propósito del programa, sus características

generales y se solicitó su consentimiento para trabajar vía virtual con sus hijos e hijas, y para videgrabar las sesiones. Se les explicó que el contenido de las sesiones sería tratado de forma confidencial y que su finalidad era contar con un registro permanente que sería utilizado para el análisis de los resultados.

La estructura general de las sesiones fue la siguiente:

- Al iniciar cada clase, se realizaba un recordatorio de las actividades abarcadas en la sesión anterior.
- Se explicaba la actividad a realizar, se daban las instrucciones y se aclaraban dudas.
- En algunas actividades se proporcionaba ayuda por medio de preguntas (ejemplo: ¿De qué tratará la historia? ¿Cómo se pondrán de acuerdo para elegir las imágenes?).
- Al final de la sesión, se retomaban los comentarios de las actividades.

Con el fin de hacer adaptaciones, ajustes y determinar avances en el logro de los objetivos, se realizó una evaluación formativa.

Con base en los objetivos a alcanzar, la investigación documental realizada, y las discusiones entre miembros del equipo de investigación, se formularon ocho categorías de análisis (ver tabla 12).

Tabla 12

Categorías de evaluación.

Categoría	Definición
Autoconcepto académico	Percepción sobre su desempeño como estudiante (buen estudiante, inteligente, etc.).
Autoconcepto social	Percepción sobre su desempeño en las relaciones sociales. ¿Tiene facilidad para mantener su red social y ampliarla? ¿cuenta con cualidades importantes para sus relaciones interpersonales (es amigable, alegre, etc.)?
Autoconcepto emocional	Percepción de su estado emocional al interactuar con la autoridad (nerviosismo, temor, etc.).

Autoconcepto familiar	Valoración de su forma de relacionarse, participar e integrarse en el medio familiar. Nivel de confianza, afecto y apoyo percibido en la familia.
Autoconcepto físico	Percepción sobre su aspecto físico (¿es agradable, atractivo?) y condición física (¿qué tan bueno es para realizar algún deporte?).
Niveles de participación	Cantidad de intervenciones, buena disposición hacia las actividades, comentarios que expresen su aprobación o preferencia por alguna actividad.
Reflexión sobre la actividad	Opiniones expresadas en sesiones específicas sobre las actividades realizadas, su utilidad y posibilidades de mejora.
Barreras tecnológicas	Problemas con el equipo de cómputo o la conectividad a internet, que afectaron la dinámica de la clase y la interacción entre estudiantes.

Fuente: elaboración propia.

Resultados y Discusión

Los resultados se presentan organizados con base en las categorías antes descritas. Al realizar el análisis, se observó que en una misma sesión podía encontrarse información de más de una categoría, por lo que se alude al número de sesión, pero sin respetar un orden cronológico.

Autoconcepto académico

Al principio de la sesión tres, durante una actividad relacionada con la expresión de cualidades académicas que los estudiantes percibían en sí mismos, se observó que los cuatro estudiantes que asistieron tuvieron dificultades para verbalizar sus cualidades, competencias y capacidades académicas. Sólo uno de ellos, el estudiante DAE, hizo referencia a su habilidad para calcular grandes cifras de números. Su comentario fue de utilidad para mostrar que el participante percibía poseer una habilidad en el área académica.

Para que los alumnos tuvieran mayor claridad, se utilizaron términos sencillos para explicarles los conceptos de cualidad, competencia, capacidad académica, y se proporcionaron ejemplos, como: “soy un estudiante inteligente”, “puedo arreglar aparatos eléctricos”, “comprendo fácilmente las lecturas”, etc.

Al continuar la sesión, los alumnos continuaban mostrando dificultades para mencionar sus cualidades académicas. Simplemente se quedaban en silencio, sin respuestas. Se utilizaron diferentes formas para invitarles a pensar en qué eran buenos; alguna actividad que hicieran bien, o les resultará fácil de hacer. Finalmente, se logró que tres de los cuatro asistentes mencionaran actividades en el ámbito deportivo: “se me hace muy fácil jugar fútbol” (DAE), “me es fácil jugar básquetbol” (JES) y “juego bien frontón” (ARD). En estas respuestas se observó que era difícil que se les ocurriera algo que hacían bien respecto a sus actividades escolares.

En esta misma sesión, se llevó a cabo un juego de serpientes y escaleras en línea, con la finalidad de alentarlos a identificar sus cualidades académicas por medio de una tarea divertida y dinámica. En un inicio, los alumnos REP y ARD mostraron falta de reconocimiento de sus cualidades académicas, y respondieron que no sabían para qué eran buenos en la escuela. Se les dio apoyo, comentándoles con tono optimista, que seguramente sí había actividades que les eran muy fáciles de realizar, y que hacían muy bien. Que debía haber alguna materia en la que fueran buenos estudiantes. Se les invitó a recordar y se dio un tiempo adicional. Esto les sirvió para pensar en lo que hacían en sus actividades escolares y con ello pudieron empezar a describir sus cualidades académicas. Por ejemplo: “soy buena en taller, porque me sé varios trucos y varios tejidos que me enseñó la maestra” (REP) y “soy bueno en el taller de informática” (ARD).

Durante la actividad de serpientes y escaleras, se realizaron comentarios positivos con expresión alentadora, de agrado, de interés y reconocimiento hacia los estudiantes sobre sus respuestas, con la finalidad de resaltar sus logros o cualidades académicas, y darles confianza para que tuvieran mayor facilidad para expresarse. El efecto se observó en el alumno DAE, ya que sus respuestas fueron más amplias y descriptivas, como las siguientes: “Yo siento que no cometo muchos errores ortográficos y me gusta escribir historias...como leyendas, no me gustan los cuentos de fantasía, prefiero las leyendas urbanas” y “Me es más fácil la historia, porque conozco algunos temas de historia universal y nacional, en el ámbito mundial me gusta mucho el tema de la guerra fría, el conflicto de los Estados Unidos y la URSS, en la nacional, pues, tengo un conocimiento básico de todas”. Con estas respuestas se observó que el alumno se percibía con cualidades, que tenía habilidades para realizar tareas específicas y la capacidad para tener conocimientos importantes dentro del área escolar.

Al final de la sesión tres de los cuatro estudiantes pudieron reconocer con más facilidad que tenían cualidades y habilidades académicas. Las respuestas que proporcionaron demostraron que lograron tener una idea más clara de que eran capaces de realizar bien diversas actividades, identificar en qué eran buenos para la escuela, reconocer que sí tenían habilidades y que habían alcanzado logros académicos. Algunos ejemplos de sus respuestas, se muestran en la tabla 13.

Tabla 13

Respuestas de autoconcepto académico en la sesión tres.

Alumno	Respuestas
ARD (13 años)	• Se me hacen fácil las ecuaciones. • Un logro que tuve, fue aprender a resolver ecuaciones, porque antes se me dificultaba hacerlas. • Me fue fácil un trabajo que entregue en taller, fueron operaciones, sumas, restas y multiplicaciones.
DAE (13 años)	• Comprendo muy bien los textos y la mayoría de veces no tengo problema con la ortografía. • Expreso nuevas ideas... en historia o en español... porque sé del tema.
JES (14 años)	• Soy bueno en mate • Si me preguntan, respondo fácil en matemáticas • Me siento más cómodo... en español, porque me gusta la materia • Hago bien... organizar al equipo
REP (14 años)	• Entrego todo en la escuela • Me es fácil usar la computadora • Soy tranquila en el salón • Hice bien... en taller... un dibujo, un boceto

Fuente: elaboración propia.

En la sesión cinco, se realizó una actividad de frases incompletas, que se les pidió completar con lo primero que viniera a su mente. El objetivo era conocer lo que aprendieron en las actividades del módulo II.

En las respuestas que proporcionó el alumno JES se observó el efecto de las sesiones dedicadas al autoconcepto académico, lo que permitió reafirmar que el estudiante se percibía con cualidades, habilidades y capacidades para tener logros en este ámbito. Algunas de sus respuestas fueron:

- Los videos me hicieron pensar en... mi inteligencia.
- Considero que aprendí... de mi inteligencia.
- Una cualidad que descubrí en mí es... que me gustan las matemáticas

De la misma forma, el alumno ARD hizo referencia a sus cualidades académicas en una de sus respuestas, al decir que “Una cualidad que descubrí en mí es... el dibujo”. Es decir que el estudiante se percibía con la habilidad para realizar bien este tipo de actividades escolares.

En dos de los cuatro alumnos se observaron dificultades para ponerle nombre a sus cualidades, aunque se pudo notar un sentido positivo en las respuestas que dieron. Por ejemplo: los videos me hicieron pensar en... “en el cambio de mentalidad” (DAE), pienso que en la escuela puedo lograr... “muchas cosas” (DAE), me considero en la escuela... “una buena persona” (URG), una cualidad que descubrí en mí es... “que puedo ser una mejor persona con los demás” (URG).

Aunque dicha información no fue tan explícita, sus respuestas mostraban que los estudiantes hicieron un esfuerzo por reconocer que hacían algo bien, que había cosas que podían mejorar de sí mismos, que tenían cualidades y habilidades.

En definitiva, se encontró evidencia de que, en la categoría de autoconcepto académico, todos los estudiantes que asistieron tuvieron avances. Los alumnos fueron capaces de describir sus cualidades y habilidades académicas, reconocieron que podían realizar bien diversas actividades escolares, qué eran buenos para la escuela y que tenían logros académicos. Este mismo efecto se vio en una actividad posterior con un objetivo distinto, en la que 50 % de los estudiantes mencionaron sus cualidades académicas y el otro 50%, aunque no dieron información explícita de su autoconcepto académico, reconocieron qué actividades hacían bien.

Lo anterior coincide con lo mencionado por García y Musitu (2009), ya que bastó con favorecer su reflexión respecto a sus propias actividades y la percepción que tenían de su desempeño escolar, para que los estudiantes hicieran referencia a cosas o actividades que hacían

bien, tales como: soy bueno en matemáticas, realizó fácilmente las ecuaciones, hice bien un boceto, etc. además de mencionar cualidades que los caracterizaban en la escuela, como considerarse “inteligentes”, o “buenos estudiantes”.

Los resultados de esta categoría de autoconcepto académico, también concuerdan con lo comentado por González-Pineda, Núñez y Valle (1992), quienes mencionaron la importancia de las comparaciones que los estudiantes hacen con sus compañeros, para permitir que conformen su autopercepción. En las actividades iniciales se observó que los alumnos tuvieron dificultades para hacer una descripción de sus cualidades académicas, pero al escuchar que sus compañeros comenzaban a comentar sobre las cosas que hacían bien en la escuela, aquellas en las que se consideraban “buenos”, también empezaron a dar respuestas sobre sí mismos. Así que, las interacciones que tuvieron los alumnos con sus compañeros proporcionaron una retroalimentación importante para que ellos pudieran dar significado a sus experiencias, y ello se viera reflejado en la construcción de su autoconcepto académico (Miras, 2004).

Autoconcepto social

La sesión 14 tuvo lugar en un día en que se suspendieron otras labores académicas, y sólo asistió el alumno DAE, pero se decidió llevar a cabo la sesión, para aprovechar su presencia.

Se le presentó un video relacionado con el autoconcepto social, con el objetivo de que identificara sus cualidades para desempeñarse socialmente y reflexionara al respecto. Al iniciar, DAE mencionó solo características negativas del protagonista del video. Por ejemplo: “es raro”, “es inseguro”, “es tímido”, “es la oveja negra”, “es diferente a los demás”, “se siente inferior” y “esta solo”. Además, expresó una situación en la que se percibió con características negativas semejantes, al decir que: “a mí me ha tocado cuando entras a un grado de escolaridad diferente”. Posteriormente, reconoció que, con el paso del tiempo, la situación mejoró y él mostró sus cualidades positivas. Por ejemplo: “fui conociendo gente, fui mejorando yo mismo, trate de socializar, inicié hablando con la gente y me acerque a los compañeros”. Con esta información, observamos que el alumno pudo reconocer sus cualidades para desempeñarse en el área social, y cómo había desarrollado habilidades para mejorar sus relaciones sociales.

A la sesión 15 asistieron cuatro participantes. Se hizo una dinámica en la que se presentaron tres imágenes que hacían referencia a situaciones negativas de autoconcepto social.

En la primera, se veía a una chica que ocultaba su rostro frente al público; en la segunda, un chico con aspecto triste, que se encontraba solo en casa; y en la tercera, una chica que se aislaba de una reunión familiar. Esta actividad tenía como objetivo que los participantes comentaran las características de los personajes y reflexionaran sobre sus propias cualidades para desempeñarse en relaciones sociales.

Al inicio, tres de los cuatro participantes mencionaron características sociales de los personajes, tales como: “siente inseguridad, tal vez por tantas cosas que le han dicho” (EVR), “inseguro porque siente que las personas se burlan de él” (JES) y “no le gusta que lo vean” (DAE). Estos comentarios mostraron que los estudiantes podían identificar posibles problemáticas en los personajes, y dar un nombre a sus características sociales.

Durante esa misma sesión, se les pidió que comentaran alguna situación en la que se hubieran percibido con características semejantes a las mencionadas. Las respuestas que dieron fueron: “No he tenido una situación así, porque cuando he tenido que salir solita le pido a una amiga que me acompañe” (EVR), “Cuando estoy en la fila de Walmart porque se le olvidó algo a mi papá, me quedo solo y hay mucha gente” (DAE), y “cuando voy a la tienda” (JES).

Dos de los cuatro estudiantes (DAE Y JES) se identificaron con experiencias en las que tuvieron características negativas para relacionarse socialmente, lo que indicaba que podían reconocer y expresar cómo percibían su desempeño social, pero también podría relacionarse con el hecho de que las imágenes presentadas hicieran referencia a situaciones negativas. En contraste, la alumna EVR dio muestras de un autoconcepto positivo, al mencionar que poseía habilidades para tener amigos.

Al finalizar esa misma sesión, la alumna EVR propuso que sus compañeros mencionarán qué hacían cuando llegaban a una escuela nueva, donde no tenían algún amigo. Los estudiantes hicieron comentarios positivos sobre sus cualidades sociales. Por ejemplo: “a mí me empezaron a hablar y les comencé a hablar” (URG), “pues yo empecé a hablarle a alguien” (JES), “lo que he hecho es juntarnos en el receso. Nos hablábamos y jugábamos, hacíamos un poco de todo” (EVR). Esta información permitió observar que tres de los cuatro estudiantes percibían en sí capacidades positivas para relacionarse con los demás.

En sesiones posteriores se encontraron avances en todos los asistentes, pues lograron reconocer que realizaban conductas y tenían cualidades que les permitían relacionarse con los demás. Estos resultados se relacionan con lo mencionado por Markus y Wurf (1987), ya que los estudiantes pudieron determinar cómo era su autoconcepto social con base al comportamiento y la interacción social que tuvieron en una situación específica. Por lo que, mencionar que pudieron empezar a entablar una conversación, reunirse para jugar en el recreo, etc., les permitió reconocer que contaban con cualidades sociales.

Los resultados también coincidieron con por Myers (2003), García y Musitu (2009), quienes consideraron que la construcción del autoconcepto social se da por medio de los roles que cada persona adopta y de la capacidad que cada uno tiene para mantener o ampliar su red social. En este caso, todos los estudiantes fueron conscientes del papel que desempeñaban en una situación de interacción social, y de sus habilidades para hacer nuevos amigos.

Autoconcepto emocional

A la sesión seis acudieron cinco de los seis participantes. Se mostraron diez imágenes que representaban emociones de alegría, tristeza, miedo, sorpresa y enojo, con el propósito de que identificaran sus estados emocionales y reflexionaran acerca de los mismos.

Al inicio de esa actividad, se observó que los cinco asistentes tuvieron dificultades para identificar las emociones que representaban las imágenes, por lo que sus respuestas eran muy poco específicas. Por ejemplo: “se trata de expresiones”, “emociones” (DAE) y “sentimientos” (REP). Es decir que los alumnos no hacían alusión a las emociones representadas. Al estar mezcladas las positivas y negativas, tuvieron una gran dificultad para ponerles un nombre.

Al avanzar la sesión, los cinco alumnos prefirieron elegir imágenes que hacían referencia a estados emocionales negativos, ya que expresaron que esas eran más fáciles de identificar. En ese caso pudieron nombrar con fluidez que se trataba de “preocupación” (URG), “miedo”, “tristeza”, “depresión” (DAE), “ansiedad”, “soledad” (REP), “asombro” (JES) y “aburrimiento” (ARD). Esto representó un avance, se observó que los cinco estudiantes pudieron reconocer las emociones, ponerles un nombre y diferenciarlas (entre positivas y negativas).

Al continuar con la sesión, los cinco alumnos tuvieron problemas para hacer mención de alguna situación en la que sintieron las emociones que habían nombrado anteriormente.

Prefirieron hablar de una situación hipotética y continuaron sin dar información acerca de sí mismos. Algunas de las respuestas que dieron fueron: “el personaje se sorprendió de lo que hizo” (ARD), “sintió dolor emocional” (DAE), “sintió miedo porque a lo mejor pensó que iba a reprobado una materia y lo iban a regañar” (REP), “esa persona sintió remordimiento de lo que hizo” (URG), y “el personaje sintió angustia” (JES). En ese momento se notó que hizo falta que los cinco estudiantes tuvieran la confianza para compartir alguna situación real en la que expresaran cómo percibían su estado emocional.

Al finalizar la sesión seis, se realizaron preguntas para evaluar la actividad. Entre ellas, se preguntó si sintieron alguna emoción durante la dinámica o tuvieron alguna reacción emocional en su cuerpo. Al respecto, los alumnos mencionaron: “no sentí nada” (REP y JES), “me sentí relajado” (URG), “sentí felicidad, porque se bajó mi estrés con la actividad” (ARD), “sentí lo normal, pero sí sentí una estabilidad en mis emociones” (DAE), después de varios minutos el alumno JES que había dicho no sentir nada comentó “sentí algo, pero me relajé”. Las respuestas que proporcionaron los alumnos demostraron que intentaron dar información sobre ellos, pero aún tenían dificultad para ponerle un nombre específico a las emociones que percibían en sí mismos. Sin embargo, sus respuestas representaron un avance para los cinco estudiantes, al reconocer y expresar que sentían algo.

En la sesión siete se continuó con la misma actividad de la sesión seis. En esta ocasión, los tres estudiantes que asistieron eligieron una imagen que representaba un estado emocional de felicidad. Al principio prefirieron hablar sobre una situación hipotética y al avanzar la sesión, dos de los tres alumnos hicieron referencia a una situación real con la que expresaron su estado emocional. Las respuestas que dieron fueron:

- El alumno URG dijo: “me he sentido feliz, sobre todo cuando he estado con mis amigos y puede convivir con ellos”.
- La alumna REP mencionó “me siento feliz porque salió la segunda temporada de mi serie favorita y terminaré de verla lo antes posible”.

Las respuestas anteriores mostraron que en esa sesión los alumnos URG y REP describieron una situación en la que tuvieron una emoción y cómo les hizo sentir. Esto fue un logro, al denotar que los estudiantes pudieron percibir y expresar el estado emocional en el que se encontraban.

Al finalizar la sesión siete, para evaluar la actividad se realizó la misma dinámica de preguntas de la sesión seis. Entre otras cuestiones, se les preguntó si sintieron alguna emoción durante la sesión. Los tres alumnos presentes nombraron cuáles eran las emociones que sentían. Algunas de sus respuestas fueron: “Me sentí en relajación. Como en la sesión anterior, una estabilidad en mis emociones” (DAE), “Me sentí relajado” (URG) y “En mi caso sentí un poco de felicidad al conocer varias emociones; la sesión anterior no sentí nada, pero ahora sí” (REP). Se observó que la alumna REP tuvo una mejora, ya que en la sesión seis tuvo dificultad para dar información sobre su estado emocional, pero en la sesión siete ya identificó y dio nombre a sus emociones, al referir que sintió felicidad. Mientras que los alumnos URG y DAE continuaron con respuestas positivas que reafirmaban su estado emocional.

En la sesión 14 en la que se trabajó una dimensión diferente del autoconcepto emocional, se observó que el estudiante DAE (que en esa sesión fue el único presente) expresó una situación en la que identificó su estado emocional. Mencionó: “me es difícil socializar con las personas mayores y que son mujeres. Me hacen sentir intimidado”. Esto fue un avance, ya que mencionó claramente una situación en la que percibió su estado emocional ante personas con mayor edad y autoridad.

En esta categoría de autoconcepto emocional se encontró que el 80% de los asistentes lograron reconocer sus emociones, darles un nombre, diferenciar las positivas de las negativas, percibir y expresar el estado emocional en el que se encontraban. El 20% restante solo pudo reconocer y diferenciar las emociones, pero tuvo dificultades para expresar su estado emocional. Esto pudo deberse a que se requería de un mayor número de sesiones para lograr expresar su estado emocional.

De acuerdo con García y Musitu (2009), una de las fuentes de significado es la percepción general que se tiene del estado emocional. En este sentido, los estudiantes expresaron de forma global que se sintieron felices, relajados, bien consigo mismos, etc., lo que hizo referencia a mejoras en su autoconcepto emocional.

Esto es una ventaja, porque al tener un adecuado manejo de sus emociones, los estudiantes contarán con mejores herramientas para adaptarse al medio social, enfrentarse al contexto escolar y a las situaciones que se les presenten en su vida cotidiana (Mayer et al., 2004; Fernández-Berrocal & Ramos, 2004).

Autoconcepto familiar

En la sesión 16, se hizo una actividad en la que se presentaron cinco enunciados con situaciones familiares negativas. El objetivo era que los estudiantes reflexionarán sobre cómo percibían su relación, participación e integración en el área familiar. Al inicio de la sesión, se preguntó si se identificaban con el enunciado que hablaba de la desconfianza que los padres tenían hacia un integrante de la familia. Al respecto, uno de los tres alumnos presentes expresó que sí, y comentó la situación “En la primaria me pasó que apareció un billete de 20 en mi mochila y mi mamá desconfió de mí. Pensó que lo saqué de su bolsa” (JES). Es decir que se identificaba con la falta de confianza en su ambiente familiar, y cómo se percibía en esa área.

Al avanzar la sesión, se les invitó de distintas maneras, a pensar si les había pasado alguna situación como la presentada en los enunciados. Los alumnos se mantuvieron sin respuesta, y prefirieron hablar de los enunciados como situaciones hipotéticas. Es probable que las anécdotas elegidas fueran consideradas poco significativas para su relación familiar hasta ese momento, o que les inhibiera compartir dicha información frente a sus compañeros.

Al observar su falta de respuesta, la instructora del taller decidió comentarles una anécdota personal de cuando era adolescente, acerca de la crítica familiar recibida por preferir quedarse en casa, sin convivir con otros jóvenes y sobre la falta de aceptación expresada por sus padres sobre su forma de vestir. Al escuchar esto, uno de los tres participantes expresó que se identificaba con esa situación y comentó “A veces me critican en mi casa, porque no les gusta la ropa que yo elijo. Entonces, mi mamá me compra ropa que no me gusta. Ya le dije que me deje elegir, pero me dice que hasta que yo gane dinero podré hacerlo” (URG). Sus comentarios mostraron que el estudiante consideraba que necesitaba mayor libertad para tomar sus decisiones o implicarse en situaciones familiares, y resentía ser criticado por sus padres, lo que se relacionaba con un autoconcepto familiar negativo. No obstante, era una ventaja que pudiera expresar cómo se percibía en ese ámbito.

En esa misma sesión, el alumno DAE evitó dar respuesta sobre cómo percibía su participación y nivel de integración en el área familiar. Es muy probable que hasta ese momento no se hubiera visto identificado con las situaciones abordadas.

En la sesión 17 sólo estuvo presente el estudiante DAE. Al ver la falta de asistencia de los demás estudiantes, se inició la sesión con una plática informal referente a la familia. Al preguntarle cuál era el recuerdo familiar más importante que había tenido, el estudiante hizo referencia a la siguiente situación:

“Mis mejores recuerdos son con mi bisabuela. La sigo queriendo mucho, aunque ya no esté aquí. Yo convivía mucho con ella. Siempre desayunábamos juntos. Son mis recuerdos más valiosos”.

Esta información mostró que el alumno sí tenía la posibilidad de expresar una situación en la que sentía afecto y felicidad con uno de los miembros de la familia, lo que no había sido posible en la sesión anterior. Es probable que su silencio haya estado relacionado con la falta de confianza para compartir un recuerdo así, en presencia de otros compañeros. En comparación con la sesión 16, se observaron cambios positivos en la expresión de emociones en el área familiar.

Al avanzar la sesión, el alumno dio más información sobre cómo era su relación con su familia. Entre otras cosas, mencionó: “la relación familiar nunca ha cambiado, sigue igual. Es comfortable, porque en todo lo que ha pasado cuando mi papá se ha quedado sin trabajo, nunca ha sido el ambiente depresivo. Siempre hemos visto lo bueno y vivimos el momento”. Con estas afirmaciones se observó que el alumno consideraba que tenía una familia unida ante situaciones difíciles, que la relación entre los miembros era buena y eso lo hacía sentir seguro, lo que indicaba que su percepción del ambiente familiar era positivo.

En suma, en la categoría de autoconcepto familiar se observó una percepción positiva de la relación familiar en 33% de los asistentes, mientras que un 66% de ellos expresaron percibir su interacción familiar de forma negativa.

En el primer caso, el alumno pudo mencionar que la interacción con su familia estaba llena de afecto, apoyo, felicidad, confianza, estabilidad y unión. Estos aspectos, aunados a la retroalimentación que el alumno podía recibir de su familia, son necesarios para el desarrollo de un adecuado autoconcepto familiar (García y Musitu, 2009; Reyes, 2003; Pinilla et al., 2012).

En el caso de los otros participantes, se consideró un logro que hubieran podido expresar claramente su problemática y la forma en que se sentían al respecto, pero habría sido deseable

dedicar mayor tiempo a identificar aspectos positivos que los estudiantes pudieran valorar, para mejorar su percepción respecto a su interacción familiar. Además, se reconoce que los resultados pudieron estar sesgados, debido al tipo de ejemplos que presentó el instructor, en donde había diversas situaciones en las que se hablaba de falta de apoyo, decepción y desconfianza familiar.

Autoconcepto físico

En esta categoría se observaron cambios positivos, previos a la intervención. En la evaluación inicial, todos los participantes obtuvieron un resultado por debajo del percentil 25 en esta dimensión. Pero en la sesión tres, durante la actividad del juego de serpientes y escaleras en versión digital, en la que se realizaron preguntas relacionadas con sus cualidades académicas, los alumnos DAE, JES y ARD dieron muestras de un autoconcepto físico positivo, con respuestas como:

- a. Jugar futbol se me hace muy fácil (DAE).
- b. Lo que hago muy bien es jugar frontón, logré ganarle por primera vez a un amigo en el frontón (ARD).
- c. Se me hace fácil jugar básquetbol (JES).

Aunque todavía no se habían empezado a abordar temas relacionados con el autoconcepto físico, estas respuestas mostraron que, como resultado de sus experiencias recientes, tres de los cuatro participantes se percibían con buenas habilidades deportivas. En sesiones posteriores se abordó nuevamente esta temática, cuando los estudiantes, al trabajar en la creación de una historia, hablaron sobre las características físicas positivas del protagonista. En otras sesiones también analizaron imágenes de adolescentes con características similares a las propias, describieron las sensaciones y emociones que les ocasionaban, y mencionaron cuáles eran las actividades deportivas que les agradaban, y se sentían capaces de realizar. Todo esto contribuyó a proporcionarles una retroalimentación positiva sobre su aspecto físico.

En la sesión nueve se iniciaron las actividades con un video que hacía referencia al autoconcepto físico, con el propósito de que identificaran cómo se percibían y reflexionaran al respecto. Al iniciar la actividad, se observó que tres de los cinco estudiantes presentes en la sesión identificaron fácilmente los aspectos físicos que consideraron positivos en los protagonistas del video, con frases como: “su cabello y sus curvas de la cadera” (EVR), “su

barba” (URG) y “su altura” (DAE). Esta información, mostró que reconocían como agradables o ventajosas, las características físicas de alguien.

Al preguntarles sobre su propio aspecto físico, cuatro de los cinco estudiantes mencionaron características que valoraban positivamente sobre sí mismos, tales como: “Me agrada mi cara... ya lo había pensado, lo que más me gusta de mi cuerpo es mi cara” (EVR), “Todo mi cuerpo me agrada” (ARD), “A mí me agradan mis brazos y mi cara” (JES), y “Todo mi cuerpo me agrada, es algo que ya tenía contemplado desde antes, por la misma razón de que te pones a pensar” (DAE).

En contraste, el alumno URG tuvo dificultades para dar una respuesta. Para favorecer su participación, se replanteó la pregunta de diferentes maneras (si había alguna parte de su cuerpo que le agradara, si quería mencionar algo respecto a su cuerpo, si había escuchado a algún conocido expresarse sobre su aspecto físico), pero no hubo respuesta. Debido a que en la actividad posterior se tenía previsto realizar una historieta sobre el aspecto físico de un personaje ficticio, se limitaron las oportunidades para que el estudiante pudiera expresar características físicas positivas sobre sí mismo. Además, el instructor se enfocó más en resolver diversos problemas que surgieron con las herramientas de trabajo (no podían modificar un archivo que requerían para realizar la tarea prevista, manejar la aplicación CANVA resultó más difícil de lo esperado, no tenían acceso a una herramienta para crear la historieta, era difícil el uso de cuadros de texto, etc.), por lo que hizo falta dedicar más tiempo para dirigir al alumno hacia el logro de los objetivos, insistir para que reflexionara sobre su aspecto físico, e invitar a sus compañeros para que comentaran las características físicas positivas que reconocían en él, con el fin de alentarlos a reconocer que tenía aspectos físicos positivos.

Cabe señalar que en sesiones posteriores, mientras se trabajaba con otra dimensión del autoconcepto, URG comentó las críticas que recibía de su familia, debido a su forma de vestir, y su inconformidad porque tenía poca libertad para decidir sobre ese aspecto, debido a que había claras discrepancias entre el tipo de ropa que a él le gustaba y la que le compraba su familia, lo que podría estar relacionado con su dificultad para describir características físicas positivas sobre sí mismo. En este caso, el instructor pidió a los demás participantes que dieran ideas sobre cómo podrían ayudar a URG. Uno de los alumnos trató de motivarlo, diciéndole que los padres solo quieren que sus hijos se vean guapos, y otro comentó que una solución podría ser que ganara su

propio dinero. Que podía realizar algunas actividades con familiares, para percibir un ingreso económico y comprar su propia ropa. El alumno URG comentó que le agradaron las opciones que le daban, pero que prefería dejar las cosas como estaban. El instructor trato de motivarlo, comentando que entre las propuestas de sus compañeros había varias opciones que podían ayudarlo a mejorar la situación, pero el alumno se mantuvo en la misma postura.

Habría sido deseable dedicar una sesión adicional para trabajar el autoconcepto físico de URG, pero esto no fue posible debido a que se trataba de una de las últimas sesiones del programa y el alumno tuvo inasistencias en las sesiones posteriores.

En conclusión, en la categoría de autoconcepto físico se encontró que cuatro de los cinco participantes presentes expresaron una adecuada percepción de su aspecto físico: Tenían muy claro qué aspectos les agradaban de su físico, y se reconocían con características físicas positivas, pues opinaban que eran atractivos, que su cuerpo les gustaba y lo aceptaban como era. Uno de ellos se vio limitado para alcanzar el objetivo y otro dejó de asistir.

Los resultados se relacionan con lo mencionado por Sureda (1998), ya que los padres, amigos y profesores son agentes sociales que toman decisiones y proporcionan una retroalimentación importante para cada persona, lo que influye directamente en las autopercepciones que construyen el autoconcepto, pero en la adolescencia también existe la necesidad de cubrir estereotipos de imagen personal que son marcada por el contexto social, así que la discrepancia entre las expectativas del contexto familiar y social, pudieron afectar el autoconcepto físico del alumno, para llevarlo a considerarse poco atractivo y sentirse insatisfecho con su aspecto físico (Goñi et al., 2003).

De manera general, los resultados coinciden con lo mencionado por Cox (2007), García y Musitu (2009), Goñi y colaboradores (2003), quienes consideraron como principales fuentes de significado el atractivo físico y la habilidad deportiva. Los estudiantes hicieron mención de que se sentían bien con su aspecto físico, que les agradaba su cuerpo y sobre todo ciertas partes específicas como su cara y sus brazos. Así mismo, pudieron expresar que tenían habilidades para jugar fútbol y que eran buenos para hacerlo.

Niveles de participación

Se consideraron dos tipos de participación: la primera se daba de manera espontánea, con intervenciones repentinas y voluntarias por parte de los integrantes; la segunda de forma solicitada, incluye las respuestas y comentarios del estudiante cuando eran requeridos por la instructora.

Ambos tipos de participación variaban en función del nivel de estructuración de la actividad, y de qué tan atractiva les resultaba, lo que dio lugar a clasificar las actividades en tres tipos: aquellas que limitaban la participación, las que favorecieron una participación moderada y las que promovieron una mayor participación.

Actividades que limitaron la participación. Se observó que, en actividades más estructuradas en las que los turnos para responder eran fijos, había cuestionarios, actividades individuales o videos con pocos recursos visuales (imágenes estáticas, exceso de texto, un solo escenario y/o protagonista) los estudiantes mostraban muy poca disposición y casi no hacían comentarios espontáneos.

Algunos ejemplos de estas actividades se describen en la tabla 14:

Tabla 14

Actividades que limitaron la participación.

Sesión	Actividad	Duración	Breve descripción de la actividad	Participaciones espontáneas	Participaciones solicitadas
2	Soy como una barra de jabón	10 min.	Se utilizó un video de reflexión acerca del autoconcepto	4	3
2	¡Y yo! ¿Qué hago aquí?	20 min.	Se usó un cuestionario para conocer la opinión de las actividades	6	5
3	Serpientes y escaleras	30 min.	Se hizo un juego por turnos con preguntas referentes al autoconcepto académico	3	76

5	¿Quién soy yo?	10 min.	Se presentó un video de reflexión sobre el autoconcepto académico	5	5
5	¡Sigue adelante!	10 min.	Se realizó un juego con frases incompletas de autoconcepto académico	3	48
8	¡Navidad ya llegó!	50 min.	Se trabajó la elaboración de una tarjeta navideña con opción a realizar de manera individual	8	38
18	¡Yo soy!	40 min.	Se realizó un juego con frases referentes al autoconcepto	2	16
19	¡Una gran charla!	40 min.	Se realizó una entrevista sobre lo que opinaban del taller	24	17

Fuente: elaboración propia.

Estos bajos niveles de participación espontánea, obligaban a la instructora del taller a realizar adaptaciones y a tener una búsqueda constante de actividades que, además de abordar los temas a tratar, para el cumplimiento de los objetivos del taller, aprovecharan al máximo las bondades del contexto virtual, para favorecer una mayor participación, lo que no siempre se lograba.

Al hacer un análisis de las actividades, se identificó que hubo algunas situaciones que limitaron la participación de los estudiantes, tales como:

- Solución a preguntas sin respuesta. En ocasiones, el tiempo era insuficiente para que los estudiantes respondieran, porque cuando la instructora solicitaba una participación, inmediatamente hacia otra pregunta o comentario. En otros casos, cuando una pregunta quedaba sin respuesta, la instructora realizaba el análisis de la información. Un ejemplo se tuvo en la sesión dos, cuando al ver un video sobre cómo una barra de jabón es moldeable, la instructora preguntó ¿qué decía el video sobre moldear y crear? Al no obtener una respuesta inmediata, comentó: “pues que todos somos diferentes y que hay posibilidades infinitas de creatividad, de belleza, etc.”

- Temas o preguntas abordados en actividades anteriores. Las preguntas que la instructora realizaba, eran semejantes a las que había hecho en otras sesiones. Por ejemplo, en la actividad “¡Y yo! ¿Qué hago aquí?” (sesión dos) en la que se realizó un cuestionario sobre lo que pensaban del taller. Después de comentar acerca de qué les parecía el tema (de autopercepción) la instructora preguntó “¿qué utilidad se tendría con el autoconcepto?” Este era un tema que se había platicado en una actividad previa (Conocer el Autoconcepto, sesión dos) relacionada con el conocimiento del autoconcepto, y los alumnos se mostraron poco interesados en comentarlo de nuevo.
- Clasificación de respuestas alternativas como “equivocadas”. En ocasiones los alumnos hacían interpretaciones que se desviaban de lo esperado, y la instructora reiteraba su propia interpretación, lo que hacía que los participantes prefirieran quedarse callados cuando no estaban seguros de su respuesta. Esto se dio en la sesión 3 cuando la instructora explicaba la diferencia entre cualidad, competencia y capacidad académica. Mencionó que una cualidad era una característica que identificaba a las personas. Al pedir a los estudiantes un ejemplo, uno de ellos (DAE) respondió: “calcular grandes cifras de números”. En respuesta, la instructora dijo “eso es más bien una capacidad, una cualidad sería decir: soy buen estudiante o soy inteligente”. Con ello, se observó que consideró la respuesta del alumno como equivocada, porque según su interpretación, ese comentario entraba en otro tipo de definición (competencia).
- Uso de definiciones complejas. Actividades que demandaban que los estudiantes utilizaran conceptos que les resultaban difíciles de comprender, como en la actividad de “Serpientes y Escaleras” (sesión tres), donde se esperaba que establecieran la diferencia entre cualidad, competencia y capacidad académica.
- Uso de figuras retóricas de pensamiento. Actividades en las que se esperaba que comprendieran un mensaje expresado en forma de metáfora, y lo relacionaran con su vida cotidiana. Esto se observó en un video que se presentó en la sesión dos, donde se hablaba de cómo el jabón se podía moldear de formas simples o creativas y que, de la misma manera, la persona podía desarrollar su creatividad y habilidades en distintas áreas. Cuando la instructora preguntó ¿qué les gustaría lograr si fueran como un jabón? Dos estudiantes simplemente mencionaron la forma que les gustaría adoptar

(corazón, ranita, etc.), mientras que otro dijo que no le gustaría ser un jabón, que prefería ser él mismo.

- Juegos en los que una tecnología limitada obstaculizaba su participación. La versión digital de diversos juegos propuestos (Serpientes y Escaleras, ¡Sigue adelante!, ¡Navidad ya llegó! y ¡Yo soy!) implicaban que el anfitrión (en nuestro caso la instructora) dirigiera la actividad (manejo de las fichas, tablero, cubo digital y presentación con frases). Así que, la participación se limitaba a lo que se permitía en el juego (dar una respuesta en cada turno). Es decir que el alumno era un observador, y solo intervenía cuando se solicitaba su participación.
- Falta de interés de los alumnos por la actividad. En actividades en las que se hacían preguntas y se esperaba una respuesta del alumno, la dinámica resultaba poco atractiva y tediosa para los estudiantes. Esto se observó en la sesión 19 en la que se realizó una entrevista para conocer su opinión sobre el taller, y se plantearon preguntas sobre materiales tecnológicos, el papel de la instructora y lo que aprendieron. Los alumnos permanecían en silencio y tardaban en dar una respuesta. Aunque la estructura de la actividad limitaba la participación, la intervención espontánea y solicitada fue mayor en comparación con las demás actividades con este tipo de estructura. Es probable que los estudiantes se sintieran con más confianza para expresar sus ideas debido a que era una de las sesiones finales.

Sin embargo, aunque estas actividades recibieron una participación limitada, también tuvieron algunas ventajas, como se describe a continuación:

- Comentarios sobre la percepción de sí mismos. La estructura de las actividades permitió que se obtuviera información sobre la autopercepción de los estudiantes, por medio de la participación solicitada durante los juegos digitales (Serpientes y Escaleras, ¡Sigue adelante! y ¡Yo soy!) y la entrevista. Por ejemplo, durante la entrevista que se realizó en la sesión 19, se preguntó a los estudiantes qué fue lo que descubrieron y aprendieron de sí mismos durante el taller. JES, uno de los tres estudiantes presentes, comentó: “aprendí a no comportarme mal con la gente” y su compañero DAE mencionó “todos tenemos cualidades, son fáciles de descubrir y se necesita trabajar en ellas”.

- Participación de todos los alumnos. El tener actividades estructuradas por turnos, permitió que cada asistente tuviera la misma oportunidad que sus compañeros de intervenir en la sesión. Esto se observó en la actividad “¡Yo soy!” (sesión 18), en la que los alumnos tenían que elegir, de tres frases sobre autoconcepto, con cuál se sentían más identificados. Durante la actividad, cada alumno participó para dar su respuesta en el momento que le correspondía.

Actividades que favorecieron moderadamente la participación. En actividades en las que se utilizaron imágenes o videos con mejores recursos visuales (con gráficos, dibujos en movimiento, poco texto, varios actores y escenarios) y herramientas digitales (archivos Word, audio de sonidos, archivos de Google drive y aplicaciones como el Canva), los alumnos tuvieron una participación más visible, en comparación con las previamente descritas.

Se observó que estas actividades tenían características que favorecían la disposición de los alumnos a participar, entre las cuales se pueden mencionar: una estructura más flexible, una interacción o diálogo más constantes con la instructora, la oportunidad de comentar e intervenir con más libertad, la oportunidad de ser creativos y expresar distintas ideas.

Aunque la participación mejoró, era evidente que aún se podían encontrar estrategias que favorecieran una mayor participación por parte de los estudiantes. En la tabla 15 se muestran las actividades que favorecieron moderadamente la participación:

Tabla 15

Actividades que favorecieron moderadamente la participación.

Sesión	Actividad	Duración	Breve descripción de la actividad	Participaciones espontaneas	Participaciones solicitadas
2	Conocer el Autoconcepto	30 min.	Se utilizó un video y varias imágenes referentes al autoconcepto	35	16
5	¡Una historia especial! Parte II	30 min.	Se presentó la historia elaborada sobre autoconcepto académico con efectos de sonido	26	18

9	Amor propio	25 min.	Se utilizó un video para reflexionar sobre el autoconcepto físico	33	12
9	Una historieta para compartir Parte I	20 min.		19	17
10, 11, 12 y 13	Una historieta para compartir Parte II	De 35 a 50 min. cada sesión	Se elaboró de una historieta sobre autoconcepto físico.	31	18
16 y 17	Lluvia de ideas	De 45 a 50 min. cada sesión	Se utilizaron enunciados referentes al autoconcepto familiar	38	25

Fuente: elaboración propia.

Con base en estos resultados, se procuraba que las actividades fueran más dinámicas, creativas, e incluyeran herramientas visuales atractivas. Además, durante las sesiones la instructora del taller trataba de alentarlos para que tomaran decisiones sobre cómo trabajar y usaba anécdotas con situaciones que suelen ocurrirles a los adolescentes, para que se vieran identificados y tuvieran mayor disposición a participar, lo que no siempre era fácil de lograr.

Algunas situaciones limitantes observadas en estas actividades fueron:

- Poca atención a comentarios fuera de lo esperado. La instructora evitaba clasificar como erróneas las intervenciones que se salían de lo esperado, pero buscaba que las respuestas de los alumnos fueran las que ella esperaba, lo que hacía que otras respuestas fueran poco consideradas. Esta situación se dio por ejemplo en la sesión dos, cuando se les presentó la imagen de un adolescente que se tomaba una foto frente a un espejo mientras hacía una señal con la mano, y se les pidió que describieran qué veían en la imagen. Un alumno dijo que era un chico que tenía en la mano una pistola,

y dos de sus compañeros coincidieron, pero la instructora insistió en que se trataba de una seña de “todo está bien”, e ignoró sus comentarios sobre la pistola.

- Imágenes o videos ajenos a su cultura. En algunos casos, los videos presentaban actores con acento extranjero o características físicas diferentes a las suyas. Un ejemplo es el de la sesión nueve, donde se les presentó un video que retomaba el tema del aspecto físico, y los actores eran altos, delgados y rubios. Es probable que esto limitara que se identificaran adecuadamente con la situación que se quería abordar.
- Actividades con objetivos difíciles de alcanzar. Sesiones en las que la realización de la tarea resultaba compleja porque se requería aplicar conceptos o utilizar herramientas informáticas (archivos Word y aplicación Canva). Por ejemplo, en la sesión nueve, cuando intentaban realizar su historieta sobre el autoconcepto físico, la instructora les proporcionó un archivo Word con dibujos previamente elaborados, pero la variedad de imágenes era limitada y resultaba difícil incluir el texto, recortar los dibujos o cambiarlos de posición. Esta situación limitó la participación de los estudiantes para realizar la tarea.

Como en el primer caso, entre las actividades que favorecieron una participación moderada también se observaron ventajas, como fueron:

- Trabajo en equipo. Una estructura más flexible en las actividades, permitió que los estudiantes decidieran cómo realizarían juntos la tarea. Un ejemplo se dio en la actividad “¡Una historia especial! Parte II” (sesión cinco), donde los estudiantes presentaron una historia sobre las cualidades escolares que realizaron previamente (sesión cuatro). Para hacerlo, fue necesario que hicieran acuerdos para decidir quién iba a leer el relato, y quién pondría los sonidos para amenizar la historia (risas, sonidos ambientales, etc.).
- Expresión de experiencias. Los estudiantes expresaron vivencias similares a las historias hipotéticas que se plantearon. Por ejemplo, durante la actividad “Lluvia de ideas” (sesión 16), la instructora platicó una anécdota sobre una adolescente que era criticada por su forma de vestir. Al preguntarles si se habían identificado con esa situación, uno de ellos comentó que sus padres lo criticaban por el tipo de ropa que elegía y que era difícil que su mamá le permitiera escoger la ropa que se ponía.

- Ideas para resolver dificultades con los materiales. Los estudiantes comentaron opciones de lo que podían hacer en las ocasiones en que percibían dificultades para realizar la tarea. Por ejemplo, en la actividad “Una historieta para compartir Parte I” (sesión nueve), se les pidió que usaran un archivo Word para elaborar una historia con dibujos y diálogos. Para ellos resultaba difícil modificar el documento, por lo que propusieron diferentes opciones, como: realizar los dibujos aparte, usar bocetos de dibujos previamente elaborados, o buscar imágenes en internet.

Actividades que favorecieron una mayor participación. En éstas, se advirtieron aspectos como la buena disposición de los estudiantes, tales como: el uso de imágenes que abordaran temas más específicos, lo que permitió que los alumnos describieran con detalle las características, gestos y emociones de los protagonistas. También se utilizaron videos de reflexión, con buenos recursos visuales, y actores que tenían características físicas similares a las de los participantes.

Asimismo, se buscó que las herramientas digitales propuestas fueran fáciles de usar (archivos Word), y que las tareas estuvieran diseñadas de forma que les permitieran crear y trabajar libremente, por lo que los niveles de participación se elevaron notablemente. En estos casos, los estudiantes respondían sin necesidad de pedirles o insistirles para que dieran una respuesta, pues de forma voluntaria, fluida, y constante expresaban ideas o hacían comentarios sobre la actividad. La tabla 16 muestra aquellas actividades en las que se pudo alcanzar una más alta participación.

Tabla 16

Actividades que favorecieron una mayor participación.

Sesión	Actividad	Duración	Breve descripción de la actividad	Participaciones espontaneas	Participaciones solicitadas
4	¡Una historia especial!	40 min.	Se elaboró una historia sobre autoconcepto físico	85	24
6	Emociones que vienen y van Parte I	50 min.		74	44

7	Emociones que vienen y van Parte II	50 min.	Se utilizaron imágenes acerca de las emociones.	60	40
14 y 15	¿Qué veo ahí?	40 min.	Se usó un vídeo e imágenes referentes al autoconcepto social	78	23

Fuente: elaboración propia.

En la actividad ¡Una historia especial!, dos estudiantes demostraron mayor participación y habilidades de liderazgo; presentaron buena disposición para aportar más tiempo y esfuerzo para la elaboración del trabajo, e incluso para dedicarle tiempo extra, fuera de la sesión. Algunos de sus comentarios fueron: “yo digo que hagamos como una actividad que todos nos sintamos conocidos y podamos aportar, que no sea muy difícil para los demás”, “como qué efectos quieren, los efectos los quieren realistas, porque si no, yo puedo tomarme el tiempo y hacer un video con sonido” y “que me den sus números, yo los anoto y hacemos un grupo de WhatsApp” (EVR); “yo tengo una propuesta, yo digo que ahorita diéramos ideas de cómo queremos que fuera la historia, la próxima clase ya la presentáramos con todo y sonido” (URG).

Se observó que actividades como “¡Una historia especial!” y “¿Qué veo ahí?”, favorecieron mayores niveles de participación espontánea. Los alumnos comentaban voluntariamente y esto hizo que la instructora se viera menos forzada a solicitar su participación. No obstante, también tenían características que podían mejorarse, por ejemplo:

- Actividades que requerían un análisis de la información. Situaciones en que los estudiantes necesitaron que la instructora los guiara para realizar un estudio más profundo de las imágenes, llevándolos desde lo que se puede ver en una imagen, a lo que sucede en una situación planteada. Por ejemplo, en las sesiones seis y siete se utilizó un cuadro para describir cómo se perciben las emociones, el cual contenía varias categorías a considerar (emoción, situación, qué sintió, qué pensó, cómo actuó y consecuencia). Los alumnos observaron las imágenes que representaban cada emoción (felicidad, enojo, tristeza, etc.). Después tenían que pensar en alguna situación en la que hubieran experimentado esa emoción, y utilizar su experiencia para llenar las distintas categorías del cuadro. Aunque las participaciones de los

estudiantes eran espontaneas, se tuvieron varias participaciones solicitadas con las que la instructora indagó más acerca de las respuestas que daban los estudiantes.

- Imágenes poco claras para ser descritas o interpretadas por los alumnos. Algunas de las imágenes que se utilizaron, presentaban un mensaje confuso. Esto se observó en la actividad ¿Qué veo ahí? de la sesión 15, cuando se presentó una imagen en la que había varios personajes, uno de los cuales era un adolescente con una bolsa de papel cubriendo su cabeza. Para los estudiantes fue complicado comentar esta imagen, porque era difícil discernir si el protagonista con la cara cubierta era hombre o mujer, y los rostros de los personajes a su alrededor estaban borrosos, lo que les dificultó comprender el mensaje que se intentaba transmitir. Como alternativa para continuar con la sesión, la instructora usó una anécdota personal para retomar el tema de la sesión y se logró alcanzar un buen nivel de participación.

Las actividades que favorecieron una mayor participación, presentaron las siguientes ventajas:

- Fomento de la expresión verbal creativa. En actividades en que se les pidió crear historias o hablar de situaciones hipotéticas, los alumnos se expresaron libremente para dar ideas y crear el relato. Esto se dio en la actividad “¿Qué veo ahí?” (sesión 14), en la que se presentó un video de un chico se estaba aislado, sin convivir con sus compañeros de escuela. El alumno DAE especuló sobre lo que posiblemente le sucedía al protagonista del video. Señaló que seguramente se sentía como “la oveja negra”, inseguro, sin saber expresarse, y que probablemente tendría una enfermedad, entre otros comentarios.
- Generación de acuerdos para lograr un objetivo grupal. Durante estas actividades, los estudiantes dieron ideas y opiniones sobre qué hacer para lograr terminar una tarea. Esto se observó en la actividad “Emociones que vienen y van, Parte II” (sesión siete). Para realizar la tarea, los estudiantes tenían que elegir una de diez imágenes que se les mostraron, con emociones positivas y negativas. Uno de ellos propuso que se trabajara con una imagen de felicidad, y otro opinó que mejor se eligiera una imagen que representaba soledad. Cuando la instructora preguntó cuál de las dos imágenes sería finalmente, la que utilizarían para la actividad, los estudiantes llegaron al

acuerdo de trabajar con la imagen que tenía la emoción de soledad, y comentaron que les resultaba más interesante saber por qué estaba triste el protagonista.

Finalmente, en la categoría de niveles de participación se encontró que un 44.4% de las actividades eran muy estructuradas y con pocos recursos visuales, un 33.3% tenían una estructura más flexible, contaban con mejores recursos y herramientas, mientras que un 22.2% eran actividades de trabajo libre y con herramientas fáciles de usar.

La participación de los estudiantes se vio influida claramente por la estructura que tuvo la actividad, pero también por aspectos como el rol que desempeñó el instructor y la organización didáctica en el aula (Cava, 1998; Galindo, 2013; Díaz-Aguado et al., 1994; Viñals & Cuenca, 2016).

En actividades que eran muy estructuradas, se observó que el instructor tenía una expectativa negativa de las posibilidades de los alumnos para alcanzar los objetivos, por lo que en ocasiones respondía por ellos, daba una interpretación diferente a sus respuestas, o se dirigía a otros alumnos con mayor oportunidad de responder. Esto coincide por lo mencionado por Cava (1998), ya que los autores comentan que el instructor se genera una expectativa antes de iniciar el curso y que tiende a categorizar la capacidad de los estudiantes de acuerdo con la información previa que recaba de ellos; es muy probable que esta expectativa se haya creado debido al resultado de los alumnos en la fase exploratoria, en la que se encontró un bajo autoconcepto. En esas actividades se dio una organización didáctica tradicional, en la que los estudiantes interactuaron de forma estructurada, por turnos y con roles asignados, siguiendo el mismo ritmo y método para todos (Cava, 1998). Esto se observó al encontrar en este tipo de actividades, conceptos difíciles de entender para todos, uso de herramientas difíciles de trabajar y en las que solo algunos tenían conocimiento y oportunidad de manipular.

También, en las actividades estructuradas se coincidió con lo mencionado por Cava (1998) Viñal y Cuenca (2016), ya que el rol que ejerció el instructor del taller se vio reflejado en la interacción que se dio en el aula. Se observó un rol de instructor, ya que hubo objetivos asignados para cada actividad, se tenía un contenido con un diseño ya establecido y se realizaban preguntas para llevar al estudiante a la reflexión. Además, se tuvo un rol de aplicador de disciplina, en el que se expresaron las reglas y normas para realizar las actividades, se

establecieron horarios y se organizaron las formas de trabajo con los estudiantes (Cava, 1998; Viñal & Cuenca, 2016).

En actividades que contaban con una estructura más flexible, se encontró que había una interacción constante con el instructor, los alumnos podían intervenir y comentar libremente las tareas a realizar, se promovía la creatividad y la expresión de ideas. De acuerdo con Cava (1998), el instructor también refleja su autoconcepto en la forma de trabajo. Es muy probable que en este tipo de actividades más flexibles, al avanzar el taller, el instructor se sintiera con una mayor capacidad para llevar a cabo las tareas con los alumnos, y que por ello se tuvieran mejores resultados en la participación. Así también, el rol del instructor cambio y se enfocó en ser más un entrenador y una guía para ayudar al estudiante a descubrir sus intereses o cualidades, y apoyarlo para que se dirigiera al logro de los objetivos establecidos (Cava, 1998).

En actividades con una estructura más flexible se encontró una organización didáctica considerada como abierta (Cava, 1998). En estas actividades se tuvo un nivel de participación bueno, se tuvieron objetivos más fáciles de alcanzar, y las herramientas de trabajo eran más adaptables a los estudiantes. Además, se dieron indicios de un aprendizaje cooperativo, ya que los alumnos tomaron decisiones sobre cómo trabajar, resolvieron obstáculos con el uso de los materiales, y se observó que ya no estaban interesados en competir, sino que ellos mismos se asignaban roles para desempeñar la actividad, fomentaban la creatividad con la expresión de ideas o experiencias, trabajaban en equipo para llegar a los objetivos y generaban acuerdos (Johnson & Johnson, 2014; Moruno et al., 2012).

Reflexión sobre la actividad

Las opiniones de los alumnos sobre las actividades se clasificaron en tres rubros: el primero, referente a qué tan atractivas les parecieron las tareas (60% de las opiniones); el segundo, sobre la utilidad de las mismas (36% de las opiniones), y el tercero, acerca de lo que se pudo haber hecho mejor (4% de las opiniones).

Opiniones sobre qué tan atractiva les pareció la actividad. Los estudiantes proporcionaron opiniones que fueron clasificadas como positivas y negativas. A continuación, se describe cada una de ellas:

Opiniones positivas. Comentaron agrado, gusto por las actividades y haberse sentido bien en ellas. Que los materiales fueron fáciles de usar, y trabajar en línea fue bueno. Esta información permitió saber cuáles eran las tareas que les habían resultado más atractivas y las dinámicas que se podían continuar para lograr los objetivos de cada sesión. En la tabla 17 se muestran algunos ejemplos de las opiniones expresadas:

Tabla 17

Opiniones positivas sobre las actividades.

Alumno	Opiniones positivas
ARD	“las actividades me han hecho sentir tranquilo y feliz. Me gusta estar participando, aunque no lo demuestre tanto” (sesión dos)
DAE	“los videos y las imágenes estuvieron bien. Son refuerzos gráficos” (sesión 19)
EVR	“a mí me gusto del vídeo, que empezaron a ver sus defectos” (sesión nueve)
JES	"la verdad, el tema era genial" (sesión cinco)
REP	"que continuemos con la actividad la próxima clase. Es divertida, entretenida" (sesión seis)

- URG • "Las actividades me encantan"
(sesión cinco)

Fuente: elaboración propia.

Opiniones negativas. Los estudiantes expresaron aquello que les disgustó, que les pareció inadecuado o que hizo falta en las actividades. Las respuestas expresaron dificultades en las tareas, con aspectos como: el tiempo, la forma de organización y la dificultad para realizar la tarea. Esta información proporcionó datos para hacer modificaciones en las actividades en tiempos y tipos de tareas, reconocer que algunas herramientas de trabajo eran poco accesibles o difíciles de manejar, que se necesitaba fomentar una interacción más dinámica y positiva entre estudiantes.

En la tabla 18 se muestran algunas opiniones negativas:

Tabla 18

Opiniones negativas sobre las actividades.

Alumno	Opiniones negativas
ARD	• “interactuar con mis compañeros me pareció aburrido” (sesión cinco)
DAE	• “la actividad es muy complicada” (sesión nueve)
JES	• “una dificultad, que me falló el internet” (sesión 19)
REP	• “faltó un poco más de organización” (sesión seis)

Opiniones sobre la utilidad de la actividad. Los alumnos tuvieron respuestas en las que expresaron que las actividades les ayudarían a conocerse a sí mismos, a relacionarse mejor con los demás y a descubrir sus cualidades. Los comentarios proporcionaron datos sobre la contribución de las actividades para su desarrollo personal. Algunas de las opiniones sobre la utilidad de la tarea se encuentran en la tabla 19:

Tabla 19*Opiniones sobre la utilidad de las actividades.*

Alumno	Opiniones sobre la utilidad de las actividades
ARD	• “Lo que aprendí va a permitir calmarme” (sesión 19)
DAE	• “me parece bien, porque valoramos y conocemos más nuestras cualidades” (sesión tres)
EVR	• “te vas a poder abrir con las demás personas” (sesión dos)
JES	• “nos ayuda a conocernos mejor” (sesión dos)
URG	• “a mí me sirve como guía, si cambio de emoción va a ayudar a sentirme mejor” (sesión siete)

Fuente: elaboración propia.

Opiniones para mejorar las actividades. Los alumnos hicieron referencia a los aspectos que podrían cambiarse durante el desarrollo de las sesiones, para favorecer los logros del taller. Aunque inicialmente habían expresado que era innecesario cambiar algo, tuvieron algunas ideas para mejorar la experiencia en las actividades realizadas. Al respecto, el alumno JES (14 años) preguntó si era posible que, con su participación en el taller, mejoraran sus calificaciones. Esta sugerencia del alumno, podría aportar al taller una motivación adicional, y favorecer una mayor participación y asistencia; El estudiante DAE (13 años) expresó que sería bueno que se agregaran más actividades interactivas, semejantes a la que se realizaron con el juego de serpientes y escaleras. La idea de DAE resulta atractiva, pero tiene una limitación, porque para poder usar las herramientas con facilidad, se requeriría que los participantes tuvieran una computadora disponible, y buena conectividad a internet.

En conclusión, en la categoría de reflexión sobre la actividad se obtuvo un 40% de comentarios positivos sobre las actividades, en las que se mencionó el gusto por las tareas, que se

sintieron bien con ellas, que eran actividades divertidas, que les gustaron los videos y las frases, que los materiales eran fáciles para usar, que trabajar en línea les permitía tener acceso a más materiales. También se encontraron comentarios negativos. Un 20% de ellos opinó que les parecía aburrida la interacción con sus compañeros, que algunas actividades fueron complicadas de lograr, que requerían de más tiempo, organizarse mejor o que preferían una actividad diferente.

También, se tuvo un 4% de opiniones para favorecer las actividades. Los estudiantes expresaron que había cosas que se podían mejorar como: contar con un incentivo escolar por su participación, el uso de más actividades interactivas digitales y que el taller fuera presencial. Estos datos permitieron validar que hubo tareas que requerían de mejoras, de elegir otras herramientas y que se requería fomentar la interacción entre los estudiantes, para el logro de los objetivos.

En esta categoría fue de suma importancia la estructura de las actividades y la organización didáctica del aula para favorecer o debilitar la interacción de los estudiantes (Cava, 1998; Galindo, 2013; Díaz-Aguado et al., 1994; Viñals & Cuenca, 2016), lo que se vio reflejado en sus comentarios respecto a qué les parecieron las actividades. Estos comentarios son sugerencias importantes para la mejora de este trabajo.

Por otra parte, es necesario considerar que, aunque se tuvieron limitaciones con las herramientas para trabajar en línea, fue una oportunidad para generar mayor conocimiento sobre la educación en línea, y para la mejora de la calidad educativa, que permitiera brindar el aprendizaje necesario a los alumnos en esta nueva época (Barráez, 2020). Esto implicaría el uso frecuente de las TIC's como parte del desarrollo de los estudiantes, por lo que la educación en línea permitirá que se generen nuevas interacciones, más colaborativas, para aprender por medio del uso de redes sociales, plataformas, comunidades y entornos virtuales (García, 2017).

Barreras Tecnológicas

Desde el inicio del taller (sesión dos), la instructora indagó sobre los recursos tecnológicos, y corroboró que los seis estudiantes contaban con computadora en casa. Con esta información, consideró que tenían equipo suficiente para realizar las actividades en línea, sin

inconvenientes, y que usar herramientas digitales (archivos de Word, Point, Google Drive y la aplicación Canva) sería atractivo para ellos.

En la práctica se encontró que, tanto los alumnos participantes, como la propia instructora del taller, enfrentaron múltiples dificultades relacionadas con la tecnología (problemas de conectividad, falta de sonido o mal funcionamiento del hardware) que afectaron la participación de los estudiantes, porque obligaban a interrumpir la actividad para todos, o limitaban la participación de alguno de los estudiantes; ya sea porque debieran estar ausentes durante distintos lapsos, o porque tuvieran dificultades para ver o escuchar lo que ocurría en la sesión. A continuación, se describen algunos de estos problemas:

Pérdida total de la conexión a internet. En esta falla se tuvo la ausencia total de la conexión a internet, que en algunos casos resultó ser breve (1 o 2 minutos) y en otras ocasiones más prolongada (hasta 15 minutos), aunque en un 75% de los casos la problemática se resolvía rápidamente y lograban conectarse nuevamente. Cuatro de los seis estudiantes tuvieron una conectividad constante, que les permitió estar presentes y trabajar de manera adecuada durante todas las clases. Mientras, que el alumno JES tuvo una pérdida de conexión en cuatro de las 19 sesiones y en dos ocasiones tardó hasta 15 minutos en poder conectarse de nuevo. La instructora del taller tuvo la misma falla en cinco de las 19 sesiones y pudo restablecer su conexión rápidamente (aproximadamente 2 minutos). La dinámica de las actividades fue afectada, tanto por las fallas de lapsos cortos, como por las que duraron más tiempo, debido a que era necesario esperar a que se restableciera la conexión, y en algunos casos implicaban pérdida de información. A continuación, se describen algunos ejemplos de dichas pérdidas:

- En el caso del alumno JES, esta situación se observó en la sesión ocho en la que se realizaba una tarjeta navideña, el alumno permaneció sin conexión un periodo de 15 minutos. Esto implicó que tardará más tiempo en realizar su tarjeta y que faltará de integrarse totalmente a la actividad.
- La instructora y los alumnos se vieron afectados en la sesión tres. Se realizaba un juego de serpientes y escaleras, en la que los alumnos en cada turno avanzaban de casilla para llegar al final del juego. La actividad estaba muy avanzada al momento de la pérdida del internet, y aunque fue por un periodo breve, faltó que se guardaran los datos del juego. Los alumnos esperaban saber quién era el ganador, pero el

resultado se perdió, debido a la falla de internet. Esto causó incertidumbre e incomodidad entre los estudiantes, y aunque se reinició la actividad, la dinámica de la sesión se vio afectada.

Conectividad lenta a internet. Esta falla se reflejó en la calidad del sonido de la sesión y de los videos que se compartieron. Dos de los seis alumnos tuvieron una adecuada conectividad durante el taller, pero cuatro de ellos presentaron esta dificultad en cinco sesiones y la instructora en una de las 19 sesiones. Cuando ocurrían estas fallas y los estudiantes perdían el sonido de la clase, o tenían problemas para entender lo que se decía durante las actividades, era necesario repetir la información (instrucciones, videos, preguntas y opiniones de sus compañeros) y se les apoyaba con unos minutos para que se restableciera su sesión. Sin embargo, la distorsión y la pérdida del sonido en las sesiones hacían que la información fuera repetitiva para los estudiantes que contaban con una buena conectividad, y que los afectados se vieran limitados para participar, al carecer de un buen sonido para entender lo que se decía en la clase.

Un ejemplo de esta falla se observó en la sesión 14, al presentar un video sobre autoconcepto social. La instructora notó que el sonido de la grabación estaba distorsionado, y al finalizar la reproducción lo comentó con el estudiante que estaba presente, quien confirmó que algunas partes se habían visto congeladas y se escuchaban mal. Para remediar la situación, se puso nuevamente el video y el alumno comentó que se había visto mejor.

Micrófonos sin funcionar. Las fallas en los micrófonos, obligaban a que se tuviera una comunicación escrita por medio de chat. Cuatro de los seis alumnos tuvieron buen funcionamiento del micrófono en todas las sesiones, el alumno ARD tuvo problemas en cinco de las sesiones y el estudiante JES en 16 de las 19 sesiones del taller. En todas las actividades se integró a los alumnos con esta falla, se les proporcionaba más tiempo para contestar y se les hacían preguntas frecuentes, para que se sintieran parte de la dinámica grupal. Sin embargo, tener una comunicación indirecta por medio del chat hizo que las actividades se hicieran más lentas, se esperaba la respuesta de los alumnos, lo que implicaba más tiempo en la tarea. y la espera de sus compañeros. En ocasiones era difícil entender lo que escribían (proporcionaban palabras sueltas, ideas cortadas y poco claras). En una ocasión, los estudiantes se vieron limitados para participar en la narración de una de las historias que elaboraron de manera grupal.

En la sesión 16, el alumno JES presentó una falla en el micrófono de su equipo. Se realizaba una actividad con lluvia de ideas sobre situaciones que comúnmente se daban en la relación familiar. Al preguntar a los alumnos si se identificaban con alguna situación de falta de confianza en la familia, el alumno JES comentó como anécdota, una situación similar a la que se mencionaba en el video. Al carecer de micrófono, el alumno escribió en el chat varias ideas entrecortadas y aisladas, con comentarios poco entendibles. Algunos ejemplos son: “Apareció un billete de 20”, “me regañaron”, “eran para la comida”. Con estos enunciados era difícil recrear la historia que el estudiante quería expresar. Se le preguntó a qué se refería, pero continuó escribiendo ideas sueltas. Este ejemplo mostró las dificultades de comunicación e interacción con el alumno, causados por la falta del micrófono.

Mal funcionamiento de las herramientas tecnológicas. El inadecuado funcionamiento de las herramientas tecnológicas, dificultó compartir y abrir archivos, mover cuadros de texto y el uso de un juego digital (con sus fichas y cubo). Este tipo de problemática se presentó en uno de los seis estudiantes en una sesión y la instructora, en 14 de las 19 sesiones. Aunque en todas las ocasiones se logró resolver la situación después de unos minutos, y dar seguimiento a la actividad, la situación provocaba que las dinámicas fueran más tardadas, y que los alumnos tuvieran que esperar, lo que resulta complicado, en especial cuando se trabaja con adolescentes.

Ese tipo de falla se dio en la sesión cuatro. La instructora quiso compartir un archivo con un cuadro que resumía todas las cualidades académicas que los alumnos expresaron en una sesión anterior, para mostrar que habían sido capaces de reconocer sus habilidades. Pero al darle clic a la opción de compartir, el documento aparecía oculto. Se realizaron varios intentos, sin lograr que el archivo fuera visible. Para poder resolver la situación, la instructora tuvo que leer la información que contenía el cuadro.

Conexión por celular. El uso de celulares, como medio de conexión durante las sesiones, dificultó que los estudiantes accedieran e hicieran uso de otras herramientas como documentos de Word, documentos compartidos en Google drive, etc. Dos de los seis alumnos siempre usaron su computadora para conectarse a la clase, pero cuatro de ellos se conectaron por teléfono en 8 de las 19 sesiones. En una ocasión, uno de ellos expresó que lo hacía por problemas con su computadora. De manera general, las actividades se llevaron a cabo con el apoyo del estudiante DAE, quien escribía las ideas de sus compañeros en los cuadros que se trabajaron en

Word, y con el uso de la aplicación Canva. La instructora del taller ayudó con la búsqueda de imágenes en internet, y contribuyó a agregar cuadros de texto o figuras en los archivos, cuando era necesario.

Un ejemplo del uso del celular como medio de conexión se dio en la sesión ocho. La actividad a realizar era una tarjeta navideña que los alumnos trabajaron en Power Point. En el archivo podían agregar imágenes, figuras y el texto que quisieran para personalizarla. El alumno ARD se conectó por medio de celular, lo que le impedía manipular las herramientas para realizar la actividad. La instructora trató de apoyarle con la búsqueda de imágenes y texto para su tarjeta, pero esto cambio la dinámica grupal, y limitó la participación del ARD.

Falta de conocimiento para el manejo de herramientas digitales. Otra dificultad fue el poco conocimiento de los estudiantes para manejar herramientas digitales como Google drive, archivos de Word (insertar figuras y texto), Power Point (insertar imágenes), Canva y Classroom. Uno de los seis alumnos usaba las herramientas sin problemas, pero cinco de ellos mencionaron tener dificultades que en cinco de las 19 sesiones. La instructora apoyó a los estudiantes, con acciones como dar instrucciones por pasos para ingresar a Classroom y asegurarse de que todos pudieran integrarse; preguntaba constantemente si tenían algún problema, y ayudaba a manejar los archivos cuando se requería. Uno de los alumnos tenía conocimientos básicos para manejar las herramientas y se encargaba de escribir las ideas de sus compañeros. Esta dificultad propició que los demás estudiantes tuvieran una menor participación en actividades que requerían el uso de esas herramientas.

Durante la sesión seis, la instructora pidió que ingresaran a la sesión de Classroom. En sesiones anteriores ya les había solicitado que se dieran de alta, pero la alumna REP comentó que faltaba por unirse al grupo, aunque que sí sabía cómo hacerlo. Al intentarlo, mencionó que no podía entrar, porque la aplicación le indicaba que su correo era incorrecto. La instructora le indicó qué pasos tenía que seguir, y compartió pantalla para que observara los iconos en que tenía que dar clic, después de lo cual, REP pudo ingresar a la sesión.

Una posible limitante fue la falta de uso de la cámara. Cinco de los seis alumnos encendieron su cámara en tres de las 19 sesiones. Las actividades habían sido pensadas para realizarse sin necesidad de usar la cámara, por lo que los estudiantes cumplieron sin dificultad con las tareas, pero la falta de uso de las mismas, limitaba la comunicación no verbal, y la

posibilidad de observar sus reacciones. La instructora evitó indagar el motivo por el que los alumnos dejaban apagadas las cámaras, para respetar su privacidad, y evitar incomodarlos, pero les comentaba que sería bueno que tuvieran su cámara encendida, para tener una comunicación más dinámica y una interacción más cercana entre todos.

En la sesión 19, se realizó una entrevista, para conocer la opinión de los estudiantes sobre el taller en general. Los tres estudiantes que estuvieron presentes, mantuvieron su cámara apagada, y hubo lapsos en los que se quedaban en silencio, lo que hizo que la dinámica para responder a las preguntas se tornara lenta y tediosa. Para la instructora habría sido de gran ayuda que tuvieran las cámaras prendidas, para observar sus reacciones durante los momentos de silencio, y poder retroalimentar la actividad.

En conclusión, en la categoría de Barreras Tecnológicas se encontraron los siguientes problemas: 16.6% de participantes con lapsos de pérdida total de la conexión a internet, 66.6 % con conectividad lenta a internet, 33% con problemas con el micrófono, 16.6% con mal funcionamiento de las herramientas tecnológicas; 66.6% de los estudiantes se conectó por celular; 83% reconocieron falta de conocimientos para manejar herramientas digitales, y 83% hizo escaso uso de la cámara (solo en tres de las 19 sesiones). Estas dificultades ocasionaron afectaciones, como: lentitud en la dinámica del grupo, poca fluidez en la comunicación e interacción de los estudiantes, frecuente necesidad de repetir información, necesidad de otorgar lapsos más largos para realizar las actividades y menores niveles de participación.

Como lo mencionaron Baptista y colaboradores (2020), se generó una nueva realidad educativa derivada de la pandemia por coronavirus, que hizo que los procesos educativos se tomaran en línea y obligó a estudiantes e instructores a enfrentarse a múltiples obstáculos. Una limitante importante, que se vio reflejada en este trabajo, fue la falta de recursos necesarios para contar con equipo y conectividad adecuados desde casa, lo cual derivó en los problemas antes mencionados. Además, estudiantes e instructor contaban con un nivel limitado de conocimiento para el uso de herramientas tecnológicas. El instructor encontró difícil realizar las adaptaciones necesarias en los materiales del programa, para su uso en modalidad digital, y sobre la marcha tuvo que adquirir la experiencia necesaria para trabajar a distancia con los estudiantes, lo que constituyó un verdadero reto (Albalá & Guido, 2020; Baptista et al., 2020; Morgan, 2020).

Conclusiones

Se decidió trabajar con los estudiantes que presentaban bajo autoconcepto, porque constituyen una población poco visible para los profesores, debido a que causan menos problemas en el aula. No obstante, sus repercusiones negativas para el desarrollo de los adolescentes son múltiples, pues el bajo autoconcepto se asocia con inseguridad, aislamiento, depresión, baja motivación académica, e incluso con conductas antisociales o delictivas (Gallegos, 2006; Arosquipa, 2017; Vázquez et al., 2008).

Debido al cierre de escuelas implementado para controlar la pandemia por SARS-CoV-2, la aplicación del programa se llevó a cabo en modalidad a distancia.

El objetivo del programa instrumentado en este trabajo fue mejorar los niveles de autoconcepto de seis adolescentes de tercer grado de una escuela secundaria del oriente de la Ciudad de México, los cuales reportaron durante una fase exploratoria, un bajo autoconcepto en la dimensión académica (67%), social (33%), emocional (50%), familiar (33%) y física (100%).

Con el programa de Autoconcepto “¿Quién soy yo? ¡Descubre tu interior, eres alguien especial!”, se logró que todos los estudiantes tuvieran avances en las dimensiones abordadas de su autoconcepto, aunque cada uno de manera diferente.

El mayor avance se observó en la dimensión de autoconcepto académico en un 75% de los estudiantes. En la evaluación inicial se encontraron cuatro alumnos con puntajes por debajo del percentil 25, al inicio de la sesión tres los estudiantes no sabían cuáles eran sus cualidades académicas y en qué eran buenos en el área escolar, por lo que los apoyos realizados por el instructor (ejemplos, más tiempo, comentarios positivos y con expresiones alentadoras, reconocimiento de sus respuestas y confianza para que se expresaran) permitieron que los alumnos comenzaran a identificar sus logros académicos y a reconocer que eran buenos para realizar diferentes actividades escolares. Así que, tres de los cuatro estudiantes que requerían mejorar su autoconcepto académico, lograron beneficiarse en esta dimensión. Uno de ellos estuvo ausente durante las sesiones de trabajo, por lo que su avance en el área académica se vio limitado.

El segundo nivel de avance, se tuvo en la dimensión de autoconcepto físico, con una mejora en 66% de los participantes. En la evaluación inicial todos los estudiantes salieron con

puntajes por debajo del percentil 25. En la sesión tres se observó que comenzaban a reconocer sus habilidades deportivas. Posteriormente, trabajaron actividades donde hablaron de sus características físicas, e hicieron comentarios sobre los deportes que realizaban. Con base en estas actividades se pudo lograr que, para la sesión nueve, cuatro estudiantes reconocieran que su aspecto físico era de su agrado, que contaban con características físicas positivas, y opinaran que eran atractivos y estaban satisfechos con su aspecto físico. Uno de los estudiantes tuvo dificultades para expresar su autoconcepto físico, y uno más dejó de asistir, por lo que se desconocen sus avances en el área.

En la dimensión emocional también se tuvo avances en 66% de los participantes. En la evaluación inicial hubo tres alumnos con un puntaje por debajo del percentil 25. En la sesión seis se observó que todos los estudiantes presentaban dificultades para identificar emociones y ponerles un nombre, pero al avanzar la sesión y diferenciar los tipos de emociones, les fue más fácil reconocerlas, nombrarlas y clasificarlas. Para el inicio de la sesión siete se logró que dos de los tres alumnos que requerían mejorar su autoconcepto emocional pudieran expresar cómo se percibían emocionalmente. Aunque el otro alumno pudo nombrar y diferenciar los tipos de emociones, sus avances en el área se vieron limitados por sus inasistencias a las demás sesiones de trabajo con esta dimensión, y las restricciones de tiempo, que impidieron retomar estos temas en otro momento.

En la dimensión social se observaron avances en 50% de los participantes. En la evaluación inicial, dos estudiantes obtuvieron puntajes por debajo del percentil 25, pero al concluir la sesión 15, uno de ellos manifestó que se percibía con la capacidad y habilidad para relacionarse bien con los demás. El uso de anécdotas significativas para el alumno, le proporcionó la retroalimentación necesaria para reconocerse con un autoconcepto social positivo. En el caso del otro alumno que requería mejorar su autoconcepto social, también presentó un problema de inasistencias, que limitó los posibles beneficios del programa en esta dimensión.

En la dimensión familiar no fue posible observar cambios, debido a la deserción de los alumnos que requerían mejorar en el área. En la evaluación inicial, dos de los seis alumnos seleccionados obtuvieron un puntaje por debajo del percentil 25. Uno de ellos desertó en la sesión diez y otro en la sesión 14, por lo que no fue posible identificar avances en esta

dimensión. Se desconocen los motivos por los que dejaron de asistir, ya que el instructor no tuvo oportunidad de indagar más sobre el tema.

En relación con los niveles de participación, es importante señalar que se identificó el tipo de actividades que favorecieron la mayor participación por parte de los estudiantes durante las sesiones. Estas fueron aquellas que incluían las siguientes características: estructuradas de manera más flexible; con una organización de trabajo libre; en las que los estudiantes podían expresarse de manera más creativa o aportar ideas; aquellas que incluían temas más específicos; imágenes significativas y herramientas digitales fáciles de usar; aquellas en las que el instructor jugaba un rol enfocado en guiar y orientar al alumno para el logro de objetivos; las que favorecían formas de trabajo más cooperativas; en las que los participantes se apoyaban para realizar las actividades, llegaban a acuerdos, proponían soluciones, establecían roles de trabajo y aportaban experiencias e ideas.

En la medida que el instructor identificó los beneficios de este tipo de actividades para la dinámica de trabajo, se esforzó en hacer uso de su creatividad, para evitar actividades con estructura rígida, que inhibieran la participación.

El programa tuvo otras ventajas, como el hecho de que los participantes manifestaran que las actividades habían sido de su agrado, que eran adecuadas, y que la forma de trabajo les permitió participar y opinar. Asimismo, señalaron que las actividades les fueron de utilidad para conocerse a sí mismos, saber qué mejorar, sentirse más seguros, con confianza, conocer sus emociones y quererse como son. Es decir que con el taller pudieron aprender de ellos mismos, y mejoraron su autoconcepto.

Sin embargo, también hubo obstáculos a superar. La necesidad de aplicar el programa con modalidad en línea, dio lugar a barreras tecnológicas, que impactaron en la dinámica de las actividades, pues la interacción con los estudiantes fue más lenta, se tuvo pérdida de información, se repitieron algunos datos, se necesitó más tiempo para realizar las actividades y se limitó la participación de algunos alumnos. Para intentar minimizar el impacto de estas dificultades, el instructor apoyaba a los participantes que tenían problemas de conectividad o infraestructura, dándoles un mayor tiempo para dar respuesta, esperando a que restablecieran su conexión, a que sus herramientas funcionaran, repetía instrucciones y ofrecía retroalimentación constante.

No obstante, es importante reconocer las áreas de oportunidad para mejorar el programa, ya que ocurrieron algunas situaciones que pudieron limitar su aplicación. Al inicio del mismo, el instructor tenía una expectativa un tanto negativa sobre la capacidad de algunos participantes, que le llevaba a dirigir mayor atención hacia aquellos que consideraba podrían responder mejor, respondía por los alumnos cuando demoraban sus respuestas, y daba su propia interpretación a lo que decían. La experiencia adquirida durante la aplicación del programa mejoró las competencias profesionales del instructor, en la medida en que logró reconocer algunas dificultades y solventar los problemas que se presentaban en el manejo de los materiales. Asimismo, fue necesario aprender a estructurar actividades que favorecieran la participación y se adecuaran a las necesidades e intereses de los participantes, mejorar sus habilidades de comunicación para expresar sus ideas, comprender las necesidades de los estudiantes y dirigirlos al logro de los objetivos.

Los resultados de este estudio resaltaron la importancia de trabajar el autoconcepto en los adolescentes, pues un autoconcepto positivo les proveerá de la confianza necesaria para desempeñarse con éxito en las distintas áreas de la vida, y superar los obstáculos que se les presenten, además de proveerles de bienestar y satisfacción consigo mismos.

La identificación y atención de los alumnos con un autoconcepto bajo es necesaria para prevenir repercusiones negativas, como problemas de depresión, ansiedad, estrés, conductas antisociales y delictivas.

El programa diseñado en este estudio favorece el uso de herramientas necesarias para que los adolescentes fortalecieran su autoconcepto en las áreas académica, social, emocional, familiar y física.

Para futuros estudios, se sugiere diseñar actividades que resulten significativas para los participantes, y presenten una estructura flexible; planificar cuidadosamente el uso y disponibilidad de los materiales, y buscar alternativas a las dificultades que imponen las limitaciones en el acceso y uso de herramientas tecnológicas en contextos socioeconómicamente desfavorables.

Referencias

- Acle, G. (1995). Educación Especial. Evaluación, intervención, investigación. UNAM.
- Acle, G. & Olmos, A. (1998). Problemas de aprendizaje. Enfoques teóricos. UNAM.
- Aguirre, M. & Zarco, E. (2008). *Programa de intervención para la mejora de la autoestima dirigido a los alumnos de primer año de secundaria* [Tesis de Licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional].
- Adalid, P., & Díez, M. D. C. (2017). Aprendizaje cooperativo en educación secundaria: Diferencias en la percepción del desempeño grupal. *Avances en liderazgo y mejora de la educación*, 1, 424-427.
- Albalá, M. & Guido, J. (2020). La brecha socioeducativa derivada del Covid-19: posibles abordajes desde el marco de la justicia social. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50, 1-12.
- Amaro, A. (2018). Referentes históricos y precisiones conceptuales de la inclusión educativa en el contexto mexicano. *Revista de Cooperación*, 14, 79-92.
- Anaya, L. (2012). Problemas de aprendizaje y autorregulación en niños de primer ciclo: Una aproximación ecológica [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México].
- Angulo, M., Fernández, C., García, F., Giménez, A. Ongallo, C., Prieto, I. & Rueda, S. (2019). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de trastornos graves de conducta*. Junta de Andalucía.
<https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/3173>
- Antonio, A. (2014). Enriquecimiento cognitivo y creativo: factor protector para los alumnos con aptitudes sobresalientes en zonas marginadas [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México].
- Aranda, R. (2002). *Educación especial*. España: Prentice Hall.

- Arosquipa, S. (2017). *Autoconcepto y conducta antisocial en adolescentes del programa de prevención del delito del Ministerio Público de Lima, 2016* [Tesis de Licenciatura, Universidad Peruana Unión].
- Atienza, L., Balaguer, I. & Moreno, Y. (2002). El perfil de autopercepciones para niños: Análisis de la validez factorial y fiabilidad en la versión castellana. *Psicothema*, 14(3), 659-664.
- Ávila, C. (1999). *Una estrategia de intervención psicopedagógica para la tutoría en orientación educativa. Estudio correlacional en la escuela secundaria técnica no. 106* [Tesis de Licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional].
- Avitia, V., Burrola, J. & Uranga, M. (2018). El trabajo colaborativo, una herramienta de enseñanza para el aprendizaje. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(1), 637-646.
- Baptista, P., Almazán, A., Loeza, C., López, V. & Cárdenas, J. (2020). Encuesta Nacional a Docentes ante el COVID-19. Retos para la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50, 1-32.
- Barca, A., Peralbo, M., Porto, A., Santorum, R. & Vicente, F. (2009). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico en la adolescencia. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Portugues de Psicopedagogia*, 4370-4390.
- Bardera, M. & Segovia, O. (2009). Estrés laboral, autoconcepto y salud en una muestra de militares españoles. Sanidad Militar. *Revista de Sanidad de las Fuerzas Armadas de España*, 65(3), 152-163.
- Barráez, D. (2020). La educación a distancia en los procesos educativos: Contribuye significativamente al aprendizaje. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 8(1), 41-49.
- Bartra, A., Guerra, E. & Carranza, R. (2016). Autoconcepto y depresión en estudiantes universitarios de una universidad privada. Apuntes Universitarios. *Revista de Investigación*, 6(2), 53-68.

- Blanco, G. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín del proyecto principal de educación para América Latina y el Caribe*. 48, 55-72.
- Butler, S., Parry, R. & Fearon, R. (2015). *Antisocial Beliefs and Attitudes Scale*. PsycTESTS <http://dx.doi.org/10.1037/t39613-000>
- Calleja, N. (2011). *Inventario de Escalas Psicosociales en México 1984-2005*. UNAM.
- Carlo, G., Hausmann, A., Christiansen, S., & Randall, B. A. (2003). Sociocognitive and behavioral correlates of a measure of prosocial tendencies for adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 23 (1), 107-134.
<http://dx.doi.org/10.1177/0272431602239132>
- Cardona, A., Arámbula, L., & Vallarta, G. M. (2014). *Estrategias de atención para las diferentes discapacidades. Manual para padres y maestros*. Editorial Trillas.
- Cardoso, M. & Cano, A. (2008). *Programa de intervención para fortalecer la Autoestima en alumnos de 3ro de secundaria* [Tesis de Licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional].
- Castro-López, R., Cachón, J., Valdivia-Moral, P. & Zagalaz, M. (2015). Estudio descriptivo de trastornos de la conducta alimentaria y autoconcepto en usuarios de gimnasios. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 10(2), 251-258.
- Cava, M. (1998). *La potenciación de la autoestima. Elaboración y Evaluación de un Programa de Intervención* [Tesis de Doctorado, Universidad de Valencia].
- Cava, M. & Musitu, G. (1999). Evaluación de un programa de intervención para la potenciación de la autoestima. *Intervención Psicosocial*, 8(3), 369-383.
- Cazalla, N. & Molero, D. (2013). Revisión Teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 10, 43-64.
- CEPAL & UNESCO (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*.
https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/S2000510_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Chacón, G., Angelucci, L. & Quintero, G. (2016). Autoconcepto físico y conductas alimentarias de riesgo en estudiantes universitarios. *Revista Ciencia UNEMI*, 9(17), 108-116.
- Crochick, J. & Crochick, N. (2017). *Bullying, prejudice and school performance*. Springer
<https://books.google.com.mx/books?id=SQkhDgAAQBAJ&pg=PA75&lpg=PA75&dq=Personal+Data+Questionnaire>
- Cox, R. (2007). *Psicología del Deporte*. Editorial Médica Panamericana.
<https://books.google.com.mx/books?id=KdgACAIW0IC&pg=PA416&dq=autoconcepto+fisico>
- Dabdoub, N. (1988). *"Normalización de la Escala de Autoconcepto Tennessee en una población de estudiantes de preparatoria de ambos sexos de la Universidad Autónoma de Guadalajara"* [Tesis de Licenciatura, Universidad Autónoma de Guadalajara].
- Da Dalt, E. & Regner, E. (2009). Autoconcepto y habilidades sociales en adolescentes marginales. *I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*.
- Deutsc, D. (2003). *Bases psicopedagógicas de la educación especial*. Pearson educación.
- Díaz-Aguado, M., Martínez, R. & Baraja, A. (1994). *Educación y desarrollo de la tolerancia. Programas para favorecer la interacción educativa en contextos étnicamente heterogéneos*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Díaz, A. (2014). *Asociación entre acoso escolar y autoconcepto de agresoras, víctimas y observadoras en las alumnas de secundaria de dos colegios nacionales, Lima 2013* [Tesis de Licenciatura, Universidad Ricardo Palma].
- Diario Oficial de la Federación (2013). *Reglas de operación del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*.
dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5289450&fecha=28/02/2013
- Domínguez, N., Valenzuela, V. & Avilés, D. (2019). Escala de Autoconcepto de las habilidades sociales y su influencia en el trabajo colaborativo en niños de tercer grado de primaria, *CONISEN*, 1-10.

Esnaola, I., Goñi, A. & Madariaga, J. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 179-194.

Fernández-Berrocal, P. & Ramos, N. (2004). *Desarrolla tu inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
https://books.google.com.mx/books?id=7u2bDwAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=inauthor:%22Pablo+Fern%C3%A1ndez+Berrocal%22&hl=es&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Fernández, A. (2010). *El autoconcepto social en la adolescencia y juventud: dimensiones, medida y relaciones* [Tesis de Doctorado, Universidad del País Vasco].

Fernández, L. (2018). Autoconcepto, autoestima y expectativa. *Revista Digital Docente*, 3 (10), 14-18.

Fuentes, M., García, J., Gracia, E. & Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23(1), 7-12.

Galindo, S. (2013). *Construcción del Autoconcepto en alumnos de 6to de primaria* [Tesis de Maestría, Universidad Pública de Navarra].

Gallegos, J. (2006). *Educación en la adolescencia*. Thomson.
[https://books.google.com.mx/books?id=kL1qlECkvjYC&printsec=frontcover&dq=Gallegos,+J.+\(2006\).+Educar+en+la+adolescencia.+Thomson.&hl=es&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.mx/books?id=kL1qlECkvjYC&printsec=frontcover&dq=Gallegos,+J.+(2006).+Educar+en+la+adolescencia.+Thomson.&hl=es&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)

Gálvez, M. (2016). *La potenciación del autoconcepto para la mejora del rendimiento académico* [Tesis de Maestría, Universidad de Jaén].

Garaigordobil, M., Cruz, S. & Pérez, J. (2003). Análisis correlacional y predictivo del autoconcepto con otros factores conductuales, cognitivos y emocionales de la personalidad durante la adolescencia. *Estudios de Psicología*, 24(1), 113-134.

García, M. & Quintero, F. (1995). *Estandarización de la Escala de Autoconcepto de Tennessee en estudiantes de Ciudad Universitaria* [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México].

- García, E. G. (2009). Evolución de la Educación Especial: del modelo del déficit al modelo de la Escuela Inclusiva. XV Coloquio de Historia de la Educación, 429-440.
- García, F. & Musitu, G. (2009). *Manual Autoconcepto Forma 5*. TEA Ediciones.
- García, A. (2017). Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(2), 9-25.
- García, I. (2018). La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11(2), 49-62.
- Gargiulo, R. (2015). *Special Education in contemporary society. An introduction to exceptionality*. SAGE Publications, Inc.
- Gargiulo, R. & Bouck, E. (2018). *Special Education in contemporary society. An introduction to exceptionality*. SAGE Publications, Inc.
<https://mcserv.in>
- Garrison, D. (1993). *Quality and access in distance education*. En Keegan, D. (1993). *Theoretical principles of Distance Education*. Routledge.
<https://books.google.com.mx/books?id=DrXZEnRePJMC&pg=PA133&dq=Keegan>
- González-Pineda, J., Núñez, J. & Valle, A. (1992). Procesos de Comparación externa/interna, autoconocimiento y rendimiento académico. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 45(1), 73-81.
- González-Pineda, J., Núñez, J., González-Pumariega, S. & García, M. (1997). Autoconcepto, Autoestima y Aprendizaje Escolar, *Psicothema*, 9(2), 271-289.
- Goñi, A., Esnaola, I., Ruiz, A., Rodríguez, A. & Zulaika, L. (2003). Autoconcepto físico y desarrollo personal: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 15(16), 7-62.
- Goñi, E. (2009). *El autoconcepto personal: estructura interna, medida y variabilidad* [Tesis de Doctorado, Universidad del País Vasco].
- Hallahan, D. P. & Kauffman, J. M. (1991). *Exceptional children: Introduction to special education*. Prentice Hall.

- Hallahan, D., Kauffman, J. & Pullen, P. (2014). *Exceptional Learners: An Introduction to Special Education*. Pearson.
<https://pdfcoffee.com/exceptional-learners-an-introduction-to-special-educationpdf-free.html>
- Harter, S. (2012). *Manual for the self-perception profile for adolescents*. University of Denver.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Ibarra, E. (2014). *El autoconcepto en la adolescencia. Un estudio evolutivo* [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Sinaloa].
- Ibarra, E., Armenta, M. & Jacobo, H. (2014). Autoconcepto, estrategias de afrontamiento y desempeño docente profesional. Estudio comparativo en profesores que trabajan en contextos adversos. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 18(1), 223-239.
- Ibarra, E. & Jacobo, H. (2016). La evolución del autoconcepto académico en adolescentes. *RMI*, 21(68), 45-70.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2015). *Encuesta Intercensal*. INEGI.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020). *Encuesta Intercensal*. INEGI.
- Johnson, D. & Johnson, R. (2004). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Johnson, D. & Johnson, R. (2014). *La evaluación en el aprendizaje cooperativo*. Innovación Educativa.
- Juárez, J., Comboni, S., y Garnique, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos*, 23 (62), 41-83.
- Kauffman, J. & Landrum, T. (2018). *Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders o Children and Youth*. Pearson.
<https://vdoc.pub/documents/characteristics-of-emotional-and-behavioral-disorders-of-children-and-youth-6tefsgl3r7q0>

- La Rosa, J. & Díaz, R. (1991). Evaluación del autoconcepto: una escala multidimensional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 23(1), 15-33.
- Landrum, T. (2011). Emotional and Behavioral Disorders. En Kauffman, J. & Hallahan, D. (2011). *Handbook of special education*. Routledge.
- López, M. (2009). *Calidad de vida y autoconcepto en adultos mayores institucionalizados y no institucionalizados* [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México].
- López, D., Hernández, P. & Palacios, B. (2020). Análisis de propiedades psicométricas de la Escala de Autoconcepto de Piers-Harris 2 en escolares mexicanos. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 11(2), 39-53.
- Martínez, P. (1992). El desarrollo personal y social: el autoconcepto. *Anales de Pedagogía*, 10, 185-220.
- Martínez, A. (1999). *Problemas Emocionales y de Conducta en el Aula: Una aproximación ecológica* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México].
- Martínez, L. (2012). *Sistemas de Educación Especial*. México: RED TERCER MILENIO.
- Martínez, M., Guajardo, G., Martínez, Ma. Y Valdez, S. (2016). Hacia un modelo de escuela incluyente. *CRESUR*, 1-23.
- Martínez, F. (2018). *Influencia del taller gestáltico “de oruga a mariposa” en el autoconcepto y la actitud hacia el alcohol en individuos alcohólicos residentes en un centro de adicciones* [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México].
- Markus, H. y Wurf, E. (1987). The Dynamic Self-Concept: A Social Psychological Perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.
- Mateos, G. (2008). Educación Especial. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 10(1), 5-12.
- Mayer, J., Salovey, P. & Caruso, D. (2004). *MSCEIT: Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test*. Multi-Health Systems.

- Mestre, V., Samper, P. & Pérez, E. (2001). Clima familiar y desarrollo del autoconcepto. Un estudio Longitudinal en población adolescente. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33(3), 243-259.
- Miras, M. (2004). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: El sentido del aprendizaje escolar. En Coll, C., Palacios, J. & Marchesi, A. (Ed.). *Desarrollo psicológico y educación* (309-329). Alianza.
- Molero, D., Ortega, F., Valiente, I. & Zagalaz, M. (2010). Estudio comparativo del autoconcepto físico en adolescentes en función del género y el nivel de actividad físico-deportiva. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 17(1), 38-41.
- Mora, M. (2020). Educación como disciplina y como objeto de estudio: aportes para un debate. *Desde el Sur*, 12(1), 201-211.
- Morales, T. (2014). *Fomento del autoconcepto positivo a través de un programa psicoeducativo en alumnos de sexto grado de educación primaria* [Tesis de Licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional].
- Moreno, M. (2008). *Programa psicoeducativo para la promoción de habilidades sociales y autoconcepto en niños con alteraciones en la adaptabilidad social* [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México].
- Morgan, H. (2020). Best practices for implementing Remote Learning during a Pandemic. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 93(3), 135-141.
- Moruno, P., Sánchez, M. & Zariquiey, F. (2012). La cultura de la cooperación. El aprendizaje cooperativo como herramienta de diferenciación curricular. En: Torrego, J. (2012), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo*. Fundación Pryconsa.
- Mundschenk, N. & Simpson, R. (2014). Defining Emotional or Behavioral Disorders: The Quest for Affirmation. En Garner, P., Kauffman, J. & Elliot, J. (2014). *The SAGE handbook of Emotional and Behavioral Difficulties*. SAGE.
- <https://docer.com.ar/doc/s85n5xv>
- Myers, D. (2003). *Psicología social*. Mac Graw-Hill.

- Nájera, G. (2015). *Revisión de la validez y confiabilidad de las Matrices Progresivas de Raven Escala General en alumnos de 15 a 19 años* [Tesis de Licenciatura, Universidad Latina].
- Naranjo, M. (2006). El autoconcepto positivo: un objetivo de la orientación y la educación. *Revista electrónica: Actualidades Investigativas en Educación*, 6(1), 1-30.
- Narcio, J. (2005). La integración educativa en la escuela primaria y su modelo educativo [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional]
- Newcomer, P. (1987). *Cómo enseñar a los niños perturbados, historia, diagnóstico y terapia*. Fondo de Cultura Económica.
- Núñez, J. & González, J. (1994). *Determinantes del rendimiento académico. Variables Cognitivo-motivacionales, atribucionales, uso de estrategias y autoconcepto*. Servicio de Publicaciones Universidad de Oviedo.
[https://books.google.com.mx/books?id=DEW5sI9LoBoC&pg=PA430&lpg=PA430&dq=N%C3%BA%C3%B1ez,+J.+%26+Gonz%C3%A1lez,+J.+\(1994\).](https://books.google.com.mx/books?id=DEW5sI9LoBoC&pg=PA430&lpg=PA430&dq=N%C3%BA%C3%B1ez,+J.+%26+Gonz%C3%A1lez,+J.+(1994).)
- Núñez, J., Martín-Albo, J., Grijalvo, F. & Navarro, J. (2006). Relación entre autoconcepto y ansiedad en estudiantes universitarios. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 243-245.
- Oliva, A., Parra, A., Sánchez-Queija, I. & López, F. (2007). Estilos educativos materno y paterno: evaluación y relación con el ajuste adolescente. *Anales de Psicología*, 23, 1-10.
- Pastor, Y., Balaguer, I. & García, M. (2006). Relaciones entre el autoconcepto y el estilo de vida saludable en la adolescencia Media: Un modelo exploratorio. *Psicothema*, 18(1), 18-24.
- Pérez, S. (2015). *Análisis del autoconcepto y acreditación de matemáticas en adolescentes* [Tesis de Licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional].
- Pichardo, M. & Amezcua, J. (2001). Importancia del Autoconcepto y el Clima familiar en la adaptación personal. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 5(7), 181-191.
- Piers, E. & Herzberg, D. (2002). *Piers-Harris Children's Self Concept Scale-Second Edition Manual*. Western Psychological Services

- Pinilla, V., Montoya, D. & Dussán, C. (2012). El autoconcepto familiar en una muestra de adolescentes universitarios de la ciudad de Manizales. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 44, 177-193.
- Quesada, N. & Rivera, L. (2018). *Fortalecimiento del Autoconcepto para mejorar el clima de Aula en estudiantes del curso 801 de la Institución Educativa Distrital Villas del Progreso* [Tesis de Maestría, Universidad Libre de Colombia].
- Ragg, M. (1999). Dimensions of Self-Concept as predictors of Men Who Assault Their Female Partners. *Journal of Family Violence*, 14(3), 315-329.
- Ramírez, M. & Herrera, F. (2002). El autoconcepto. *Eúphoros*, 5, 185-201.
- Ramos, E., Rodríguez, A. & Antonio, I. (2017). El autoconcepto y el bienestar subjetivo en función del sexo y del nivel educativo en la adolescencia. *Psicología Educativa*, 23, 89-94.
- Raven, J. C., Court, J. & Raven, J. (1996). *Test de Matrices Progresivas Raven. Escala Coloreada, General y Avanzada*. Manual. Paidós.
- Reyes, C. (2003). Autoconcepto académico y percepción familiar. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 7(8), 359-374.
- Reynoso, O., Caldera, J., De la Torre, V., Martínez, A. & Macías, G. (2018). Autoconcepto y apoyo social en estudiantes de bachillerato. Un estudio predictivo. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 9(1), 100-119.
- Reyzábal, M. (coord.), Boal, M., Bravo, M., González, M., Hernández, J., León, M., Marrón, M., Muñoz, P., Rodríguez, I., Sandoval, M. & Sanz, A., (2006). *Respuesta educativa al alumnado con trastornos de conducta*. Comunidad de Madrid.
- Ricardo, O., Gregorio, J., García, M., Palou, P. & Ponseti, J. (2010). El autoconcepto físico y su relación con la práctica deportiva en estudiantes adolescentes. *Revista de Psicología del Deporte*, 19(1), 23-39.

- Rivera, E. (2019). *Diferencias de los perfiles cognitivos, socioemocionales y académicos de niños con problemas de conducta y bajo rendimiento intelectual* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México].
- Rodríguez, M. (2012). *La autoestima factor importante en el rendimiento académico de los adolescentes modalidad monografía* [Tesis de Licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional].
- Royce, J. & Powel, A. (1981). Teoría multifactorial-sistemática. *Estudios de Psicología*, (4), 77-127.
- Sánchez, P., Acle, G., Agüero, M., Jacobo, Z. & Rivera, A. (2003). Educación Especial en México (1990-2001). En Sánchez, P. (coord.). *La investigación Educativa en México 1992-2002. Aprendizaje y Desarrollo: Vol 1*. México: COMIE.
- Sandoval, Y. (2011). Autoconcepto y factores de protección asociados al consumo de alcohol y tabaco en universitarios. *Temática psicológica: Revista Especializada de los Programas Académicos de Doctorado y Maestría en Psicología*, 7(1), 41-51.
- Salum-Fares, A., Marín, R. & Reyes, C. (2011). Relevancia de las dimensiones del autoconcepto en estudiantes de escuelas secundarias de Ciudad Victoria, Tamaulipas, México. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(2), 255-272.
- Salum-Fares, A., Resendiz, E. & Saldivar, H. (2012). Diferencias del autoconcepto en estudiantes de escuelas secundarias públicas y privadas de Ciudad Victoria, Tamaulipas, México. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 15(2), 372-393.
- Secretaría de Educación Pública (2002). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2008). *Glosario. Términos utilizados en la Dirección General de Planeación y Programación*. SEP.

- Secretaría de Educación Pública (2010). *Memorias y Actualidad en la Educación Especial de México. Una Visión Histórica de sus Modelos de Atención*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2022). *Programa de Fortalecimiento de los Servicios de Educación Especial S295 Diagnóstico*. SEP.
- Shavelson, J., Hubner, J. & Stanton, G. (1976). *Self-concept: validation of construct interpretations. Review of Educational Research*, 46, 407-442.
- Sieghart, M. (2012). *Autoconcepto y estilos de vida en adultos* [Tesis de Licenciatura, Universidad FASTA].
- Siguenza, N. (2015). *El autoconcepto de los adolescentes en educación general básica hijos de padres emigrantes, y no emigrantes* [Tesis de Licenciatura, Universidad de Cuenca].
- Sistema de Información del Desarrollo Social (s.f). *Programa Integrado Territorial para el Desarrollo Social 2001-2003*.
- <http://www.sideso.cdmx.gob.mx /index.php?id=63#>
- Soriano, L. (2012). *Propuesta para evaluar la apropiación de la norma en los alumnos de tercer ciclo de primaria* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México].
- Sureda, I. (1998). Autoconcepto y adolescencia. Una línea de intervención psicoeducativa. *Educació i Cultura*, 11, 159-170.
- Suriá, R. (2019). Perfiles de conducta prosocial y su relación con el autoconcepto en estudiantes con discapacidad. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(1), 141-160.
- Thomas, G. (2014). What do we mean by “EBD”? En Garner, P., Kauffman, J. & Elliot, J. (2014). *The SAGE handbook of Emotional and Behavioral Difficulties*. SAGE.
- <https://docer.com.ar/doc/s85n5xv>
- Torrance, P. (2008). *Research Review for the Torrance test of Creative Thinking Figural and Verbal Forma A and B*. Scholastic Testing Service. Inc.
- Torres, A (1999). Educación y diversidad, bases didácticas y organizativas. Ediciones Aljibe.

- Ugarriza, N., & Pajares, L. (2004). *Adaptación y estandarización del Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn ICE-NA en niños y adolescentes. Manual Técnico*. Edición de las autoras.
- Ugarriza, N., & Pajares, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Revista Persona* 8, 11-58.
- Vaz, A. (2015). Lo que un buen autoconcepto puede hacer por nosotros. *Revista Iberoamericana de Psicosomática*, 116, 47-56.
- Vázquez, M., Mohamed-Mohand, L. & Vilariño, M. (2008). Autoconcepto y comportamiento antisocial: Menores infractores vs Menores normativos. *Revista Galega de Cooperación Científica Iberoamericana*.
- Vera, J., Laborín, J., Domínguez, S. & Peña, M. (2003). Identidad psicológica y cultural de los sonorenses. *Región y Sociedad*, 15(28), 3-45.
- Viñals, A. & Cuenca, J. (2016). El rol del docente en el área digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(2), 103-114.
- Warren, L. (1996). *The Tennessee Self-Concept Scale: Second Edition (TSCS:2) Adult Form*. Western Psychological Services.
- Zacatelco, F. (2005). *Modelo para la identificación del niño sobresaliente en escuelas de educación primaria* [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México].
- Zacatelco, F., Chávez, B., González, A., & Acle, G., (2013). Validez de una prueba de creatividad: estudio en una muestra de estudiantes mexicanos de educación primaria. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 15(1), 141-155.
- Zacatelco, F., Chávez, B. & González, A. (2015). Escala para nominar aptitudes sobresalientes. Validez de contenido por jueces expertos y no expertos. *Investigación y práctica en psicología del desarrollo*, 1, 253-260.

Anexo

Ejemplo de Actividades

A continuación, se agregan como ejemplo tres actividades que permitieron que los alumnos tuvieran una participación espontánea, captaron mayor interés en ellos, trabajaron de manera libre, expresaron sus opiniones y dieron ideas creativas, todo ello fomentó un trabajo en equipo para, generaron acuerdos para lograr el objetivo grupal, la forma de trabajo y los materiales eran más flexibles para el uso de los alumnos.

Actividad 7: ¡Una historia especial! (Módulo II. ¡Descubro y aprendo!)

Objetivo:

- El alumno identificará sus cualidades, competencias y capacidades en el área académica.

Duración: 45 minutos

Material:

- Presentación Power Point

Procedimiento:

1. Para iniciar la sesión se preguntará qué recuerdan sobre la clase anterior, se dejará que la participación sea abierta para que expresen sus ideas (se darán 5 minutos).
- Posteriormente, se mostrará un cuadro con las respuestas que dieron en la sesión anterior con sus cualidades, competencias y capacidades escolares.
2. Se preguntará lo siguiente: ¿ya se habían dado cuenta que tenían estas cualidades, competencias y capacidades? y ¿qué importancia tiene reconocerlas?
Se dejará la participación abierta para que respondan sobre ambas preguntas (se tendrán 5 min.).
3. Posteriormente, se comentará que en la siguiente actividad realizarán, en grupo, una historia, y que el objetivo es que en ella hablen de algunas de sus cualidades, competencias y capacidades escolares. Además, dentro de esa historia prepararán algunos efectos

especiales (ruidos o sonidos de algún objeto, que indique lo que está sucediendo en la historia) y que al presentarla, todos deben de participar.

4. Se indicará que tienen 20 minutos para preparar la historia, con sus efectos especiales.
5. Durante la actividad se dará apoyo a los alumnos de la siguiente manera:
 - Se dará opción de los roles a desempeñar (organizador, creativos de efectos especiales y escritor de la historia creada)
 - Se realizarán preguntas como: ¿De qué trataba la historia? ¿Quiénes serán los protagonistas de la historia?
6. Una vez transcurrido el tiempo, se les pedirá que presenten la historia haciendo sus efectos. Al terminar se harán las siguientes preguntas (se dará 10 min.):
 - ¿Qué sucedió?
 - ¿Se logró o no el objetivo?
 - ¿Qué hizo falta?
 - ¿Cómo podrían mejorarlo?
 - ¿Cuáles fueron las cualidades, competencias o capacidades escolares del grupo durante la actividad?
7. Para finalizar, se les dirá que se den un aplauso por la actividad que realizaron y que se les espera la siguiente clase.

Actividad No. 11: “Emociones que vienen y van” (Módulo III. ¡Y tú que sientes!)

Objetivo:

- El alumno identificará cómo percibe sus emociones.

Duración: 45 minutos

Material:

- Archivo Word con 10 imágenes de las emociones (alegría, tristeza, sorpresa, enojo y miedo) y cuadro.

Procedimiento:

1. Para iniciar la sesión se preguntará qué recuerdan sobre la clase anterior, se dejará que la participación sea abierta para que expresen sus ideas (se darán 5 minutos).
2. Para iniciar la dinámica, se dará acceso al archivo de Word.
3. Se pedirá que abran el documento al que se les dio acceso, para que puedan hacer modificaciones. Quienes no puedan ingresar podrán utilizar el chat para registrar sus ideas.
4. Se indicará que en la dinámica ellos decidirán la forma de trabajar, se dirá lo siguiente:
“el objetivo de la actividad es que elijan de las imágenes que les voy a mostrar (se proyectarán 10 imágenes con emociones), cuales quieren considerar para llenar el cuadro con seis columnas (emoción, situación, qué sintió, qué pensó, cómo actuó y consecuencia). Para llenar el cuadro pueden compartir experiencias que tuvo algún conocido, amigo o alguna experiencia personal si así lo desean.”

Se ayudará direccionando a los alumnos en la actividad con las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se van a organizar?
 - ¿Qué roles pueden tener en la actividad?
 - ¿Cómo se pondrán de acuerdo para elegir las imágenes?
 - ¿Qué ven en esa imagen?
 - ¿Qué emoción representa esa imagen?
 - ¿Qué situación recuerdan que ha tenido algún conocido?
 - ¿Pondrán varias situaciones o solo una?
 - ¿Qué cree que sintió?
 - ¿Hubo algo que sintió en su cuerpo?
 - ¿En dónde?
 - ¿Qué creen que pensó?
 - ¿Cómo actuó?
 - ¿Hubo consecuencias?
5. Al terminar de llenar el cuadro se preguntará lo siguiente:
 - ¿Qué les pareció la dinámica?
 - ¿Consideran que lograron el objetivo?
 - ¿Por qué se eligieron esas emociones?
 - ¿Qué hizo falta en la actividad?

- ¿Qué emociones sintieron?
 - ¿Qué te hizo sentir esa emoción?
 - ¿En reacción tuviste en tu cuerpo con esa emoción?
6. Una vez que todos participaron compartiendo sus emociones y situaciones, se proyectará la última diapositiva con la siguiente frase: “Cambia tu atención y cambiarás tus emociones. Cambia tu emoción y tu atención cambiará de lugar”.
 7. Se les preguntará qué creen que quiere decir esa frase, después de su participación se resaltarán los puntos positivos de sus comentarios.

Actividad No. 17: ¿Qué veo ahí? (Módulo V. ¡Me doy cuenta que...!)

Objetivo:

- El alumno identificará la percepción que tiene de sí mismo en el aspecto social
- El alumno reflexionará acerca de su desempeño en sus relaciones sociales

Duración: 45 minutos

Material:

- Video YouTube “Los otros”
- Archivo Word con cuadro y 3 imágenes.

Procedimiento:

1. Para iniciar la sesión se preguntará qué recuerdan sobre la clase anterior, se dejará que la participación sea abierta para que expresen sus ideas (se darán 5 minutos).
2. Se presentará el video llamado Los otros (video de YouTube).
3. Una vez terminado el video se realizará un análisis con las siguientes preguntas:
 - A. Situación:
 - ¿Qué situación ocurrió con el protagonista que se encuentra solo?
 - ¿Qué ocurrió alrededor del este protagonista?
 - ¿Cómo se sintió el protagonista por trabajar solo?
 - ¿Le cuesta trabajo expresarse con los demás?
 - ¿Por qué lo creen?
 - ¿Alguno de ustedes se identificó con esta situación?

- ¿Conocen a alguien que ha pasado por esta situación?

B. Pensamientos:

- ¿Qué creen que pensó el protagonista que está solo?
- ¿Qué creen que pensó el protagonista de sí mismo?
- ¿Qué creen que pensaron sus compañeros sobre el protagonista?

C. Conductas:

- ¿Cómo actuó el protagonista ante la situación de estar solo?
- ¿Cuándo el protagonista estaba en el pasillo, qué hizo?
- ¿Qué hizo el protagonista cuando estaba en el comedor?
- ¿Cómo creen que se expresaba el protagonista cuando necesitaba algo de los demás?
- ¿Qué puede hacer el protagonista para relacionarse con los demás?
- ¿Qué sucedió al final del video?
- ¿Por qué no se acercó a los demás compañeros desde un principio?
- ¿Qué hubiera pasado si los demás no se acercan a él?
- ¿Cómo se podría mejorar la situación del protagonista?
- ¿Ustedes que harían en el caso de no tener amigos?
- ¿Qué mensaje les deja el video?

4. Al terminar de comentar las preguntas, se indicará que se realizará el análisis de tres imágenes que se encuentran en el documento que se compartió en el link de classroom (se pedirá que ingresen al link y se proyectará el archivo).
5. Se les indicará que contestaran las preguntas que se anexan en el cuadro agregando todas las ideas que tengan referente a cada imagen (qué ocurre, qué sintió, qué pensó y cómo actuó).
6. Se proporcionará ayuda a los alumnos con las siguientes preguntas:

Imagen 1:

- a) ¿Qué ocurre?
 - ¿Qué sucedió con la protagonista?
 - ¿Tendrá algún problema?
 - ¿Qué aspectos de la imagen les hizo pensar en esa situación?
 - ¿Creen que podría relacionarse con los demás?

- ¿Por qué?
 - ¿Han tenido algún conocido que este en esa situación? O ¿Se han encontrado en esa situación?
- b) ¿Qué sintió?
- ¿Qué sensaciones creen que experimentó ese conocido?
 - ¿Cómo se sintió al no poder relacionarse con los demás?
- c) ¿Qué pensó?
- ¿Qué pensó de sí mismo?
 - ¿Qué creen que pensó la gente de su alrededor sobre esta persona?
- d) ¿Cómo actuó?
- ¿Qué hizo esa persona al respecto a la situación en que nadie le habla?
 - ¿Qué conductas tuvo la persona?
 - ¿Qué le hizo falta a esa persona para poder convivir con la gente de su alrededor?
 - ¿Cómo pudo actuar la persona para mejorar la situación?

Imagen 2:

- a) ¿Qué ocurre?
- ¿Qué piensan que sucede con el chico?
 - ¿Por qué no se encuentra con alguien más?
 - ¿Creen que tendrá amigos?
 - ¿Por qué no saldrá de casa?
 - ¿Han tenido algún conocido que este en esa situación? O ¿Se han encontrado en esa situación?
- b) ¿Qué sintió?
- ¿Qué emociones creen que experimentó esa persona?
 - ¿Qué sensaciones tuvo esa persona?
- c) ¿Qué pensó?
- ¿Qué pensó de sí mismo esa persona?
 - ¿Qué pensó la persona sobre la situación que ocurrió?
 - ¿Qué pensó el chico en hacer?

d) ¿Cómo actuó?

- ¿Qué acciones tomó la persona sobre la situación?
- ¿Qué hizo para sentirse mejor?
- ¿De qué manera pudo actuar la persona para hacer más amigos?
- ¿Qué pudo hacer esa persona para mantener los amigos que ya tiene?
- ¿Qué pasaría si la persona no tenía las habilidades para hacer amigos?
- ¿Cómo se pudo resolver la situación?

Imagen 3:

a) ¿Qué ocurre?

- ¿Qué pasó con la chica?
- ¿Por qué no estuvo conviviendo con las demás personas?
- ¿Qué situación creen que sucedió?
- ¿Han tenido algún conocido que esté en esa situación? O ¿Se han encontrado en esa situación?

b) ¿Qué sintió?

- ¿Qué expresiones creen que pudo tener la persona?
- ¿Qué emociones sintió?
- ¿Por qué?

c) ¿Qué pensó?

- ¿Qué pensó la persona de la situación que ocurrió?
- ¿Qué pensó de sí mismo?
- ¿Qué pensó la persona de las demás personas?
- ¿Qué creen que pensó la gente a su alrededor sobre esta persona por aislarse de la conversación?

d) ¿Cómo actuó?

- ¿Qué conductas tuvo la persona?
- ¿Por qué actuó alejándose de los demás?
- ¿Qué pudo hacer la persona para integrarse a la convivencia con las demás personas?
- ¿Qué debió de hacer la persona para acercarse a las personas?

- ¿Qué ocurrió con la persona si no supo cómo hablarles y que decirles?
 - ¿Qué pudo hacer la persona para mejorar la situación?
7. Una vez concluido el llenado del cuadro, se comentará que para cerrar la sesión mencionen una frase inspiradora para otro adolescente que pudiera estar en cualquiera de las situaciones que revisamos.