



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

T E S I S

LAS REPRESENTACIONES EMOCIONALES EN LOS ADOLESCENTES

Una propuesta de intervención psicopedagógica para el Programa Educativo de
Atención a la Violencia Escolar (PEAVE)

Para optar por el título de
LICENCIADO EN PEDAGOGIA

PRESENTA:
GERARDO HUERTA PÉREZ

Asesora:
MTRA. ROSA LUCIA MATA ORTIZ

Ciudad Nezahualcóyotl, Estado de México, Agosto 2018





Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Agradecimientos y dedicatorias

*“La gratitud debería ser el acto constante de cada hora,
de cada día y de toda la vida” Nancy Leigt DeMoss*

Gracias Dios por permitirme seguir vivo, por acompañarme en los momentos difíciles, por concederme salud y fortaleza para cumplir mis metas, y por darme voluntad para concluir este trabajo. Gracias a la Facultad de Estudios Superiores Aragón mi “*alma mater*” y a la carrera de Pedagogía por darme el privilegio de conocer maestros(as), compañeros(as) y amigos(as) que sin su apoyo esto no hubiera sido posible.

Gracias maestra Lucy por brindarme la oportunidad de ser mi asesora, maestra y jefa, por su paciencia para guiarme en el desarrollo del presente proyecto, la carrera y el trabajo en la FES, espero seguirle correspondiendo; de esta manera les agradezco: Mtra. Verónica, Mtra. Lourdes, Mtro. Miguel Ángel y Mtro. Alejandro por las observaciones aportadas a esta tarea y por sus aprendizajes como docentes.

Doy gracias y una especial dedicatoria a Esperanza, mi mamá, que sin haber estudiado y siendo madre soltera cuidó, alimentó y dio estudios a cuatro hijos, con este trabajo espero contribuir un poco de lo mucho que has hecho por nosotros; a Jesús, mi papa “*mi querido viejo...*” y; a mis hermanos por la responsabilidad que tengo con ustedes y de los que debo aprender más, Rafa por tu dedicación con tu trabajo y la iglesia; Blanca y Ángel por su perseverancia para lograr lo que les gusta, ustedes inspiraron los contenidos del programa presentado en este trabajo.

Gracias tía Erika por su apoyo, por el cual se podría decir que le debo la vida, gracias por ser la abogada cada vez que se presenta un problema en la familia, su carácter ante el mundo es admirable, ¡soy su fan! Gracias tía Arcelia por el cuidado prestado estando en su casa y hacia mis hermanos cuando eran pequeños, que al igual que mi tía Gaby, tío Víctor, tío Lolo, Toño, Rodrigo y Maricela estuvieron pendientes y en ocasiones sin dormir en los hospitales. También gracias a mi abuela “*mama Rosa*” y a Fany por ayudarme a formular los objetivos de este trabajo, a Arturo, Jorge, Rosa, Luis. A mi tío Miguel y mi abuela “*mama Tina*” que ya no están con nosotros. El legado es enorme por eso de manera general doy gracias a la familia Pérez (primos(as), tíos(as)) y a la parentela Huerta, gracias por su apoyo.

Gracias Sra. Matilde, don Cruz y familia por recibirnos en su casa y por ayudaron en todo sentido. Gracias al Dr. Rangel del Hospital de la Raza y a todos los médicos y enfermeras que me atendieron. También gracias Dra. Gorozpe, Jhon, y familia.

Muchas gracias al PEAVE, programa donde ofrezco y espero seguir ofreciendo servicio, gracias maestra Esther por sus terapias-orientaciones disfrazadas de conversación y trabajo, me ha escuchado y ofrecido los mejores consejos, es un gran gusto trabajar con usted. Gracias a Bety, Zuly, Mayra y Ale por sus aportaciones previas y motivaciones durante este trabajo, fueron parte medular de este trabajo, se han convertido en las mejores "amiguitas" que he tenido en la vida ¡y que espero seguir teniendo! Gracias al equipo de PEAVE, sin ustedes el programa no existiría. También a los que pasaron por él y con los que me agrado convivir: Jesica "b", Cristal, Manuel, Machtetín, Adán, Alejandro Pantoja, Mariana, Luis, Eduardo, Monse y Erika, no los(as) he olvidado. Al programa PSICOPEDAGOGICO, a la Dra. Tere, Alfredo, Arturo y al SAPIM por sus ánimos. Gracias al equipo de trabajo de la FES Aragón: Lauriana, Nancy, Eduardo, Beatriz de PROFOCAF y PIT por tener la oportunidad de trabajar con ustedes; A la Mtra., Laura Dávila, Mtra. María Eugenia, Secretarias Fany, Laura, Angélica, Ibón, Gisel y a todo el equipo de Pedagogía por el apoyo en el proceso administrativo.

Gracia Irma, Eloy, Marco, Dulce, Elías Tania, Paty, Fany poesía y Fany TKD por su apoyo, me gusto convivir con ustedes, su labor es muy agradable y admirable. Alejandro Luna, David, Edgar y Joaquín gracias por su amistad y su apoyo, son excelente personas y verdaderos "cuates". Gracias Sra. Eloísa y Sr. Matías de la papelería GAMMA por ayudarme con las copias durante la carrera y las impresiones de estas últimas correcciones. A mis excompañeros de secundaria Ilse, Osvaldo, Pedro, Eduardo, Guadalupe, Diana y otros por su amistad y por la dicha de haber compartido buenos momentos.

Gracias, Sra. Enriqueta, Paulina, Sra. Berenice, Lizet, Denisse, alumnos y padres de familia, maestros, alumnos y a todos los que se acercaron al PEAVE, por su confianza para trabajar con ustedes; a ustedes se les deben las siguientes líneas.

"El secreto de mi gran éxito, fue rodearme de personas mejores que yo" Andrew Carnegie

ÍNDICE DE CONTENIDO

Introducción general	6
Capítulo 1: Problemáticas y antecedentes de la educación secundaria	10
1.1 Las representaciones sociales	10
1.1.1 Imaginario social	18
1.1.2 Distorsiones cognitivas	26
1.1.3 Estilos y estrategias de afrontamiento	32
1.2 Origen y desarrollo de la educación secundaria	34
1.2.1 Propósitos y contenidos	35
1.2.2 Reformas estructurales de educación secundaria	42
1.2.3 La enseñanza en la escuela secundaria	47
1.3. Adolescencia.....	50
1.3.1 Teorías de la adolescencia	55
1.3.2 Cambios en la adolescencia	57
1.3.3 Adolescente y la educación	60
Capítulo 2: Los actores de secundaria en el ejercicio de las normas educativas	63
2.1 Violencia en secundaria	64
2.1.1 Los adolescentes	68
2.1.2 Los profesores de secundaria.....	70
2.1.3 La norma escolar	71
2.2 Procesos cognitivos	75
2.2.1 Función de las emociones	76
2.2.2 Agresión y violencia	79
2.2.3 La inteligencia emocional.....	80
2.3 Conflicto	83
2.3.1 La solución de conflictos.....	84
2.3.2 Intervención pedagógica en el conflicto	85
2.3.3 Conflictos y emociones: un aprendizaje necesario	87
Capítulo 3: Metodología	91
3.1 Programas.....	93
3.1.1 Tipo de atención	94
3.1.2 Modelos de intervención	95
3.1.3 Estrategias y técnicas	97
3.2 Psicosocial	98
3.2.1 Desarrollo de habilidades	99
3.2.1.1 Cognitivas.....	100
3.2.1.2 Emocionales.....	102
3.2.1.3 Sociales.....	103
3.2.2 PEAVE	105
3.3 El método fenomenológico.....	109

CAPITULO 4: Programa: “Desarrollo de Habilidades Psicosociales”	113
4.1 Enfoque.....	114
4.1.1 Orientación educativa	117
4.1.2 El modelo por competencias.....	120
4.2 Programa analítico	122
4.2.1 Propósito general.....	122
4.2.2 Contexto de la escuela secundaria	123
4.2.3 Diagnóstico de necesidades	124
4.2.4 Evaluación diagnóstica	126
4.3 Programa sintético	127
4.3.1 Propósito particular	127
4.3.2 Sesiones grupales	128
4.3.3 Metodología individual	133
4.3.4 Trabajo de habilidades.....	134
4.3.5 Evaluación formativa.....	142
4.4 Programa guía	143
4.4.1 Propósito específico.....	143
4.4.2 Secuencias didácticas	144
4.4.3 Evaluación final.....	155
Resultados	156
Propuesta.....	160
Conclusiones.....	162
Fuentes de Consulta	165

Introducción general

El presente trabajo nace del impacto que ha tenido la violencia, llamada *bullying* en los estudios abordados por Dan Olweus (1993) en el contexto escolar, en relación a marcos de interpretación pedagógicos, psicológicos, sociológicos entre otros. Interpretación que se lleva a cabo no solo en áreas especializadas en la materia sino además en el espacio cotidiano de convivencia entre docentes y alumnos.

La atribución que le da el sujeto a las normas y a las múltiples funciones del espacio escolar contribuye a interpretaciones, posiciones e ideologías que pueden favorecer o afectar la construcción de la lógica de ser con el otro y de sí mismo. En el caso de los adolescentes de nivel secundaria, es una etapa que tiende a dinamitar situaciones aparentemente (de acuerdo a sus construcciones) inadecuadas a sus posturas.

Estas representaciones pueden generarse por aspectos externos e internos al sujeto, y de los más detonantes son las emociones, ya sea por su falta de control o por exceso de efusividad. Suceden en un modo automático, parecen ser independientes de la consciencia y la voluntad del sujeto porque, entre otras cosas, las emociones forman parte de un sistema adaptativo necesario para la supervivencia en un mundo hostil (Horney, 1945).

Las emociones son sin duda un campo de creciente interés y estudio. Sin embargo, son experiencias complejas que incluyen diferentes problemas. Para esto la fenomenología en un enfoque adecuado dentro de la investigación cualitativa y se centra en las experiencias vividas, comportamientos, sentimientos, entre otros.

Desde la perspectiva constructivista de Piaget, se describe la formación de las estructuras con las que representamos el mundo, ya que nuestra relación con el mundo está mediatizada por las construcciones mentales que de él tengamos; éstas están organizadas en forma de estructuras jerarquizadas y varían cualitativamente en el proceso evolutivo del individuo en busca de equilibrios cada vez más estables y duraderos. La teoría de Piaget sostuvo que algunas de las categorías fundamentales de la realidad no están en la realidad sino en nuestras propias mentes (Piaget, 1978).

En tal sentido el trabajo que aquí se presenta abarca el problema de las representaciones sociales en los adolescentes a partir de 4 ejes temáticos.

El primer capítulo *“Problemáticas y antecedentes de la Educación Secundaria”* se presentan los fundamentos teóricos básicos sobre las representaciones sociales y el papel que juegan las emociones en su construcción. Interesa en específico abordar aportes sobre cómo lo emocional incide en la interacción social, la construcción de significados, la selección de información y la manera en que ésta se comunica.

Dentro del abordaje del estudio de las emociones se retoma el pensamiento individual y social descrito por Moscovici, ya que es en el estado emocional de una persona como se puede determinar la forma en que se percibe y la manera en esa percepción juega un papel fundamental en las interacciones sociales. Así considerar las emociones en el estudio de las representaciones lleva a teorizar razones sobre como los sujetos expresan ideas, percepciones y creencias sobre lo que ven, y escuchan (Moscovici, 1979). En esa misma dirección, se hace latente que ideas, percepciones y sentimientos no pueden pensarse por separado. Desde el enfoque fenomenológico esto es inherente al acto de percibir y hacer. Así, se demuestra que la emoción no se limita a recibir estímulos aislados, sino que capta escenas significativas que se construyen en imágenes, esto implica una ruptura con la convicción de que las percepciones, las imágenes, las ideas se encuentren almacenadas en el cerebro. Al igual que la imagen, la percepción tiene un carácter afectivo y motriz, no sólo cognoscitivo, porque está determinada por la atención, las motivaciones y sentimientos.

Es normal, por tanto, que se intente adaptar a los alumnos, desde las primeras clases, a un mundo nuevo de conceptos, imágenes, sensaciones, formas de pensar y percibir el mundo, nuevos procedimientos didácticos, reglas, maestros, formas de trabajar, entre otras. En relación con las normas, revela que aun cuando éstas pueden desarrollarse en un plano estrictamente funcional, la dimensión emocional raramente tardará en manifestarse para invadir la situación social, haciendo referencia a sus experiencias previas, sus preferencias y/o problemáticas particulares (personal, familiar o social). De esta manera, se presenta a la emoción

como una manera de aprehender el mundo, aunque también puede ser un intento, o un modo de modificarlo (Sartre, 1973).

En el segundo capítulo “*Los actores de secundaria en el ejercicio de las normas educativas*” se presentan algunos indicadores de interacción de los actores de la escuela pública “Nabor Carrillo Flores” de Educación Secundaria del municipio de Nezahualcóyotl; contexto que posibilita la generación de representaciones sociales y como escenario de evaluación para la posterior aplicación de un Programa de Desarrollo de Habilidades. Evaluación que se realizó por medio de una intervención grupal con un grupo asignado por la orientadora de la escuela secundaria y, llevada a cabo de forma individual en el Programa Educativo de Atención a la Violencia Escolar (PEAVE) dependiente de la División de Humanidades y Artes de la Facultad de Estudios Superiores (FES Aragón) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), participando como Asesor Académico contratado por la institución lo que me permitió conocer la forma en que los adolescentes construyen pensamientos y generan representaciones con una fuerte carga emocional hacia la autoridad, las reglas o las normas.

De acuerdo al diagnóstico de necesidades destaca que los docentes son un factor importante en la promoción del cambio en los adolescentes e implica entre otros aspectos que docente y jóvenes puedan facilitar y activar estrategias: en especial con los adolescentes que no logran integrarse en la dinámica educativa.

Es así como este capítulo tiene la intención de caracterizar los factores internos (representaciones, imaginarios, distorsiones emocionales) que unidos a factores contextuales (cambios curriculares, falta o exceso de normatividad, la disciplina) e individuales (cognitivos, motivacionales y emocionales), dificultan o ponen en riesgo el desarrollo personal y académico de los alumnos.

En el tercer capítulo denominado “*Metodología*” se describen el tipo de investigación, el tratamiento del tema, el manejo de la información, la correspondencia que tiene con el modelo constructivista y este a su vez con la teoría. De la misma manera se describe los materiales y equipos utilizados en la investigación, se explica cómo se recogieron los datos, la técnica de aleatorización implementada y cómo se preparó la muestra.

Como parte central del trabajo se desarrolla la propuesta de intervención con los adolescentes, en la necesidad de desarrollarles en el plano cognitivo no solo con el contenido de las asignaturas del programa como se realiza en la escuela, sino informando de manera preventiva en temas como la sexualidad o la drogadicción y además enlazándolos con las repercusiones sociales en relación a los comportamientos, la violencia, las redes sociales, sin restarle importancia al plano emocional de los adolescentes en relación a los pensamientos, percepciones, representaciones que se generan al estar en una posición interpretada como inadecuada, injusta o excluyente; esto con la intención de comprender el papel de lo emocional como factor determinante de la violencia y como posibilidad de manejarla.

Capítulo 1: Problemáticas y antecedentes de la educación secundaria

Los centros educativos son algunos de los escenarios donde se producen las representaciones sociales. Estos pensamientos aunado a la transición adolescente hacia la edad adulta confieren a la institución educativa una responsabilidad sobre este proceso, la cual no es exclusiva; la familia y otras instancias como los medios de comunicación, grupos sociales, los amigos y los compañeros la comparten, en el entendido de que su influencia, buena o mala, será siempre significativa.

El interés por abordar a la población adolescente se debe al cambio que se ha producido en su concepción como un período en el que las relaciones sentimentales se caracteriza por ser frecuentes e intensas y con bajo compromiso por parte de las autoridades sin tomar en cuenta que juegan un papel predominante en la aparición de la violencia, que se presenta como algo esporádico o extremadamente sutil.

1.1 Las representaciones sociales

Las representaciones sociales (RS) son pertinentes objetos de estudio para el campo pedagógico por varias razones. En primer lugar porque permite conocer cuáles son las representaciones de los actores de la comunidad educativa e interpretar los sentidos que adjudican al espacio y los procesos educativos. Al tiempo, que permite comprender la direccionalidad que adquieren estos procesos.

Lorenzo Luzuriaga (1971) menciona que la Pedagogía puede interpretarse como arte, técnica, teoría, ciencia y/o filosofía: como arte se refiere al hacer personal del maestro, sin reglas ni normas fijas, su habilidad para construir o moldear personalidades, trata de convertir un material informe en un ser formado, el artista puede prever las contingencias de su obra, el educador no, pero debe ser capaz de improvisar de responder a situaciones nuevas, de interpretar la realidad, de actuar con interés y eficacia; como técnica, requiere de conocimientos y recursos objetivos comunicables de una persona a otra; como teoría es acción para ser eficiente apoyada en un proceso reflexivo que elimina el mero impulso o imitación ciega; como ciencia queda demostrada por su propia constitución, posee un objetivo propio, los procesos de formación, y organizado como resultados de sus estudios

en un conjunto unitario de conocimientos y; como filosofía, como unidad de todos los conocimientos científicos que promueve el desarrollo humano.

La Pedagogía resignifica los procesos de enseñanza orientando el quehacer de los docentes y de aprendizaje; proporcionando a los estudiantes elementos que faciliten la asimilación y la construcción de los saberes, se constituye en el medio a través del cual la educación adquiere un valor más allá de la instrucción, es el instrumento que permite tanto a docentes como estudiantes el reconocimiento de su propio proceso de desarrollo, de sus habilidades, destrezas y potencialidades; aspectos que son inherentes a la formación humana y que son elementos fundamentales en la creación de seres autónomos y competentes para la vida en sociedad.

Así mismo, la Pedagogía orienta los saberes dentro del aula; marca las pautas, coordina los procesos, direcciona la construcción de los conocimientos, permite la interacción entre estudiante- docente y entre estudiante-estudiante, lo que quiere decir que la Pedagogía posibilita el fenómeno educativo.

El carácter teórico práctico de la Pedagogía es determinado por la construcción social que se hace de ella, donde se generan conocimientos alrededor de las diferentes disciplinas de saber, se transforman realidades y se posibilitan mecanismos de acción que unidos a la enseñanza son favorables en la búsqueda de los objetivos de la formación humana. Es en ella donde se orienta al individuo para asumir una vida consiente; analizando y eligiendo de manera eficaz y permanente los valores, las tradiciones, las costumbres y los comportamientos que se convierten en elementos fundamentales para su desarrollo en tanto promueven el ejercicio de destrezas, habilidades, actitudes y potencialidades que lo transformen en un ser integral, autónomo y competitivo para la vida en sociedad.

Conocer las representaciones que traen los alumnos a la escuela permite construir sobre bases más sólidas, no sólo de planificación o en contenido, sino en el uso e implementación de comportamientos, ya que estos, tienen fuertes implicaciones en la formación de los alumnos en el trayecto educativo, pensando desde un contexto caracterizado como violento (Cid Patricia, 2007).

Las RS permiten acceder a la subjetividad de los actores sin perder de vista los aspectos institucionales. De esta manera, Moscovici las concebía como:

“Conjuntos dinámicos [...] “de las teorías” o de las “ciencias colectivas” *sui generis*, destinadas a la interpretación y al modelamiento de lo real [Ellas reenvían a] [...] un corpus de temas, de principios, teniendo una unidad y aplicándose a las zonas, de existencia y de actividad, particulares [...] Ellas determinan el campo de las comunicaciones posibles, de los valores o de las ideas presentes en las visiones compartidas por los grupos, y regulan, en lo sucesivo, las conductas deseables o admisibles” (Moscovici, 1979).

Las raíces del concepto RS surgen en la noción “representaciones colectivas” de Emile Durkheim (Durkheim, 1893; 1898; 1912). “*Estas conforman los pensamientos normas, valores, creencias y mitos que domina*” en una sociedad, y es mediante el pensamiento colectivo según Durkheim como el individuo se constituye en persona. En la obra de Durkheim no hay una definición que pueda ser explicada porque el término hacia 1890 se consideraba de uso común. *Représentation* se había tornado equivalente de la palabra inglesa “*idea*”, representar significaba “*traer cosas delante de la mente*”. Del mismo modo, las representaciones, podrían ser definidas como interpretaciones que surgen de la relación cotidiana entre los sujetos; es decir, del impacto y coacción que surge entre adolescentes y maestros en el proceso educativo (Durkheim, 1912).

Las distintas definiciones sostienen en común las funciones de las representaciones sociales, en la definición propuesta por Araya menciona que:

“Las representaciones sociales son formas específicas y estructuradas de conocimiento. Las RS constituyen una forma de conocimiento socialmente compartido y construido, que junto con intentar comprender y explicar los fenómenos de la vida cotidiana, contiene una dimensión pragmática o funcional, no sólo en términos de comportamiento, sino además de transformación del entorno en que dichas conductas tienen lugar” (Araya, 2002).

Permite al individuo o grupo tomar una posición frente a distintas situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que le conciernen, y orientar su acción de acuerdo a dicha posición.

Las RS desde Denisse Jodelet son “*formas de conocimiento donde ellas se presentaron como una “modelación” del objeto a través de diversos instrumentos lingüísticos, comportamentales o materiales*” (Jodelet, 1989). El propósito del modelamiento o modelización es plasmar una idea teniendo todos sus elementos para mostrar una representación cercana de la realidad del interpretador; clarificar

conocimientos favoreciendo la comprensión del entorno, ilustrar conceptos en una estructuración coherente para sensibilizar el contexto en su transformación, controlar las fuentes de variación de los posibles resultados, reducir distorsiones y enfocarlas antes de su implementación. De esta manera, Jodelet describe las RS como “formas de conocimiento social donde los individuos aprenden mentalmente la realidad”.

De acuerdo con Jodelet el proceso de comunicación de las RS se lleva a cabo en los tres niveles en los que Moscovici ha examinado su construcción:

1. En el nivel de emergencia se encuentran las condiciones que afectan los aspectos cognitivos. Entre esas condiciones encontramos: la dispersión o distracción; el desfase o desajuste de las informaciones; la focalización para dirigir la atención y; la presión que soporta la influencia a la necesidad de actuar o tomar posición. Estos son los elementos que van a diferenciar el pensamiento natural, su lógica y su estilo.

2. En el nivel de los procesos de formación se presentan la objetivación como la transformación de las aptitudes frente a la situación y, el anclaje como acceso a los recursos deseados para afrontarlo; proceso de interdependencia entre la actividad cognitiva y sus condiciones sociales con la finalidad de dar mejor significación y utilidad a los contenidos.

3. En el nivel de las dimensiones se realizan los trazos para la edificación de la conducta: opiniones, actitudes, estereotipos, sobre los cuales intervienen los sistemas de comunicación. Estos últimos presentan procesos como a la difusión, la propagación y la propaganda según los efectos buscados en la audiencia. “La difusión es puesta en relación con la formación de opiniones, la propagación con las actitudes y la propaganda con los estereotipos” (Jodelet, 1989).

En la difusión la vida común es expresada por medio de una programación temática que toca todos los campos de interés de los sujetos: vida doméstica, vida social, afectiva, profesional, etcétera, buscando producir conductas, tiene especial efecto sobre los individuos debido a enlaces sociales, cognitivos y afectivo que el tema tiene para ellos, se caracterizan por tener un formato moralizador de los comportamientos y las prácticas sociales. De esta manera el objeto de la representación es diluido, descompuesto y recompuesto en una comunicación

determinada en un lenguaje destinado a ser adoptado sin que los sujetos se den cuenta (Rouquette, 1998). Se trata de una iniciación a la toma de posición parcial y partidaria entre lo que conoce y lo que está aprendiendo, remarcando la aparición de una construcción que se propone regular los procesos cognitivos, afectivos de los comportamientos y actitudes.

La propagación se ata al aparato ideológico de las instituciones, modulando más las actitudes de los individuos que las opiniones. Da cuenta de una necesidad de comunicar las representaciones de manera adaptada, buscando su aceptación razonada en el pensamiento de los grupos. La meta es tornar esta idea compatible con el sistema de valores, permitiendo así estructurar la pertenencia al grupo de referencia, en la modalidad de una apertura más o menos crítica, que le permitirá proponer modelos propios.

Es importante destacar el hecho de que las habilidades de pensamiento están ligadas a un conjunto de actitudes de las que se tienen que dar cuenta o estar conscientes para manejarlas a voluntad, estas actitudes son apertura, gusto, compromiso, autoconfianza, rigor y reflexión, orden, autocorrección, entre otras. La propagación tiene por objetivo provocar una conducta en todos los miembros del grupo. El moldeamiento social será la meta principal, pero como la actitud no parece ser la responsable directa del comportamiento, nos resta ver la tercera forma de divulgación.

La propaganda: está más cerca de las significaciones atribuidas al objeto de la representación, el objetivo de esta es crear y reforzar las informaciones, sirviendo a la institución por el uso reiterado de estereotipos. La propaganda dirige a los sujetos hacia una idea, una condición social (identidad), determinando las acciones. No se trata de una opinión, posición o actitud respecto de cualquier cosa, se trata de acciones concretas (Moscovici, 1979).

La propaganda tiene tres objetivos: a) delimitar el grupo que sigue las reglas incluso si no existe un acuerdo perfecto; b) reforzamiento y la repetición de las creencias y los estereotipos; y, c) incitar a la acción conforme al grupo aprobada bajo todas sus formas. La propaganda implica una esquematización voluntaria, destinada a desencadenar las reacciones pasionales, así como una comprensión

dicotómica y algunas veces extremista de los objetos de representación (Rodríguez, 2007).

En lo que concierne al término “Representaciones Emocionales”, retomando a Wundt y Durkheim (1885) mencionan que las representaciones designan todo contenido mental, en el que caben las sensaciones, percepciones, imágenes y los conceptos. Wilhelm Wundt también se interesó en el estudio de las representaciones y cita como prueba los tomos de *Volkerpsychology*, en el cual se encuentre tanto una noción de representaciones colectivas, que él denomina comunes.

De acuerdo con Aceves la sensación es el sentimiento que se experimenta como respuesta a la información recibida a través de nuestros sentidos, las sensaciones poseen tres características: la *calidad* que es la naturaleza del estímulo; la *intensidad* que se refiere al grado en que afecta la conciencia y por último; la *duración* que es el tiempo que tarda para ser registrado dicho estímulo (Aceves, 1981). La percepción incluye la interpretación de esas sensaciones, dándoles significado y organización (Matlin y Foley, 1996). Es la manera en que nuestro organismo organiza esos sentimientos para interpretarlos, es decir, el reconocimiento de los objetos que proviene de combinar las sensaciones con la memoria de experiencias sensoriales anteriores. La organización, interpretación, análisis e integración de los estímulos, implica la actividad no sólo de nuestros órganos sensoriales, sino también de nuestro cerebro (Manzanero, 2008).

En tanto que para Wundt, las sensaciones son representaciones simples. Durkheim por su cuenta, reconoció claramente tres grandes clases de representaciones: las sensaciones, las imágenes y los conceptos. Estas dos últimas presentan dos procesos en la construcción de la representación social, con las imágenes se lleva a cabo la objetivación o recuperación de saberes sociales en una representación social que hace concreto lo abstracto a través de la emergencia y; con el anclaje se desarrollan los conceptos o formas fijas de pensar, los conceptos son representaciones que no cambian, a diferencia de las sensaciones o las imágenes que están en constante flujo y transformación (Durkheim, 1911).

Aunque cada una puede describirse por su nivel de complejidad y, en el caso de los conceptos, por su origen colectivo, todos ellos tienen las características de implicar una relación de la mente con un objeto interno o externo al sujeto, es decir, son elementos representativos. Con esto, Durkheim busca expresar con lo colectivo un conjunto relativamente preciso, circunscrito y organizado de fenómenos mentales que son compartidos por el promedio de miembros de una sociedad. Durkheim (1989) describe una realidad fenoménica que se resume en la idea de que *“el grupo piensa, siente, actúa de forma distinta como lo harían sus miembros si éstos estuvieran aislados”*. Para Durkheim:

“Las representaciones colectivas surgen cuando un determinado número de hombres reunidos son afectados de la misma manera por una misma circunstancia y son conscientes de esta unanimidad, al menos parcial, por la semejanza de los signos por los que se manifiesta cada sentimiento particular” (Durkheim, 1897).

Las representaciones emocionales ya no son productos psíquicos simples, sino que constituyen el medio a través del cual los individuos se vinculan con los objetos que los afectan, del mismo modo en que se afirma que las sensaciones son formas en que a un individuo se le presenta un estímulo interno que le afecta externamente (Wundt, 1986).

Moscovici dio importancia a la construcción de la representación y específicamente a la interacción sujeto-objeto, en el cual son desarrolladas bajo una mirada “psicosociológica” considerando los problemas humanos como el de la violencia, en la cual no existe un solo sujeto, sino que intervienen otros, a los que llama *Alter*, que además de relacionarse estrechamente entre ellos, guardan también relación con el objeto.

Con este planteamiento Moscovici trasciende de un esquema diádico, donde sujeto y objeto interactúan, a un esquema tríadico donde los otros sujetos también interactúan e inciden en la relación sujeto-objeto. El esquema de Moscovici da prioridad a la relación de sujeto - objeto - sujeto, porque; los otros y las otras son mediadores del proceso de construcción del conocimiento y la relación de las otras con el objeto -físico, social o imaginario- es lo que posibilita la construcción de significados que se constituye en la articulación entre los procesos psicológicos y los sociales (Moscovici, 1984).

Este proceso es necesario en el acto de “representar-se”, ya que pone en relación 1) dinámicas socioafectiva comprendiendo los diversos sentimientos que la gente asocia a cada objeto, imagen y representación, 2) dinámicas sociocognitiva implicadas en las representaciones siguiendo construcciones ya abordadas e, incluso 3) dinámicas psíquicas en tanto modos de comportamiento siguiendo las reglas de relación inter e intrafactivas. El concepto de imagen no está separado de la opinión, se ha utilizada para designar una organización más compleja y coherente de juicios y evaluaciones. El libro de la Bildung reclama la creación de una ciencia, “*eikonics*”, dedicada al tema.

Estas imágenes son una especie de impresiones o sensaciones que los objetos y las personas dejan en nuestra mente y se complementan con experiencias individuales y colectivas con el fin de que se puedan recordar (Durkheim, 1912). Así es posible observar que una imagen está determinada por fines y que su función principal es seleccionar lo que viene del interior pero sobre todo del exterior.

Cuando se habla de RS se considera que no hay un corte dado entre el universo exterior e interior del individuo o del grupo, que, en el fondo, el sujeto y el objeto no son heterogéneos. En ese sentido, los estudios de RS han tomado en cuenta la articulación de aspectos de orden afectivo, mental y social, integrando junto a las cogniciones, relaciones sociales que afectan las representaciones, así como la realidad material, social o ideal sobre la cual ellas intervienen ya que el hombre siente, piensa y actúa, distinguiéndose en él procesos emocionales (sentimientos, emociones, afectos) procesos cognitivos (percepción, representación, imágenes, conceptos) y de conducta (actos, actitudes, motivaciones, comportamientos, etc.).

Además de guiar la conducta, la representación guía a nivel individual la postura que el sujeto ha de tomar frente a la vida, crucial para la etapa de los adolescentes caracterizados por el proceso de búsqueda de identidad, especialmente cuando se adentra a influencias externas que predisponen a tomar posición al respecto, especialmente las referidas al orden, la normatividad o la disciplina en un contexto circunscrito por la violencia (Moscovici, 1979, Jodelet, 1989; Abric, 1994).

Como fenómenos cognitivos, las representaciones, asocian la pertenencia social de los individuos con las implicaciones afectivas y de la forma de afrontar la

normativa escolar, con la interiorización de experiencias, modelos de conducta y pensamientos socialmente inculcados o transmitidos por el contexto y la comunicación social (la familia, la escuela y/o los amigos).

1.1.1 Imaginario social

Las interacciones grupales e individuales en la escuela afectan de algún modo en los resultados académicos, sociales y emocionales que representan y puede generar buena o mala autoestima, autopercepción y/o valoración favorable o desfavorable del medio y de sí mismo. La forma en que se presentan depende de muchos factores, y algo que la afecta definitivamente en el contexto escolar es la violencia, cuando se trata de actos contrarios a la norma y de sí mismos.

La interpretación o representación emocional de los otros, en referencia a las cuales se construye la identidad obedece, en circunstancias negativas, a factores donde puede presentarse la violencia. La importancia de la interpretación y representación se acentúa en los adolescentes y jóvenes que se encuentran en un periodo donde se cuestionan y construyen interpretaciones a partir de las construcciones que el contexto tenga de ellos.

Autores como Bronislaw (1991) sostienen que la concepción de lo imaginario incluye un proceso de construcción de “imágenes a representaciones”, mientras que otros destacan su carácter de significación y de construcciones de sentido. Castoriadis (1994) explica que la formación de las subjetividades se lleva mediante la creación que cada sujeto va transformando tanto la idea que tiene de sí como su papel y su lugar en la sociedad mediante el imaginario social, sabiendo quiénes somos y qué papel debemos desempeñar en la sociedad. De esta manera se expone que lo imaginario es un esquema de interpretación del mundo que orienta los comportamientos y facilita el ejercicio del poder.

El imaginario social alude a la producción de representaciones colectivas que favorecen la comunicación y la interacción entre los sujetos. Para Castoriadis lo imaginario:

“Son significaciones, construcciones de sentido. Lo imaginario “no es la imagen de algo”, sino la creación incesante e indeterminada de figuras, formas, imágenes, que actúan como significaciones, en tanto que a partir de ellas las

cosas, los hechos, los procesos, cobran sentido y que no corresponden a elementos racionales o reales” (Castoriadis 1998).

Lo imaginario se refiere a aquello a partir de lo cual las cosas son (significan) y pueden conformar una multiplicidad de sentidos: “es un esfuerzo de construcción de sentido, es la fuerza creadora que permite que, entre la percepción de la realidad y la expresión de su experiencia coagule una forma de interpretación” (Ramírez, 2003).

La imaginación es el origen de lo que puede ser figurado, pensado, representado, deseado y en relación a lo cual se despliegan los afectos. La imaginación es la capacidad de la psique de crear un flujo incesante de representaciones, intenciones (deseos) y afectos, que se producen (Bronislaw, 1991).

Lo imaginario se manifiesta en dos dominios irreductibles: en el dominio de la psique como imaginación radical; y en el dominio histórico social, como imaginario social. El imaginario radical es la capacidad de hacer surgir como imagen o representación algo que no es “*Es la capacidad creativa de la invención y del desplazamiento de sentido para crear nuevas significaciones, es la dimensión instituyente del imaginario social. Es radical porque alude a la raíz, a la fuente de la creación*” (Castoriadis, 2006).

En el dominio histórico-social prevalece lo imaginario social, que está constituido por producciones de sentido, sistemas de significación social, cuya consolidación y reproducción permite mantener unida a la sociedad, gracias a la institución de normas, valores y concepciones que hacen que una sociedad sea visualizada como una unidad.

Tanto la sociedad como los centros educativos requieren para existir crear significaciones imaginarias, que instituyan normas, valores, lenguajes, formas de representar o “*legein*” norma racionales (facultad de formar conceptos a partir de la razón) un pensamiento que debe ser capaz de construir una representación de la realidad. Así como de instrumentos, procedimientos y métodos de hacer social; y “*teukhein*” (dimensión identitaria, funcional e instrumental del quehacer social, de la creación) viene del *techne*-técnica, lo que significa reunir-adaptar-fabricar-construir, es el componente ineliminable de la acción social (Castoriadis, 2007).

“La institución imaginaria de la sociedad se rige por estos sistemas simbólicos sancionadores, condiciones de conjunto que constituyen un mundo que tiende a formar un cerco de significaciones que sirven de referencia identitaria para la sociedad y sus sujetos” (Castoriadis, 2007).

Existe además una relación estrecha entre lo imaginario y lo emocional. La emoción se produce porque el sujeto reacciona no sólo como si el objeto existiera, sino también con el objeto ausente. Se produce un compromiso vinculante entre un objeto (lo imaginado) y un sujeto (subjetivo), en realidad inexistente, la cual genera una deuda emocional. Para que esta deuda, según Simón, se genere tienen que darse, al menos, tres circunstancias “1) *Una imagen o representación sin objeto real*, 2) *Vínculo emocional con la imagen o representación* y 3) *compromiso voluntario*” (Simón, 1997).

1. Una imagen o representación sin objeto real. En la mente del sujeto se origina la imagen de un objeto inexistente en el presente, que él concibe como posible y que sitúa habitualmente en el futuro o en un momento temporal indeterminado. Aunque el futuro siempre se halla implicado, también las imágenes del pasado pueden estar en el origen de la deuda. Como ejemplo de una imagen capaz de originar una deuda emocional, podemos plantear la fantasía de un joven adolescente de llegar a ser el más elogiado o respetado en la escuela.

2. Vínculo emocional con la imagen o representación. La imagen originada en la mente se convierte en un objeto emocional para el sujeto. Su existencia con respecto al pasado genera la imposibilidad y, con respecto al futuro una gran incertidumbre. A pesar de todo, lo que el sujeto normalmente hace es establecer un vínculo emocional entre la imagen de un objeto inexistente y su futuro ideal, así mismo inexistente. Lo que sí es real y actual es la excitación emocional que tiene lugar en el organismo del sujeto que imagina. Por tanto, el vínculo se establece entre un sujeto y un objeto ‘imaginados’, no reales, pero la reacción emocional que se origina es real, tangible y capaz de producir cambios fisiológicos, respuestas conductuales y cogniciones apropiadas a la situación fantaseada.

En el ejemplo del adolescente en relación a la norma, las emociones desencadenadas serían las que implican el deseo de visualizarse como rebelde, violento y/o flojo y de obtener las ventajas materiales y psicológicas que de todo ello

se derivan. Aunque el mundo imaginado es fantástico, las emociones que se sienten no lo son.

3. El sujeto, además, establece un compromiso voluntario con esa imagen o representación cargada de contenido emocional, ratifica o sanciona la idea de que su 'self' ideal del futuro debiera apropiarse de la imagen recién creada, asumiendo así una obligación para el porvenir. Se compromete consigo mismo a que la realidad se aproxime lo más posible a ese escenario que él ha fantaseado en el presente. El proceso por el cual el sujeto incorpora la imagen a su ideal se llama habitualmente "identificación"¹ (Erikson, 1980).

Este proceso es crucial en la producción emocional y conlleva una intervención de la voluntad del sujeto que decide o resuelve comprometerse con ese futuro que ha imaginado. Es el momento en que el sujeto queda atrapado, apegado a la imagen o representación que él mismo ha fantaseado, se produce un "deslumbre", una ceguera que impide que se valore correctamente el alcance del compromiso que se adquiere, pudiendo incluso no existir conciencia de compromiso alguno.

El ejemplo sería el enganche que se produce cuando el chico o la chica aceptan convertirse en actores responsables. Se ven a sí mismos en la cumbre de lograr un desarrollo académico favorable, o como se ha observado en la población, a generar estereotipos pasajeros. Es decir, identifican su fantasía consigo mismo y se comprometen a conseguir la meta soñada.

De esta manera se desarrollan e implementan las representaciones emocionales, tanto en la construcción de representaciones sociales como de imaginarios sociales respecto a la violencia. "Tanto profesores como alumnos dan significaciones distintas a la violencia y eso afecta la interrelación que se da entre ellos, pues los primeros (profesores) son los que la regulan y los otros son juzgados (alumnos) por lo que hacen y es considerado como violento" (Sús, 2005).

Los profesores la definen indirectamente, pues el punto de partida para entenderla es la disciplina, y a través de la cual se crean, difunden y ponen en práctica reglas, que deben ser cumplidas por los alumnos, sin haber sido

¹ La identificación (de la raíz identi-, "identidad") es, en psicología, la conducta, las habilidades, las creencias y la historia del individuo en una imagen consistente de sí mismo(a). La identidad es una búsqueda de toda la vida, la cual se enfoca durante la adolescencia y puede repetirse durante la edad adulta (Erikson, 1980).

considerados en su implementación. Así, para la escuela, son violentos aquellos adolescentes que tienen conductas inapropiadas, que no corresponden a las reglas establecidas en el reglamento, que se salen de la normatividad o no hay otra manera de justificar porque es violenta.

Estas conductas están sustentadas en el significado que tuvieron para los alumnos y maestros del plantel en generaciones pasadas, entendiendo según Berger y Luckman (1997) como una construcción social referida al “*conocimiento que se establece como realidad interpretada a partir de la estructura del sentido común*” y que son distintas para cada uno de los actores y que desde la escuela se empiezan a definir las categorías que reflejan lo que culturalmente se estructura en el contexto social. De esta manera cada grupo objetiva ese significado de diferentes formas, destacado las que se generan en la interacción social y el lenguaje, este último como forma común a todos para manifestar su realidad construida colectivamente y con fundamentos disimiles; ha surgido, desarrollado y mantenido gracias a las experiencias personales y colectivas de cada uno de ellos (Raiter, (2003). Son producto de sus interacciones con otros, con los que tienen contacto en su entorno y reflejan su manera de pensar, de ser y actuar.

Esto se refleja en cuestiones que solo tienen significado y poder para determinados grupos sociales en contextos históricos definidos, es decir, que lo que da sentido para unos no lo hace para otros. Por ejemplo cada palabra que se pronuncia, que se expresa por escrito o se dice, viene a ser un símbolo que encierra significados y que se entiende de manera diferente, dependiendo del contexto en el que fue pronunciada y adquirida por el pronunciante (Elías, 1994).

Un imaginario social es entonces una construcción social que permite que una sociedad funcione de manera adecuada para quienes viven en ella, pero está siempre cambiando y adaptándose a las nuevas circunstancias, evolucionando al mismo tiempo que evolucionan los grupos que las sostienen. Por lo que, el imaginario social denominado “alumnos violentos” que existe en este momento en la escuela secundaria no es la misma construcción social que prevalecía en épocas anteriores y actualmente determinado por las nuevas concepciones como el de *bullying*.

El concepto de alumnos violentos que se tenga por parte de los maestros, debe generar alternativas de funcionamiento de la escuela en tanto comunidad estudiantil. Como implementar metodologías que hasta ese momento no tenía, al definirlo se localiza entre los individuos su forma de comportarse lo cual para la escuela es más fácil atender.

Al solicitar a la opinión de los alumnos, encontramos que sus construcciones no han sido, ni son consideradas en el imaginario colectivo que prevalece en la escuela en torno al tema de los adolescentes violentos, aunque su propio imaginario se construye, en gran medida, a partir de los elementos sociales previamente establecidos, aun cuando incluyen categorías que no están consideradas como adecuadas o válidas, donde se cambie o propongan posibilidades aceptarlas constructivamente.

En el acercamiento que se tuvo con los alumnos se encontró que las palabras con que se define a los alumnos violentos en la escuela secundaria Federalizada “Nabor Carrillo Flores” Turno Matutino de Ciudad Nezahualcóyotl del Estado de México, expresan una cotidianeidad y dejan ver como son considerados por los autoridades y se apegan a lo que expresan sus propios compañeros, aunque no lo expresan verbalmente acerca de lo que piensan de sí mismos. Estas definiciones pueden agruparse por las características dadas por los mismos estudiantes y construidas a partir de significados con mayor valor semántico agrupando junto aquellas que son similares o expresan situaciones parecidas y que tienen estrecha relación con la presencia de la violencia.

En la cuadro 1 se hace mención de algunas de las conceptos con las se han definido los adolescentes que están relacionados con situaciones de violencia o relacionadas a su conducta debido a comportamientos disruptivos.

Cuadro 1: Definiciones Identitarias

Conceptos	Descripción
El bully	Muchas veces no son muy inteligentes, pero son lo suficientemente malos y fuertes como para tener a la escuela entera a sus pies. Se roban la comida de los demás, le ponen apodosos ridículos y ofensivos a la gente, y en general se dedican a hacerle la vida imposible a todo aquel que los vea feo.

El chico malo	Se muestra seguro ante todos e incluso le gusta molestar a los demás.
El matado	El matado todo lo sabe. Matados mala onda, que no prestan apuntes, no ayudan a estudiar, y parece odiar a todo aquel que no sea tan dedicado como él. Un poco detestado por todos. ¿Será que le tienen envidia?
El payaso	Son uno de los factores que hacen que las clases no sean tan aburridas. Siempre están haciendo chistes, y muchas veces tienen la puntería de hacer el comentario más gracioso en el momento en el que el profesor está comentando algo importante. Por lo general desesperan, pero a veces hacen comentarios que hacen reír hasta a los maestros, aunque intentan hacerse los muy serietitos.
El barbero	Tiene preparado todo un repertorio de cumplidos para los maestros y esto provoca en los demás diferencias. Por lo general, estos alumnos no son muy listos para la escuela, pero suelen tener talento para hacer que a los maestros se les olvide ese pequeño detalle.
El autista	Siempre se sienta en una orilla del salón, y no habla con nadie. Parece que está de malas o asustado. Muchas veces, ni te das cuenta de su existencia hasta que te toca hacer equipo con él. Respecto a actividades se mantiene distante y cuando tiene que participar no lo hace, este tipo de acciones podría interpretarse de parte de los docentes como violencia pasiva.
El “cero neuronas”	Son payasos involuntarios. No tienen idea ni de en qué día viven, y no les da pena sacarlo a relucir con los comentarios más tontos. Podrían ser la víctimas del círculo del bullying.
El “Niño rico”	Toda su ropa es de marca, y siempre está hablando de su estilo de vida de lujo. Habla arrastrando las palabras así, ¿ya sabeeeeee?, y no pueden faltar muletillas como “tipo”, “o sea”, “¿si ubicas?”, entre otras.
8. El más guapo	Tiene la sorprendente habilidad de derretir a todo un grupito de niñas con una mirada, y si es mujer, logra hacer que los niños saquen su lado más cursi, aunque delante de sus amigos se crean muy machos.
El indiferente	Su actitud demuestra que todo le da igual, ¿Será cierto?
El deportista	Siempre es la primera opción en la selección de equipos y es capaz de saltarse las otras clases para practicar algún deporte.
El hiperactivo	¡No se puede estar quieto ni un segundo! Saca de sus casillas a los profesores.

Fuente: Vaello Ortis, Juan (2007), *“Como dar clase a los que no quieren”*

Como se aprecia en el cuadro anterior en relación a lo abordado por Joan Vaello (2007) se denota una situación de enfrentamiento, pues la manera de ver el mundo de los estudiantes no se parece a la manera en cómo la ven los profesores, directivos del plantel y padres de familia; quiénes acatan estos imaginarios como individuos fuera de la norma y hasta cierto punto, peligrosos para el sistema escolar, pueden incluso tambalearse y sentirse seriamente cuestionados, por otro lado la escuela buscará la manera de deshacerse de ellos, de separarlos de la comunidad,

ya que no encuentran la identidad adecuada dentro de los imaginarios sociales inconscientes de la institución.

Al clasificar a los alumnos como violentos, se refuerza en los jóvenes una dominación “imaginaria”, que los profesores en cuanto grupo social ejercen sobre ellos. Este imaginario social está presente en la vida cotidiana de los estudiantes y los profesores son los que a partir de las normas, reglas, valores y conductas permitidas “enseñan al alumno sobre cuáles deben ser las conductas asumidas” de tal forma que no se les permite plantear acuerdos. Esta es una forma de ejercer el poder que pasa por el imaginario colectivo y se representa a la autoridad, las normas, las reglas a través de símbolos que son apropiados por los sujetos (los adolescentes) que establecen con ello redes de sentido, conformando un significado común de las cosas, que se denomina “conciencia colectiva” que le da sentido y cohesión.

Esta conciencia colectiva en la escuela implica que los estudiantes, en cuanto alumnos violentos son desordenados, no estudian, son irrespetuosos, latosos, con problemas, rebeldes y que se merecen sanciones diversas; estos signos son los símbolos que deberían orientar las acciones de los profesores y alumnos en la escuela, representaciones que regulen el espacio y se defina externamente como un nivel educativo de mucha precaución. Trabajar con adolescentes es muy difícil de acuerdo con la mirada que se quiera asumir, ya que se debe entender que es una etapa en que se crean o se empieza a formar comportamientos, aceptándolas u oponiéndose, se asumen representaciones creando sus imaginarios.

Otras formas de construcción apuntan que la violencia es un concepto que le da identidad al grupo de jóvenes, en cuanto es considerado por la misma escuela de saber-se violento y el concepto por el cual permite definirse. Sin embargo, considerado por el pensamiento de los maestros y autoridades, cuando un adolescente es violento se opone a las reglas o normas socialmente aceptadas, por ende se considera una amenaza que debe ser sancionada, pues estas conductas están en conflicto con los valores de la escuela, pero sin reconocerse, y es la forma en la que los adolescentes han encontrado la manera de ser y expresarse a falta de posibilidades de demostrarlo.

1.1.2 Distorsiones cognitivas

Como se comentó nuestros pensamientos, emociones y conductas están interconectadas y muchas veces no estamos conscientes de lo que pasa por nuestra mente y solo percibimos de forma emocional los aspectos desagradables cuando no se tienen las herramientas para su manejo.

Cuando se crean pensamientos, estos suelen ser ideas breves u oraciones cortas que en la mayoría de los casos nos brindan mucha información, sin embargo, detrás de esas pequeñas frases existen otros pensamientos que es importante descubrir, porque aunque como seres racionales, es decir, capaces de pensar, en ocasiones no nos damos cuenta del contenido de estos.

Este tipo de pensamientos generalmente son evaluativos, rápidos y breves que no suelen ser el resultado de un razonamiento o deliberación consiente, sino más bien parece brotar automáticamente. Estos pensamientos pueden tener forma de palabras o de imágenes. Así, los pensamientos automáticos surgen de las creencias o ideas que son tomadas como verdades absolutas, formuladas por varios contextos, experiencias y factores, por ejemplo: la familia, los amigos, el contexto, la cultura, la economía, lo social, factores genéticos, etc., por tanto, son aprendidos y hay posibilidades de modificarlos.

Albert Ellis (1985) propone tres tipos de creencias que constituyen el primer eslabón cognitivo del "Procesamiento Irracional de la Información", las creencias irracionales primarias son: a) referentes a la aprobación/afecto.-surge la expresión "me gustaría tener el afecto de las personas importantes para mí", b) referentes al éxito/competencia o habilidad personal.-surge la expresión "me gustaría hacer las cosas bien y no cometer errores" y c) referente al bienestar.-surge la expresión "me gustaría conseguir fácilmente lo que deseo".

Hay tres creencias irracionales secundarias, que a veces son primarias y el segundo nivel del procesamiento. Las principales serían:

a) Referentes al valor aversivo de la situación. -evaluar lo negativo o tremendismo que surge de la expresión "no conseguir lo que quiero es malo, pero no horroroso".

b) Referentes a la capacidad de afrontar la situación desagradable. -tolerancia que surge de la expresión "no me gusta lo que sucedió, pero puedo soportarlo, o modificarlo si me es posible".

c) Referentes a la valoración de sí mismo y otros en el evento. -aceptación que surge de la expresión "no me gusta este aspecto de mí o de otros, o de la situación, pero acepto como es, y si puedo la cambiaré" (Ellis, 1985).

Estas creencias facilitarían la consecución de las metas personales al no producirse disminuirían su impacto emocional sobre el sujeto. Estas experiencias serían representaciones o modelos de las principales creencias irracionales que hacen vulnerable a las personas a padecer trastorno emocional en los aspectos implicados en esas metas. Un tercer eslabón cognitivo para determinar las consecuencias emocionales, después de las creencias irracionales primarias y secundarias, serían las "distorsiones cognitivas" o errores inferenciales del pensamiento y que son evaluaciones cognitivas más ligadas a las situaciones específicas.

Muchos de los pensamientos pueden ser racionales (adecuados) si corresponden con lo que sucede objetivamente en la realidad o irracionales (inadecuados) si se alejan de lo que sucede. Cuando los sentimientos o emociones la mayor parte del tiempo son negativas o extremistas se vuelven un foco rojo, y lo importante es localizar los pensamientos que causan problemas o no se apegan a la realidad. Albert Ellis en su Terapia Racional Emotiva Conductual (TREC) plantea el modelo ABC, para explicar que:

"Todo acontecimiento, suceso o situación (*Activating event*), se ve influenciado por nuestras creencias, (*Belief system*) es decir, pensamientos, recuerdos, inferencias, esquemas, normas, valores, experiencias previas, etc., provocando con ello una consecuencia (*Consequence*), que se refleja en los pensamientos, emociones o acciones de las personas" (Ellis, 1985).

Aunado a ello Ellis sostiene que:

"El esquema básico ABC puede complicarse, dado que A puede convertirse en un acontecimiento secundario A2, sobre el cual se pueden tener pensamientos secundarios B2 y consecuencias secundarias C2".

Por ejemplo, en una cita amorosa, uno de los chicos no ha llegado "A", surge "B" pensamientos "posiblemente esté con otra persona por eso el motivo de su retraso", teniendo una consecuencia emocional "C" de enojo. El enojo se convierte a su vez en un acontecimiento secundario (A2) sobre los cuales provoca pensamientos "B2" "jamás me amo, todo era mentira", trayendo como consecuencia conductual (C2) que cuando llegue su pareja empiece a gritar sin escuchar razones.

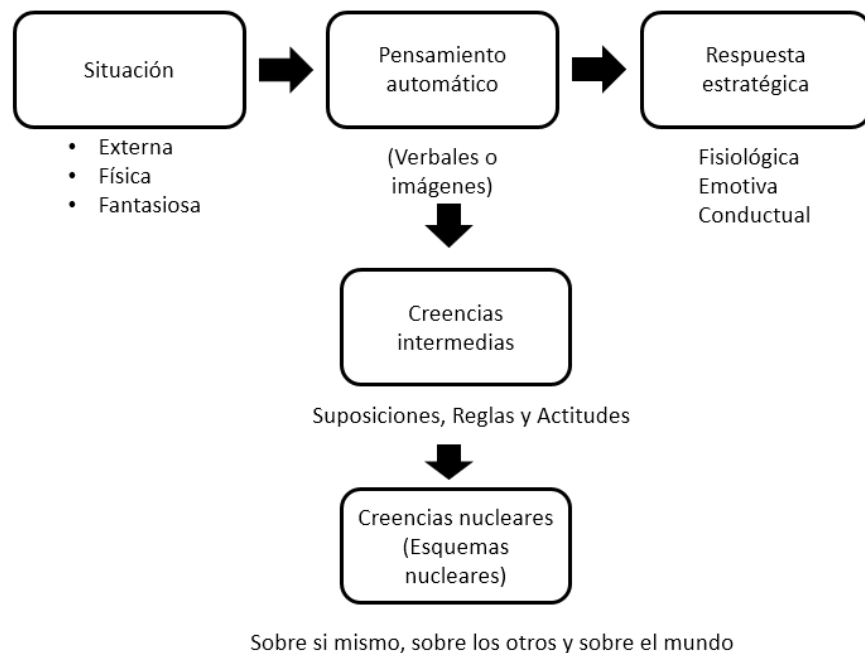
La cadena secundaria puede producir otra terciaria y así sucesivamente. Con este ejemplo, se demuestra que el énfasis no está en la situación, sino en lo que se piensa de ello, de ahí entonces, que pensamientos racionales o irracionales son los que determinan un estado emocional saludable en la persona y en sus relaciones que establece.

En la Terapia Cognitiva de Aarón Beck basado en un sistema cognitivo (S-AT-R), se plantea:

“Que de un estímulo o situación (*Stimulus-Situation*), se generan pensamientos automáticos (*Automatic-Thoughts*), y con ello, una respuesta o reacción (*Reply-Reaction*) que pueden ser emocionales, conductuales o fisiológicas”.

En el esquema 1 se representa el modelo cognitivo de Aarón Beck que explica el proceso cognitivo, definido como representaciones internas (almacenadas) de estímulos, ideas, o experiencias que controlan los sistemas de procesamiento de información. Cuando una fase es activada, el significado que se deriva de la creencia interactúa con los sistemas cognitivos, afectivo, motivacional y conductual.

Esquema 1: Modelo cognitivo de Aarón Beck

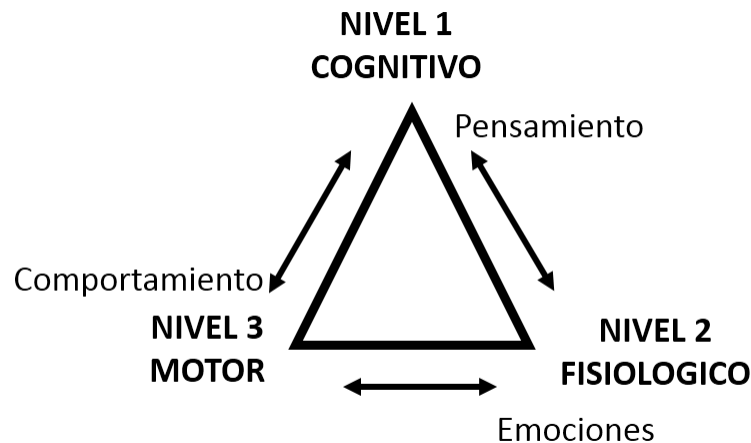


Fuente: Aarón Beck, *Una máquina del tiempo para la Psicología, Terapia Cognitiva*.

La diferencia con la primera teoría es que en esta última, se recalca que los pensamientos rápidos y automáticos en ocasiones carecen de razonamiento lógico, debido a creencias erróneas que posee la persona. Otro de los aspectos que subraya es que la respuesta ante estas distorsiones cognitivas puede provocar una respuesta fisiológica, es decir, a nivel orgánico, como dolor de estómago, espalda, vómitos, etc.

Este seguimiento permite comprender que el proceso de construcción emocional no surge únicamente por un pensamiento que provoque una emoción y posterior una conducta; también, una conducta puede provocar emociones, o bien, pensamientos. El esquema 2 muestra la forma como interactúan estos procesos; el primer sistema de respuesta es el cognitivo, esto es nuestro sistema de pensamientos, “nuestra interpretación” de la realidad-suceso, es lo que determina cómo vamos a sentirnos y comportarnos frente a un hecho dado.

Esquema 2: Construcción emocional



Fuente: Ana Gimeno-Bayon Cobos; Ramón Rosal Cortes, *Psicoterapia integradora humanística. Manual para el tratamiento de 33 problemas psicosensoresiales, cognitivos y emocionales.*

Podemos observar que los jóvenes se encuentran bombardeados por este tipo de pensamientos irracionales, por variadas vías como la prensa, la música, la televisión, que pueden estar aprendiendo o tomando parte de ellas. Esto no quiere decir que se deje de ver televisión o escuchar música o alejarse de la sociedad, sino que se desarrolle la habilidad de cuestionar y criticar lo que se escucha o se ve en

televisión y debatir estas ideas antes de agregarlas a su marco de creencias y valores.

Se enlistan a continuación los 15 tipos de pensamientos irracionales caracterizados tanto por Beck (1979) como por otros autores como Freeman y De Wolf (1992) o Freeman y Oster (1999), referidos al tercer eslabón o distorsiones cognitivas más comunes, mencionados anteriormente:

- Pensamiento de Filtraje: Es un tipo de pensamiento sobre una situación en la que se acostumbra ver un solo elemento de la situación, este pensamiento también se caracteriza por utilizar las palabras, horrible, terrible, insoportable, no puedo tolerarlo, entre otras.

- Pensamiento polarizado: Es una distorsión en la cual se tiende a percibir cualquier cosa de forma extremista sin términos medios. Es el típico pensamiento de “todo o nada”, “blanco o negro”.

- Sobre generalización: Consiste en sacar conclusiones generales de hechos particulares. Las palabras más comunes en este tipo de distorsión pueden ser; siempre, todos, nunca, nadie, etc.

- Interpretación del pensamiento: Suponer las razones o intenciones de las otras personas sin prueba alguna, ejemplo: “no me está poniendo atención, de seguro porque mi platica lo aburre”.

- Visión catastrófica: Es la tendencia a esperar siempre lo peor, ejemplo: “no ha llegado, y si chocó”.

- Personalización: Es la tendencia a relacionar algo del ambiente consigo mismo, ejemplo; si alguien hace un comentario abierto, acerca de la irresponsabilidad de las personas, considerar que ese comentario lo dicen por él o ella.

- Falacias de control: Existen dos formas de ver, una es teniendo la creencia de que yo controlo y soy responsable de todo lo que sucede a mi alrededor o, por el contrario, todo lo que sucede a mi alrededor es controlado por fuerzas externas a mí. Ejemplo: Imaginarse que uno es responsable del sufrimiento o la felicidad de los demás o por el contrario que nada puedo hacer para cambiar mi situación por considerar que mi destino puede estar regido por los astros.

- La falacia de justicia: Se basa en la aplicación de las normas de los demás o de sí mismo. Se expresa a menudo con frases condicionales como: “No es justo que me pase esto a mí, me debería ir mejor”.

- Razonamiento emocional: Lo que la persona siente tendría que ser verdadero. Es decir que tomamos nuestras propias emociones como prueba de la verdad a falta de datos, se refleja en la expresión: “si se siente como un perdedor, entonces tiene que ser un perdedor”.

- Falacia de cambio: Que la felicidad depende de los actos de los demás, supone que una persona cambiará si se presiona lo suficiente, ejemplo: la esperanza de felicidad se encuentra en conseguir que los demás satisfagan nuestras necesidades.

- Etiquetas globales: Consiste en definir de modo simplista y rígido a los demás o a uno mismo a partir de un detalle, por ejemplo motes o apodos: esa rubia es una creída o, soy un idiota por usar el celular todo el tiempo.

- Culpabilidad: Implica que otro se convierta en el responsable de elecciones y decisiones que realmente son de nuestra propia responsabilidad.

- Los debería: La persona que utiliza este pensamiento se comporta de acuerdo a unas reglas inflexibles que deberían regir la relación de todas las personas. Las palabras son “debería, habría de, o tendría”.

- Tener razón: La persona se pone normalmente a la defensiva; tiene que probar continuamente que su punto de vista es el correcto. Esta actitud lleva normalmente a una conducta excesivamente agresiva, distante, con muchas discusiones y la consiguiente pérdida de amigos, y el deterioro de las relaciones sociales.

- La falacia de la recompensa divina: Se sacrifica y trabaja hasta quedar extenuada y mientras tanto imagina que está coleccionando puntos angelicales que podrá cobrar algún día.

Un punto importante y necesario de aclarar es que al tener pensamientos más racionales no significa que no tendremos tristeza, enojo, miedo o frustración, ya que estos sentimientos son parte del ser humano. La finalidad no es eliminarlos sino enfrentarlos y trabajar con los sentimientos negativos innecesarios que provengan de pensamientos irracionales, o por el contrario llevar los pensamientos irracionales

al polo opuesto el optimismo excesivo o la racionalización ya que podrían conllevar consecuencias difíciles de controlar como dejar las cosas en manos del destino ya que esto tampoco se apega a la realidad.

Para combatir los pensamientos irracionales primero es necesario recordar que nuestros pensamientos ejercen gran influencia en nuestras formas de actuar y sentir y que además son aprendidos, por lo tanto se busca crear o aprender pensamientos alternativos, racionales que nos lleven a una vida más saludable, ya que los sentimientos y conductas son un pilar importante para llevar a cabo un cambio en los pensamientos.

1.1.3 Estilos y estrategias de afrontamiento

La relación entre representaciones emocionales, distorsiones cognitivas y estilos y estrategias de afrontamiento es recíproca y en este caso lineal, debido a que, las acciones que realiza una persona para enfrentar un problema afectan la valoración de sí misma y su subsecuente afrontamiento. Si el afrontamiento no es efectivo, la representación se distorsiona, y se produce un fracaso adaptativo, que conlleva una cognición de indefensión o malestar emocional. El afrontamiento actúa como un verdadero regulador emocional, de manera que, si es efectivo, no permite que se presente el malestar. De esta manera, el afrontamiento efectivo obra como un factor protector, ya que actúa como neutralizador de los efectos negativos de la situación presentada.

Al respecto Cassaretto (2003) señala que el estilo de afrontamiento consiste en *“predisposiciones personales para hacer frente a las diferentes situaciones, siendo éstas las que determinan las estrategias y su estabilidad temporal y situacional”*. Los estilos y estrategias serían los procesos concretos que se utilizan en cada contexto altamente cambiantes dependiendo de las condiciones desencadenantes.

Las estrategias de afrontamiento, exitosas o no, pueden determinar que un individuo experimente determinados pensamientos. De esta manera contar con estrategias efectivas permite manejar con eficacia las demandas internas y externas. Cada sujeto tiene que utilizar estilos de afrontamiento que domine por aprendizaje o por hallazgo en una situación de emergencia.

Holroyd y Lázarus identificaron dos tipos de estilos o funciones básicas de afrontamiento:

“1) Afrontamiento centrado en el problema, cuya función es modificar la situación problemática, para hacerla menos estresante para el sujeto. También se la considera como afrontamiento de aproximación y 2) Afrontamiento centrado en la emoción que busca modificar la manera en que la situación es tratada para reducir la tensión, la activación fisiológica y la reacción emocional negativa, busca regular la respuesta emocional que aparece frente al estrés” (Holroyd y Lázarus, 1982).

Se agrega a esta clasificación un tercer tipo de estrategia propuesta por Pearlin y Schooler que sería:

3) “Afrontamiento enfocado en la percepción, cuyo fin es alterar el significado de las dificultades situacionales para que se perciban como menos amenazadoras” (Pearlin y Schooler 1978).

El afrontamiento a diferencia de las defensas tiene un carácter intencional y deliberado; parte del análisis de la situación y busca hacer frente a las demandas percibidas. Otra diferencia con las defensas es que éstas son poco flexibles, y su modo de acción persigue distorsionar la realidad para facilitarle al sujeto una ilusión protectora.

El afrontamiento se ha relacionado con variables como la adaptación en los adolescentes o el logro académico. Antiguamente se estudiaba el afrontamiento en los adolescentes desde la óptica de los adultos, pero que en los últimos años se han realizado investigaciones para desarrollar instrumentos que reflejaran adecuadamente la conducta de afrontamiento de los adolescentes (Frydenberg, 1997).

En las investigaciones recientes sobre el tema se destacan al afrontamiento como un proceso que pone en marcha un individuo para hacer frente a las situaciones problemáticas. Si, al hacerlo, se soluciona la situación problemática, el individuo repetirá la misma estrategia ante situaciones similares, pero, en caso contrario el sujeto buscará otro recurso como sería la violencia (Lazarus RS, Folkman S., 1984).

Desde un enfoque psicopedagógico, la identificación de las estrategias de afrontamiento de los adolescentes es fundamental, ya que lleva a considerar los recursos que disponen y que pueden contribuir con el crecimiento y el desarrollo de sí mismo.

1.2 Origen y desarrollo de la educación secundaria

Los centros de educación secundaria son el contexto de desarrollo y socialización de los adolescentes (Durkheim, 1976). Los jóvenes pasan buena parte de su adolescencia hasta los 16 años de forma obligatoria, y después muchos de ellos hasta los 18 años cursando el bachillerato o preparatoria, adscritos al rol de estudiantes. Una parte importante de su tiempo diario lo invierte en la asistencia a dicha escuela. Es a partir de la instrucción que tienen la posibilidad de ampliar sus capacidades intelectuales, sociales y de razonamiento.

Desde su papel de estudiantes se prefiguran personalidades, formas de ser y actuar, siendo la escuela la institución principal y especializada en regular las relaciones que tendrán en un futuro (Sandoval, 1996). En el centro se amplían y diversifican las relaciones que mantienen con sus iguales, se desarrollan modelos de relación del adolescente con los adultos y compañeros más de los que mantienen con los familiares.

Ello implica considerar varias cuestiones de fondo; la primera es que necesariamente los centros educativos representan la única vía de acceso institucionalizada para integrarse al trabajo y con ello a la edad adulta, en segundo lugar se produce un incremento sustancial en las condiciones de heterogeneidad del alumnado en un aula, (los mejores y los peores estudiantes, los que quieren estudiar y los que no), como por su mayor diversidad económica, cultural y lingüística y por último, produciéndose situaciones de conflicto en torno a la elección de proyectos de vida para el futuro o modelos a seguir (Braslavsky, 1999).

Aunado a estas condiciones, se producen distintos modos de percibir la educación y los modelos educativos. Mientras que unos señalan la necesidad de formar integralmente a los estudiantes (intelectualmente pero también profesional y socialmente), los modelos opuestos consideran que la función de los centros de enseñanza debería consistir únicamente en impartir conocimientos sin inmiscuirse en la vida social y/o emocional de los alumnos.

La fenomenología subraya la importancia de la construcción activa del conocimiento y de la comprensión, apoyando a los alumnos para que exploren el mundo y desarrollen la comprensión sobre sí mismos, y los otros. Por su parte, las

posiciones contrarias creen que la enseñanza debería consistir básicamente en la instrucción directa por parte del profesor.

En un trabajo de investigación, Joan Lipsitz (1984) seleccionó cuatro centros por sus excelentes resultados en la educación de adolescentes. Una de las características de estos centros fue su disposición y su capacidad para adaptar las prácticas escolares a las diferencias individuales de los alumnos en cuanto a desarrollo físico, cognitivo y social. Esto se concretaba en medidas tales como: reducir el horario escolar de los viernes para facilitar el desarrollo de intereses personales del alumnado, cambios en la organización escolar para crear grupos reducidos de alumnos y profesores con facultades para articular el ritmo y las actividades escolares en función de las necesidades de los alumnos, y el desarrollo de planes de asesoramiento que aseguraban que cada alumno tenía contacto diario con un adulto dispuesto a escucharle, explicarle cosas, reconfortarle y animarle.

Otra estrategia para estos centros fue la importancia de crear un entorno que fuera positivo para el desarrollo social y emocional de los adolescentes. Con ello se reconocía no sólo que estos entornos contribuían de forma positiva al rendimiento académico, sino también que el desarrollo de estos aspectos eran intrínsecamente importantes en la escolarización de sus alumnos. Ello implicó acentuar las pautas educativas del centro y del profesorado, ensanchar sus responsabilidades no solo las herramientas instruccionales, lo cual no agrado a varios, especialmente a los profesores (Lipsitz, 1984).

. Al respecto, los procesos de reforma educativa vividos en nuestro país tienden a referenciar situaciones similares, ya que sus diversas aseveraciones en lo que concierne a la educación secundaria podrían ser analizadas, bajo dinámicas alusivas a los receptores y no a los emisores.

1.2.1 Propósitos y contenidos

La tarea docente no se reduce a transmitir la información (datos, conceptos y procedimientos) de cada disciplina o asignatura, al margen de las finalidades formativas principales de la educación. Es necesario prestar atención a los conocimientos previos de los alumnos, sus necesidades de aprendizaje e intereses y se deben analizar los propósitos y contenidos fundamentales de la educación, así

como de las implicaciones de la práctica educativa en la enseñanza. Con este apartado se pretende analizar el significado y la importancia del servicio educativo en la formación de los adolescentes, y destacar que el trabajo que se realiza con los contenidos cobra su sentido pleno cuando contribuye al logro de las principales finalidades de su educación.

La educación secundaria como culminación del nivel básico, cubre los últimos tres años de un plan de, al menos siete; que ya es más amplio, por el nivel preescolar cuya cobertura es cada vez mayor y obligatoria. Por ésto, es fundamental que haya una articulación con los niveles anteriores, especialmente con la primaria donde constantemente se experimentan cambios.

La educación básica debe ser entendida no como los conocimientos mínimos a lograr sino como los conocimientos fundamentales que toda persona debe poseer. En ese sentido el acento de todos los programas debe estar puesto en el desarrollo de habilidades que integran los conocimientos y valores que permiten a los estudiantes continuar su aprendizaje con un grado de independencia dentro y fuera de la escuela, facilitan su incorporación productiva y flexible al mundo del trabajo y coadyuvan a las características personales de disposición, apertura y vinculación y empatía social y emocional como complemento de esta etapa inicial. Así mismo, los contenidos dentro de los objetivos de los planes y programas de estudios para la solución de las demandas prácticas de la vida cotidiana como para estimular la participación activa y reflexiva social e individual.

La educación secundaria ha tenido diversas transgresiones de estudios, además del punto del desarrollo de habilidades, son los que surgieron en el proceso de estructuración, como la integración de los contenidos por Asignaturas en lugar de por Áreas: la dificultad en la enseñanza por áreas fue la integración de los conocimientos. Para poder dar una clase de Ciencias Naturales, por ejemplo, un maestro tenía que saber lo suficiente de Biología, Química, Física, Geografía y buscar la mejor manera de integrarlas. Esto planteo un problema fundamental para la formación de maestros, porque habría que ser no solo especialista de una asignatura sino de al menos cuatro materias y además tener la habilidad de saber integrar los conocimientos a partir de un fenómeno o de un problema, (Sandoval,

1996). La realidad es que no se estaba enseñando lo suficiente de las áreas y se estaba abordando el conocimiento de manera fragmentada y muy poco sistematizada; esto obligo a regresar a las asignaturas.

Las asignaturas también tienen sus dificultades; en relación con la enseñanza, es un conocimiento fragmentado, y en relación con el estudiante son más las asignaturas que debe cursar. Aunque se reconoce que el cambio no asegura una enseñanza perfecta este atiende ciertas dificultades como las que se venían presentado con las áreas; por ejemplo, que eventualmente la Geografía había desaparecido del currículo por lo que en realidad quedo diluida, estando una fase en Ciencias Naturales y la otra en Ciencias Sociales (Sandoval, 1996).

Ahora se trabaja por asignatura, con la pretensión de que haya un estudio más sistemático a partir de cada una de las disciplinas, pero también se busca propiciar cierta integración. Por ejemplo, en el caso de las Ciencias Naturales, hay ciertos fenómenos que se abordan desde los aspectos químico, físico y biológico; en lo que es importante que el alumno entienda que un mismo fenómeno puede verse desde distintos puntos.

Si se habla de la articulación entre primaria y secundaria, se considera que hay dos asignaturas centrales, que corresponden al desarrollo de habilidades básicas: Español y Matemáticas.

Se tiene la idea de que el Español es cosa de especialistas en lingüística o que es dada solo a aquellos que son del arte de la literatura; esta área propone remontar que el español es nuestro, es de todos y es el vehículo de comunicación natural, es necesario ser capaces de leer y entender. Eso quiere decir que en la escuela se debe aprender a leer, que lo importante es disfrutar la literatura y no necesariamente entrar en los detalles de su historia o saber las fechas en que fueron escritas dichas obras literarias.

Por otra parte, en la importancia de saber escribir y hablar; la comunicación oral es uno de los componentes de lenguaje que ha estado muy descuidado en la escuela y ahora se pone en acento particular desde la educación primaria. Al concluir la educación secundaria se debe ser capaz de exponer coherentemente ideas, de dictar una conferencia, de leer una ponencia, de expresar de tal manera

que pueda con toda confianza explicar a sus compañeros un fenómeno natural o social a partir de cosas que se han investigado.

Tradicionalmente se piensa que cuando uno llega a la escuela ya sabe hablar; pero una cosa es que se tenga lo básico de la lengua y otra que sepamos las situaciones en las que se dicen ciertas cosas y como se dicen. El propósito de la escuela es desarrollar esta habilidad básica por lo que las actividades que se realicen en esta dirección son un reforzamiento importante durante los tres años de la educación secundaria ya que pese a lo que se crea, estos aprendizajes deben darse en la escuela, no se aprenden en la casa o en la calle.

Por otro lado están las Matemáticas que tienen que ver con el lenguaje de los números; pero sobre todo el de la comunicación en términos cuantitativos. Esta información es importante pues se encuentra todo el tiempo, lamentablemente muchos adultos con escolaridad de educación media superior o superior, al leer un texto se saltan las gráficas y los porcentajes o la información cuantitativa porque quizás les es difícil interpretarla. Una de las tareas es que ese otro lenguaje también se aprenda como una expresión natural, no solamente para leerlo sino para ser capaces de comunicarnos con un lenguaje cualitativo.

Las propuestas actuales rechazan la idea de que en la primaria se deban aprender las Matemáticas mecánicamente, es decir, realizar sumas y restas de sin ninguna reflexión. Se trata de que los alumnos sean capaces de reconocer los problemas que pueden tener solución y que cuando los reconozcan sepan qué mecanismos utilizar para cada uno, y con qué operación resolverlo.

El proceso actual consiste en partir de los problemas: proponer soluciones y que del mismo lleven a la construcción de una suma, resta, división o una ecuación lineal. Desde el plan de estudios del 2011 del programa de Matemáticas; en su segundo eje se ha dado un espacio especial a la Geometría y a otros temas que habían quedado muy relegados.

Los nuevos programas desde Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) sobre las asignaturas de Español y Matemáticas, intentan fortalecer estos dos lenguajes. Reconocer su importancia es verlos como la espina dorsal de la educación básica, y comprender

que no va ni tendrían que ir en contra del conocimiento de la Física, Química, Biología, Historia, Geografía, etcétera, pues, sin aquellos, estas no serían accesibles ni contribuirían a su desarrollo (Sandoval, 1996).

En lo que concierne a Formación Científica es correcto admitir que en México existe poca cultura científica. No hay interés por hacer preguntas sobre el entorno, ni se pregunta acerca de cómo funcionan las cosas. Este tipo de preocupaciones son las que se deben sembrar en los niños y adolescentes reconociendo en primer lugar que ellos tienen inquietados y en un momento dado las abandonan o las pierden. De niños se hacen muchas preguntas acerca de por qué llueve, por qué las plantas son verdes, y esa manera natural de preguntarse por el mundo, su interés por buscar una respuesta científica a sus preguntas se va perdiendo. En la escuela se requiere recuperarlas, porque este interés natural es el sustrato y la posibilidad de que haya una cultura científica en los adolescentes; es decir, el interés por entender los fenómenos naturales y sociales, la capacidad de desarrollar ciertas respuestas que tengan rigor y un carácter científico. Esos aprendizajes habrá que promover durante la educación básica.

Desde la educación primaria se promueven habilidades como indagar, observar y comparar. La primaria está sobre todo cargada hacia contenidos de Biología porque son los menos abstractos, los más cercanos a los niños; pero, también se inician en nociones de Química y de Física. En cambio, en secundaria se estudia Biología solo en el primer año, en lugar de tres años como era en el pasado, y se amplía y profundiza el estudio de la Física y la Química, dedicando a estas asignaturas un año a cada una, de tres que se daban anteriormente.

Esa es una de las razones de por qué los años de estudio de la Biología han disminuido en la secundaria. En esta área se abordaba al estudiante en la asignatura de Introducción de Química y Física. Este curso introductorio pretendía ser de lo más lúdico y suave para permitir una sistematización de tópicos, conceptos y puntos de vinculación en segundo y tercero de secundaria (Sandoval, 1996).

Etelvina Sandoval, en *“Elementos para debatir (y pensar el cambio de) la organización y gestión de la educación secundaria”*, menciona que ahora en Química su estudio es más práctico que en el pasado, pues tiene que ver más con

la cocina, con la tlapalería, con las sustancias que son cercanas, donde el ácido es el ácido del limón y no necesariamente una sustancia que cambia de color en el laboratorio y que parece mágica. En esta y en todas las asignaturas de la secundaria, se trata de acercar a los alumnos a los procesos y a los fenómenos que observan en su entorno inmediato, en particular a las manifestaciones químicas.

Lo que se ha enseñado en lugar de Física es Matemáticas. Preguntarse por la naturaleza física de las cosas no es lo que se ha venido haciendo en la escuela, en esa asignatura; tradicionalmente se han propuesto muchas fórmulas (velocidad = distancia/tiempo). El alumno aprende a poner números en una fórmula y a hacer operaciones para obtener un resultado; pero, entender bien qué es eso de la velocidad no se ha enseñado a los estudiantes. No se puede dejar de señalar que se invierte mucho tiempo para elaborar el libro del maestro de Física, que debería servir más para estimular la reflexión sobre la materia, porque lo que se realiza más hacia las Matemáticas.

En el caso de la Geografía desarrollar la ubicación espacial es, quizás, una de las habilidades primarias del individuo; ésta se presenta en la cultura, en todas las personas. Las nociones de arriba, abajo, norte, sur, este, oeste, se fueron sistematizando hacia lo que hoy recibe el nombre de Geografía. En los primeros años de la primaria la Geografía es entendida desde el espacio de la casa, como llegar a ella grados más adelante, al espacio de país, al espacio de continente, del mundo y del universo.

Con desarrollar la noción de espacio geográfico, de ubicación espacial, se pretende también que los niños en la primaria y los jóvenes en la secundaria hagan una buena lectura de mapas, sepan de qué se trata una escala. Se propone desarrollar estas habilidades que todos necesitamos al enfrentar la lectura del plano al leer, por ejemplo, un mapa de su ciudad o comunidad.

En el caso de la enseñanza de Historia no se trata solamente de saber el recuento de hechos y menos aún el de hechos militares y políticos, que ha sido por mucho tiempo la forma que se ha adoptado en la enseñanza de la Historia. En la propuesta de la RIEB 2007 – 2012 que se sigue actualmente se ha recuperado la historia cultural, los niños de primaria y los jóvenes de secundaria deben considerarse como

parte de la historia de este país. Entender que no solo los eventos militares, los eventos políticos o lo que hacen los héroes es lo único importante. Se trata de que los estudiantes entiendan que las cosas más cercanas a ellos, aquellas con las que están más familiarizados tienen una historia.

La historia de México, en tercero de secundaria, tiene una gran parte de cultural (Plan de Estudios 2011, 1er bloque del segundo año de Educación Secundaria). Se reconoce que, si es importante tener una visión de la historia nacional, de los grandes periodos, eventos políticos y militares pero hay que complementarlo con la historia de los hechos y los objetos de todos los días, con los que se puede sentir más identificado.

Los alumnos que asisten a la secundaria tienen entre 12 y 16 años, son adolescentes que tienen un modo de ver la vida muy particular y hay ciertos asuntos de los que es fundamental enterarlos y asegurar que estén informados para aprender a buscar información confiable sobre los temas que les preocupan.

A través de la Orientación Educativa se abordan tres temas de interés para los jóvenes: la sexualidad, la prevención de adicciones y otras muy importantes como la orientación vocacional para la preparación para el trabajo que dependerán de las decisiones que tomen para el futuro. Ya que para el adolescente su futuro equivale al sábado próximo, la fiesta, que es lo que van a hacer dentro de dos días, y no lo que va a ocurrir cuando ya sean mayores: los adolescentes se sienten inmortales y están convencidos de que ellos no corren riesgos. La Orientación Educativa se convirtió en asignatura no porque al estudiante se le deba asignar una calificación de cinco, ocho, nueve o diez en el manejo de los temas, sino por la necesidad de no dejar de lado su abordaje en relación a problemáticas como las ya mencionadas.

En el plan de estudios se busca asegurar que estos sean asuntos de los que se hable en la escuela secundaria. Por el momento la única manera de asegurarlo es que sea una asignatura del currículo, con esto se insiste en que la Orientación Educativa es fundamental en el transcurso de las modificaciones internas y externas, individuales y sociales en relación a su contexto como las concernientes a los planes y programas de estudio. (Sandoval, 1996).

1.2.2 Reformas estructurales de educación secundaria

Los adolescentes en su rol de estudiantes de educación secundaria desarrollan las capacidades cognitivas que se van completando con las adaptaciones que en el momento histórico y social el mismo sistema tiene la necesidad de implementar, las representaciones que surjan de cada uno de los responsables tuvo que ser guiada por parámetros que correspondían a un tipo de aprendizajes, de estudiante y adolescente, como también de destrezas y habilidades a desarrollar de un contexto muy distinto al actual.

La enseñanza secundaria es algo posible y los contenidos que se le han dado deben adaptarse a los alumnos y estos a los contenidos. Para evitar que se convierta en una simple expresión de deseos o en un cliché para tranquilizar conciencias es necesario plantear el porqué y el para qué de una enseñanza que pueda empezar a construir relaciones a lo que hemos de llamar formación, ya que se ha considerado la adolescencia como una etapa difícil de la vida, contestataria, desafiante para escuela secundaria que desde su aparición en 1925 ha vivido varias reformas.

Hasta el comienzo de los procesos de reforma educativa en 1975, el problema del estudiante de educación secundaria se explicaba por el autoritarismo y la rigidez de la educación tradicional, que no contemplaba ni los intereses ni las necesidades de los alumnos. Una educación basada en la exposición y en la acumulación de datos, combinada con una disciplina rígida y cercenadora de la libertad de los alumnos ya que era la causa de los problemas (Schmelkes, 2004).

La salida de estas prácticas se hallaba en la transformación de las prácticas institucionales y de los estilos pedagógicos. Sí las escuelas y los docentes fomentaban la participación del alumnado, establecían acuerdos de convivencia, favorecían la creatividad, la construcción personal del aprendizaje y propiciaban el desarrollo de destrezas por sobre la incorporación de contenidos la respuesta de los adolescentes escolarizados sería distinta: activa, entusiasta, comprometida con el conocimiento (Sandoval, 2000).

Sin dejar de reconocer la validez de muchos de los postulados reformistas, la realidad ha demostrado que pese a la incorporar prácticas pedagógicas, la respuesta de los alumnos distó de ser la esperada.

Las implicaciones tanto para el diseño como para la implementación de la política educativa han sido actualmente diversas y abarcan distintos órdenes como serían: la adopción de una orientación y propósitos claros; en cuanto a los cambios en la organización se trata de plantear y resolver sobre todo cuestiones de tipo laboral y no educativa (López, 2013).

Todo lo anterior exige nuevos marcos normativos que regulen el funcionamiento de las escuelas de manera que se asegure el proceso de implantación (Acuerdo número 284)². En las que se ha buscado en cada momento hacer cambios no sólo curriculares, la constante ha sido la articulación de los niveles de educación básica. En este apartado se referirá a las cuatro más significativas reformas educativas de los últimos cincuenta años, ellas son: a) la Reforma de 1975, derivada de los Acuerdos de Chetumal en 1974, b) la Reforma de 1993, resultado del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1989, c) la Reforma Integral de Educación Secundaria del 2006 y d) la Reforma Estructural del 2013.

a) Reforma derivada de “Los Acuerdos de Chetumal” en 1974

Surge para darle una salida política, a la represión y la negación al diálogo que derivó en la gran protesta estudiantil de 1968, en la que el presidente Gustavo Díaz Ordaz planteó, antes de salir del gobierno que, según él, las deficiencias educativas habrían sido las responsables de los hechos. Sin hacer mención a la propuesta de Díaz Ordaz, Luis Echeverría impulsaría la transformación de la educación en respuesta a la “apertura democrática” que se hacía necesaria llevar a cabo después del movimiento estudiantil. A este proceso de cambios en la educación se le denominó Reforma Educativa.

² Por el que se establece el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria en Modalidad Mixta, para la Superación y el Perfeccionamiento Profesional de los Profesores en Servicio. (Publicado en el Diario Oficial de la Federación el día 21 de septiembre de 2000).

Para la reforma se realizó una consulta nacional a través de seis seminarios. Los acuerdos emanados fueron llevados a la reunión nacional celebradas en Chetumal en 1974, en ella se elaboraron los resolutivos que guiarían la orientación de la educación. Sandoval los resume en siete:

“1) Definición y objetivos de la educación básica, 2) El plan de estudios y sus modalidades, 3) Lineamientos generales sobre los programas de aprendizaje, 4) Las técnicas para la conducción del aprendizaje, 5) Los auxiliares didácticos, 6) La organización de la educación media básica y funcionamiento escolar y 7) Los maestros, formación escolar y perspectivas profesionales” (Sandoval, 2000).

El plan de estudios se planteó en dos estructuras: por áreas de aprendizaje y por asignaturas. Ambas buscarían ampliar y profundizar los contenidos esenciales de la educación primaria. Sin embargo, aún con la oposición mayoritaria del magisterio para la modalidad del estudio por áreas, en los siguientes años y para las secundarias de nueva creación se implantó la estructura por áreas (Sandoval, 2000).

Con esta Reforma se daba continuidad a la educación primaria y se promovía, según sus objetivos, la formación humanística, científica, técnica, artística y moral. Proporcionaba las bases de una educación sexual orientada a la paternidad responsable y a la planificación familiar. Se propuso que la educación secundaria fuera el preámbulo para el ingreso al trabajo y a la educación preparatoria (Sandoval, 1996).

b) Reforma generada del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB)

En el marco del gobierno de Carlos Salinas de Gortari se impulsó un modelo de descentralización educativa que cambiara las reglas del juego político y se abrieran espacios para la burocracia oficial. Los planes se resumieron en tres puntos: Impulsar la descentralización, reformar los planes y contenidos y establecer un sistema de incentivos, que servirían de control para los maestros (Latapí, 2004).

Desde el punto de vista de Ornelas (2008), la idea del gobierno salinista era restarle poder al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) e impulsar la calidad de la educación que atendiera el problema de la inequidad, la irrelevancia de contenidos y el centralismo del sistema. Sin embargo, el ANMEB sólo sirvió para reorganizar el juego político entre los distintos actores.

El propósito del plan de estudios, señalaba la SEP, era: “contribuir a elevar la calidad de la formación de los estudiantes que han terminado la educación primaria, mediante el fortalecimiento de aquellos contenidos que responden a las necesidades básicas de aprendizaje de la población joven del país que sólo la escuela les puede ofrecer” (SEP, 1993).

Sin embargo, para Latapí (2004), la reforma de secundaria consistió casi exclusivamente en reorganizar el currículo por asignaturas y distribuir algunos materiales a los docentes. Doce años más tarde, la educación secundaria todavía no representaba lo que el ANMEB se había propuesto en materia de renovación curricular, participación social en la educación, reformas al magisterio y producción de materiales y libros de texto.

La reforma como discurso parecía incorporar acciones para que los maestros del nivel secundario impulsaran las necesidades básicas de aprendizaje en los estudiantes. La pregunta era ¿cómo adoptarían los maestros este concepto y cómo lo incorporarían en sus prácticas de enseñanza? Al respecto Quiroz señala que la estructura del plan de estudios provocaba una fragmentación curricular debido a las condiciones laborales de los maestros. Por otro lado, esta fragmentación también tenía consecuencias en el esfuerzo adaptativo de los alumnos, pues enfrentar 11 asignaturas y 11 maestros por grado escolar, generaría que los estudiantes priorizaran estrategias de adaptación a los cambios permanentes y no para un ejercicio de formación y apropiación de conocimientos (Quiroz, 1998).

c) La Reforma Integral de Educación Secundaria del 2006

El gobierno de Vicente Fox planteó diversas propuestas en materia de educación. A través del Programa Nacional de Educación (ProNae)³ 2001-2006 se propuso realizar una Reforma Integral en el nivel básico con el objetivo de lograr la continuidad curricular y la articulación pedagógica y organizativa con los dos niveles escolares (Cruz, 2011). El 26 de mayo de 2006, se hizo oficial el nuevo Plan y programas de estudio para la educación.

³ Programa Nacional de Educación (ProNae) Era un programa que ofrecía cobertura con equidad, calidad de los procesos educativos y niveles de aprendizaje e interacción y funcionamiento del sistema educativo.

Una de las grandes críticas hacia la reforma fue el sentido de lo “integral” en la misma. El argumento de la SEP fue que se trataba de una reforma integral porque asumía el reto de mejorar las oportunidades de aprendizaje de todos los jóvenes, implicaba acciones de orden diverso como repensar los propósitos de la secundaria y realizar modificaciones al currículo. Esta explicación no se sostuvo en el desarrollo de la propuesta y llovieron críticas de especialistas en educación y maestros de la Coordinación Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), (Pedro, F. y I. Puig, 1998).

Algunas de estas críticas planteaban la inutilidad de llamarle integral a una reforma que “cercenaba los contenidos de historia”. No podría llamarse integral cuando no incluía las opiniones de los distintos actores de la educación en el país, principalmente los docentes, quienes serían los encargados de impulsar la nueva reforma. Después de presentar los resultados de una Consulta Nacional, sin dar mayores explicaciones, se empezó a nombrar Reforma de Educación Secundaria, en lugar de Reforma Integral.

d) Reforma Estructural del 2013

Enrique Peña Nieto destacó la importancia de las reformas estructurales aprobadas durante su gestión, entre ellas la reforma educativa. Una reforma estructural de cambios que alteraron la esencia del sistema educativo.

“El 13 de diciembre de 2012, la Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión, aprobó el Proyecto de Decreto por el que se reforman los artículos 3º fracciones III, VII y VIII, y 73, fracción XXV; y se adiciona la fracción IX al artículo 3º, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos” (CPEUM) (La reforma educativa 2013, Análisis general y alcances jurídico-laborales⁴).

La Reforma reitera el compromiso que la educación será de calidad enfocada al mejoramiento constante y al máximo logro académico de los educandos. En el tema de la calidad se considera tomar en cuenta el apoyo de todos los actores de la sociedad.

La Reforma implicó modificar el artículo 3º constitucional y la Ley General de Educación (LGE), así como promulgar dos nuevas leyes secundarias: la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) y la Ley del Instituto Nacional

⁴ En línea: <http://www.sev.gob.mx/educacion-media-superior-y-superior/files/2013/09/ReformasConstitucionales-Analisis-y-alcances-Juridico-Laborales.pdf>

para la Evaluación de la Educación (LINEE). Estas últimas están diseñadas para que la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de la Coordinación del Servicio Profesional Docente, y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) trabajen de manera coordinada, de tal manera que los procesos de evaluación señalados en la Constitución y en las leyes secundarias se realicen en tiempo y forma (Eduardo Backhoff Escudero y Gilberto Guevara Niebla⁵, La Reforma Educativa y la evaluación docente: retos para su implementación).

En el marco del SPD, al INEE le corresponde normar y supervisar los procesos de evaluación docente; por su parte, la SEP es responsable del diseño, organización e implementación de dicha evaluación. Este proceso es sumamente complejo pues está conformado por una gran cantidad de etapas, procedimientos e instrumentos, en donde ambas instituciones deben trabajar de manera coordinada para lograr que la evaluación docente cumpla cabalmente con los propósitos para los cuales se diseñó (Aspectos Relevantes, Reforma educativa 2013).

Así, los estudiantes en este nivel educativo son los menos interesados en los cambios que hace el gobierno ya sea para su beneficio o no incluso algunos ni enterados están y solo comentan que no tienen clases por que sus maestros andan de huelga; en la encuesta uno de los estudiantes puntualizo: “yo solo vengo a la escuela porque me obligan” (Alumno S, 3b Escuela “Nabor Carrillo Flores).

1.2.3 La enseñanza en la escuela secundaria

La escuela secundaria fue constituyéndose por el reconocimiento de sus potencialidades para el ingreso al mercado laboral. Lo cual la convirtió, en su momento en el objeto de demanda social, lo que se tradujo en un incremento del interés por acceder a ella, esto hace evidente que hoy los adolescentes estén concretando su escolarización en esta etapa, ya que el desarrollo que cada estudiante tenga en su educación ha determinado el nivel educativo que alcanzará la mayoría de la población. Por ende, va a definir, gran parte del perfil cultural, económico, ciudadano, individual y social (Castillo, 2008).

⁵ Eduardo Backhoff Escudero y Gilberto Guevara Niebla son miembros de la Junta de Gobierno del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

Su intención ha sido que los jóvenes se apropien significativamente de la cultura de la sociedad a la que pertenecen, la formación para el autoaprendizaje y autoevaluación constantes, no sólo pensando en su ámbito específico de desempeño laboral; sino en generar una actitud, un hábito, y herramientas concretas que les permitan apropiarse y posicionarse frente a la gran cantidad de información y conocimiento circulante.

La escolarización total en este nivel pone en juego desafíos cuantitativos y cualitativos en la retención efectiva de conocimientos, habilidades y competencias, que exige enfrentar causas como el fracaso y abandono escolar. Más aun, se encuentra el hecho de que no todos pueden acceder a la escuela, hay dificultad para asistir, aprender y alcanzar los niveles exigidos para aprobar y obtener su certificación. En términos cuantitativos esto se traduce en inasistencia, repetición y abandono.

Por eso de cara a la obligatoriedad de la escuela secundaria, será necesario explicitar y trabajar sobre las tensiones que afectarán el día a día, su definición y posición institucional. Entre los principales factores que afectan a la escuela como institución en el ejercicio de su tarea se puede mencionar que se produce más comunicación significativa para los adolescentes fuera del salón de clases que dentro de él, y la experiencia escolar pierde relevancia. Especialmente por el rápido avance de los medios de comunicación y de la información que transforman las relaciones humanas y sociales, permiten a los adolescentes tomar contacto con fuentes de información y contenidos educativos por fuera de la oferta académica de las escuelas, ya que estas fuentes frecuentemente resultan más atractivas y relevantes que la propia escuela (Adès, J. y Lejoyeux, M., 2003).

De esta manera, surgen nuevas demandas, ante problemas familiares, sociales y de protección. La contención frente a los problemas sociales, la formación para la ciudadanía, la provisión de experiencias que dan base a la cohesión social, la prevención frente a los riesgos como las drogas, el VIH, la violencia; forman parte, entre otros, de un conjunto de demandas más o menos nuevas que la escuela está llamada a responder, pero también sobre las que no poseen ni las condiciones ni las herramientas para hacerlo como es el acceso a la tecnología (Andere, 2006).

Esta revisión cubre una dificultad crucial si se considera que toda la evidencia sobre experiencias educativas exitosas demuestra la importancia de factores subjetivos (proyecto claro y compartido, altas expectativas, compromiso con los resultados). Intentar trabajar estas dimensiones encarna riesgos polarizados de la labor docente, en lo que se refiere a los estudiantes: alta intromisión que es vivida como autoritarismo y nada de intromisión vivida como *laissez faire*⁶, que en definitiva puede traducirse en reproducción de las practicas sesgadas.

Las diferentes tipologías de estilos de enseñanza de los profesores han dado lugar a modelos tomados como marcos de referencia con los que el profesor puede identificarse o ajustarse según su comportamiento docente. “*El estilo se define como un conjunto de orientaciones y actitudes que describe las preferencias de una persona cuando interactúa con el medio*” (Weber, 1976). En la revisión que hace Weber de los estilos de enseñanza señala que éste constituye el “*rasgo esencial, común y característico referido a la manifestación peculiar del comportamiento y la actuación pedagógica de un educador o de un grupo de educadores que pertenece a la misma filosofía*”.

Según las creencias en torno a la educación cada profesor va a desarrollar un rol concreto y específico, si es consecuente con sus propias creencias. A esas creencias cabe añadir variables de personalidad que condicionan formas concretas de actuación. Son varios los autores que han dado diferentes clasificaciones o tipologías: Lippit y White (1939) hablan de tres estilos.

a) El estilo autocrático: son los profesores quienes toman todas las decisiones, organizando y distribuyendo, incluso, las actividades, permaneciendo distantes al grupo en su realización y evaluando de forma individualizada.

b) El estilo democrático: trabaja con el grupo, son los profesores que planifican de acuerdo con los miembros del grupo, animándolos a discutir, decidir, programar y distribuir las actividades: sugieren diversos procedimientos; participan como un miembro más y evalúan los resultados en función del grupo.

⁶ La frase *laissez faire*, (*laissez passer*) es una expresión francesa que significa «dejen hacer, dejen pasar», refiriéndose a una completa libertad en la economía: libre mercado, libre manufactura, bajos o nulos impuestos, libre mercado laboral y mínima intervención de los gobiernos.

c) El estilo llamado *laissez-faire*: se mantiene al margen, estos profesores se caracterizan por la falta de participación general, manteniéndose al margen lo más posible, dejando la iniciativa a los alumnos, y sólo cuando se requiere su opinión, interviene para dar su consejo.

Si los estilos de enseñanza, tienen que ver con las creencias implícitas del profesorado, es decir, según creo así actúo, no menos importante es considerar cómo procesa el profesor la información que posee o capta. Sin duda alguna, este modo de procesamiento va a influir de forma radical en sus relaciones y actividades instruccionales.

El estilo de pensamiento es un constructo diseñado por Sternberg para explicar el autogobierno mental o modo que tiene el profesor y el alumno, de forma concreta, y en general, cualquier ser pensante, de aprovechar sus recursos intelectuales o capacidad mental durante el proceso instruccional. El estilo nos ayuda a evaluar, no la inteligencia o capacidad que tiene el profesor y el alumno, sino cómo la emplean. Dos profesores con el mismo nivel de inteligencia pueden ser bastante diferentes intelectualmente, precisamente por las diferentes maneras de coordinar, planificar, dirigir y controlar las tres grandes habilidades de esa inteligencia: analítica, sintética y práctica. Lo mismo puede decirse de dos alumnos (Sternberg, 1988).

1.3. Adolescencia

La adolescencia se comprende como un periodo de transición, una etapa del ciclo del crecimiento que marca el final de la niñez y anuncia la adultez. Según Papalia (2008), el término de adolescente se usa para referirse a una persona que se encuentra entre los 13 y 19 años de edad, este periodo empieza con los cambios fisiológicos de la pubertad y termina cuando se llega al estatus del adulto.

Según la teoría de Erikson (1980) la adolescencia es un esfuerzo para lograr el sentido de sí mismo, siendo este un proceso saludable y vital que contribuye a fortalecimiento total del ego del adulto. La adolescencia recibe su nombre debido a que el adolescente adolece de una identidad. Erikson propone la etapa de identidad frente a confusión de identidad, en esta el ego organiza habilidades, necesidades y deseos de la persona y la ayuda a adaptarlos a las exigencias de la sociedad.

Para la Organización de las Naciones Unidas (ONU)⁷, la juventud comprende a aquella población que se encuentra entre los 15 y los 24 años; para efectos legales, un individuo es menor hasta los 18 años, y luego entra en la categoría de adulto.

A medida que las relaciones entre pares se van haciendo más frecuentes, aumenta el número de conflictos, se comienzan a establecer dinámicas relacionales basadas en el dominio, de esta manera aparecen comportamientos violentos. Esto tiene que ver con el tipo del comportamiento agresivo que se presente (físico, verbal y/o psicológico), así como la frecuencia con la que se presenta. De esta forma, la adolescencia es considerada un periodo complejo y conflictivo, porque los intensos cambios que se experimentan provocan situaciones emocionales nuevas ante las cuales debe aprender a reaccionar (Castillo, 1996).

La adolescencia consiste más en una etapa de transición, un proceso con límites temporales fijos. Ahora bien, los cambios que ocurren en este momento son tan significativos que resulta útil hablar de la adolescencia como un periodo diferenciado del ciclo vital del ser humano.

La adolescencia comienza con la pubertad, es decir, con una serie de cambios fisiológicos que desembocan en maduración de los órganos sexuales, y la capacidad para reproducirse y relacionarse sexualmente. En los primeros años de la adolescencia, los cambios más notorios ocurren en el aspecto físico pues se presentan las características sexuales secundarias.

Es una etapa de cambios que se caracteriza por un acelerado desarrollo físico, psicológicos y sociales, que va acompañado por cambios emocionales por lo que se experimentan variaciones en el estado de ánimo y afectivo que conllevan interpretaciones de sí mismo, complementándose con aspectos intelectuales y sociales que se reflejarán en la manera de relacionarse con los otros (amigos, compañeros, padres, familia y maestros) (Fierro, 1990).

En este proceso intelectual y social los adolescentes realizan reajustes de las áreas física, emocional y de conducta que se refleja en la imagen personal, de la transformación de su perspectiva y su proyecto de vida, además de los cambios de la relación con sus padres surge la necesidad de aprender a enfrentar situaciones

⁷ La juventud y las Naciones Unidas, http://www.cinu.mx/minisitio/UNjuventud/preguntas_frecuentes/

de riesgo, mediante habilidades como: autorregulación, autoprotección y responsabilidad.

El intervalo temporal en que transcurre la adolescencia comenzaría entre los 11 y los 12 años y se extendería hasta entre los 18 y los 20. Sin embargo, no podemos comparar a un chico de 13 con uno de 18 años; por ello se habla de “adolescencia temprana” o “pubertad” entre los 11 y los 14 años; “adolescencia media” entre los 13 y 16 años y; “adolescencia tardía” o “juventud” entre los 15 y los 20 y su prolongación (Castillo, 1996), hasta llegar a la adultez, la cual dependerá de factores sociales, culturales, ambientales, así como de la adaptación de cada uno para enfrentarse a la dinámica cotidiana siendo ellos mismos.

Hay diversas imágenes, conceptos, interpretaciones con que a estas etapas se idealiza y se les concibe como “todos buenos” o “todos peligrosos”, pero no es más que una mirada descalificadora de su actuar o una preocupación desmedida por el control social a ejercer sobre ellos, particularmente sobre aquellos que viven en condiciones de exclusión. Ser adolescente se ha apuntado cómo una etapa que no responde a ningún tipo de actitud positiva, en la mayoría de los casos de parte maestros y padres de familia, pero ninguna de estas miradas se acerca a los deseos, sentimientos y pensamientos de los adolescentes y jóvenes (Ramírez, 1988).

Al hablar de la adolescencia no hay que olvidar todo el bagaje de configuración de la identidad, pues marca medida en la forma en que el joven abordara su adolescencia. Otro aspecto que influirá en este proceso se refiere al marco socio-cultural en que los jóvenes se ven inmersos. Una sociedad adulta que se tambalea, con una crisis permanente de valores y que, en general, se caracteriza por su medio e inseguridad, que no ofrece al joven el marco psicológico idóneo para su desarrollo.

Según va accediendo a la pubertad, surgen en su interior una serie de actitudes distintas que producen en los padres una situación de angustia; estos se quejan de que sus hijos ya no obedecen igual que antes, como si hallaran satisfacción en hacer y opinar justo lo contrario de lo que ellos han venido inculcándoseles.

Erikson es quizás el más influyente teórico dentro de la corriente psicoanalista en relación con la adolescencia. Como es sabido, fue el inventor del concepto “crisis

de identidad”. Para Erikson (1974), el desarrollo del Yo se caracteriza por la adquisición de una identidad según la cultura de referencia, incorporando así la dimensión social o histórica. La adolescencia se constituye como un tiempo de moratoria para que el joven integre su niñez pasada con las expectativas de futuro. El individuo debe establecer un sentido de identidad personal y evitar el peligro de la difusión de rol y las crisis de identidad personal.

De acuerdo con Erikson (1974) la construcción de la identidad tiende a la construcción de representaciones a partir del contexto y la sociedad a la cual pertenece. El adolescente se encuentra con la dificultad acerca de las posibles soluciones a los problemas que se le presentan. Son varios los factores que influyen en el desarrollo psicosocial de los adolescentes, según Erikson las cinco primeras etapas corresponden a la infancia y adolescencia como, lo muestra la tabla 1.

Tabla 1: Construcción de la identidad según Erikson

Dimensión	Periodo
Dimensión comunitaria	Para que un joven se encuentre a sí mismo es necesario que haya encontrado su dimensión comunitaria. Se creará una unión entre lo que más o menos le viene dado (fenotipo, temperamento, talento, vulnerabilidad) y determinadas decisiones o elecciones que toma (estudio, trabajo, valores, amistades, encuentros), y todo ello dentro de unas pautas culturales e históricas.
Dinámica del conflicto	El adolescente suele tener sentimientos contradictorios, pasando de sentimientos de vulnerabilidad exacerbado a grandes perspectivas individuales.
Período evolutivo personal	Cada individuo tiene su propio período evolutivo que dependerá tanto de factores biológicos, psicológicos, como sociales.
Modelos recibidos	Ningún “yo” se construye de forma aislada. Primero recibirá el apoyo de modelos parentales, y posteriormente de modelos comunitarios.
Aspectos psicohistóricos	Toda biografía está inexorablemente entrelazada por la historia que a uno le toca vivir. Sin duda no es lo mismo vivir en época de paz que en época de guerra.
Historia personal.	Diferentes situaciones personales estresantes pueden tener una influencia negativa en la construcción de la identidad, como por ejemplo: a) tener que emigrar a otro país; b) pérdida de un ser querido; c) dificultades económicas importantes y; d) sufrir maltrato, abusos o abandono.

Según Erikson hay períodos en la historia vacíos de identidad debido a tres formas básicas de aprensión humana: miedos despertados por hechos nuevos, tales como descubrimientos e inventos que cambian radicalmente la imagen del mundo, la forma de interactuar, trabajar, pensar, etc.; ansiedades despertadas por peligros percibidos como consecuencia de la desintegración de las ideologías ya existentes y; temor a un abismo existencial desprovisto de significado espiritual.

Si los padres comprenden el cambio y lo viven sin miedo, conservando la firmeza sin imponer su autoridad, la situación se alargará estrictamente lo suficiente para que el joven se establezca en su anhelada independencia mediante la potenciación de sí mismo claramente diferenciado. Las situaciones de incompreensión padecidas en el ámbito familiar dan lugar a una constante preocupación, que, en muchos casos, provoca en el adolescente, una vez alcanzada la mayoría de edad, actitudes que afectan en su vida.

El adolescente incomprendido evidencia un rechazo y se recogerá en su mundo interno; por ello trata de alejarse del medio, del que toma como elemento opresor y que en lugar de ayudarle le confunde en su ambivalente lucha entre sentimientos; dependencia e independencia (Erikson 1974).

Al servicio de esta búsqueda, el joven utiliza su inteligencia como una defensa contra la propia intranquilidad. Los conflictos afectaran profundamente a sus elecciones futuras; quizá dirija su energía contra todo lo que representa una imposición o tal vez prefiera resolver las cosas de una forma fácil, adaptándose a unas normas que se ve incapaz de transgredir y que le obligan a intensificar la represión de sus impulsos internos.

Frydemberg (1993) considera que es muy importante dedicarse a estudiar a los adolescentes en general, argumentando que en esta etapa del ciclo vital se desarrollan competencias psicosociales muy importantes para el presente y el futuro del cada sujeto.

En Frydemberg y Lewis (1997) señalaron también que la adolescencia es una fase del desarrollo en el que se producen retos y obstáculos de especial importancia. En primer lugar, en la adolescencia, es necesario el logro del desarrollo de la propia identidad y conseguir la independencia emocional de la familia,

manteniendo, al mismo tiempo, la conexión y pertenencia al grupo de pares. En segundo lugar, señalan que se produce una transición de la infancia a la edad adulta, caracterizada por cambios fisiológicos y un desarrollo cognitivo importante.

El adolescente en ese momento se ve comprometido a cumplir ciertos papeles sociales en relación a sus compañeros y a los miembros del otro sexo, y al mismo tiempo, a conseguir buenos resultados escolares y a tomar decisiones sobre su carrera profesional. Cada uno de estos pasos del desarrollo requiere de una capacidad de afrontamiento, es decir, estrategias conductuales y cognitivas para lograr una adaptación y una transición efectivas. Frydemberg y Lewis señalan también que cada vez más los adolescentes tienen preocupaciones que sienten como abrumadoras y hasta, en algunos casos, pueden llegar a conducirlos a la depresión profunda o el suicidio.

Los cambios emocionales de esta etapa influyen en su desenvolvimiento social, por lo cual la forma en que los adolescentes afrontan sus problemas tiene además una importancia relación para el bienestar individual y también social. Esta reflexión es fundamental, ya que puede establecer patrones de conducta para su vida futura, trayendo graves consecuencias.

Frydemberg y Lewis también proponen el uso de los centros escolares (programas) como un lugar importante para orientar el cuidado de la salud y el bienestar a través de la ayuda que allí pueda brindárseles con el fin de mejorar sus estrategias. En el adolescente las estrategias de afrontamiento parecen ser el resultado de aprendizajes realizados en experiencias previas, que constituyen un estilo de afrontamiento particular, y determina las estrategias situacionales.

1.3.1 Teorías de la adolescencia

La adolescencia constituye el campo de estudio de la antropología, la psicología, la biología del desarrollo, la sociología, la historia y, por supuesto, también aparece como un concepto de la realidad familiar, educativa y social del presente. La adolescencia es un tema actual que sigue provocando un intenso intercambio de opiniones entre científicos sociales, educadores, padres de familia e instituciones ciudadanas y políticas (Lozano, 2014).

Desde cada una de las disciplinas que la abordan se ofrecen definiciones de la adolescencia, ya que en abordaje existe una preocupación por entender la adolescencia, tanto desde un punto de vista analítico como experimental desde diversas perspectivas interdisciplinarias (educativas, sociales, sanitarias, etc.) relacionadas con políticas públicas pero muy pocas vinculadas a la realidad adolescente (Los pensamientos del adolescente, en línea).

Sin embargo, esta pluralidad de enfoques teóricos, metodologías y disciplinas, junto a la diversidad de caracteres constitutivos de la adolescencia, pueden oscurecer el propósito de entender mejor el fenómeno de la adolescencia, ya que el campo de estudio se mantiene en un estado de confusión y discusión en relación con la variedad de teorías y concepciones que se presenta bajo una pluralidad caótica, en abierta contradicción. No obstante, cada disciplina por separado puede presentar en su terreno específico formulaciones teóricas y metodológicas claras y distintas.

Stanley Hall primer psicólogo en formular una teoría de la adolescencia, describe la adolescencia como un período personal de tendencias contradictorias.

“El adolescente puede expresar mucha energía y actividad desmedida y alternativamente mostrarse indiferente y desganado; puede pasar de la euforia a la depresión, de la vanidad a la timidez, del egoísmo al altruismo idealista. Es la edad de la conversión, donde encuentra entonces justificación la rebeldía y la crisis personal” (Hall, 1904).

La idea de adolescencia, con su contenido biológico evolutivo, es una fase universal y necesaria del desarrollo de la persona, con comportamientos que no se pueden evitar, que no cambian, que no dependen de la sociedad ni de la cultura.

Una referencia ineludible de este grupo lo constituyen las teorías psicoanalíticas; es la teoría de Freud (1996) que trabajó el estudio del desarrollo adolescente en función de la dinámica psicosexual. La adolescencia se corresponde con la etapa genital, que sigue a la fase infantil de latencia y es cuando se resuelve definitivamente la situación edípica. La misión del adolescente es lograr la primacía genital y la definitiva búsqueda no incestuosa del objeto amado (Muuss, 1988).

En la misma línea interpretativa otros autores, como Erikson, Ana Freud o Peter Blos, desarrollaron la psicología del adolescente bajo la influencia de la teoría freudiana. Sin embargo, criticaron la primacía que Freud otorgaba a los instintos

biológicos en el proceso ontogenético, ya que reconocían que los factores socio históricos, relacionales y la psicología del yo pueden modificar el desarrollo y los impulsos instintivos.

La adolescencia se define como un periodo que transcurre entre la madurez biológica y social. Este núcleo biológico está presente en todas las culturas y épocas históricas, aunque se manifieste cultural y psicológicamente según formas variadas. Norman Kiehl (1969) se apoya en el testimonio recogido en diarios, reflexiones, cartas y autobiografías sobre el periodo adolescente escrito por los más variados autores de distintas épocas, al objeto de mostrar la constancia del adolescente a lo largo de culturas y generaciones (Bolívar, 2001).

La etapa de la adolescencia puede interpretarse como universal salvo algunas excepciones de determinadas sociedades, esto por las diferencias culturales e ideológicas. El comienzo de la adolescencia está parcialmente fijado por el desarrollo biológico, con el hecho central de la maduración sexual, que se perfila para su término e ingreso al estado adulto dependiendo de variables culturales, sociales y psicológicas que va a caracterizar a los sujetos individualmente.

Desde este punto de vista, una diferencia a considerar es que la adolescencia no es lo mismo para los varones que para las mujeres y este significado forma parte del marco social de los grupos humanos a los que pertenecen. Según los referentes citados, las mujeres suelen transitar en torno a la pubertad, más tiempo con grupos de mujeres de diferentes edades, que los varones con grupos de adultos (Lozano, 2014).

1.3.2 Cambios en la adolescencia

Para la mayoría de los adolescentes, establecer un sentido de autonomía (gobernarse así mismo) es base tan importante de volverse adulto, como establecer un sentido de identidad. Llegar a ser una persona autónoma es una de las tareas fundamentales del desarrollo de los años de adolescencia (Tenti, 2000).

Durante esta etapa, los jóvenes dejan atrás la dependencia, característica de la niñez y pasan a la autonomía de la edad adulta. Pero el aumento de la autonomía durante la adolescencia es comúnmente mal interpretada. A menudo se confunde autonomía con rebelión y el volverse persona independiente con libre de reglas.

Estas ideas van de la mano con la perspectiva de que la adolescencia es una época de tensión y trastorno que sigue cuestionándose. En lugar de ver al adolescente como época de rebelión ahora lo vemos también desde el polo opuesto como algo gradual, progresivo y relativamente poco dramático.

Los cambios cognoscitivos son importante en este desarrollo, que incluye el ser capaz de tomar decisiones, pedir consejo, saber responder a opiniones, poder tomar en cuenta la perspectiva de los otros, razonar y prever las consecuencias que puedan llevarlos a una buena toma de decisiones. La capacidad de ver esto exige un cierto nivel de abstracción intelectual y que no se consigue antes de la adolescencia. Estos cambios también aportan fundamentos lógicos en el pensamiento acerca de los problemas sociales, morales y éticos que son importantes para el desarrollo de un sistema de valores basado en el sentido del bien y el mal y, de sí mismo referidos a las reglas que les dieron sus padres y otras figuras importantes (Grass, 1997).

Los cambios de roles y actividades sociales tienden a despertar preocupaciones relacionadas con la independencia conforme el adolescente va pasando por diferentes situaciones que exigen mayores grados de responsabilidad. Los cambios en la expresión de cariño, la distribución del poder y las pautas de interacción verbal probablemente ocurran cada vez que haya transformaciones importantes en las competencias que se exigen, las preocupaciones y los roles en el contexto escolar.

En esta etapa dependen emocionalmente menos de los padres, cada vez que se sienten preocupados, alarmados o con necesidad de ayuda; no los consideran omniscientes o todopoderosos, al contrario, tienen una gran energía emocional dedicada a sus relaciones fuera de la familia/ (Perrenoud, 1999).

Tanto en familias flexibles como en familias autoritarias, surgen distintos problemas. Los padres no ofrecen guía suficiente a sus hijos y, como resultado, los jóvenes relacionados con excesiva tolerancia no adquieren las normas de conducta adecuadas. Cuando nunca se consensuaron reglas de sus padres siendo niño se enfrentara a enormes dificultades para aprender a respetarlas a falta de guía y de reglas los adolescentes con excesiva tolerancia buscan a menudo consejo y

apoyo emocional en sus compañeros (practica que puede ser problemática cuando los compañeros son inexpertos) (Samaniego, 2004).

La mayoría de los grupos de jóvenes han sido evaluados negativamente por la mirada de la sociedad y sus instituciones, en el error que el joven adolescente solo debe preocuparse por aprovechar productivamente su tiempo en el adiestramiento físico, moral e intelectual para su futuro, se olvida todo un mundo de significados que se encuentra en el hecho de compartir con otros jóvenes, en las mismas condiciones socioculturales, las experiencias del tiempo libre y la construcción de ideologías grupales (Arent, 1970).

Muchas veces sin un conocimiento asegurado de las diferencias que hacen ser a cada adolescente se les considera como un espacio de pérdida de tiempo y la más adecuada para adquirir malos hábitos originado en sus iguales. La mirada de los adultos y de la sociedad en general sobre los grupos de jóvenes es, a menudo, ambigua. La envidia se mezcla con la inquietud y las típicas quejas enmascaran a veces celos o lamentaciones. Además, tales actitudes son, con frecuencia, estereotipadas.

En consecuencia, Berger y Luckman (1986) mencionan que una institución social que somete a los individuos a procesos diversos a fin de lograr la socialización y adaptación de los sujetos al sistema; aún más, para Foucault (1988), se asemeja a otras instituciones sociales como los reclusorios o sanatorios psiquiátricos, caracterizadas por el uso del panoptismo: todo se vigila, "*todo se castiga y además todo esto se hace por el bien de los internos*". Para Bourdieu (1995), es un espacio de reproducción de una cultura legítima a través de mecanismos de imposición violenta y arbitraria de formas de hacer y de ser.

El panóptico es un tipo de arquitectura carcelaria ideada por el filósofo utilitarista Jeremy Bentham (1791) hacia fines del siglo XVIII. El objetivo de la estructura panóptica es permitir a su guardián en una torre central observar a todos los prisioneros reclusos en celdas individuales alrededor de la torre, sin que estos puedan saber si son observados. El efecto más importante del panóptico es inducir en el detenido un estado consciente y permanente de visibilidad que garantizaría el funcionamiento automático del poder, sin que ese poder se esté ejerciendo de

manera efectiva en cada momento, puesto que el prisionero no puede saber cuándo se le vigila y cuándo no (Bentham, 1979).

La escuela deviene así en una multitud de significados, pues por una parte, para los estudiosos críticos se asocia con violencia y represión, rodeada de panoptismo; pero para la sociedad en general hay una aceptación mayor hacia este último aspecto, aunque de manera acrítica, pues se concibe como una institución imprescindible para la formación en bien del individuo y de la sociedad.

En este contexto hay poder y dominio, pero no todos lo poseen legal y/o legítimamente, la sumisión es escalonada, el directivo tiene superiores, los superiores también; el maestro tiene al directivo y al programa, pero en esta escalera el alumno es el que finalmente se encuentra en la parte más baja de los peldaños, es quien recibe las indicaciones del maestro, del plan de estudios, de las autoridades diversas y fuera de los padres de familia (Foucault, 1980).

A partir de esta realidad es como nos preguntamos sobre los significados de ser alumno, particularmente sobre cómo influyen en él las relaciones escolares que se construyen cotidianamente y cómo se representan a la norma, por ser esta una parte medular del proceso educativo; en torno a la convivencia por ser una obsesión de la escuela secundaria; sobre los valores y su enseñanza por haberse convertido en un fin a conseguir por este nivel.

1.3.3 Adolescente y la educación

Los adolescentes se les percibe como un problema, del que nadie quiere hacerse cargo. A veces la gente se siente intimidada y reacciona con hostilidad cuando intentan desafiarlos y lo interpretan como una falta de respeto. Es decir, a los adolescentes no se les valora ni se les trata como seres innovadores que serán los dirigentes del mañana. Los adultos tienen en sus manos la facultad de enseñar a la generación más joven y transmitirles que tienen un papel importante en el mundo.

Por consiguiente la educación escolar tiene una doble finalidad: es individual en el desarrollo de las capacidades del sujeto, y social en la inserción con la sociedad. Según González (1996) la escuela debe motivar a los alumnos tanto para alcanzar los objetivos educativos programados como para interiorizar las normas y los valores sociales establecidos. Sin embargo, la escuela está orientada y pensada

para dar respuesta al alumno de clase media, con una inteligencia de tipo medio, con un desarrollo de conducta media, esto puede generar inadaptación o desadaptación escolar, por la falta de directrices que tenga la escuela.

La escuela a nivel preventivo debe tener una comunicación fluida, conocer e informar a padres y alumnos de sus derechos y deberes. Detectar maltratos físicos, o psicológicos como desnutrición, falta de higiene, explotación sexual, entre otras a través de la observación diaria, cambios bruscos de ritmo académico, de humor, de conducta y/o ausencias prolongadas, etc. Pedir ayuda al psicólogo, orientador, pedagogo y/o psicopedagogo del centro e informar en casos conflictivos cuando la situación lo requiera. Denunciar maltratos, ausencias prolongadas, y/o necesidades específicas, etcétera a servicios sociales.

A nivel de intervención, hacerlo en coordinación con otros especialistas, marcando pautas y tomando decisiones disciplinarias y educativas, la idea es transmitir una manera de mirar, por eso brindar herramientas que puedan contribuir a la observación es un medio fundamental para comprender las motivaciones de fondo que circulan alrededor del mundo adolescente y que luego repercuten directa o indirectamente en la escuela. Con ello se espera que profesores y tutores puedan enriquecer sus esquemas confrontando su experiencia. No se trata de oponer conocimientos como si fueran enemigos o competidores para ver cuál es mejor, más verdadero o eficaz. El saber del joven es el saber del compromiso, de la implicación, del dilema y su valor radica en el nivel de singularidad respecto a la experiencia y su capacidad para la resolución de los problemas. El saber debe procurar presentar las formas en que se representa la experiencia, por eso el saber es diferente, tiende a la generalidad, a los esquemas abstractos y al conocimiento.

Es conveniente orientar más que aconsejar, para que tome el adolescente sus propias decisiones. Se pueden ofrecer diferentes opciones de cambio, siempre comenzando por pequeñas variaciones (actitudes, pensamientos, aversiones, etc.) que sean asumibles por el adolescente. En caso de comportamientos que sean de alto riesgo, por ejemplo el consumo de drogas, se debe establecer una alianza para generar confianza, buscando medidas y/o ayuda a otros niveles de intervención en el área personal, familiar, comunitaria y social involucrando en este proceso a los

padres, profesores y alumnos. Para que esto se lleve a cabo debe existir colaboración entre ellos, es preciso que los maestros conozcan la relación de los padres y los alumnos, situación económica, factores de convivencia, entre otros, y tener claro que el tránsito del joven por la educación secundaria es insustituible el apoyo de tipo afectivo de los padres de familia.

Capítulo 2: Los actores de secundaria en el ejercicio de las normas educativas

Tradicionalmente la escuela ha sido la institución responsable de transmitir información y valores a los estudiantes. Por ser la institución educativa encargada de orientar a los jóvenes, en situaciones como la violencia, la propuesta debe estar en abordarlos sobre sus percepciones, imágenes y representaciones que se dan en la construcción de su personalidad; debe crear un ambiente sano para los adolescentes, ya que es una etapa de transición del humano que se encuentra en la búsqueda de identidad en la que se entrelazan sentimientos ambivalentes, cambios físicos, emocionales y psicológicos como factores determinantes en el desarrollo de su personalidad para relacionarse. Por lo tanto, las experiencias favorables y desfavorables que los estudiantes vivan en la escuela van a ser determinantes en su vida futura. El papel que juega la emoción en la representación de la norma escolar es fundamental y relevante para el desarrollo de procesos como el de maduración y la concientización.

La violencia es uno de los principales problemas a afrontar en la escuela secundaria, ya que en ella se genera y se proyecta en los jóvenes los acontecimientos que ocurren a su alrededor. En México desde el 2009 la tasa de mortalidad por homicidio ascendió a 13.2% defunciones por cien mil habitantes; mayor al observado en el 2008 con 10.3% defunciones. Es casi 10 veces más alta en hombres con un 24.3% de muertes que en mujeres con un 2.5% en defunciones. El mayor índice de muertes ocurre en Chihuahua con 100 defunciones por cada 100 mil habitantes (Secretaría de Salud, 2010).

Este panorama se refleja en las conductas disruptivas en clase: que pueden variar respecto a cada dinámica y grupo escolar, desde hablar y/o salir sin permiso, usar teléfonos celulares, escuchar música, levantarse, faltar a clases, no llevar tareas; fomentar el desorden o falta de atención que son considerados como violencia, en su asignación específica como violencia pasiva, que son las más frecuentes, que no necesariamente se realiza por medios físicos para incomodar a los compañeros y maestros pero que perturban la dinámica de la clase.

Los adolescentes enfrentan conflictos constantemente (individuales y sociales), en relación estrecha con un número limitado de medios para intentar resolverlos y la percepción que le confieren a cada situación. Visto desde el campo de la representación, el criterio para diferenciar la violencia por los profesores parece estar, en parte por la respuesta dada por el estudiante, el ejemplo es cuando el alumno señala: “alguna vez lo hice”, que se interpreta como maltrato, mientras que la violencia se elige la expresión “con frecuencia lo hago” y se categoriza como acoso o *bullying* visto desde el carácter repetitivo, sistemático y de intencionalidad hacia alguien que habitualmente es más débil.

2.1 Violencia en secundaria

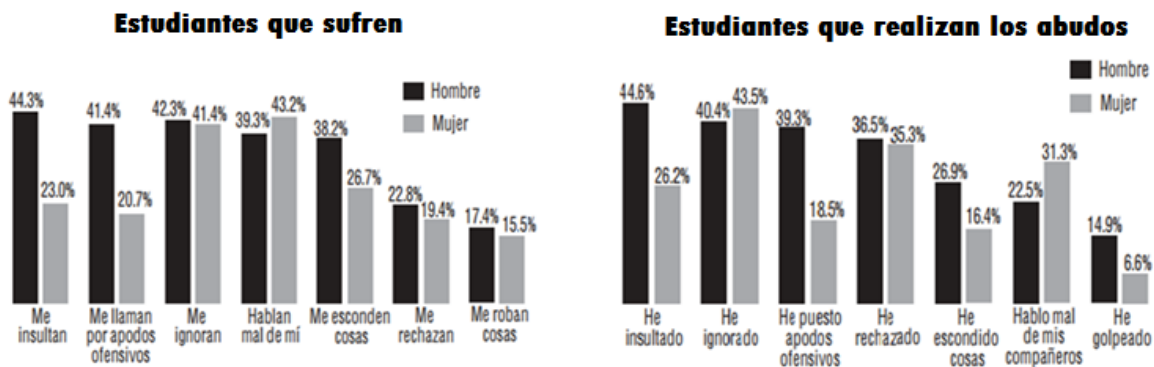
Para conocer bien la extensión del problema de la violencia en la educación secundaria el Centro de Investigación para el Desarrollo A. C. (CIDAC) elaboro un índice de incidencia delictiva y violencia, como un indicador objetivo del crimen y la violencia en las diferentes entidades federativas del país. En este estudio se destaca un índice de incidencia delictiva de 5.7, con ello se asume que aunque no es el mayor a nivel mundial existe una fuerte variación del mismo por entidad federativa, siendo que en algunos Estados llega a ser hasta más de diez veces mayor, como Chihuahua (6.1%), Sinaloa (5.5), y Baja California (4.7) (CIDAC, 2009)⁸.

Por otra parte en el año 2008 se realizó la *Primera Encuesta Nacional sobre Exclusión, Intolerancia y Violencia* en escuelas públicas de educación media superior por el Instituto Nacional de Salud Pública, 2009, por medio de la cual se detectó que cuatro de cada 10 adolescentes hombres fueron responsables de un tipo de acoso hacia sus compañeros(as), tales como insultos (47%): mientras que tres de cada 10 adolescentes mujeres acosaron a sus compañeros o los ignoraron (44%).

A continuación se muestran las gráficas en donde aparece el porcentaje respecto a los tipos de abusos que ocurren dos o tres veces por semana.

⁸ El CIDAC es una institución independiente, sin fines de lucro, dedicada al análisis y propuesta de políticas viables para el desarrollo democrático y económico de México, en línea.

Resultados sobre la primera encuesta sobre Exclusión, Tolerancia y Violencia



(Encuestas de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos CNDH, 2010 y de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE, 2013)

Por otra parte Valadez (2008) encuestó a 1091 estudiantes de 16 escuelas secundarias de Guadalajara y encontró que el 65% de los alumnos presentaban maltrato psicológico y el 46% acoso físico. La autora también señaló que las situaciones de violencia incluyen desde faltas leves de indisciplina, hasta actos graves de agresión física y vandalismo.

Así vemos que la violencia no es un tema nuevo, sino que ha estado presente desde hace tiempo, cómo lo demuestran las investigaciones. Con estos datos se ilustra que la violencia, el acoso y las agresiones son parte de la convivencia cotidiana entre los estudiantes de las escuelas. Se ha observado que los actos de la violencia dentro del contexto escolar son intencionales, recurrentes, forman parte del deseo de someter y dominar por medio del abuso y que pueden incrementar sino se detienen a tiempo.

Según Arias (2009) la violencia se aprende a través de la cultura, de la influencia de las instituciones, la familia, la escuela, la comunidad o los medios de comunicación; donde se producen y reproducen relaciones interpersonales violentas. Los problemas de conducta necesitan ser considerados desde las representaciones sociales, ya que es en la misma escuela que se tiende a buscar y aplicar denominaciones como es el del *bullying*, la cual puede estar determinada,

entre otras razones, por el creciente interés de categorizar a las situaciones problema.

Situación en la que se ha dado poca importancia a los alumnos, quiénes son considerados, por sus profesores e incluso inicialmente sus padres de familia como los causantes de dicha situación. Como ejemplo de ello se escuchan las expresiones: ¡Por qué te dejas!, ¡Es que eso no está bien! o ¡Deberías portarte mejor!; acciones que dan paso a la identificación de los tres papeles dentro del círculo del bullying (agresores, víctimas y observadores) en relación su conducta, creencias que conjunta la historia individual anclada a una imagen consistente del hecho (Olweus, 1988).

Así vemos que el *bullying* es un comportamiento prolongado de insultos, rechazo social, intimidación y/o agresividad física de unos alumnos contra otros, que se convierten en víctimas de sus compañeros.

Olweus (1988) menciona que:

“Bullying es una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un alumno o alumna contra otro, al que escoge como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa es intencionada, sitúa la víctima en una posición de la que difícilmente puede escapar por sus propios medios. La continuidad de estas relaciones provoca en las víctimas efectos claramente negativos: ansiedad, descenso de la autoestima, y cuadros depresivos, que dificultan su integración en el medio escolar y el desarrollo normal de los aprendizajes” (Olweus, 1988).

“Al bullying se le atribuyen todas las situaciones de agresión en los planteles escolares”, señala Nelia Tello Peón, profesora de la Escuela Nacional de Trabajo Social (ENTS) de la UNAM. La especialista apunta que *bullying* y violencia escolar no son sinónimos, y agrega que *“la agresión en el ámbito escolar no es nueva y se ha vuelto más evidente por la influencia de los medios de comunicación y las redes sociales”*. Tello define el *bullying* como: *“una acción de acoso prolongado y sistemático de un alumno o de un grupo hacia otro u otros y está compuesto de conductas que incluyen burlas, aislamiento, amenazas, agresiones físicas, entre otras varias”* (Tello, 2017).

Por otra parte, a diferencia del bullying, la violencia escolar se da en cualquier momento entre los miembros de la comunidad escolar que incluye alumnos y maestros (Olweus, 1988). Así vemos que el *bullying* y la violencia escolar son identificable y no existe una estrategia que permita abordar el tema de manera

integral es por ello que se le han atribuido al *bullying* todas las situaciones de violencia que se observan en el ámbito escolar entre niños y entre jóvenes.

La Organización Mundial de la Salud define la violencia como:

“El uso deliberado de fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, daños psicológicos, trastornos del desarrollo, privaciones o incluso la muerte” (OMS, 2002).

La violencia en el entorno escolar no es asilada pues nace del seno de la familia y de la influencia del entorno social y es recreada en las aulas: la violencia no sólo se reproduce, también se potencia. Aunado a ello está el hecho de que cada vez somos más ‘tolerantes’, aceptamos que el otro ejerza una fuerza en contra de nosotros y ésto crea la posibilidad de reproducir relaciones de dominio y sumisión.

Los distintos puntos de vista son importante para el diseño de estrategias preventivas y para entender la problemática de los alumnos que tienen manifestaciones reprobadas por sus profesores y que tendrían que tomarse resiliente y asertivamente, ya que, en opinión de los alumnos, en algunos casos los profesores no parecen distinguir entre sus problemas personales y los que atañen al contexto escolar, y que en cierta medida tiene que considerarse (Hofstadt, (2005).

De esta manera los problemas que incluyen a los profesores son “resueltos” en algunos casos (mediante riñas, agresiones o discusiones) sin que parezca haber conciencia y acuerdos para definir otras formas de solventar las diferencias, porque muchos problemas de conducta son tolerados o favorecidos por la misma escuela en la comparación o la competitividad, o incluso los padres de familia partiendo del entorno donde ellos fueron educados bajo el lema “ojo por ojo y...”.

La violencia implica por un lado agresiones físicas directas entre personas, por tanto afectan la buena convivencia. Desde el punto de vista Ortega (2003) se pueden diferenciar las siguientes categorías; 1) vandalismo o violencia contra las pertenencias del centro, 2) disruptividad o violencia contra las áreas escolares, 3) indisciplina o violencia contra las normas del centro y, 4) violencia interpersonal dirigida hacia los otros.

También se observa otro tipo de conductas que tienen ver con problemas interpersonales: como riñas, discusiones, insultos, maltrato de la propiedad ajena,

pintar o deteriorar el mobiliario, destrucción de equipo, conducta sexual inapropiada, hostigamiento debido a diferencias físicas o características particulares. Respecto a los desafío a la autoridad destacan casos de confrontación abierta, amenazas personales o de pandillas que incluyen a los profesores y, en otros casos de adicciones como el consumo de drogas en el aula.

Al respecto Olweus (2006) definió como conducta disruptiva al “*acto inapropiado y prolongado que realizan los estudiantes con la intención de interrumpir la clase, obstaculizar el trabajo, afectar la atención del proceso de enseñanza-aprendizaje y la seguridad de los escolares y el grupo o el docente*”. En general se han denominado actitudes disruptivas aquellas conductas que hacen estallar conflictos en los centros educativos, comprendiendo aquellos que afectan la convivencia entre los miembros de la comunidad escolar.

Entre las formas en que los alumnos justifican estas situaciones destacan: el culpar al otro y su falta de control, sosteniendo que los maestros y autoridades no deberían intervenir porque no es asunto suyo, observando así los casos de desafío a la autoridad, por otro lado son los que se encuentran justificados por la ausencia del maestro. De parte de ellos la mayoría de las veces no existe una explicación fiable acerca del por qué cometieron tal acción, ni una percepción clara que sea la causa frente a la cual las autoridades educativas puedan intervenir. Así, en algunos otros, se tiende a incluir al maestro en la violencia definida como un ejercicio abusivo e injusto de poder y, particularmente cuando no actúa observando a profundidad el punto de vista de los alumnos.

2.1.1 Los adolescentes

En la etapa de la adolescencia es donde se van dejando atrás los valores de la infancia y nace la necesidad de encontrar cambios y adaptaciones, puede existir decepción de parte del adolescente con la sociedad en la que se encuentra y querer cambiarlo todo y en la se culpabiliza a la familia por lo que no les gusta y en definitiva sentirse solos, con lo que se pueden desarrollar mecanismos de defensa que fácilmente se convierten en actos y comportamientos agresivos.

Desde el punto de vista de la psicología clínica, el adolescente se refugia en el mundo de la violencia como un intento de superación de la propia debilidad e

inseguridad afectiva (Abilleira, 2012). Desde la visión de Erikson (1980), la adolescencia es una etapa de crisis normativa, una fase normal con mayor cantidad de conflictos, con una fluctuación aparente de la fuerza del Yo⁹, y un elevado potencial de crecimiento (Erikson, 1980).

Si se analiza a profundidad vemos que la violencia en el contexto familiar las prácticas de crianza, como el castigo físico por medio de golpes de padres a hijos, favorece prácticas de éstos con sus iguales y hacia los profesores. De acuerdo con el Informe Nacional sobre Violencia de Género en la Educación Básica en México, el Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (SEP y UNICEF, 2010) en el nivel secundaria de educación básica el 64.1% de los varones y el 53.4% de las mujeres reportó haber sido objeto de alguna agresión física en el hogar.

Resultados como éstos pueden variar considerablemente de un grupo a otro y, no coincidir con las actividades y percepciones de cada grupo, que individualmente afectan la conducta porque se internalizan y pueden favorecer diferentes tipos de violencia. Por otra parte y como factor que generan situaciones de violencia, Villatoro y otros (2006) en la Encuesta del Maltrato Físico, muestra una aceptación importante del uso del castigo físico para educar por parte de los adolescentes estudiantes de escuelas secundarias en cuatro entidades: Baja California, Sonora, Tlaxcala, y Yucatán.

Así vemos que el tema de la violencia es multicausal y se origina en diferentes niveles psicosociales. En la tabla 2 se muestra las causas por las que se puede presentar la violencia así como los contextos, partiendo de las impresiones o interpretaciones de los hechos a que se hace referencia.

⁹ Yo (la parte más consciente que media entre las otras dos instancias), el Ello (lo más primitivo e inconsciente del individuo) y el Súper Yo (la instancia que tiene que ver con la ética y moralidad adquirido a través de la cultura – padres) (Freud, 1924).

Tabla 2: Causas de la violencia

Causa	Niveles
<ul style="list-style-type: none"> Palabras: Actos de comunicación verbal y no verbal 	<p>Individual</p> <p>Familiar</p> <p>Comunitaria</p> <p>Social</p>
<ul style="list-style-type: none"> Relaciones Sociales e históricas 	
<ul style="list-style-type: none"> Ideas y creencias 	
<ul style="list-style-type: none"> Emociones o vivencias: indignación, odio, negatividad, rencor, culpa, remordimiento, crueldad, etc. 	
<ul style="list-style-type: none"> Conductas disruptivas: causar daño, dolor, destrucción (genocidio, castigo corporal, acoso sexual, Bullying, manipulación). 	
<ul style="list-style-type: none"> Actitudes valorativas 	

2.1.2 Los profesores de secundaria

Las representaciones que los profesores generan respecto de lo que es o no es un adolescente violento se reflejan en el peso que se da al reglamento escolar y por tanto conlleva un carácter normativo frente a las conductas de los alumnos dentro de la escuela. Esto les da el poder por encima de los alumnos, ya que sus significaciones en torno al reglamento no se reflejan en ningún documento oficial y se da por sentado en lo expresado en la normativa escolar o que está sujeta al poder que los maestros y profesores ejercen sobre ellos.

Aun así se sostiene y se debe poner en práctica el ideal de que el reglamento se legitima cuando los estudiantes, padres de familia y los profesores del plantel lo aceptan como válido y reconocen en él un mecanismo que permite la convivencia entre los diferentes actores sociales en el espacio escolar y no solo realizando juntas y nombrando entre ellos a los estudiantes que delegarán participación y servicios. En el reglamento escolar y otros documentos se refleja lo que la sociedad quiere que sean los estudiantes y lo que la misma considera como válido y justificable, con los elementos para una relación adecuada entre los estudiantes y autoridades.

Como se observa existe detrás del reglamento una construcción social más amplia que implica sanciones (tareas extra clase, visitas a

museos/teatros/presentación sin contenido afín, arreglo de mobiliario, suspensiones, bajas temporales o definitivas) que se sustenta en el significado que se tiene de alumnos violentos, indisciplinados, desobedientes, etcétera para las autoridades, maestros del plantel y padres de familia; como construcción social respecto del conocimiento que se establece como realidad interpretada a partir de la estructura del sentido común de la vida cotidiana.

En estos documentos se estipula cuáles van a ser las medidas para intervenir en conductas inapropiadas, disruptivas o violentas. Para la escuela secundaria, y en específico para los docentes, son violentos aquellos adolescentes que salen del reglamento, cuya conducta no corresponde a las reglas establecidas por la institución, por lo que no son cualquier adolescente, sino aquellos que tienen una relación estrecha con comportamientos que se salen del control del profesor, puesto que en términos de conducta los profesores no se sienten competentes y para lo cual debe haber especialistas.

Estas construcciones sociales son distintas para cada uno de los actores, que desde la escuela se definen por campos de representación y que para este estudio son los alumnos los que reflejan en ellas lo que culturalmente se estructura en torno a ellos. Cada grupo (profesores y alumnos) objetiva, interpreta ese significado de diferentes formas, destacando interacciones por medio del pensamiento y el lenguaje reflejando la forma de pensar (Vygotsky, 1934). Este último como una forma común a todos para manifestar su realidad construida colectivamente, la cual tiene fundamentos distintos, es decir, ha surgido, se ha desarrollado y se ha mantenido gracias a las experiencias personales y colectivas de cada uno de los actores sociales y son producto de sus interacciones con otros individuos con los que tienen contacto en su entorno social y reflejan una manera de pensar, ser y actuar acorde con lo socialmente establecido (Moreno, 1999).

2.1.3 La norma escolar

En el Marco de Convivencia que se establece para las escuelas de educación básica del Estado de México se tiene como función establecer las bases que permitan orientar y promover una convivencia escolar inclusiva, democrática y pacífica, contribuyendo al logro de los objetivos a través de la mejora de los

ambientes de aprendizaje. Otra de sus funciones consiste en regular, normar y facilitar la construcción de acuerdos escolares a fin de contribuir a gestionar la convivencia inclusiva, democrática y pacífica en cada una de las instituciones, desde la perspectiva de los derechos humanos¹⁰.

Los objetivos consisten en establecer normas que permitan la convivencia inclusiva, democrática y pacífica entre los actores de la comunidad escolar, donde todos “conocen sus derechos, deberes, compromisos y responsabilidades”. Al respecto cabe preguntarse ¿de qué manera se les da a conocer? Aquí se parte de que debe abordarse con materias como Orientación Educativa, Asignatura Estatal y/o Formación Cívica y Ética donde las medidas disciplinarias tengan un carácter formativo, enmarcándose en un proceso que posibilite al educando, a las autoridades escolares, al personal administrativo o cualquier otro miembro de la comunidad escolar a hacerse responsable progresivamente de sus actos, según las características de los diferentes niveles y modalidades educativas como las siguientes:

1.- Reparación del daño. Esta procederá cuando se haya cometido un daño a otra persona, a un grupo de personas o a la propia institución escolar. El daño y la reparación puedan ser de carácter físico, psicológico, moral o material. La reparación favorece una mayor conciencia acerca del perjuicio que causó y la responsabilidad que tiene hacia los afectados por su conducta.

2.- Compromiso de cambio de conducta. Quien transgredió la norma se compromete por escrito a un cambio de comportamiento, con conocimiento, acuerdo, participación y apoyo del padre o tutor o representante legal.

3.- Experiencias de aprendizaje. Hacer que quien transgredió la norma, participe en una experiencia de aprendizaje que favorezca la empatía con otras personas y el vínculo de la comunidad educativa.

(Artículo 31 de las medidas disciplinarias en el Marco de Convivencia para las Escuelas de Educación Básica del Estado de México 2015).

¹⁰ Cfr.: Marco de Convivencia para las Escuelas de Educación Básica del Estado de México 2015.

Es latente que lo pedagógico no solo incluya parámetros considerados dentro del abordaje educativo o formativo en los estudiantes, sino también en cuestiones de normatividad.

Durkheim (1975) señala que el carácter eminente de la Pedagogía depende de la necesidad y posibilidades de reflexionar sobre la educación. Reflexiona sobre los modos de proceder que después se emplean con vistas no a conocerlas y explicarlas sino para apreciar todo lo que valen o lo que son para remplazar o modificar procedimientos nuevos. Entonces sí el proceso de guiar a los estudiantes es reflejo de una práctica reflexiva coherente por parte de los maestros frente a la formación, la apropiación de las normas es un trabajo que requiere acompañamiento por parte de los mismos profesores y la recepción por los estudiantes por lo que se debe llegar a acuerdos con los estudiantes acerca de lo que se puede y no hacer durante la clase; tales como pararse, ir al baño, participar cuando se le solicita entre otros.

La tarea principal de la escuela es la formación de los estudiantes, y es por medio de la norma que se denota una formación integral. En primera instancia se habla de una formación para la integración a la sociedad, dicha formación se basa en el cumplimiento de algunos deberes sociales que permea a todos los integrantes de esta sociedad, aunque ya el sentido de la formación orienta en cada uno la dirección de su vida, reconociendo a sus semejantes con derechos y dignidad. De hecho la formación es un proceso constructivo, porque requiere de la implicación activa y consiente del sujeto hacia el desarrollo de valores, capacidades, destrezas o habilidades para el manejo de forma personal e interpersonal de las emociones; para integrar conocimientos (concientización) no solo reproducirlos; integrar lo cognitivo con lo afectivo. Se hace evidente que no solo el afecto es una necesidad del ser humano sino que es con el “calor humano” en el aula como se facilita y proporciona el aprendizaje y la formación de los estudiantes.

La formación es un proceso interior, porque no le es inducido al individuo desde el exterior ni se transmite, es progresivo, porque se concibe como una sucesión de estados a lo largo de la vida del sujeto y cada vez más complejos, es diferenciado, porque cada persona concibe una realidad particular construida cultural y

particularmente, de manera que la formación se materializa en forma diferente en cada persona, porque tiene características específicas y es en la adolescencia donde se identifican y definen las capacidades, intereses, talentos y los proyectos que cada uno contempla en su proyecto de vida.

Por su parte Martin Ibáñez (1975) señala que formación es aquella transmisión y adquisición de conocimientos enlazados con las dimensiones de vida propiamente humana y provisto de una jerarquía interna, que se realiza con el esfuerzo que sea necesario, de modo incierto no a un conformismo automático, sino a una posición personal libre.

La educación hace que se generen una serie de connotaciones frente concepciones de identidad y personalidad. Es decir, el hecho de que el alumno, desde el concepto de sí mismo, tenga que depender del maestro para llevar a cabo su aprendizaje, su formación y su educación, hace que éste desempeñe un papel de sumisión y dependencia frente a los conocimientos de su maestro y de igual manera se genera una dependencia importante con él a partir de su ejemplo y lo toma como modelo de vida imponiendo una serie de limitaciones que se asumen como posición.

Giorgio Agamben (2007) da una mirada a este acto educativo desde una perspectiva foucaultiana, haciendo referencia a los diferentes dispositivos que se encuentran allí. Además de ser un conjunto heterogéneo que incluye virtualmente cada cosa, es el dispositivo una función estratégica concreta que siempre está inscrita en las relaciones de poder, y resulta del cruzamiento entre estas relaciones de poder y las del saber, lo que marca una notable diferencia entre los estudiantes y sus maestros.

Existe entre ambos una línea o solo en relación con el conocimiento sino también con el aspecto formativo de los estudiantes, lo que hace necesario pensar en la influencia educativa que tienen los maestros sobre sus estudiantes a través de un discurso elaborado en congruencia con sus prácticas educativas, y así se ocupen de hacer crecer como persona a los estudiantes.

2.2 Procesos cognitivos

Es por medio de agentes socializadores informales como la televisión, los amigos o las redes sociales y de factores culturales y económicos, como la sociedad afecta el pensamiento del adolescente. Planear propuestas que conduzcan a los resultados deseados es algo que requiere un examen crítico de la naturaleza del pensamiento del adolescente y, al mismo tiempo, de los factores sociales y emocionales que lo forjan. Observaciones en contexto destacan el bajo nivel de pensamiento crítico entre los adolescentes en toda una gama de campos académicos, situación que preocupa respecto a la capacidad de las prácticas educativas para enfrentar el problema.

Los hallazgos en la ciencia cognitiva aplicada sobre todo en la enseñanza del pensamiento dan cuenta de esta preocupación, aunque no debe exagerarse la conexión entre la escolaridad formal y el pensamiento adolescente.

Existen muchas influencias, además de la escuela, de factores psicosociales. En el área de pensamiento Piaget (1978) se enfocó en el desarrollo y la organización de las operaciones lógico-matemáticas, a través de cuatro principales etapas o periodos: el funcionamiento sensoriomotor de la infancia; el pensamiento preoperatorio, en gran parte egocéntrico de la niñez temprana; la lógica operatoria concreta de la niñez mediana y tardía; y la lógica operatoria formal que caracteriza la adolescencia y la edad adulta.

El desarrollo del área cognitiva de los adolescentes tiene el objetivo de enfocar los procesos y el manejo de la información para organizarla, sintetizarla y difundirla o propagarla por medio de comportamientos asertivos, acordes al contexto escolar. El proceso de formación de representaciones consiste en describir los sucesos con precisión, de acuerdo también a las actividades cognitivas desarrolladas por los jóvenes durante el desempeño de varias tareas, en condiciones de ensayo y el mundo real.

Es oportuno señalar que los procesos cognitivos básicos cambian independientemente de los cambios en el dominio de una realidad. Un deficiente desarrollo cognitivo va acompañado de automatizaciones donde se tiene que apelar a la razón en el dominio de impulsos de tipo emocional donde se pierde la

significatividad de los procesos de enseñanza aprendizaje. Estos se clasifican de acuerdo a su grado de complejidad en: procesos cognitivos básicos o simples (emoción, sensación, percepción, atención y concentración y memoria), y procesos cognitivos superiores o complejos (sentimientos, pensamiento, imaginación, lenguaje, inteligencia y motivación) (Vygotsky, 1978).

Los profesores deben buscar nuevas herramientas para hacer la clase más dinámica y dejar de lado las lecturas mecánicas y los cuadros incomprensibles. Con ello los adolescentes dispondrán de más recursos, pero tiene sentido preguntar cómo estos se comparan con los cambios de automatización resultantes de esfuerzos concentrados por adquirir el dominio específico de una habilidad.

2.2.1 Función de las emociones

Todas las emociones tienen alguna función que les confiere utilidad y permite que el sujeto ejerza con eficacia las reacciones conductuales apropiadas y ello con independencia del placer que produzca. Incluso las emociones más desagradables tienen funciones importantes en la adaptación social y el ajuste personal.

Según Reeve la emoción tiene tres funciones principales: adaptativas, sociales y motivacionales.

Las funciones adaptativas: Sirven para preparar al organismo en la ejecución eficaz de la conducta exigida por las condiciones ambientales, movilizándolo la energía necesaria para ello, dirigen la conducta (acercando o alejando) hacia un objetivo determinado. Plutchik (1980) destaca ocho funciones principales de las emociones y aboga por establecer un lenguaje funcional que identifique cada una de dichas reacciones con la función adaptativa que le corresponde. En la tabla 3 se describe el lenguaje funcional de las emociones, lo cual es importante identificar para reconocer fácilmente su proceso y poder responder convenientemente a cada situación.

Tabla 3: Lenguaje emocional de las emociones de Plutchik

Lenguaje subjetivo	Lenguaje funcional
Miedo	Protección
Ira	Destrucción
Alegría	Reproducción
Tristeza	Reintegración
Confianza	Afiliación
Asco	Rechazo
Anticipación	Expiación
Sorpresa	Exploración

Fuente: PSISE Psicólogos Infantiles Madrid | Centro de Psicología Madrid (en línea)

Al identificar las funciones fundamentales del sistema afectivo nos permite la construcción del modelo el cual consiste en relacionarlos entre sí. El esquema 3 evidencia la superposición de los ejes describiendo la percepción de los mismos adolescentes al considerar una posible polaridad o la falta de percepción de su propia emoción (Plutchik, 1980).

Esquema 3: Modelo circular del sistema afectivo



Agrado	Desagrado
Altivez	Humillación
Valor	Tristeza
Alegría	Frustración
Satisfacción	Apatía
Diversión	Aburrimiento
Vigor	Agotamiento

Relajación	Excitación
Calma	Tensión
Certeza	Duda
Amor	Ira
Compasión	Odio
Deseo	Aversión
Placer	Dolor

Fuente: Motivación y Emoción, (en línea)

Funciones sociales: Puesto que una de las funciones principales de las emociones es facilitar la aparición de las conductas apropiadas, su expresión

permite a los demás predecir el comportamiento asociado con las mismas, lo cual tiene un indudable valor en los procesos de relación interpersonal. Izard (1989) destaca varias funciones sociales de las emociones, como son: las de facilitar la interacción social, controlar la conducta de los demás, permitir la comunicación de los estados afectivos, o promover la conducta prosocial. De esta manera, emociones como la felicidad favorecen los vínculos sociales y relaciones interpersonales, mientras que la ira puede generar repuestas de evitación o de confrontamiento. La expresión de las emociones puede considerarse como una serie de estímulos discriminativos que facilitan la realización de las conductas apropiadas por parte de los demás.

La propia represión de las emociones también tiene una evidente función social. En un principio se trata de un proceso claramente adaptativo, que se ve objetivado en las relaciones sociales que puede afectar la estructura y el funcionamiento de grupos y cualquier otro sistema de organización social, no obstante, en algunos casos, la expresión de las emociones puede inducir en los demás altruismo y conductas prosociales, mientras que su inhibición puede producir malos entendidos (representaciones) y reacciones indeseables que no se hubieran producido en el caso de que los demás hubieran conocido el estado emocional en el que se encontraba la persona.

Si bien en muchos casos la revelación de las experiencias emocionales es saludable y beneficiosa porque reduce el trabajo fisiológico que supone su inhibición como el hecho de favorecer la creación de una red de apoyo ante la persona afectada sobre los demás, también pueden llegar a ser perjudiciales; hecho constatado por la evidencia de que aquéllos que proveen apoyo social al afligido sufren con mayor frecuencia trastornos físicos y mentales, produciéndose el fenómeno de la transferencia.

Funciones motivacionales: La relación entre emoción y motivación es íntima, ya que se trata de una experiencia presente en cualquier tipo de actividad que posee las dos principales características de la conducta motivada, dirección e intensidad. La emoción energiza la conducta motivada.

Una conducta cargada emotivamente se realiza de forma más vigorosa. Como hemos comentado, la emoción tiene la función adaptativa de facilitar la ejecución eficaz de la conducta necesaria en cada exigencia. Así, la cólera facilita las reacciones defensivas, la alegría la atracción interpersonal, la sorpresa la atención ante estímulos novedosos, etcétera. Otra función es la que dirige a la conducta, para facilitar el acercamiento o la evitación del objetivo en función de las características que producen (dolor o placer).

La relación entre motivación y emoción no se limita al hecho de que en toda conducta motivada se producen reacciones emocionales, sino que una emoción puede determinar la aparición de la propia conducta motivada, dirigirla hacia determinado objetivo y hacer que se ejecute con intensidad. Por consiguiente, toda conducta motivada produce una reacción emocional y a su vez la emoción facilita la aparición de unas conductas motivadas y no otras.

2.2.2 Agresión y violencia

Hablar de agresión y violencia lleva ante todo a considerar el orden humano, el cual es de por sí violento (Zimbardo, 2012). Sabemos que ciertos patrones básicos de tendencias de comportamiento se heredan más allá del cambio acelerado de las condiciones sociales y afectivas en las cuales debe tener lugar el desarrollo de los individuos; condiciones que pueden no corresponder con el esquema heredado.

Así pues, no es difícil aceptar que disponemos de una cierta dosis de agresividad destinada a la supervivencia en una doble perspectiva filogenética y adaptativa. No existe ningún inconveniente para asumir la agresividad, como un patrón de comportamiento que se activa bajo ciertas circunstancias en las que el ser humano puede percibir peligro. Etólogos como Lorenz (1965) han sostenido que el comportamiento agresivo humano ha de entenderse como adaptación.

El fenómeno de la violencia trasciende la simple conducta individual y se convierte en un proceso interpersonal porque afecta al menos a dos protagonistas: a quien la ejerce y a quien la padece. Un análisis de ello permite distinguir también un tercer factor, el emocional como una acción reactiva al contexto, relacionado con la agresividad.

Desde la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1979), se acepta que más allá de los intercambios individuales, las experiencias organizan la socialización que se incluyen en el contexto en el que la experiencia tiene lugar. Se sabe además, que lo que ejerce influencia no es sólo el intercambio experiencial, sino el clima afectivo y emocional en el cual éste se produce.

La consideración de que los fenómenos psicológicos que se producen dentro de marcos sociales específicos, por disponer de sistemas de comunicación y de distribución de conocimientos, afectos, emociones y valores, podría proporcionar un enfoque para comprender el desarrollo de fenómenos de violencia interpersonal, como respuesta a experiencias de socialización que, en lugar de proporcionar a los individuos afectos positivos y modelos personales basados en la solidaridad y la empatía personal, ofrecen claves para la rivalidad, la individualidad y el desafecto.

Estas emociones a percepción de Rodrigo M. J. (1994) ofrecen efectos positivos como el amor y la empatía personal, pero también el desafecto, el desamor y la violencia, ya que nacen, viven y crecen en el escenario de la convivencia diaria y atraviesa la actividad de los protagonistas. Convivencia que está sujeta a los sistemas de comunicación e intercambios específicos de la cultura y que constituyen los contextos del desarrollo de las emociones, junto a otros factores que hoy son considerados tan importantes como los propios procesos de crianza y educación.

La agresividad injustificada posiblemente pueda comprenderse si se analizan las experiencias personales e interpersonales de los individuos, no como fenómenos aislados, sino como procesos que tienen lugar en escenarios y marcos de relaciones que están conformados por procesos psicológicos y sociales. Connotaciones que incluyen ya claves de injusticia, desamor y violencia.

En este sentido, las experiencias conjuntas dan lugar a sentimientos y efectos positivos, lo cual no siempre es cierto. En el microsistema de las relaciones entre iguales, a veces las experiencias se limitan a escenarios marcados por la competitividad, la rivalidad y el desencuentro social.

2.2.3 La inteligencia emocional

Muchos educadores afirmarían ser capaces de distinguir a un alumno emocionalmente inteligente de otro que no lo es, pero la dificultad real reside en

determinar qué cualidades específicas lo caracterizan. De acuerdo con Daniel Goleman (2002) la inteligencia emocional es un conjunto de habilidades o capacidades organizadas en cuatro dominios y sus competencias asociadas. La tabla 4 muestra las competencias individuales y sociales propuestas por Goleman en sus cuatro dominios:

Tabla 4: Dominios de la inteligencia emocional según Goleman.

Competencia Personal: estas competencias determinan el modo en que nos relacionamos con nosotros mismos	
Conciencia de uno mismo	Autogestión
<ul style="list-style-type: none"> • Conciencia emocional de uno mismo • Valoración adecuada de uno mismo • Confianza en uno mismo 	<ul style="list-style-type: none"> • Autocontrol emocional • Transparencia • Adaptabilidad • Logro • Iniciativa • Optimismo
Competencia Social: estas competencias determinan el modo en que nos relacionamos con los demás	
Conciencia social	Gestión de las relaciones
<ul style="list-style-type: none"> • Empatía: • Conciencia de la organización • Servicio 	<ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo inspirado • Influencia • Desarrollo de los demás • Catalizar el cambio • Gestión de los conflictos • Establecer vínculos • Trabajo en equipo y colaboración

Fuente: Capítulo 3. Competencias personales y sociales para el emprendimiento, Jóvenes, talento y perfil emprendedor, (en línea)

Estas habilidades pueden ser aprendidas con el tiempo y la práctica, En estas dimensiones emocionales se entrelaza con el desarrollo social, dado que las interacciones sociales son inductoras de su desarrollo y a su vez las competencias emocionales son necesarias para el óptimo desarrollo social. Así, la comprensión de las emociones de los otros (empatía), la regulación de la expresión emocional y la autorregulación, son claves para el establecimiento de vínculos para el desarrollo de las habilidades sociales.

Para Goleman la inteligencia emocional se refleja en la manera en que las personas interactúan con el mundo. Las personas emocionalmente inteligentes toman en cuenta sus propios sentimientos y los de los demás; tienen habilidades

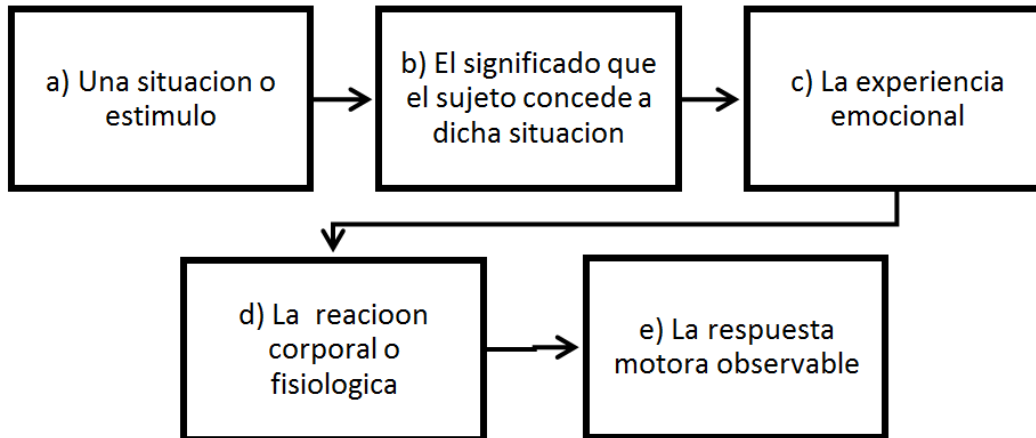
relacionadas con el control de los impulsos, la autoconciencia, la autovaloración, la adaptabilidad, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia, la empatía, la agilidad mental, que configuran rasgos de carácter como: la autodisciplina, la compasión o el altruismo, indispensables para una buena y creativa adaptación.

Se ha comentado que la inteligencia emocional tiene un componente intrapersonal y un componente interpersonal; lo intrapersonal comprende las capacidades para la identificación, comprensión y control de las emociones de sí mismo que se manifiestan en la autoconciencia y el autocontrol. El componente interpersonal comprende a su vez la capacidad de identificar y comprender las emociones de las otras personas, lo que se denomina ser empático; y la capacidad de relacionarnos socialmente de una forma positiva; es decir, poseer habilidades sociales.

Con fines didácticos a continuación se expone el concepto de emoción, sin dejar de señalar, como se hizo al principio de este trabajo, el papel que juega en las representaciones sociales: las emociones son reacciones a las informaciones (conocimiento) que recibimos en nuestras relaciones con el entorno. La intensidad de la reacción está en función de las evaluaciones subjetivas que realizamos sobre cómo la información recibida va a afectar nuestro bienestar. En estas evaluaciones subjetivas intervienen conocimientos previos, creencias, objetivos personales, percepción de ambiente provocativo, entre otras. Una emoción depende de lo que es importante para la persona. Si la emoción es muy intensa puede producir disfunciones intelectuales o trastornos emocionales (fobia, estrés, depresión).

En una emoción se dan diversos elementos los cuales se presentan en el esquema 4: a saber a) que reúne ciertas características o cierto potencial para generarla, b) etiquetarla en función del dominio del lenguaje como alegría, tristeza, enfado, entre otros, c) lo que el sujeto siente ante esa situación, d) respuestas involuntarias: cambios en el ritmo cardíaco o respiratorio, aumento de sudoración, cambios en la tensión muscular, sudoración, sequedad en la boca, presión sanguínea y, e) expresiones faciales de alegría, ira, miedo, entre otras; tono y volumen de voz, movimientos del cuerpo, sonrisa, llanto y otros.

Esquema 4: Elementos del proceso emocional



Fuente: Inteligencia Emocional, Proceso de construcción de emociones (en línea).

Silvia Friedman acota que el estudio sobre las representaciones sociales de la tartamudez la llevó directamente al estudio de las emociones. La autora realizó entrevistas a profundidad a siete tartamudos con el objeto de identificar las manifestaciones de la tartamudez. Además de referirse al papel de lo emocional en las representaciones que de sí mismos como hablantes refieren los entrevistados, Friedman vincula representaciones y conciencia.

Lo relevante de este estudio para nuestro análisis es que, al situarse en la coyuntura entre lo individual y lo social, Friedman logra captar la importancia de lo emocional llegando a la conclusión de que la representación negativa que de sí mismos como hablantes tienen las personas que ella entrevistó, está íntimamente vinculada a *“la activación de emociones negativas ligadas al acto de hablar, a partir de las relaciones sociales vividas”* (Friedman, 2010).

La autora concluye señalando que:

“el estudio de las representaciones sociales (...) evidenció una dialéctica entre subjetividad y objetividad del modo de producción de sí como hablantes de los sujetos que estudiamos (...) (y nos) permitió que comprendiésemos especificidades de la mediación emocional y de la afectividad para la producción de sí como hablante, destacando la importancia de estos para la construcción de la conciencia del individuo” (Friedman, 2010).

2.3 Conflicto

La violencia y los problemas de convivencia que vive la educación, y que han sido expuestos como parte del contexto en que viven los adolescentes, está en

relación con feminicidios en el estado de Chihuahua, el bullying, agresiones y violencia física (muerte de estudiantes), y otros como robos violaciones a los derechos humanos, valores contrapuestos, etcétera, son referentes manifiestos en los ambientes escolares dando pauta a que se generen problemáticas que reflejan lo que sucede a su alrededor. Por esto es importante que la escuela a través de sus docentes asuma responsabilidad de manera integral en el fomento de valores, actitudes y habilidades y así se enfoque en la atención de los procesos de formación para la convivencia, a través de la resolución de conflictos, mediante la reflexión, la concientización y la empatía.

Los conflictos son parte necesaria de la realidad humana. El problema central no es tanto su existencia sino la forma en que se abordan. Por consiguiente no se trata de evitar los conflictos o resolverlos, sino de prevenir y detener su propagación destructiva. Se trata entonces de la más exitosa transformación que sea posible del conflicto a fin de construir o restaurar la capacidad de abordarlo de manera productiva. La transformación del conflicto es una forma de visualizar y responder al ir y venir de los problemas sociales como oportunidades que se dan para crear procesos de cambio constructivos que reduzcan la violencia e incrementen la convivencia en la interacción directa y en las estructuras sociales, y respondan a los problemas de la vida real en las relaciones humanas.

2.3.1 La solución de conflictos

Los conflictos son parte de la vida cotidiana y no siempre son negativos; la forma de solucionarlos es lo que puede hacer la diferencia para que se conviertan en situaciones constructivas. El conflicto como mencionan Binaburo Iturbide y Muñoz (2007) es *“un desacuerdo que surge entre dos o más personas a partir de opiniones o actitudes que consideran divergentes y que amenazan sus intereses, recursos o valores”* lleva a atender particularmente a la formación de valores como tolerancia, respeto y comunicación para resolverlos; pues este tipo de conflicto es uno de los que pueden presentarse con mayor frecuencia en el alumnado de educación secundaria; por ello hay que prestarles atención.

La raíz más profunda del conflicto está asociada a la creencia de la significación que como personas se le otorga, una de ellas es la de ganar o no el conflicto; es

decir, si no “ganamos”, se es menos y se siente disminuido como persona. Es por esta razón que el conflicto está asociado a la competitividad, a los conceptos de ganar o perder.

De acuerdo con Ortega R. (2010) existe una demonización del conflicto que lo asocia a conductas no deseables, a veces delictivas, el conflicto es también confrontación de ideas, creencias y valores, opiniones, estilos de vida, pautas de comportamiento, etc. que encuentran su espacio y ámbito de expresión. Cuando el conflicto se asocia exclusivamente con las respuestas agresivas y violentas que los sujetos manifiestan ante los problemas que se le plantean, se percibe como negativo que anulemos toda posibilidad de desarrollar y aplicar medidas como la intervención de los centros en programas donde se eduque a partir del conflicto.

Debemos romper con el mito de que el conflicto siempre es negativo, tomando en cuenta al profesorado para que utilice las herramientas adecuadas que le capaciten para educar a los alumnos, entendiendo éste como positivo y que aporta nuevas experiencias de aprendizaje, que permite poner en relieve distintas opiniones, que es generador de conocimiento de nuevas alternativas a los problemas ya que en todo conflicto está presente “el poder” en la relación que se da entre las partes; es decir, el grado de control y decisión que puede tener una de las partes.

La propuesta es desarrollar una nueva mirada ante el conflicto, ya que no hay un perdedor y un ganador, sino ambos ganan, satisfacen sus necesidades e intereses y desarrollan el poder que tiene toda persona; al reconocerse como valiosas, significativas e importantes, con capacidad para defender su espacio como persona, no dejarse maltratar y/o defender sus derechos.

2.3.2 Intervención pedagógica en el conflicto

Para Hirmas y Eroles (2008) *“una educación inclusiva, que promueva la equidad entre sus alumnos, construye una base sólida para una convivencia social positiva, en la que todos puedan sentirse parte de ella y estén dispuestos a ofrecer su colaboración a otros”*.

Esto supone que la educación que se provea en las escuelas debe desarrollar valores, empatía y tolerancia, pero sobre todo favorecer competencias para el

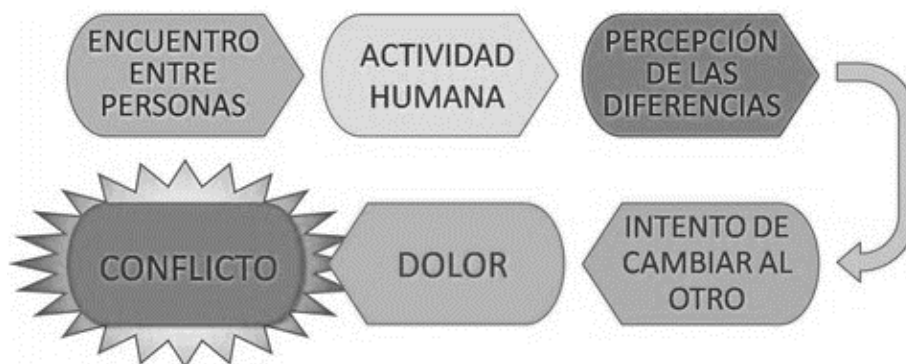
desarrollo de actitudes, valores y habilidades, ya que la violencia puede desencadenar conflicto como una espiral infinita, puede comenzar con un insulto que hace un alumno a otro, y comienza a escalar hasta el punto que las partes involucradas pierden el control total de la situación, y llegan a reacciones tan violentas como pelearse con los puños, perdiendo importancia la causa por la que se inició el conflicto.

Las personas suelen utilizar palabras como: líos, peleas, broncas, pleitos, disputas, discrepancias, problemas o palabras análogas para referirse a él; dichas palabras asocian al conflicto a una visión negativa y destructiva de las relaciones entre las personas. Esta visión negativa hace que busquemos la manera de evitarlo que cuando éste se presente tengamos posturas para comprenderlo y manejarlo desde una visión positiva del mismo, que permitirá la oportunidad de un crecimiento personal.

Si ante un conflicto pretendemos aparentar que no pasó nada, las consecuencias negativas que tendríamos que afrontar son sentimientos heridos, resentimiento, frustración etc. o algo más grande. Por el contrario, si enfrentáramos el conflicto aclarando lo que sucedió expresando sentimientos, tendría consecuencias positivas; una solución al problema y una mejor relación con las personas.

Las consecuencias que generan las respuestas que damos del conflicto, harán que nuestras actitudes y creencias sobre éste se refuercen. De esta manera se crea un círculo del conflicto que probablemente sea casi siempre el mismo. El esquema 5 presenta las etapas en las que se lleva a cabo el conflicto.

Esquema 5: El círculo del conflicto



Fuente: Una vida integral, El origen del conflicto (en línea)

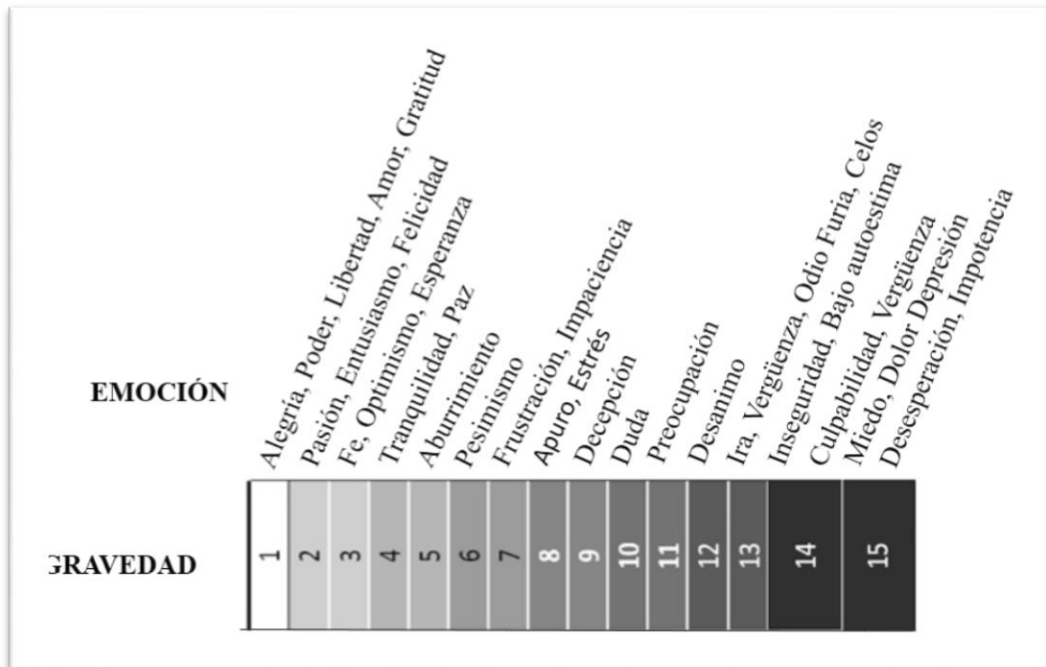
2.3.3 Conflictos y emociones: un aprendizaje necesario

En la teoría y práctica del conflicto se suele ignorar la emoción, o se suele tratar también como control o el manejo de lo emocional. En este trabajo se piensa que la emoción está en la esencia del conflicto, por varias razones:

1. El conflicto está emocionalmente definido, de la misma manera que se dispara una emoción, se dispara el conflicto. Percibimos el conflicto porque se desencadenan varias emociones (odio, rencor, ira) aprendidas culturalmente.

2. El conflicto es emocionalmente intenso; involucra una continua intensificación del nivel de la emoción, varía dependiendo del problema y tiene consecuencias en el comportamiento que se adopta ante frente a éste. En la Esquema 6 se presenta la gravedad en que las emociones pueden afectar o ser afectadas en situaciones problemáticas.

Esquema 6: Intensidad de las emociones



Fuente: Las emociones paso a paso (en línea)

3. La emoción moralmente estructura el conflicto; la emoción es esencialmente moral, ya que responde emocionalmente a las concepciones de lo correcto y lo incorrecto, lo bueno y malo, lo apropiado y lo inapropiado. Es por medio de la emoción que se puede ver cómo los valores operan en el conflicto.

4. La relación de la emoción y la identidad tiene consecuencias en el conflicto; ya que se obtienen a través de la percepción donde algo personal está en juego.

5. La emoción tiene consecuencias en el conflicto relacional; la emoción tiene mucha importancia a la hora de construir y dar sentido a las relaciones personales, desde el primer contacto. Las relaciones interpersonales dejan residuo emocional que a su vez, influyen en el establecimiento de acuerdos o conflicto futuros.

(Curso – Taller de habilidades de resolución de conflictos en el marco escolar, Departamento de procesos psicológicos básicos y su desarrollo, Facultad de Psicología. Universidad del país Vasco).

Cuando el conflicto o las tensiones son tan fuertes que no permite razonar se tiende a utilizar los golpes o insultos para solucionar problemas, o para que el agresor o el ofendido se sienta mejor al no quedarse con el malestar. En la vida cotidiana la mayor parte de nuestros desacuerdos se solucionan mediante este procedimiento, cuando podrían hacerlo logrando acuerdos que satisfagan más o menos a las distintas partes implicadas.

Junto a la discusión, el procedimiento más común para alcanzar acuerdos mutuamente es la negociación. La negociación es un proceso de regateo entre distintas partes que perciben el conflicto. Los participantes se juntan, voluntariamente, en base a una relación temporal, dirigida a informarse mutuamente de sus necesidades e intereses, intercambiar recursos específicos para solucionar cuestiones tales como el sentido de su relación o los procedimientos que adoptarán para resolver futuros conflictos.

En dicho proceso se van tejiendo aspectos cognitivos y afectivos, que en ocasiones, constituye la causa principal del problema. Por esta razón, todo aprendizaje de resolución debe ir acompañado de un aprendizaje emocional, que ayude a conocer el propio funcionamiento, haciendo conciencia acerca de cómo manejarlas (qué emociones me afectan, de qué manera lo hacen y cómo reaccionar ante ellas) y el funcionamiento más frecuente en relación con los demás.

En definitiva, desarrollar un aprendizaje que nos proporcione instrumentos para detectar las emociones, sus orígenes y sus consecuencias en la etapa de la adolescencia no se debe dejarse de lado, ya que el aprendizaje emocional toma en cuenta las formas diferentes de presentarse los conflictos y las adecua a las

necesidades y los conocimientos para relacionarlas con el aprendizaje en su resolución pacífica.

Dentro de este aprendizaje se deben tomar en cuenta las creencias que constituyen uno de los rasgos que más han influido en el comportamiento de forma emocional, y que también han influido en la manera como se han tratado en la educación. La manera más clásica de abordarlo es en la diferencia que se hace en los grandes albores de la ciencia y la vida cotidiana acerca de la razón y la emoción, la razón es regida por un pensamiento lógico que es considerado frío y calculador, mientras que las emociones son cálidas, se sitúan en el corazón y provocan conductas “impulsivas”. El primero se considera capaz de conducir al individuo hacia actitudes “racionales” e “inteligentes”, mientras que las emociones conducen a la actuación deliberada o irracional. Hacia allí se ha encaminado la educación, considerando que hay que priorizar todo lo relativo al conocimiento racional y las materias que permiten desarrollarlo, la inteligencia o aquellas que proporcionan cualquier tipo de formación intelectual. Estos surgen prácticamente, en cualquier relación y la escuela es el lugar ideal para que se proyecten.

En primer lugar, los jóvenes puede tratar de evitar a la otra parte por distintas causas: el malestar producido por el conflicto, porque no considera que el problema es suficientemente importante, porque no tiene poder para cambiar la situación, porque no cree que la situación pueda mejorar o, porque no está todavía dispuesto para negociar. Para esto es necesario desarrollar un conjunto de habilidades que tienen que ver con la forma en que cada individuo se va a desenvolver tanto individual como socialmente. La intervención psicoeducativa se integra con objetivos de dominio psicosocial (personal y social) que persiguen una educación integral de la persona, en este caso de educación secundaria, ya que en la adolescencia se llevan a cabo procesos cognitivos, psicológicos y sociales que involucran el desarrollo del juicio moral, estos permiten tomar decisiones en cada momento del día, oportunidades que se pueden aprovechar cuando los conflictos se presentan.

Existen programas de intervención psicoeducativa que se dirigen a promover competencias sociales y emocionales, moralidad y construcción para los jóvenes.

Estos programas presentan objetivos integrados y procedimientos para comprender el fenómeno que ahora se aborda, algunos de ellos, se van a revisar en el siguiente capítulo.

Capítulo 3: Metodología

En el presente capítulo se describe la metodología de la propuesta de trabajo de habilidades se incluyen los referentes de los programas que al igual que el Programa Educativo de Atención a la Violencia Escolar (PEAVE) buscan apoyar el trabajo individual y grupal de los adolescentes, caracterizado por necesidades particulares de abordaje como el consumo de drogas, violencia, desarrollo social y comunitario, entre otras.

Etapas de la investigación.- La recolección de la información se llevó a cabo por medio de cuestionarios de detección de necesidades con los que fueron abordados 36 estudiantes, la Orientadora Educativa, el Director y Subdirector de la Escuela Secundaria Federalizada “Nabor Carrillo Flores” (ver anexos 3, 4 y 5) y la elaboración y aplicación de una intervención grupal de 10 sesiones (ver tabla 9) que conforme la presente propuesta de trabajo grupal con el fin de entender las representaciones de los adolescentes, aunado a intervenciones individuales donde se observaron sus preocupaciones, significados y prácticas que le dan a la violencia o disruptividad en relación a la norma escolar que viven los estudiantes.

Se presentaron narraciones de los alumnos respecto a las prácticas docente en relación a sus preocupaciones diarias que fueron necesarias para entender la situación que los adolescentes de la Escuela Secundaria viven. Se realizaron preguntas abiertas durante la intervención para explorar el papel de las emociones que provocaban tales acciones.

La interpretación de los resultados empezó con el primer cuestionario, en tanto que la recolección de la información y su búsqueda ocurrió simultáneamente durante el trabajo, proceso que se atiende pedagógicamente debido a la constante actualización respecto al objeto de estudio que se debió asumir en relación a las referencias y lo que se va presentando de parte de los estudiantes. Esto permitió hacer preguntas generadas por la información misma, asegurando el dialogo y el entendimiento.

El tamaño de la muestra varió ya que se presentaron alumno de los diferentes grupos (1º, 2do y 3er grado) conforme al avance, lo cual permitió conocer las

problemáticas, intereses, opiniones para la elaboración de la propuesta de intervención individual para el trabajo en el PEAVE.

Al principio el estudio se proyectaba a una población de 20 a 25 estudiantes para que hubiera facilidad de interactuar tanto grupal como personalmente, la intervención transcurrió en un promedio de 36 alumnos como muestra pero que fue ajustándose dependiendo de la cantidad de jóvenes que se presentaba. El objetivo fue reflexionar sobre las representaciones sociales denominadas emocionales por el papel tan presente en la interpretación de la realidad, en este caso el de la violencia hacia la norma escolar de educación secundaria compartido en el aula por adolescentes y adultos (alumnos y profesores) con el fin de generar un aporte teórico-práctico a la Pedagogía. Aportes que resignificaron la posición de abordaje ya que no había congruencia completa entre lo que los participantes comentaron (su ideología) y lo que hacen (sus prácticas) es decir, las referencias aludían a cuestiones más allá de la violencia y de las normas escolares. Situación que se inscribe en el método fenomenológico dentro del paradigma cualitativo donde los datos fueron obtenidos directamente de la interacción en clase, utilizando la observación, los círculos de reflexión respecto a temáticas presentes en ellos mismos señaladas en la intervención grupal complementadas con algunas actividades relacionadas a las representaciones sociales. La interpretación de la información permitió reorganizar los hechos en ítems de análisis que originaron de la propuesta de intervención en el trabajo de habilidades.

La investigación asumió la interpretación desde un enfoque cualitativo, porque implicó un trabajo interpretativo y naturalista hacia el objeto de estudio tomando como base la observación constante de cada situación relacionada con el comportamiento entre los estudiantes. Dentro del grupo se observó que los adolescentes expresan varias representaciones acerca de la violencia y de las normas educativas, cada uno haciendo referencia al contexto familiar, amistades o a cuestiones personales, entre estas últimas debido al desarrollo de características sexuales secundarias, su identidad y el futuro, destacando factores como las drogas y enfermedades variadas, los cuales reemiten constantemente. La información que poseen es basta, la dificultad está en el uso que hacen de ella (para caracterizar

aspectos superficiales de los demás o tomarlo como “proyecto de vida” principalmente tomado de la televisión y las redes sociales.

Propuesta de intervención.- A partir de la Teoría del Aprendizaje Social (Bandura, 1986) el objetivo es promover un cambio de comportamiento y la adquisición de las habilidades necesarias para afrontar situaciones conflictivas en el ejercicio de la normatividad escolar para generar nuevas formas de percibir, presentarse y actuar frente al conflicto.

Se aborda el modelo constructivista que ha reunido los aportes de diferentes teorías para enriquecer el acto educativo, en donde el encargado de llevar cabo este proceso de trabajo de habilidades funge como mediador del aprendizaje, al, facilitar que el y la estudiante pueda aprender. En tal sentido retomamos los aportes de Piaget y Vygotsky.

Asimismo se presenta el instrumento de intervención dirigido a los adolescentes (Anexo 5), incluyendo la caracterización del contextos donde los adolescentes adquieren los presupuestos para construir representación, imágenes o ideas de su entorno en el que a partir de las condiciones ambientales interviene en las construcción histórico-sociales y culturales para apropiarse de la realidad circundante haciendo familiar lo que antes era extraño. Proceso que conlleva la adquisición de habilidades de tipo cognitivo, social y emocional teniendo como referente principal la experiencia y metodología del PEAVE en el trabajo con adolescentes.

La propuesta del Trabajo de Habilidades está dirigida a jóvenes de entre 14 a 18 años de edad, en los que se reportan problemas violencia relacionados con comportamientos agresivos y disruptividad (peleas, daño al mobiliario, falta a las autoridades, etc.).

3.1 Programas

Como antecedente, respecto a los programas de apoyo hacia las necesidades de orden psicosocial encontramos varias modalidades en la Ciudad de México, entre las que destacan: los de apoyo intrafamiliar como Centros de Atención Especializada para Mujeres Víctimas de Violencia de Género (CAVI), de atención para adolescentes como los Centros de Integración Juvenil (CIJ) y para su

orientación también se encuentra el Centro de Atención y Capacitación Integral (CORA) y el Centro ELEIA, otros como el servicio psicológico el Centro de Prevención y Atención de Adicciones (CEPREA) de la Facultad de Psicología Acasulco, para el desarrollo comunitario se encuentran programas como el de la Estrategia Integral de Desarrollo Comunitario (EIDC), de organismos internacionales está la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y de atención a víctimas del delito la Procuraduría General de Justicia (PGJ).

En el Estado de México se encuentran programas de organizaciones como la Coordinación General de los Centros de Atención al Maltrato Intrafamiliar y Sexual de la PGJ (PGJE) en el cual se ofrece atención jurídica, psicológica, de orientación e información. Sobre estas mismas actividades se constituyen la Agencia del Ministerio Público Especializada en Violencia Intrafamiliar y Sexual, de la PGJE, el Programa de Atención a Personas Abandonadas, Extraviadas y Ausentes de la PGJE y por último, las Visitadurías de la Comisión de Derechos Humanos del Estado de México.

Estos programas pretenden apoyar en el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales necesarias para disminuir la violencia y los prejuicios, así como mejorar las formas de relaciones y desarrollar una vida sana.

3.1.1 Tipo de atención

La propuesta de atención psicopedagógica para el PEAVE desarrollado en este trabajo está dirigida a los adolescentes que se encuentran incluidos como violentos, por consideración de los padres de familia debido a la conducta presentada de parte de los jóvenes y que son canalizados por las escuelas aledañas al programa de la Facultad de Estudios Superiores Aragón de la UNAM coordinado por la División de Humanidades y Artes.

El PEAVE tiene el objetivo de brindar apoyo psicopedagógico a los alumnos que reflejan en la familia y escuela conductas y/o comportamientos relacionados con la violencia, situación que afecta el funcionamiento en áreas académicas, sociales y emocionales para el abordaje en el trabajo de seguimiento individual y grupal de acuerdo a la metodología del programa, así como su adaptación a la problemática de cada caso, al que se inscriben menores desde 3 y 4 años hasta adultos mayores.

En el contexto presentado la propuesta de intervención aborda casos de acoso escolar, violencia y *bullying* especificando el tipo de problemática que integra el círculo de la violencia (agresor, víctima y observador). Las estrategias empleadas buscan desarrollar en los asesorados(as) herramientas que les permitan tomar decisiones, elegir y asumir con responsabilidad sus actos, para convivir sin violencia.

A través de estas medidas el Programa ofrece a los alumnos la oportunidad de aprender y poner en práctica herramientas para la vida, a partir del análisis contextual (escolar, social y familiar), desarrollando un espacio en el que ellos puedan aprender, siendo los prestadores del programa los responsables de cada atención. Estudiantes de Pedagogía, Derecho, Comunicación/Periodismo y otras carreras que se comprometen a realizar su Servicio Social, Prácticas Profesionales o Voluntariado. Cada uno se enfrenta al problema de violencia con sus rasgos distintivos, siguiendo una serie de etapas para conformar expedientes, reportes internos y estar con la formación necesaria para fortalecer herramientas profesionales en relación directa a las atenciones y las actividades del programa.

3.1.2 Modelos de intervención

Partiendo de la concepción sobre la violencia como problema social, y de la existencia de numerosos programas de prevención e intervención, se plantea la presente propuesta teniendo en cuenta que algunas de estas sugerencias y planteamientos parecen mal enfocados o incluso contraproducentes, como centrarse en exceso en el hecho de cambiar el comportamiento de las víctimas para hacerlas menos vulnerables al acoso escolar. Es por ello, que al examinar las diferentes vertientes desde las cuales puede ser trabajada la violencia, se considera orientar esta propuesta para modificar el rol del espectador, mediante el trabajo pedagógico de interacciones personales y respetuosas en relación a la confidencialidad entre asesor y asesorado para una mayor recepción del punto de vista que tenga el asesorado.

El motivo por el cual se ha decidido trabajar con alumnos y alumnas de educación secundaria a que como población a que se encuentran en una etapa de indefensión, donde quieren que los comprendan y orienten, según la Teoría de las Etapas de Desarrollo Cognitivo de Piaget (1997), los alumnos “adolescentes” se sitúan en la “etapa de las operaciones formales” que se caracteriza por adquirir la capacidad de pensar de manera abstracta manipulando ideas en su mente, sin depender de la manipulación concreta del objetos. Esto implica usar el razonamiento abstracto, e imaginar el resultado de acciones particulares, es la capacidad de pensar sobre asuntos que el joven no ha experimentado en la vida real y poder sacar conclusiones a partir de su pensamiento (representaciones y distorsiones).

Vygotsky (1934) considera que el aspecto clave para caracterizar el pensamiento adolescente es la capacidad de asimilar (por primera vez) el proceso de formación de conceptos, lo cual permitirá al sujeto de esta etapa de transición apropiarse del "pensamiento en conceptos" y su paso a una nueva y superior forma de actividad intelectual; es esa forma de pensamiento verbal lógico la única que permite al sujeto la expresión correcta del conocimiento.

El elemento fundamental para alcanzar la formación de conceptos a través del largo proceso que esto comporta, es el uso funcional de las palabras, o algún otro signo, en calidad de medios, que dirijan activamente la atención y permitan analizar y destacar los atributos, abstraerlos y sintetizarlos. En este complejo proceso intervienen interactivamente todas las funciones intelectuales básicas (asociación, atención, combinación de juicios e ideas, representación, inferencia), formando parte de una síntesis nueva, donde cada proceso participante adquiere su verdadero valor funcional (Vygotsky, 1939).

En la tabla 5 se describe la segunda raíz del desarrollo de los conceptos, aclarando que en sus primeras etapas no sucede cronológicamente a la culminación del pensamiento complejo. Esta raíz contempla la capacidad de abstraerse de considerar por separado los elementos constituyentes.

Tabla 5: Tercera fase, Operaciones Formales

1ra Etapa Inicio del proceso de abstracción	2da Etapa Conceptos potenciales	3ra Etapa Concretas
Se presta más atención a unos atributos que a otros del objeto, pero consecuencia de una vaga impresión, sin basarse en una clara distribución de rasgos aislados	El sujeto destaca un grupo de objetos unidos por un solo atributo común. Es una formación pre-intelectual que aparece precozmente en la historia del pensamiento	Una serie de atributos que se han abstraído se sintetizan de nuevo dando lugar a una síntesis abstracta que pasa a ser la forma fundamental del pensamiento adolescente y adulta.

Fuente: Fases y etapas en el proceso de formación de conceptos según Vygotsky

3.1.3 Estrategias y técnicas

Para la estructuración de la propuesta presente se realizó un acercamiento a la Escuela Secundaria Federalizada “Nabor Carrillo Flores” con un grupo de 36 alumnos de primer, segundo y tercer grado que presentaron conductas disruptivas con el que trabajo de forma grupal. Los estudiantes fueron seleccionado por la Orientadora Educativa y el Subdirector bajo el consentimiento del Director Escolar y; de forma individual con atenciones del Programa Educativo de Atención a la Violencia Escolar (PEAVE) con los adolescentes a los que se les realizó cuestionarios, se aplicaron test y pruebas proyectivas

Se creó un instrumento para identificar representaciones y el papel de lo emocional (Anexo 5) que se presentan en la tabla 6 donde los Ítems fueron: adolescencia, representación social, normas, conflicto, emoción y adolescencia; los dominios: cognitivo, social y emocional y; las áreas de abordaje y de intervención son: adolescencia, familiar, escuela, amistades, intereses organizado 15 reactivos de la siguiente manera:

Tabla 6: Organización de los reactivos

Reactivo	Ítem	Dominio	Área
1	Adolescencia	Cognitivo	Adolescencia
2	Representación social	Social	Adolescencia
3	Normas	Emocional	Adolescencia
4	Conflicto	Cognitivo	Familiar
5	Emociones	Social	Familiar
6	Adolescencia	Emocional	Escuela
7	Representación social	Cognitivo	Familia
8	Normas	Social	Escuela
9	Conflictos	Emocional	Amistades
10	Emociones	Cognitivo	Escuela
11	Adolescencia	Social	Amistades
12	Representación social	Emocional	Amistades
13	Normas	Cognitivo	Intereses
14	Conflictos	Social	Intereses
15	Emociones	Emocional	Intereses

Fuente: Aleatorización de los reactivos del instrumento de detección de necesidades para el presente trabajo

Los reactivos se han organizado aleatoriamente de manera que sirva para evaluar las áreas relacionadas con lo psicosocial: cognitiva, social y emocional, las cuales se especifican en el siguiente apartado, para su posterior valoración e interpretación, además se incluyen los niveles de incursión desde el modelo ecológico en los que se ve representada la violencia como es: el personal, el familiar, el comunitario y el social, relacionados con factores de crecimiento, maduración, identidad entre otras que afectan a los adolescentes.

3.2 Psicosocial

Una acción centrada en los adolescentes y sus necesidades propone iniciativas de prácticas relacionales basadas en el reconocimiento y la valoración del ser humano en ejercicio de su construcción. Estos elementos interactúan sistémicamente y son fundamentales a la hora de comprender y abordar lo psicosocial. Hablar de acompañamiento psicosocial implica una posición que

atraviesa tanto lo teórico y la intervención misma, como su lugar ontológico, epistemológico y metodológico (Potter, 1998).

Lo *ontológico* refiere la relación y construcción con los otros; es constituido por condiciones, psicológicas, histórico-sociales, culturales, que lo definen, en un proceso sistémico de interacción social, comunicativa y simbólica que implica la emergencia de la propia subjetividad personal y la construcción y/o reconstrucción de la colectividad. Es decir, cada persona es lo que es en relación e interacción continua con los otros, y consigo mismo (González, 1996). Implica además una concepción de la realidad que va más allá de lo material y que supera las visiones funcionalistas y mecanicistas, rodeado de significados, lo simbólico y lo cultural hacen parte de los elementos que entran a formar parte del análisis de lo real en lo humano.

En lo *epistemológico* lo extraño se hace familiar, no es “ajeno” o no se separa y se asume de manera “neutral” y “objetiva” frente a la realidad que acompaña; puesto que o bien, se hace parte de esa realidad, o bien, debe “insertarse” en el marco de esa realidad para comprenderla desde adentro, desde sus propias determinaciones y actuar, conocer e interactuar desde las categorías, saberes y dinámicas de ese espacio social, que implica a unos sujetos y a una colectividad. Implica también una concepción de la realidad, en la cual ésta no está separada del sujeto; es decir, se concibe una interacción profunda entre sujeto y realidad, al punto que ésta no puede ser concebida como independiente del mismo (Rorty, 2009).

En lo *metodológico* se incluyen métodos cualitativos como procedimientos para conocer la realidad, para realizar aproximaciones a esa realidad compleja, sin que se aspire a una verdad como adecuación, ni a la construcción de leyes y teorías universales explicativas de los fenómenos, sino a interpretaciones densas de los mismos (Villa Gómez, 2012).

3.2.1 Desarrollo de habilidades

La palabra “habilidad” en su sentido general indica la “capacidad y disposición para algo”, es decir, hace referencia a que una persona es capaz de realizar determinada acción. El vocablo habilidad deriva del latín “*habilitas*”, *habilitātis*” que

alude a “cualidad de hábil” del latín “*habilis*”. Habilidad es tener el poder de hacer algo o realizar una determinada acción.

El enfoque fenomenológico que se trabaja es meramente descriptiva, propia de la actitud natural, de la vida cotidiana que comprende la indagación de los principios generales según los cuales se organizan las experiencias del mundo social para representar las formas del individuo para relacionarse con el mundo (Szilasi, 2003).

Darse cuenta o tener presente, estar alerta o consciente de lo que pienso hasta cómo afecta eso en la vida diaria y al mismo tiempo cómo afecta a los demás conlleva aprender, experimentar y desaprender a veces de manera desapercibida, con la adquisición de habilidades, destrezas o competencias se busca la interpretación de los comportamientos, conductas, actitudes y aptitudes, al interior y exterior de los adolescentes, adoptando con este proceso una consiente descripción y estructuración de representaciones que surgen con una dirección contraria debido a su carga emotiva y por lo ya establecido en la escuela y que genera significados que los jóvenes dan a sí mismos y a su entorno, a los hechos y procesos, desde su situación social, para formular, conjuntamente, un plan de acción para transformar esa realidad (Dispenza, 2012).

Las habilidades psicosociales, denominadas también habilidades para la vida, son un grupo de habilidades personales e interpersonales que ayudan a las personas a tomar decisiones bien informadas, comunicarse de manera efectiva y asertiva, desarrollar destrezas para enfrentar situaciones y solucionar conflictos, contribuyendo a una vida saludable y productiva y facilitan a las personas enfrentarse con éxito a las exigencias y desafíos de la vida cotidiana.

3.2.1.1 Cognitivas

Las habilidades cognitivas son operaciones del pensamiento por medio de las cuales el sujeto se apropia de los contenidos y del proceso. Son un conjunto de operaciones mentales cuyo objetivo es que el sujeto integre la información adquirida básicamente a través de los sentidos, en una estructura de conocimiento que tenga coherencia para él, se agrupan en tres ejes, como se muestra en la tabla 7.

Tabla 7: Habilidades cognitivas

1. Dirección de la atención	2. Percepción	3. Procesos del pensamiento
A través de la atención y de una ejercitación constante de ésta, se favorecerá el desarrollo de habilidades como: observación, clasificación, interpretación, inferencia, anticipación.	La percepción es el proceso que permite organizar e interpretar los datos que se perciben por medio de los sentidos y así desarrollar una conciencia de las cosas que nos rodean. Esta organización e interpretación se realiza sobre la base de las experiencias previas que el individuo posee.	En este momento se deciden qué datos se atenderán de manera inmediata con el fin de comparar situaciones pasadas y presentes y de esa manera, realizar interpretaciones y evaluaciones de la información.

Fuente: Psicología General. Un enfoque cognitivo. Soledad Ballesteros

En realidad la clasificación de las habilidades difiere según los autores; por ejemplo, algunos proponen la siguiente secuencia: observación, comparación, relación, clasificación, ordenamiento, clasificación jerárquica, análisis, síntesis y evaluación.

Otra clasificación propone las siguientes habilidades:

1) Observar es dar una dirección intencional a nuestra percepción e implica subhabilidades como atender, fijarse, concentrarse, identificar, buscar y encontrar datos, elementos u objetos.

2) Analizar significa destacar los elementos básicos de una unidad de información e implica subhabilidades como comparar, destacar, distinguir, resaltar.

3) Ordenar es disponer de manera sistemática un conjunto de datos, a partir de un atributo determinado. Ello implica subhabilidades como reunir, agrupar, listar, seriar.

4) Clasificar se refiere al hecho de disponer o agrupar un conjunto de datos según categorías. Las subhabilidades que se ponen en juego son jerarquizar, sintetizar, esquematizar, categorizar.

5) Representar es la recreación de nuevos hechos o situaciones a partir de los existentes. Las subhabilidades vinculadas con esta habilidad son simular, modelar, dibujar, reproducir, entre otras.

6) Memorizar implica procesos de codificación, almacenamiento y recuperación de una serie de datos. Este hecho supone también retener, conservar, archivar, evocar, recordar.

7) Interpretar es atribuir significado personal a los datos contenidos en la información recibida, implica subhabilidades como razonar, argumentar, deducir, explicar, anticipar, entre otras.

8) Evaluar consiste en valorar a partir de la comparación entre un producto, los objetivos y el proceso. Esta habilidad implica subhabilidades como examinar, criticar, estimar, juzgar.

(Talentos para la vida, Las Habilidades Cognitivas en la Escuela en:
<http://www.talentosparalavida.org/aulas19-1.asp>).

Las habilidades cognitivas son un conjunto de operaciones mentales que permiten que el alumno integre la información adquirida por vía sensorial, en estructuras de conocimiento más abarcadoras que tengan sentido para él.

3.2.1.2 Emocionales

El desarrollo de estas habilidades implica reconocer las emociones propias y las de los demás, siendo conscientes de cómo las emociones influyen en el comportamiento, siendo capaces de responder a éstas apropiadamente. El control apropiado de las emociones en una situación difícil permite manejar y resolver de mejor manera la problemática.

La percepción que tenemos acerca de nuestro control proviene de dos fuentes o lugares (*locus*): interna y externa. Cuando atribuimos las situaciones, sobre todo las que pueden ser problemáticas a factores externos como el azar, el destino u otras personas, se dice que tenemos un *locus* de control externo. Por el contrario, cuando asumimos que esas situaciones son consecuencia de nuestras acciones, estamos hablando de un *locus* de control interno.

Algunas investigaciones han mostrado que el *locus* de control interno puede ser un factor protector de la salud mental, ya que las personas se sienten con la capacidad de dominar los acontecimientos que suceden en su vida.

En el trabajo de la Inteligencia Emocional Daniel Goleman (2002) se basa en cinco competencias emocionales. El autor define la competencia emocional como

“la capacidad adquirida basada en la Inteligencia Emocional que da lugar a un desempeño laboral sobresaliente”. Es decir, serían habilidades adquiridas en la práctica diaria de nuestras competencias (por ejemplo, la habilidad de trato con el público). Estas capacidades son necesarias para el mundo laboral, pero no son menos indispensables en la vida diaria.

Entre las habilidades que propone Goleman se encuentran:

Autoconocimiento emocional o conciencia de uno mismo. Se utiliza para reconocer las emociones y sus consecuencias. En muy importante destacar el modo en el que el estado de ánimo influye en el comportamiento, en las virtudes y los puntos débiles.

Autocontrol emocional o autorregulación. Permite no dejarse llevar por los sentimientos del momento. Es saber reconocer qué algunas emociones son pasajeras y qué perdura, que si no se controlan generan crisis.

Automotivación. Significa saber dirigir las emociones hacia un objetivo, lo cual permite mantener la motivación y fijar nuestra atención en las metas en lugar de en los obstáculos. En esto es necesaria cierta dosis de optimismo e iniciativa, de forma que se sea emprendedor y se actué de forma positiva ante los contratiempos.

Empatía o Reconocimiento de emociones ajenas. Es la capacidad cognitiva de percibir lo que sienten los demás. La clave radica en captar los mensajes tanto verbales como no verbales del interlocutor. Así, por un lado, se entiende que por medio de la mente racional se transmiten a través de las palabras, y por otro, que la mente emocional se transmite a través del lenguaje corporal.

Habilidades sociales. Esta última área consiste en la capacidad de conocer los sentimientos de los demás y de poder hacer algo para transformarlos.

3.2.1.3 Sociales

El término social hace mención a las acciones de uno con los demás y de los demás para con uno (intercambio). Al hablar de “habilidades sociales” se denota que la persona es capaz de ejecutar una conducta de intercambio con resultados favorables. Bajo esta premisa, el término habilidades sociales puede entenderse como la destreza, capacidad o competencia hacia la interacción.

Caballo menciona que las habilidades sociales son:

“Ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de esos individuos, de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas” (Caballo 1986).

Se considera que ésta es la definición que mejor aporta conocimiento para poder identificar el nivel de desarrollo de los adolescentes y cumplir de esta manera con el objeto del estudio planteado. Con relación a la adquisición de estas habilidades, la mayoría de los autores sostienen que su desarrollo surge normalmente como consecuencia de varios mecanismos básicos de aprendizaje. Entre los que destacan: reforzamiento positivo directo de las habilidades, el modelado, el aprendizaje observacional y desarrollo de expectativas respecto a situaciones interpersonales.

Entre las habilidades indispensables para la vida que considera la Organización Mundial de la Salud (OMS) se encuentran.

- 1) La capacidad de tomar decisiones que ayuda a evaluar sus posibilidades y a considerar cuidadosamente las diferentes consecuencias de sus elecciones.
- 2) La capacidad para resolver problemas que ayuda a buscar soluciones constructivas a los problemas. Esta habilidad puede reducir la ansiedad.
- 3) La capacidad de pensar de forma creativa es indispensable para la toma de decisiones y resolver problemas. Permite explorar todas las alternativas posibles y sus consecuencias y ayuda a ver más allá de su experiencia personal.
- 4) La capacidad de pensar de forma crítica ayuda a analizar objetivamente la información disponible junto con sus propias experiencias. Permite reconocer los factores que se incluyen en el comportamiento, como los valores sociales, la influencia de los compañeros y la influencia de los medios de comunicación masiva.
- 5) La capacidad de comunicarse con eficacia ayuda a comunicar con los otros verbalmente o de otra forma sus sentimientos, necesidades e ideas.
- 6) La capacidad de establecer y mantener relaciones interpersonales ayuda a interactuar de modo positivo con las personas con quienes se encuentra a diario, especialmente con los familiares.

7) El autoconocimiento es la capacidad de saber quiénes somos, que queremos o no queremos y qué nos complace o disgusta. También ayuda a reconocer situaciones estresantes.

8) La capacidad de experimentar empatía es la habilidad de una persona para imaginar cómo es la vida de otra persona en una situación problemática. Ayuda a entender y aceptar la diversidad y a mejorar las relaciones interpersonales.

9) La capacidad de controlar las emociones permite reconocer las emociones y la forma en que influye en su comportamiento. Es importante manejar las emociones difíciles como la ira que pueden tener consecuencias desfavorables.

10) La capacidad para manejar la tensión y el estrés, es la habilidad de reconocer las circunstancias que causan estrés.

3.2.2 PEAVE

El Programa Educativo de Atención a la Violencia Escolar (PEAVE) es un programa diseñado por la carrera de Pedagogía en la Facultad de Estudios Superiores Aragón' de la Universidad Nacional Autónoma de México. Se crea el 20 de febrero del 2012 con el nombre Programa de Atención y Prevención para la Erradicación de la Violencia (PAPEV), del cual el Programa Educativo de Atención a la Violencia Escolar (PEAVE) es su continuación. Se considera educativo porque se localiza en el ámbito de la atención del alumno que se encuentra en un entorno caracterizado por la violencia (Ciudad Nezahualcóyotl y Ecatepec de Morelos pero que no abarca su totalidad) y necesita la orientación necesaria para no dejarse influenciar para dirigir sus acciones, que muy unido a este ámbito se halla el de las "representaciones", trascendentales para determinar un abanico de intereses e identidades. Se trata de un ámbito en el que se tiende a consumir lo que con ideologías distintas se ha creado (música, películas, modas, etc.). Ámbitos que comparten el hallarse incluidos dentro del entorno subjetivo del adolescente y que, a partir de ahí, es deseable ampliar acciones críticas de la realidad.

Cuatro son las líneas de actuación que caracterizan dicho Programa: actuaciones de impacto interno y externo, investigación y atención psicopedagógica a personas en situación de violencia.

a) Las actuaciones de impacto interno son acciones que los prestadores de servicio social planean durante cada semestre para ofrecer a las diferentes carreras de la Facultad, la oportunidad de enterarse de cuestiones vinculadas a la violencia.

b) La línea de actuación del impacto externo, se refiere a las pláticas, talleres, coloquios, encuentros, etc., que se ofrecen a la comunidad e invitados de la Facultad.

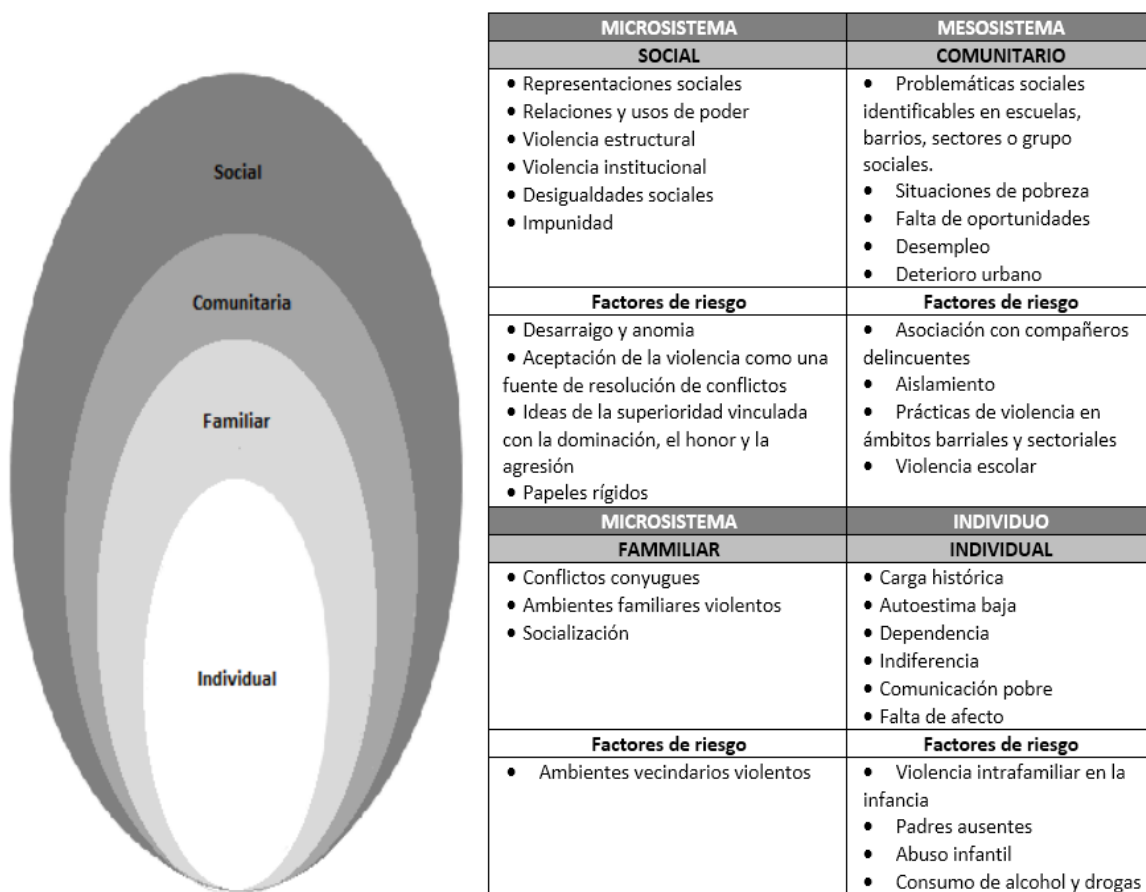
c) En la línea de investigación, se analizan diferentes factores cualitativos y cuantitativos que responden a interrogantes dentro de la violencia de género, la violencia de pareja o doméstica, familiar, laboral y escolar, más recientemente referida al *bullying* (Olweus, 2003).

d) La cuarta línea de actuación se centra en la atención psicopedagógica que brinda a menores de diferentes grados escolares en situación de violencia en las áreas señaladas en el punto anterior, trabajando con menores desde 3 y 4 años hasta adultos mayores.

Se realiza la intervención desde el modelo ecológico que se caracteriza por tener una perspectiva relacional, contextual y pluralista, que permite comprender que la violencia es multicausal, a diferencia de los paradigmas epistemológicos clásicos que entienden y explican los problemas humanos, como el de la violencia, por unicausalidad; por eso se los conoce como modelos lineales. El psicólogo Jorge Corsi (2003) expone una situación de violencia familiar se halla cruzada por diferentes factores, desde las características intrapsíquicas de las personas y del grupo familiar, hasta las características del contexto próximo en que se halla inserto ese grupo familiar y el contexto general al que pertenece.

El Enfoque Ecológico para la Atención de la Violencia instituido por Heise (1998), parte del supuesto de que *“cada persona está inmersa, cotidianamente, en una multiplicidad de niveles relacionales –individual, familiar, comunitario y social– en los cuales se pueden producir distintas expresiones y dinámicas de violencia”*.

Esquema 7: Enfoque Ecológico de Factores Relacionados con la Violencia



Fuente: Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres.

En el primer nivel se encuentra el individuo, aquí se observan las relaciones cara a cara donde cuentan los factores biosociales que subyacen en la historia personal. Los factores de riesgo que se deben observar son la presencia de antecedentes de conductas agresivas, autodesvalorización; trastornos psíquicos de la personalidad, adicciones o situaciones de crisis individual debido a pérdidas, frustraciones o el fracaso escolar.

En el segundo plano está el área microsistema en el que se encuentra la relación del individuo con su medio ambiente inmediato, es decir, en el contexto familiar entre cónyuges o parejas y entre las personas que forman el grupo familiar y más cercano de amistades. Tener amistades que cometan o inciten actos violentos también eleva el riesgo de que una persona joven sufra o realice actos de violencia.

En el tercer se encuentra el nivel mesosocial donde se desarrollan los contextos comunitarios, los individuos con las familias, así como las relaciones sociales que se establecen en los vecindarios, el barrio y los ambientes escolares más próximos. Se trata de identificar las características de estos ambientes y determinar la medida en que éstas pueden aumentar el riesgo de ocurrencia de actos violentos.

En cuarto lugar está el nivel macrosocial que reúne los factores relativos a la estructura de la sociedad. Son factores que pueden contribuir a favorecer un clima que incite o inhiba la violencia, por ejemplo: la impunidad; la posibilidad de adquirir armas fácilmente; la cultura de la ilegalidad; las relaciones o tratos corruptos con agentes de seguridad y de justicia; y la falta de respeto por las instituciones. Todas estas circunstancias se tornan en una especie de capital social negativo o anímico, al propiciar comportamientos colectivos proclives a la delincuencia o, cuando menos, a la desobediencia a la ley.

Propuesta para el PEAVE.- Desde el esquema 7 de la Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres, la propuesta para el PEAVE se orienta en proponer una metodología enfocada a la tercera parte de la intervención (trabajo de habilidades), de acuerdo a las estrategias de atención del Programa especialmente la dirigida a los adolescentes en situación de violencia. Los fundamentos de intervención devienen primero, de la presencia innegable de la violencia o *bullying* entre escolares; fenómeno que genera cada vez mayor preocupación en la comunidad escolar y en la sociedad.

Esta inquietud se origina de la necesidad de implementar estrategias de intervención innovadoras para un análisis a fondo del fenómeno desde una perspectiva pedagógica que hace hincapié en tres expresiones: a) la importancia del funcionamiento de los centros escolares y el conflicto que implica la aparición de comportamientos violentos entre iguales, b) las atenciones individuales basadas en la reflexión, la participación, el diálogo y la responsabilidad y, c) en la necesidad de empatizar la construcción de habilidades psicosociales que generen interacciones sociales para una mejor convivencia.

La asistencia consta de tres momentos: 1) *Entrevistas y protocolos*, 2) *Pruebas proyectivas y test* y 3) *Trabajo o desarrollo de habilidades* (Cfr. Documento Fundacional del PEAVE).

3.3 El método fenomenológico

Para captar de manera clara los fenómenos que acontecen en el contexto y más específicamente en los adolescentes, se trabajó bajo los lineamientos del método fenomenológico. La fenomenología asume la tarea de describir el sentido que el mundo tiene para las personas.

Este método buscaría observar la propia percepción desprendiéndonos de esquemas o ideas preconcebidas, tratado de contemplar los fenómenos por sí mismos, tal y como surgen, alejando prejuicios que sólo enturbian la percepción real e inmediata de los acontecimientos de la conciencia.

Para el abordaje de estas fuentes de referencia de los adolescentes el método fenomenológico es el más adecuado para la intervención educativa desde una postura pedagógica podemos encontrar ramas como la psicología o la sociología como respaldo de la presente propuesta.

Este proceso se estaría dando cuando el asesor tiende empatiza la experiencia del adolescente; sería el observador activo, buscar la experiencia de mirar dentro empatizar, ver y sentir desde el otro. Favoreciéndose así la posibilidad de una mayor comprensión. Este tipo de experiencia, sería algo que se podría fomentar en ciertos estados mediáticos dirigidos al autoconocimiento y la autocomprensión del proceso de atención.

La conciencia o “darse cuenta de”, como capacidad de captar fenómenos internos, una especie de “sentido” con el que se percibe lo que sucede por dentro. Algo a lo que también se suele llamar experiencia subjetiva consciente; un espacio interior por el que pueden ser vistos los acontecimientos que se pueden sentir, un lugar en el que se mira un espacio desde el que también nos podemos ver. Espacio de la conciencia en que se producen una representación de lo que se entiende por realidad o mundo y una representación de sí mismos en consonancia con dicha percepción del mundo, o bien la percepción de sí mismos que puede condicionar la visión del mundo (Salas, 2012).

Szilasi describe este proceso fenomenológico en el problema de la intencionalidad. La fenomenología exige, contra toda especulación, atenerse a las cosas mismas, la palabra *intentio* significa “dirigirse a”. Toda vivencia, toda actitud, anímica se dirige a algo. La percepción es, en cuanto tal, percepción “de algo”, y lo mismo ocurre con la “representación”, el recuerdo, el juicio, la conjetura, la expectativa, la esperanza, el amor. 'Siempre 'se trata de determinadas formas de conducta que se dirigen a algo (Szilasi, 1959).

Husserl es uno de los creadores de este método y lo describe como el “*estudio reflexivo de la esencia de la conciencia, experimentada desde el punto de vista de sí mismos; no es conocimiento en sentido verdadero, sino un mirar espiritual, un método intuitivo*”, (Husserl, 1982). Husserl planteo que la fenomenología es una forma de filosofía que estudia el mundo respecto a la manifestación de los seres y acciones, aquella esencia de lo perceptible que puede ser estudiado; un movimiento filosófico que llama a resolver todos los problemas filosóficos apelando a la experiencia intuitiva o evidente.

La percepción está inmersa en la corriente natural de vivir, se realizan percepciones para orientarse, para encontrar un lugar, para adecuar un sin número de conceptos, imágenes y sensaciones, estados de cosas que captamos cognitivamente reales e imaginarias, en este caso, lo emocional. La conducta misma reside en “dirigirse a”, una percepción intencional que conlleva procesos emocionales (internos) y maneras de comportamiento (externos); actos que no designan necesariamente una acción, una actividad o un proceso sino la propia relación intencional. La intencionalidad también designa entonces, con respecto a la conciencia, el estar fuera de sí mismo en aquello sobre lo cual se actúa, aquello que es el contenido de la acción (Husserl, 1984).

Desde esta postura la percepción es entendida, no como función sensorial, sino como arquetipo¹¹ (construcción colectiva, universal) de primer encuentro. Husserl y Merleau-Ponty consideran que la percepción no basta, puesto que no es suficiente

¹¹ Los arquetipos son sistemas de aptitud para la acción y, al mismo tiempo, imágenes y emociones. Se heredan con la estructura cerebral, en verdad, son su aspecto psíquico. Por un lado, representan un conservatismo instintivo muy fuerte, y por otro, constituyen el medio más eficaz concebible para la adaptación instintiva (Jung, 1970).

habitar el mundo para comprenderlo, porque el mundo de la vida no es una unidad fáctica, sino la unidad del sentido que teje todo lo que hay (Merleau-Ponty, 1945).

El objetivo de la fenomenología es describir la íntima relación existente entre ambos; de modo que, si queremos enseñar a ser (no a tener), tenemos que enseñar a pensar y el pensamiento no es nada si no es crítico de lo dado; no es la reproducción de lo que hay, una simple justificación de las condiciones de existencia actuales, sino que ha de descubrir las insuficiencias de las mismas y superarlas. La fenomenología nos enseña que cuando pensamos construimos la realidad intersubjetivamente, confiriéndole sentido al mundo de la vida previo a toda reflexión que necesita ser tematizada para revelar toda su riqueza.

La reflexión y la crítica se consideran habilidades que persiguen la transformación fomentando la escucha del Otro, aprendiendo incluso a no tener razón, pero en la escuela ya no se dialoga, haciéndola desaparecer de los currículos practicar el dialoga o el pensar y esta dinámica se hace natural hasta transformarse en pensamiento colectivo.

Hay que establecer condiciones que favorezcan el desarrollo de habilidades de pensar y amplíen la razón que contribuyan a descubrir el significado de los contenidos transmitidos y éste deje de permanecer ajeno a ellos animando a los jóvenes a fundar sus juicios y a explorar su pensamiento y su experiencia mediante el uso de recursos de pensamiento y reflexión, es el método fenomenológico una herramienta para inferir mejor, a identificar lo verdadero, reconocer el error, analizar las contradicciones y la irracionalidad dominantes.

Desde la perspectiva fenomenológica se conceptualiza la realidad, retomamos el supuesto de Watzlawik (1976), que distingue dos tipos de categorías en la realidad: categorías de primer orden en las que se ubican las propiedades físicas de los objetos o de las situaciones; en el segundo caso, se ubican las categorías de segundo orden donde se encuentran los significados y el valor que le da el sujeto a los objetos y situaciones.

Este planteamiento se ve con relación a la práctica educativa en el aula, nos interesa en particular abordar las categorías de segundo orden. También, de este autor nos parece relevante la diferencia que hace entre comunicación analógica

(toda aquella comunicación no expresada verbalmente) y la comunicación digital (la expresada verbalmente) que están presentes, desde este punto de vista, en la práctica educativa en el aula y que son generadoras de círculos viciosos que deben comprenderse para resignificar y construir el desempeño pedagógico.

La educación desde la fenomenología la entiende como *Bildung*; ésta no es posesión de conocimientos, sino como el desarrollo personal que vuelve a sí mismo desde los otros para reconocer lo propio en lo extraño (otras culturas, otros seres, otros objetos, etc.) y encontrar la mejor manera de vivir (Merleau-Ponty, 1945).

Situación que obliga a asumir la disposición o actitud fenomenológica (Husserl, 1982) en la inclusión de realidades nuevas como objeto común abierta a la posibilidad, y sujeto empírico que aprende e interpreta en segundo paso, tomando modelos de identidad y comportamiento de las características esenciales de la adolescencia con determinaciones esenciales tomadas de la familia, la escuela, los medios de comunicación, la sociedad.

Estos dos actos (realidad y sujetos) constituyen lo que Husserl denominó como reducción fenomenológica, proceso que consiste en poner entre paréntesis la existencia del desarrollo de identificación como valores, actitudes y comportamientos, donde quedaría solo la aparición del fenómeno. De esta manera en la propuesta del trabajo de habilidades tiene la intención de desarrollar la capacidad de conciencia en los adolescentes para captar el flujo de vivencias (percepciones, representaciones e imaginarios) que pueden dificultar este proceso y abordarlas de forma consiente (Husserl, 1982).

CAPITULO 4: Programa: “Desarrollo de Habilidades Psicosociales”

El desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y emocionales de los adolescentes orientadas al fomento de conocimiento, actitudes y aptitudes está dirigido a los alumnos de educación secundaria en pro de un desarrollo académico y de vida y que se han visto involucrados en situaciones de violencia y problemas de comportamiento¹² que tienden a la agresión.

Conocer la perspectiva de los adolescentes es la base de construcción de sentido de este trabajo, como reflejo de la actuación en la Escuela Secundaria Federalizada “Nabor Carrillo Flores” de Ciudad Nezahualcóyotl, contexto que se ubica en un conjunto de relaciones formadas bajos estereotipos y prejuicios en relación con la violencia, situación que se objetivan y anclan en la forma de pensar de cada adolescente; mostrando frustración, compartiendo su sentir e incomodidades; algunos pidiendo ayuda, para satisfacer sus necesidades personales y académicas como es la escuela, que se atiene al uso del castigo, la demanda y en poca medida en la medicación.

El propósito se centra en coadyuvar y promover un cambio en el patrón de conducta social actitudinal para generar cambios en la construcción de los proyectos de vida, evitar problemas con las autoridades escolares, familiares y personales asociados a la mirada que cada uno tiene sobre la violencia.

La propuesta de intervención está integrada por:

- a) Diagnóstico de necesidades: Evaluación del comportamiento, así como de los problemas asociados al tema de la convivencia dentro de la Escuela Secundaria Federalizada “Nabor Carrillo Flores” de Educación Secundaria, las situaciones de la violencia y el abordaje por riesgo del adolescente.
- b) Diseño de cuestionarios a estudiantes acerca de las representaciones y las emociones en relación a su permanencia en la escuela, el manejo de las opiniones generadas hacia las normas escolares.

¹² El comportamiento es la manera de proceder de cada individuo frente a otros y en función de los estímulos que recibe del entorno. El comportamiento está influenciado por la cultura de la persona, los estímulos que recibe, las creencias y las normas sociales dentro de las cuales se desarrolla la persona. A diferencia de la conducta el comportamiento no necesariamente es una actividad consciente porque se refiere a acciones que comete la persona ante determinados estímulos.

c) Proceso de atención personalizada que se implementa en el Programa Educativo de Atención a la Violencia Escolar (PEAVE) al igual la que se trabajó en la Escuela Secundaria.

d) Diseño del Programa para el Trabajo e Habilidades que se diseñó de forma grupal en la Escuela Secundaria Federalizada Nabor Carrillo Flores, sobre las consecuencias de comportamientos de riesgo, que incluye diez sesiones de seguimiento en forma grupal donde se realizan diferentes actividades como se indica en el programa guía complementada con la propuesta de manera individual. de la propuesta de intervención

4.1 Enfoque

A partir de la lógica planteada en el enfoque de las representaciones sociales en donde éstas devienen, se crean y recrean en la construcción de la vida cotidiana donde los sujetos las desarrollan ya que dichas representaciones son útiles y funcionales para la interacción en el grupo, se desarrolló un listado de las categorías incluyendo aquellas que desde el inicio de esta investigación fueron surgiendo, las cuales demuestran la flexibilidad de la comprensión del objeto de estudio. Se remitió a lecturas las cuales remitieron a este punto, es decir, el enfoque sobre el objeto de estudio “las representaciones sociales”, esta clasificación de las categorías se implementaron en la elaboración del instrumento dirigido a los alumnos (Véase tabla 6).

Como se manifiesta en el desarrollo de este trabajo, al intervenir en el área de educación secundaria y concretamente el trabajo grupal con los adolescentes con conductas disruptivas y de violencia, fue necesario involucrarse en su forma de percepción intentando pasar como un elemento familiar del ambiente académico. La perspectiva de los alumnos frente a las reglas es totalmente diferente que en los alumnos que se han visto incluidos dentro de comportamientos violentos, disruptivo o que van en contra de la norma de la escuela.

En la propuesta metodológica se procuró recuperar la perspectiva del actor, sus representaciones y las construcciones de sentido generadas en los procesos de interacción social. De ahí que se haya considerado necesario prestar atención al contexto del aula mediante la propuesta de una metodología cualitativa de

investigación¹³ que permitiera interpretar y comprender los procesos educativos. Partimos de una epistemología del sujeto conocido¹⁴.

El acercamiento con la población estudiantil se realizó durante el ciclo escolar 2016-2017, en la Escuela Secundaria Federalizada Nabor Carrillo Flores de Ciudad Nezahualcóyotl, a la que asistieron estudiantes canalizados por profesores, la orientadora educativa y el Subdirector escolar. Esto siguiendo un esquema pedagógico entendido como educación para la formación, el continuo desarrollo humano integral (individual y social) contribuyendo a la toma de conciencia y la valoración formativa, mediante el desarrollo del gusto por el crecimiento personal y profesional (Savoy, 1984).

A partir de ello los alumnos expresaron sus expectativas en relación a las prácticas docentes. En este sentido, atribuyen gran importancia a la disposición del profesor hacia la tarea específica de enseñar, acción que consideran propia de su posición en el sistema educativo. Para ellos la labor del educador debe estar focalizada en despertar el interés y explicar los contenidos de cada materia, como actividades prioritarias.

En algunos jóvenes existe una ruptura entre lo que ellos esperan del profesor y lo que muchas veces ocurre en la clase. En las conversaciones se plantearon como demanda frecuente, prácticas que en ellos también son inherente respecto a la función docente como factor emocional debido a la falta de entusiasmo por lo que enseñan.

Otras expresiones se relacionan a las expectativas que se tienen con el ejercicio cotidiano de las prácticas pedagógicas; la noción de *respeto* es un elemento inevitable en el acto de reconocimiento de la autoridad. El respeto se presentó una y otra vez en los comentarios de los estudiantes como el signo más evidente por medio del cual la autoridad se manifiesta.

¹³ La metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable.” (Taylor, S. y R.C. Bogdan, 1989).

¹⁴ Según Vasilachis (2003) la Epistemología del Sujeto Conocido “intenta que la voz del sujeto conocido no desaparezca detrás de la del sujeto cognoscente o sea tergiversada como consecuencia de la necesidad de traducirla de acuerdo con los códigos de las formas de conocer socialmente legitimadas”.

Asimismo, cuando el debilitamiento de las relaciones de autoridad se hace evidente, se puede percibir la desaparición o inexistencia de las expresiones de respeto mutuo. Esa falta de respeto se manifestaría en la transgresión a las normas, la desobediencia, la indiferencia o la agresión (Durán Vázquez, J. F., 2010).

De acuerdo a las manifestaciones de los estudiantes, los “malos profesores” tienen características que se observan en la relación cotidiana profesor alumno. En sus expresiones, no reconocen autoridad a los docentes que se muestran irrespetuosos con ellos, irresponsables con sus obligaciones, indiferentes o no ejercen un control sobre sus alumnos (P, 3ro A; J, 3ro D; Y, 2do B).

En algunos grupos se manifestó el desagrado por los docentes que se dirigen a ellos gritándoles, situación que impide un diálogo fluido y armónico, y en otras clases se ha notado que los profesores adoptan la postura de “pares” con los alumnos, seguramente con la intención de ganarse su confianza y afecto, se percibe también que en estos casos no se lograba el orden necesario para la clase.

La obediencia a los mandatos se logra mediante la creencia en la legitimidad del profesor; ésta se internaliza de modo tal que, incluso de manera no consciente, logra la “lealtad pasiva” de los subordinados. Por tanto, la disciplina no es más que la disposición a actuar de determinada manera, disposición que se logra por la internalización de reglas objetivas que se convierten en esquemas subjetivos de acción (Weber, 1984)¹⁵.

De acuerdo a estas expresiones pareciera que los jóvenes al ver debilitados los marcos normativos de la escuela ponen sus expectativas en las dimensiones puramente personales de los profesores y en algunas otras la reflejan en su comportamiento o maltrato del mobiliario. De esta manera las relaciones se vuelven espontáneas y fluctuantes haciéndose tan común que pasan desapercibidas, y generan un alto grado de inseguridad en la orientación de las acciones individuales, en tanto “los recursos de la autoridad se reducen a las capacidades argumentativas (imposición) y relacionales de los actores.” (Dubet, 2006).

¹⁵ Max Weber sostiene que: Obediencia“ significa que la acción del que obedece transcurre como si el contenido del mandato se hubiera convertido, por sí mismo, en máxima de su conducta; y eso únicamente en méritos de la relación formal de obediencia, sin tener en cuenta la propia opinión sobre el valor o desvalor del mandato como tal.

De acuerdo con Tallone (2011) la tarea de reconstrucción del sentido de la autoridad no puede ser individual. Requiere un trabajo institucional focalizado en ello, pero fundamentalmente depende de la negociación de sentidos dentro del aula.

[...] si valoramos la creación de espacios para consensuar criterios y la habilitación para actuar de otro modo, si propiciamos la puesta en marcha de un saber que involucre el deseo del docente y el de los alumnos, entonces, estamos avalando realizaciones que nos alejan de las visiones nostálgicas y que posibilitan la construcción de un vínculo en el que la autoridad pueda ser reconocida como valiosa dentro de las coordenadas sociales y culturales actuales (Tallone, 2011).

Aún queda mucho por investigar en relación a las representaciones u opiniones de los adolescentes y debemos ser prudentes y aceptar que los procesos aquí examinados son mucho más complejos de lo que nos permiten percibir.

4.1.1 Orientación educativa

La orientación educativa es la disciplina que estudia y promueve las capacidades pedagógicas y psicológicas del ser humano, fruto de una educación que fomente el pensamiento autónomo y reflexivo con el propósito de vincular su desarrollo personal con el desarrollo social, fomentar experiencias que permitan promover una actitud prosocial a través de la cual los conocimientos cobren sentido, atendiendo a la dimensión relacional. La orientación educativa debe funcionar como apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, brindando herramientas para que el profesor pueda organizar con mayor eficacia su actividad y facilitar la mejora del rendimiento en los alumnos (Pérez Porto y otros, 2008).

Cuando se rastrea los orígenes de la actividad orientadora, los antiguos filósofos griegos (Sócrates, Platón y Aristóteles) como precursores de una función referida a “dar consejos”. Los orientadores eran entonces individuos que contribuían a clarificar cuestiones tan problemáticas como la naturaleza del hombre, de la sociedad o del universo. Con sus consejos intentaban el establecimiento de determinadas conductas definidas como correctas para funcionar en la vida social (Descripción: la orientación educativa, Antecedentes génesis y desarrollo de una disciplina, en línea).

El uso del término orientación se entrelaza con los términos ingleses *guidance* y *counseling* que han contribuido a dificultar el esclarecimiento con la orientación (Solé, I., 1998). La clave de esta dificultad estriba en que los tres términos designan

realidades distintas con funciones diferentes aunque puedan complementarse (Santana, 1993) como se observa en la tabla 8.

Tabla 8: Diferencias entre guidance y counseling

Autor	Definición de “guidance”	Definición de “counseling”
Glanz (1964)	Proceso de ayuda a las personas para la solución de los problemas.	Crea un contacto personalizado y procura a la educación una conexión directa con la solución de problemas de la persona.
Hill (1965)	Es la faceta de la educación que aspira a prestar ayuda al niño para comprenderse el medio y crear.	Es el servicio para dar al alumno la oportunidad de conocerse, preparar sus decisiones, hacer planes y resolver problemas personales.
Hunphreys, Traxler y North (1960)	Conjunto de actividades y experiencias que ayudan al alumno a conocerse, a tomar decisiones más prudentes.	Relación directa e interpersonal, en la que el objetivo principal es la mejora y la adecuada solución de los problemas.
Zeran Lallas y Wegner (1964)	Función educativa que sintetiza la vida del estudiante. Le ayuda a organizar sus experiencias educativas y llegar a ser una persona con una mejor actuación.	Es una entrevista cara a cara en la que el consejero ayuda al cliente a resolver sus problemas y a adquirir un comportamiento más adecuado.
Mathewson (1962)	Es el proceso sistemático profesional de ayuda a la persona, a través de procedimientos educativos e interpretativos, para la adquisición de un mejor autoconocimiento y para que consiga relacionarse de modo más satisfactorio con las exigencias y oportunidades de su entorno, en conformidad con los valores sociales y morales.	El consejero contempla su función como una relación de ayuda que comprende el arte de la comunicación personal, evaluación, interpretación y ayuda a la persona en tres campos: evolución del sujeto, adaptación personal – social y orientación educativo-vocacional.

Fuente: Boy y Pine (citado en Santana, L 1993)

Desde el modelo pedagógico actual se aplican tres dimensiones dentro de la orientación (académica, personal y vocacional) que por medio de esta propuesta se pretenden trabajar a través de la asesoría¹⁶.

¹⁶ El termino asesoría, constituye una versión más moderna y más amplia del proceso orientador, que rebasa el concepto de la orientación “cara a cara”, es decir, la acción directa e individual sobre el alumno. Por el contrario, ahora se reconoce que el orientado o asesorado puede ayudársele directamente, a través del asesoramiento, individual y grupal, e indirectamente a través de adultos significativos. De tal modo, que esta nueva concepción plantea una relación muy variada con los estudiantes y los adultos significantes en sus vidas.

El *área académica* promueve el desarrollo de la inteligencia y el pensamiento de los estudiantes para un buen desarrollo emocional, ya que a partir de los logros que generen, su comportamiento puede ser diferente, lo que engloba asesor y asesorados. Su práctica sugiere atender la actitud, sentimientos, condiciones sociales, familiares e historia de vida (Fernández Sierra, J. y otros 1999).

La *dimensión personal* marca énfasis en la relación interpersonal entre el asesor y los asesorados para controlar la conducta de los estudiantes, para vigilar el cumplimiento de las reglas de la escuela, la dificultad consiste en que en educación básica el profesor no puede atender individualmente a cada estudiante y se dirige por su formación profesional como docente, debido a que el medio de acción por el número de jóvenes que tiene en su grupo no se ajusta a la atención individual (Batalloso,, 2011).

El *área vocacional* es considerada como el medio de acción tradicional de la orientación y que se implementa especialmente con los jóvenes que están a punto de terminar sus estudios en educación secundaria. Ésta presenta como objetivos principales: enseñar a tomar decisiones académicas y laborales; sensibilizar respecto a intereses y aptitudes personales; relacionados a la elección de carrera, profesional y estudio posterior. La propia vocación enfoca al asesorado para obtener éxito en el plano individual y facilitar la orientación con la información para evitar posibles dificultades en su desarrollo futuro (Casullo, 1994).

En secundaria no se practica como lo es en las universidades, trabajando con actividades de tutoría, pero la intención es la misma: asesorar en elecciones futuras. Esto ha dado como resultado que en la actualidad la orientación educativa sea una actividad de asesoría.

Ante este cambio se puede inferir que el asesoría académica, personal y vocacional que se brinda a los estudiantes en las escuelas secundarias no es la adecuada, referido a las modificaciones del papel del docente como acompañante del proceso educativo y la falta de organización en área necesaria de apoyo personal de los estudiantes, situación que puede llevar a muchos estudiantes a la reprobación y la deserción escolar, es por ello que se requiere replantear las funciones que corresponden al servicio de orientación en secundaria.

4.1.2 El modelo por competencias

El modelo basado en competencias es una herramienta para potenciar las habilidades de los estudiantes, la adquisición de las habilidades conlleva un proceso fenomenológico que debe complementarse con la intención de desarrollar una formación constante. El aprendizaje basado en competencias permite a los estudiantes tomar decisiones en base a lo que ya conocen y que le hace falta trabajar (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas), lo que fomenta el espíritu emprendedor en la adquisición de conocimientos en el desarrollo de actitudes y habilidades.

Sergio Tobón propone conceptualizar las competencias como procesos complejos que las personas ponen en acción - actuación - creación, para resolver problemas y realizar actividades, aportando a la construcción y transformación de la realidad, para los cual integran el saber ser, el saber conocer y el saber hacer, teniendo en cuenta los requerimientos específicos del entorno, las necesidades y los procesos de incertidumbre, con autonomía intelectual, conciencia crítica, creatividad y espíritu de reto, asumiendo las consecuencias de los actos y buscando el bienestar humano (Tobón, 2006).

Las competencias deben ser abordadas desde un diálogo de la gestión de la autorrealización humana desde la construcción y el afianzamiento del proyecto de vida. Desde la autorrealización personal, buscando el diálogo y la negociación con los requerimientos sociales, con sentido crítico y flexibilidad, dentro del marco de un interjuego con el proyecto ético de vida y de sociedad y una perspectiva que reivindique lo humano (Gardner, 1997).

La competencia dentro el ámbito pedagógico puede ser abordada como competitividad como un saber hacer que todo sujeto porta, que siempre es diferente en cada momento y que sólo es posible identificar en la misma acción. Acto que través de la experiencia da cuenta que no es suficiente el proceso de conocer, significar y resignificar a la práctica educativa, que existen aspectos que tienen que ver con la subjetividad.

Por lo que se plantea avanzar en esta dirección con la formulación de modelos pedagógicos orientados a la emancipación del sujeto, que dé cuenta de sus

mecanismos culturales y sociales que lo orientan a reproducir prácticas inadecuadas para el contexto¹⁷.

Resulta importante señalar que el concepto de competencia que aquí se maneja es diferente del significado que en ocasiones se le ha asignado en el marco de lo laboral, como simple "*descripción de algo que debe ser capaz de hacer una persona que trabaje en una área laboral concreta..., de una acción, conducta o resultado que la persona en cuestión debe poder realizar*" (Elliot, 1993).

Se coincide con lo que podría designarse, de acuerdo con Elliot (1993), como un punto de vista alternativo respecto del concepto de competencia, la competencia supone transferencia, respuesta a situaciones nuevas, valores humanos puestos en práctica, conocimiento técnico inteligente y desarrollo de las habilidades que sustentan su logro.

La concepción de la competencia como manifestación del desarrollo de habilidades, que se propone en este trabajo, consiste en gran medida en las habilidades que implicada el desarrollo de perspectivas perspicaces en situaciones prácticas y la forma de responder a ellas de manera inteligente por parte del adolescente hasta llegar, en el mejor de los casos, al nivel de destreza, entendida no como mera actuación aceptable de carácter técnico o de coordinación neuromuscular, sino como una manera de "ser" y "representar-se".

El programa de intervención es realizado desde una perspectiva psicopedagógica que estudia el fenómeno de adaptación que implica el desarrollo evolutivo de la mente, con el proceso de enseñanza, se centra en la formación de valores, la resolución de conflictos, aprendizaje de habilidades sociales, realización de tareas de conciencia social, entre otras.

Esta concibe la intervención como proceso que ha de anticiparse a situaciones que pueden entorpecer el desarrollo integral en las personas como principio de prevención, ya que el individuo cuenta durante todas las etapas del ciclo vital con constantes cambios de desarrollo evolutivo, y representa la posibilidad que el sujeto haga un reconocimiento de variables contextuales y de esta manera hacer uso de

¹⁷ ACUERDO número 07/06/17 por el que se establece el Plan y los Programas de Estudio para la Educación Básica: Aprendizajes clave para la educación integral (Cuarta Sección).

competencias críticas y reflexivas adquiridas en la intervención, para adaptarse y hacer frente a estas en su constante transformación.

La propuesta del programa de intervención está compuesto de tres fases 1) Programa analítico, 2) Programa sintético y c) Programa guía, cada uno con los propósitos (general, particular y específico) y contenido que corresponde, señalado en el índice.

4.2 Programa analítico

El programa se sustenta en el abordaje de las representaciones emocionales de los adolescentes de la Escuela Secundaria Federalizada “Nabor Carrillo Flores de Ciudad Nezahualcóyotl que tienen problemas de comportamiento, violencia y/o conductas disruptivas. Conocer los distintos imaginarios sobre los adolescentes que circulan en medio de conflictos constantes, permite establecer metodologías como la que aquí se presenta, ya que son las imágenes, los conceptos y las representaciones entre los alumnos como se forman estructuras erradas y esporádicas que tienden a tergiversar, mal interpretar o polarizar actitudes hacia la autoridad escolar, las normas y los profesores, los cuales no cuentan con las herramientas necesarias para el abordaje o implementar recursos fuera del programa de estudio. En este sentido se presentan a continuación cada uno de los elementos que integran la propuesta de intervención.

4.2.1 Propósito general

El propósito es el de construir una propuesta de Intervención Psicopedagógica para el Programa Educativo de Atención a la Violencia Escolar (PEAVE) por medio del análisis individual y grupal de adolescentes relacionados con la violencia escolar en el programa, y el trabajo con situaciones conflictivas con la norma escolar y problemas de disruptividad en la escuela de Educación Secundaria Federalizada “Nabor Carrillo Flores” y otros centros adaptándose a las necesidades particulares, para conocer las representaciones emocionales que repercuten en su desarrollo académico.

Para este efecto se realizó contacto con la escuela de Educación Secundaria Federalizada “Nabor Carrillo Flores” vinculándole con el PEAVE donde desarrollo el

trabajo formalmente. Esto debido a la presencia de situaciones relacionadas con la violencia como; actividades inadecuadas relacionadas con la sexualidad, consumo de sustancias psicoactivas, faltas a las normas educativas y violencia.

Se aplicaron cuestionarios al Director, Subdirector (Anexo 3), a la orientadora encargada de la intervención (Anexo 4) y, un instrumento de evaluación para los alumnos (Anexo 5) para conocer las necesidades de la escuela en relación al área de formación académica de los estudiantes.

Se realizó un acercamiento a la población para conocer las causas de estas demandas por medio de una petición de un grupo conformado por estudiantes relacionados a las situaciones problemáticas en la Escuela Secundaria Federalizada “Nabor Carrillo Flores”.

Se abordaron casos individualmente canalizados de la escuela en el PEAVE a partir de su metodología de trabajo con la debida autorización de la responsable del mismo.

4.2.2 Contexto de la escuela secundaria

La Escuela Secundaria Federalizada “Nabor Carrillo Flores” con clave 15DES0032K está ubicada en la Avenida Hacienda de Solís y la Avenida Noria s/n, en ciudad Nezahualcóyotl, en el Estado de México.

Cuenta con cuatro edificios, 18 aulas, 2 laboratorios para la asignatura de Ciencias, taller de Informática, taller de confección del vestido e industria textil, taller de diseño arquitectónico, un aula de audiovisual, un aula telemática, Sala HDT, patio cívico, áreas verdes y sanitarios.

En relación a los espacios educativos (salones de clase), los estudiantes y profesores comentan que los pupitres resultan incómodos, los pizarrones están deteriorados por el uso constante, no hay ventiladores ya que el clima se mantiene buenas condiciones favoreciendo el buen desempeño escolar, una biblioteca con libros de texto ubicada en la planta baja de uno de los edificios que funciona de manera irregular, el laboratorio de ciencias no funciona. De los tres espacios de recreación (patios) corresponden al área de esparcimiento en horas de descanso y de uso múltiples (eventos, juntas, homenaje, actividades de educación física, etc.), de los cuales ninguno se encuentra techado. Existe un local que fue utilizado para

eventos especiales la cual solo la mitad esta techado pero actualmente no es apto para realizar actividades académicas por no contar con lo más indispensable como material audiovisual o plataforma.

El turno matutino tiene una población de 740 alumnos, y una plantilla organizada de la siguiente manera: un Director, 1 subdirector, 48 docentes, 4 secretarias de control escolar, 1 trabajadora social, 1 orientadora y 3 intendentes.

Por su ubicación la escuela se encuentra rodeada de una zona comercial (mercado), dos avenidas muy concurridas donde el tránsito de vehículos es constante, en dirección a la Avenida Central y el metro Impulsora.

Existen diferentes barreras que entorpecen el proceso educativo. Cada grupo cuenta con un promedio con 45 alumnos que provienen de diferentes espacios de la zona, y concurren de una gran diversidad de costumbres y condición social, debido a la cercanía de zonas populares de diversos ingresos económicos.

Una de las problemáticas de la escuela es que los alumnos no respetan las normas de convivencia escolar. Para lo cual se estableció la vinculación con la Facultad de Estudios Superiores Aragón y específicamente con el Programa Educativo de Atención a la Violencia Escolar, para la canalización de alumnos por motivo de situaciones problemáticas con maestros y sus compañeros de grupo, además se hizo necesario acudir al centro educativo para su atención. De ahí el motivo de realizar la presente propuesta de intervención, además de atender casos de desajuste en el Programa.

4.2.3 Diagnóstico de necesidades

El trabajo de investigación (exploración y diagnóstico) se llevó a cabo por medio de una intervención con un grupo seleccionado de la Escuela Secundaria por la orientadora educativa y el subdirector en el ciclo escolar 2016 – 2017, con adolescentes que presentan problemas de conducta (no entran al salón de clases, conductas sexuales inapropiadas y rebeldía), disruptividad, (no trabajan, daño al mobiliario y pertenencias del centro, áreas escolares e o contra las normas y reglamento del centro), y violencia (vandalismo, riñas frente al profesor golpes, amenazas, burlas e Indisciplina) reconocidas desde el punto de vista de los diferentes actores; y de forma individual trabajando en el PEAVE.

Los resultados del análisis realizado partió del contexto general y respecto a las funciones del personal y la falta de preparación y propuesta de iniciativas en el área de la violencia de parte de los profesores y maestros, tomando en cuenta que a la escuela asisten alumnos que se encuentran en riesgo y la falta de intervención individual enfocada a sus problemas, situación que favorece elaborar un programa de desarrollo de habilidades psicosociales semanalmente integrando un grupo con los alumnos con estas necesidades para evaluar las oportunidades a corto, mediano y largo alcance que puede ofrecer oportunidades para que los alumnos expresen su inconformidad y expliquen su conducta y canalizar los casos que necesiten la ayuda de forma individual al PEAVE.

La intervención se llevó a cabo en 10 sesiones, como se observa en la Tabla 9, con un grupo de 36 alumnos que llevo a la propuesta grupal del programa de habilidades (véase anexo 6). La selección fue realizada seleccionado de los 14 grupos tomando características relacionadas con el comportamiento de parte de la orientadora educativa.

Tabla 9: Sesiones de evaluación

Sesión	Tema	Fecha y hora	Lugar
1ra	Presentación	9 de febrero del 2017 de 9 a 11	biblioteca escolar
2da	Cambios	16 de febrero del 2017 de 9 a 11	biblioteca escolar
3ra	Desarrollo de la personalidad	23 de febrero del 2017 de 9 a 11	biblioteca escolar
4ta	Adquisición de independencia	2 de marzo del 2017 de 9 a 11	biblioteca escolar
5ta	Preocupación	9 de marzo del 2017 de 9 a 11	biblioteca escolar
6ta	Competencia y capacidad	23 de marzo del 2017 de 9 a 11	biblioteca escolar
7ma	Obediencia y aprendizaje de un rol social y profesional	30 de marzo del 2017 de 9 a 11	biblioteca escolar
8va	Sexualidad	6 de abril del 2017 de 9 a 11	biblioteca escolar
9na	Etapas de transición y transformación	27 de abril del 2017 de 9 a 11	biblioteca escolar
10ma	Rol socio-profesional	4 de mayo del 2017 de 9 a 11	biblioteca escolar

Cabe aclarar que la escuela secundaria no cuenta con los servicios de orientación, psicología o Pedagogía para trabajar problemáticas de violencia, aunque los adolescentes están conscientes de la violencia, no está bien orientada o dirigida para trabajar conductas favorables para su desarrollo académico como

forma de prevención. Hay una clara evidente y desconocimiento de las áreas de habilidades a trabajar en cada situación presentada dentro del círculo de la violencia o el conflicto, pues como no solo pueden ser alumnos agresores sino también víctimas y observadores.

Para el presente trabajo se aplicaron los siguientes instrumentos de análisis:

- 1) Cuestionario al Director sobre las funciones de la escuela secundaria
- 2) Cuestionario sobre convivencia escolar para la Orientadora.
- 3) Instrumento de detección de necesidades para los alumnos

(Ver Anexos 3, 4 y 5).

4.2.4 Evaluación diagnóstica

Los resultados del análisis parten del contexto y las funciones del personal, así como la falta de preparación e iniciativas en el área de la violencia.

Dar a conocer y escuchar de los alumnos que van a poner en práctica otras actitudes no es suficiente, lo que se requiere es un cambio de pensamiento acerca de lo que se ve y escucha fuera de la institución y fomentar una actitud positiva para desarrollo académico.

De acuerdo a la comunicación se ve la necesidad de un trabajo personalizado, ya que este tipo de actuación ha resultado exitoso trabajando integralmente la violencia asociado a problemas familiares, personales (emocionales) y sociales, realizado por medio de un seguimiento de la atención, realizar un proceso de avance evolutivo integrando herramientas de diferentes áreas académicas como: pedagógicas, psicológicas, sociales, etc.

Desarrollo de un programa de desarrollo de habilidades, trabajando habilidades de tipo psicosocial como los son las cognitivas, sociales y emocionales, haciendo uso de un proceso inductivo y adaptado a cada situación personal y social, trabajo grupal en el que se explique la importancia y necesidad de un control social acerca de lo permisible y lo que no a partir de las sanciones para una buena convivencia, realizando ejercicios de simulación, observando situaciones reales por medio de videos y otros medios.

Por lo anterior se priorizan las siguientes actividades de intervención:

1. Situaciones de violencia en la escuela, trabajo personalizado. Este tipo de actuación ha resultado exitoso trabajando integralmente la violencia asociado a problemas familiares, personales (emocionales) y sociales para que alrededor.

2. Conflicto con las normas y reglas escolares, trabajo grupal: Explica la importancia y necesidad de un control social acerca de lo permisible y lo que no a partir de las sanciones para una buena convivencia, realizando ejercicios de simulación, observando situaciones reales por medio de videos y otros medios.

3. Desarrollo de habilidades psicosociales: Desarrollo de un programa de desarrollo de habilidades, trabajando habilidades de tipo psicosocial como los son las cognitivas, sociales y emocionales, haciendo uso de un proceso inductivo y adaptado a cada situación personal y social.

4. Sexualidad en los adolescentes: Seguimiento de atención, realizar un proceso de atención de avance evolutivo integrando herramientas de diferentes áreas académicas como: Pedagógica, Psicológica y Ciencias Sociales.

5. Consumo de drogas: Asistencia clínica, acudir a estancias de atención especializada.

4.3 Programa sintético

En esta segunda fase del programa se presentan los lineamientos básicos que rigen a la Escuela Secundaria Federalizada “Nabor Carrillo Flores” como parte del diseño del presente programa y para dar sustento a la propuesta de trabajo grupal e individual.

4.3.1 Propósito particular

Presentar los lineamientos que rigen a la institución por medio de información proporcionada por la institución, el sitio web de la escuela y del plan general de escuelas secundarios de la SEP para contextualizar la propuesta de intervención, ha sido una necesidad prioritaria, a continuación se describe cada uno de ellos.

La idea principal es que en todas las acciones que se emprendan será necesaria la participación efectiva de los padres de familia como elemento fundamental, así como el auxilio de los órganos propios de la institución para que la toma de decisiones sea compartida y comprometida con la escuela.

Objetivos: de la institución "Lograr una educación de calidad, bajo los lineamientos de las prioridades de la educación". Son 39 personas las que prestan servicio, de los cuales 23 se desempeñan como docentes, en atención a los 15 grupos de alumnos. Todos están conscientes de este propósito, y necesitan actualizarse continuamente para llevar a la práctica su labor con estrategias globales de aprendizaje con base en la Ruta de Mejora.

Misión: Promover los valores fundamentales en los estudiantes, así como generar el aprendizaje acorde a los perfiles, sus necesidades y alentar el desarrollo de sus habilidades y competencias, formar en ellos actitudes y aptitudes que le permitan un desarrollo integral que llene sus expectativas y puedan influir en su entorno de una manera significativa.

Visión: Mejorar la calidad de la labor docente, a través de la reformulación del trabajo colectivo y colaborativo, el cual fortalecerá y facilitará el proceso del aprendizaje del alumno en la Institución, no importando el ámbito en el que se desarrolle, con esto en él se afianzaran las actitudes de servicio, respeto, honestidad y responsabilidad, además que será más solidario y participativo en la resolución de su problemática personal y la de su entorno. En este fin que se persigue es necesario hacer efectiva la labor concurrente y participativa en el trabajo colegiado.

4.3.2 Sesiones grupales

El mapa curricular de estudio en la esquema 8 da cuenta de la organización de las asignaturas y el espacio que ha recibido el campo formativo "Desarrollo personal para la convivencia" misma que se articula con el eje transversal "Educación para la paz" en el que se pretende que los alumnos aprendan actitudes básicas de convivencia: tolerancia, solidaridad, respeto a la diversidad y capacidad de diálogo y de participación social de los adolescentes.

Esquema 8: Mapa curricular de educación básica (Secundaria) 2011

PRIMER GRADO		SEGUNDO GRADO		TERCER GRADO	
Asignatura	Frecuencia	Asignatura	Frecuencia	Asignatura	Frecuencia
Campo formativo: Lenguaje y comunicación					
Español I	5	Español II	5	Español III	5
Segunda Lengua: Inglés I	3	Segunda Lengua: Inglés II	3	Segunda Lengua: Inglés III	3
Campo Formativo: Pensamiento Matemático					
Matemáticas I	5	Matemáticas II	5	Matemáticas III	5
Campo Formativo: Exploración Y Comprensión Del Mundo Natural Y Social					
Ciencias I (énfasis en Biología)	6	Ciencias II (énfasis en Física)	6	Ciencias III (énfasis en Química)	6
Geografía de México y el Mundo	5	Historia I	4	Historia II	4
Asignatura Estatal	1				
Campo Formativo: Desarrollo Personal Para La Convivencia					
		Formación I Cívica y Ética I	2	Formación Cívica y Ética II	2
Tutoría I	1	Tutoría II	1	Tutoría III	1
Educación Física I	2	Educación Física II	2	Educación Física III	2
Tecnología (Informática I)	3	Tecnología (Informática II)	3	Tecnología (Cibernética III)	3
Artes I	2	Artes II	2	Artes III)	2
Total	33	Total	33	Total	33

Fuente: Plan de Estudios Secundaria de Educación Básica

Los estándares curriculares 2011 se organizaban en cuatro períodos escolares de a tres grados haciendo referencia al diseño de instrumentos, así como en disciplinas (español, matemáticas, ciencias, segunda lengua y habilidades digitales). La malla curricular se organiza mediante campos formativos (lenguaje y comunicación; pensamiento matemático; exploración y comprensión del mundo natural y social; y desarrollo personal y para la convivencia). Estos campos si hiciéramos una comparación estarían inmersos en los dos primeros componentes curriculares de la propuesta 2016.

(Mapa curricular de la "propuesta curricular 2016" en comparación con el PLAN 2011 en línea).

En el caso de la Educación Básica, tradicionalmente el currículo se ha concebido más desde la lógica interna de las asignaturas académicas pero deja de lado las necesidades de formación de los educandos. Es muy extenso y los alumnos no profundizan con suficiencia en los temas y sin profundización los alumnos no

desarrollan habilidades cognitivas superiores; y, por tanto, desestima sus necesidades de aprendizaje. No se ha logrado ofrecer una formación integral, porque no se reconoce con suficiencia los distintos aspectos del individuo a los que la escuela debe atender ni la diversidad de estilos y necesidades de aprendizaje de los alumnos. En las diversas reformas educativas (abordadas en el capítulo 1) el currículo se ha enfocado en temas académicos y deja de lado otros aspectos fundamentales del desarrollo personal y social. Asimismo, ha sido poco flexible, por lo que no brinda a las escuelas espacios locales de decisión sobre el currículo (Sandoval, 1996).

Sesiones grupales para trabajar de manera informativa y preventiva con los alumnos tomando en estrecha relación con la interpretación que se hace a cada una de estas áreas viniendo de un espacio como la escuela. El programa de intervención grupal e individual estará integrado por 10 sesiones y se ha organizado en 10 módulos de 2 horas para un abordaje semanal en la escuela. Esta organizadas en 3 áreas que describen los espacios en que los adolescentes están envuelto. Estas áreas de abordaje son las siguientes:

1) Transformación biológica y cambios psicosexuales

Comienza el interés por la sexualidad, las primeras eyaculaciones, que pueden ser consecuencia de la masturbación o producirse de modo espontáneo durante el sueño. El aumento de la velocidad de crecimiento está además marcada por un crecimiento asimétrico que va a dar el ocasiones de violencia que característicamente presentan los adolescentes en las etapas iniciales y medias de este periodo por cambios físicos como a voz, el acné, y emocionales.

2) Transformaciones psicológicas, de estructuración de la personalidad

La capacidad de pensamiento abstracto se consolida, así como la autoafirmación, con una separación progresiva de la familia y la búsqueda de grupos sociales que adoptan características comunes (edad, modas, gustos musicales, actividades de ocio etc...) en los que se sienten integrados. Al adolescente le produce inseguridad su aspecto corporal debido a las posibles distorsiones de la propia imagen corporal, que pueden tener consecuencias sobre las costumbres alimenticias.

3) Transformaciones sociales

Los adolescentes empiezan a poner en práctica actividades de cortejo, influidos por los modelos sociales. Puede haber una etapa de interés por la sexualidad dentro del mismo sexo, sin que esto sea condicionante de tendencia homosexual posterior.

En las etapas finales de la adolescencia, la madurez del propio cuerpo provoca una mejora en la autoestima, consecuencia de una percepción más adecuada del propio aspecto. El interés sexual se acompaña de interés por relaciones más comprometidas y del planteamiento y decisiones sobre su futuro profesional. La consolidación de ideas morales coloca al adolescente en el umbral de la vida adulta. Ver en el cuadro siguiente el desglose de sesiones grupales:

Tabla 10: Sesiones grupales

	(SESION 1) PRESENTACION	
Transformación biológicas y cambios psicosexuales	Transformaciones psicológicas, de estructuración de la personalidad	Transformaciones sociales
(SESION 2) Cambios <ul style="list-style-type: none"> • Esfera afectiva-emocional • Hormonales • Modificaciones corporales • Características sexuales secundarias y Maduración (2 horas)	(SESION 3) Desarrollo de la personalidad <ul style="list-style-type: none"> • Identidad personal y social • Diferenciación personal • Desestructuración de la identidad • Identidad infantil y adulta (2 horas)	(SESION 4) Adquisición de independencia <ul style="list-style-type: none"> • Desprendimiento respecto a la familia • Amistades • Relación sexual • Amistad más íntima (2 horas)
(SESION 5) Preocupación <ul style="list-style-type: none"> • Ansiedades y confusión • Desarmonía, de extrañeza, de despersonalización • Aspecto físico • Identidad (2 horas)	(SESION 6) Competencia y capacidad <ul style="list-style-type: none"> • Adquisición de habilidades técnicas, sociales • Autonomía • Relación a la familia, a los adultos y a los iguales (2 horas)	(SESION 7) Obediencia y aprendizaje de un rol social y profesional <ul style="list-style-type: none"> • Pseudoritos de pertenencia • Adquisición de los valores (2 horas)
(SESION 8) Sexualidad <ul style="list-style-type: none"> • Embarazo • Enfermedades sexuales (2 horas)	(SESION 9) Etapa de transición y transformación <ul style="list-style-type: none"> • Ideales • Conciencia • Concepto de sí mismo • Revela contra la autoridad • Comportamiento contradictorio (2 horas)	(SESION 10) Rol socio-profesional <ul style="list-style-type: none"> • Adquisición de los valores • Emancipación • Autonomía personal e independencia social (2 horas)

4.3.3 Metodología individual

Para tal efecto se retoma la propuesta original del PEAVE que sirve de base a la presente propuesta. Consúltese al Documento Fundacional del Programa:

a) Recepción: causa que da origen a la necesidad de trabajar alguna deficiencia dentro de su desarrollo académico del menor, en a los aspectos individual y académico, familiar, comunitario y social en las áreas cognitiva, social o emocional. En relación a esta primera etapa se presenta una carta de consentimiento que el padre del menor debe firmar como consentimiento para el trabajo de abordaje. Esta se lleva a cabo en la primera sesión la cual es de 50 minutos una vez a la semana.

b) Posteriormente se realiza entrevista tanto al menor como al padre de familia de forma individual y totalmente confidencial. De la misma manera se brinda atención a padres de familia, estudiantes y trabajadores de la Facultad que se lleva a cabo con entrevistas dirigidas a adultos. A ésto se añade la realización de un familiograma el cual refleje de manera general cuáles son las relaciones con la familia nuclear y las posibles dificultades que se estén presentando. Esta etapa se lleva a cabo alrededor 2 o 3 sesiones dependiendo de la gravedad.

c) En relación a los datos relacionados con las entrevistas se abre un expediente que incluye una carátula con la fotografía de la atención, los documentos, carta de consentimiento, entrevistas realizadas a los menores y al adulto, protocolos los cuales sirven para identificar en qué papel del círculo de violencia se encuentran (agresor, víctima u observador), las pruebas proyectivas aplicadas como figura humana, persona bajo la lluvia, HTP, familia, colores, el dibujo del animal y en caso necesario test como Bender, Raven, Dominos, Frostig, y/o Caracterológico dependiendo de la necesidad/des del caso. Este momento se desarrolla en 3 o 4 sesiones.

d) Se realiza la respectiva interpretación en relación a lo documentado en las entrevistas y los protocolos para la integración de un reporte en el cual se especifica el tipo de habilidades a trabajar (cognitivas, sociales o emocionales). El trabajo es variable en tiempo, existen casos que han durado hasta 2 años. Este momento incluye las fases:

1. Evaluación de casos para intervención grupal. En esta fase se evalúa si la atención cubre los criterios propuestos en el apartado “¿Para quienes está dirigido este Programa?”, además de aquellos aspectos como la frecuencia con la que el adolescente tienen a tal comportamiento, y los problemas que éste le ha generado.

2. Seguimiento. Se considera para evaluar el grado de cambio de comportamiento en el patrón positivo y su mantenimiento a los 12 sesiones de forma individual y 10 de manera grupal de concluido el seguimiento. El asesor puede definir específicamente los resultados de acuerdo al avance o el cambio registrado de cada caso.

3. Canalización de casos. Esta fase se realiza en el caso de que algunas atenciones necesiten complementar la asesoría recibida dentro del trabajo individual en el PEAVE. Para ello se hace contacto con otras instancias especializadas en el área.

(Tomado del Documento Fundacional del PEAVE FES Aragón).

4.3.4 Trabajo de habilidades

La metodología que se trabaja en el PEAVE consta de tres etapas: 1) Aplicación de entrevistas y protocolos, 2) Aplicación de pruebas proyectivas y test y, 3) Trabajo de habilidades, esto contemplado en 14 y 16 sesiones individuales de 50 minutos semanales, que pueden ampliarse dependiendo de la situación abordada. Al respecto el Programa ha ampliado la atención de acuerdo a la demanda interna y externa a la Facultad desde el 2015, habiendo comenzado con la atención a la violencia escolar hace desde su creación en el 2012 y que actualmente no solo atiende a alumnos de nivel básico (primaria y secundaria), sino además alumnos y trabajadores de la Facultad y los padres de las atenciones para el abordaje integral entre escuela, padres y profesores.

La propuesta de Intervención Psicopedagógica para el Desarrollo de Habilidades, está diseñado para implementarse en instituciones para la prevención y atención de problemas psicosociales en nivel básico. El Programa incluye 10 sesiones de manera grupal, de acuerdo a los resultados presentados de la Escuela Secundaria Federalizada “Nabor Carrillo Flores”; y de manera individual como parte

complementaria a la tercera fase (trabajo de habilidades) de la metodología del PEAVE, como se mencionó líneas arriba.

Definir las habilidades: En la tercera etapa del seguimiento del PEAVE y previo al abordaje es importante definir las habilidades que se van a trabajar (cognitivas, sociales o emocionales) a partir de los resultados obtenidos de la evaluación de las entrevista, pruebas proyectivas y test, haciendo hincapié que las conductas habilidosas son específicas para cada atención y cada contexto, de la misma manera que las creencias y los pensamientos que surgen de las atenciones se consideran específicos a la situación particular que viven las atenciones.

La propuesta de Intervención psicopedagógica para el Desarrollo de Habilidades es elaborado a partir del trabajo realizado por Kazdin (1996), Ellis (1985) Beck (1967) y otros (Véase anexo 1). El seguimiento de las sesiones se explica a continuación:

Rapport: Es recomendable antes de empezar cada sesión motivar a los individuos hacia la asesoría. Dada las condiciones sociales y afectivas caracterizadas de la atención es preciso que sientan que el desarrollo de habilidades constituye un apoyo para su desarrollo personal y social. Las sesiones son las siguientes:

1. Identificación de la situación social actual del sujeto: asesor y el asesorado se dedican a identificar las áreas específicas en donde se manifiesta la dificultad, la manera de llevarla a cabo se realiza a través del relato de ejemplos en relación a situaciones ficticias acercándose a la realidad de las atenciones.

Actitudes y creencias: se analiza la historia de los asesorados de manera biográfica, enfocando hechos significativos que lo llevaron al momento en que se encuentra, una autorreflexión en el cual se buscan las causas de su estado actual.

Evaluación de los factores que evitan comportamientos socialmente habilidosos: se analizan los motivos por los cuales la atención no es capaz de comportarse de manera habilidosa. Existen varios factores que pudieran influir, tales como: déficit en habilidades, ansiedad, cogniciones, discriminación errónea, entre otras.

2. Definición del problema Las atenciones deben contestar a la pregunta ¿Qué se supone que debo hacer? Para cambiar la situación en la que se encuentran.

Situación o problema: En esta fase el problema ocurrió, la atención está inmersa en él y decide si pasarlo por alto o buscar una solución. Antes que nada se debe entender que el conflicto es un proceso inherente a las relaciones sociales, es inevitable en todo marco de relación, se produce a veces sin pensar. Antes de iniciar cualquier acción se realiza el planteamiento del problema o la situación preguntándose ¿Qué sucedió?, ¿Cómo sucedió? y ¿Por qué sucedió? Esta sesión implica plantearle al asesorado, situaciones interpersonales problemáticas de carácter hipotético para acercarnos a la situación abordada (Kazdin 1996).

3. Aproximación al problema: El asesorado tiene que darse cuenta que su acción o comportamiento no fue el adecuado en el momento que se presentó, conlleva una.

Reestructuración cognitiva: 1) construcción de un sistema de creencias que mantenga de sí mismo y los de los demás, que señalan que estos provienen de la idea de que todos somos iguales y tenemos que tratarnos mutuamente como iguales, 2) distinguir entre respuestas, agresivas y pasivas mediante dinámicas como la interacción breve de situaciones simuladas o ficticias, para que reconozca situaciones en las que puede reaccionar de forma asertiva o resiliente. El objetivo final de esta fase es que los participantes tengan claro que la respuesta asertiva, es la más adecuada, en comparación con otros comportamientos; de manera que el individuo pueda sentirse con libertad de expresarse y orientarse a conseguir su objetivo propuesto y, 3) reestructuración de la manera de pensar, que tiene el sujeto para actuar de un modo socialmente inadecuado (Beck 1967).

4. Focalizar la atención. El asesorado debe trabajar la concentración y la atención hacia la actitud planteada.

Ensayo conductual: Consiste describir los comportamientos que los sujetos observan y son llevados a cabo. El objetivo de esta fase es que se adquieran y refuercen conductas que no poseían y /o perfeccionen aquellas que ya se conocían. Se busca que dentro del seguimiento se representen formas eficientes de hacer en situaciones que son vividas como problemáticas para los sujetos (Garry y otros, 2007).

Es importante tener en cuenta ciertas consideraciones: a) se debe limitar a una situación a ensayar, b) la situación-problema escogida debe coincidir con el área

principal en que la atención tiene dificultad para actuar, c) es preciso elegir situaciones recientes o una que es probable que el sujeto viva cercanamente y, d) recordar siempre que lo que se va a actuar es una situación simulada para esa situación específica. Se pueden representar varias soluciones planteando que sucedería en cada una (Labrador, 2008).

5. Elección de respuesta De las soluciones planteadas hasta el momento tiene que elegirla más conviene para la situación por la que asiste al servicio.

La respuesta: Las actitudes y las creencias lleva a reaccionar de manera diferente a cada situación. De este modo, estas reacciones pueden decir mucho sobre sí mismo y sobre los patrones en situaciones de conflicto. Para reforzar o reorientar se evalúan las Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas (FODA) como ejercicio de análisis personal además de realizar una ventana de Johari. La Ventana de Johari es una herramienta de psicología cognitiva creada por los psicólogos Joseph Luft y Harry Ingham -las primeras letras de cuyos nombres conforman la palabra Johari- para ilustrar los procesos de interacción humana. Este modelo se utiliza generalmente en grupos de autoayuda, ejercicios y dinámica de grupo (Véase tabla 11).

Tabla 11: Vientana de Johari

	Yo conozco	Yo desconozco
Los demás conocen	Área libre	Área ciega
Los demás desconocen	Área oculta	Área desconocida

Tareas para casa: es una parte esencial del trabajo de desarrollo de habilidades. El éxito de esta práctica depende en gran medida de las actividades de la atención cuando no está con el asesor. De tal manera que al enviar a la atención a realizar actividades fuera de un ambiente de trabajo, garantiza una mejor continuidad del seguimiento.

Las tareas para casa se convierten en el medio a través del cual, los individuos ponen a prueba las habilidades adquiridas en la asesoría. Esto conlleva una serie de beneficios que se derivan del empleo sistemático de las tareas como: a) *acceso a conductas* que no pueden observarse fácilmente en el programa, b) *práctica de las conductas* modificadas y/o aprendidas que permitirá ponerlas en práctica en

situaciones reales, dándole un sentido de continuidad a lo trabajado durante las sesiones y c) *realizar su propio seguimiento* en beneficio de sí mismos.

6. El resultado: El asesorado debe poner en práctica lo abordado hasta el momento con la intención de que vaya cambiando no solo los comportamientos que lo hacen actuar de forma agresiva sino las creencias y pensamientos que lo llevaron a ella.

Modelado: Este método depende en gran medida de la enseñanza a través del modelado y, en menor medida, a través de instrucciones directas. Las instrucciones se emplean únicamente con el fin de proporcionar directrices para la ejecución de la tarea que asegure que la atención entiende lo que se le está pidiendo. El asesor funciona como un modelo que participa y demuestra, más que como un profesor que instruye (Moscovici, 1979; Jodelet, 1989).

En el aprendizaje social se describen dos tipos de modelos: modelo de ejecución óptima y modelo de afrontamiento (Lazarus RS, Folkman S., 1984). El primero resuelve perfectamente los problemas, mostrando una realización ideal de la tarea, un modelo de este tipo completaría las tareas sin dificultad y sin cometer errores. Por el contrario, el modelo de afrontamiento el asesorado demuestra estrategias que le sirven para enfrentar las dificultades. Consiste en la exposición del sujeto a un modelo que le muestra la conducta que la atención presenta para favorecer su cambio o refuerzo.

6. Autoreforzamiento y enunciación (Larroy, 2008) En el proceso es necesario detenerse un poco para que el asesorado piense y reflexione si lo ha hecho bien o lo ha hecho mal, si debería ir más despacio y concentrarse, esto con la guía del asesor.

Tomar conciencia: Para romper el patrón que se mantiene en la situación y, para resolver el problema de una manera productiva, primero necesitamos retomar conciencia de las creencias y respuestas que perpetúan la conducta negativa y reforzar. La reflexión es un paso vital para lograr esta toma de conciencia preguntándose así mismo ¿Cómo he respondido normalmente a situaciones de este tipo?, ¿Cómo me siento y reacciono ante ello?, ¿niego que haya un problema?, ¿he

asumido que no hay modo para que las cosas vayan bien? o ¿Qué puedo hacer para ayudar a que el conflicto se resuelva de otra manera? (Kazdin 1996).

Las respuestas a estas preguntas pueden llevar a nuevas ideas sobre los sentimientos, reacciones y creencias, y ayudar por este nuevo entendimiento que se pueda empezar a identificar nuevas alternativas de respuesta al conflicto. Si no es posible, se puede dar un paso adelante en el conocimiento de sí mismos (experiencia) y de opciones, sabiendo que, aunque el conflicto es inevitable, no tiene por qué ser destructivo. En esta fase el asesorado analiza las posibles causas de las soluciones planteadas.

7. Retroalimentación y reforzamiento: Estos elementos se unen, una retroalimentación puede ser a su vez reforzante de la conducta de los sujetos.

Dentro del seguimiento implica dar una respuesta favorable hacia la iniciativa o conducta de los individuos. El *reforzamiento* es el elemento más destacado de la asesoría sea el uso sistemático del refuerzo social sirve para modelar y mantener niveles elevados de implicación y habilidades del asesorado. La práctica seguida de alabanzas tiene como resultado una mejor ejecución de la práctica. Consiste además en una distribución habilidosa de afecto y aprobación por parte del asesor dirigida a una conducta específica para evaluar la ejecución del asesorado en cada sesión (Méndez, y Olivares, 2001).

Algunas asesorías pueden no responder inicialmente al reforzamiento o puede parecer que no responden de una manera entusiasta, que a menudo ocurre en el transcurso de las sesiones. También se puede incitar a las atenciones que se autoevalúen (autoreforzo), haciendo que se digan o haga algo agradable para sí mismos si practican bien sus nuevas habilidades. De esta manera no dependen únicamente del medio externo para seguir manteniendo conductas asertivas.

Al reforzar las respuestas correctas el comportamiento se puede ver reforzado. En primer lugar el reforzamiento positivo va dirigido a una utilización de los pasos lenta y metódicamente, así, al inicio se quita importancia a la respuesta correcta para focalizar la atención. En este sentido, lo que se enfatiza es el proceso de implicarse en el trabajo de habilidades.

8. Buena disposición. El hecho de tomar conciencia por sí sólo, no es suficiente para cambiar el comportamiento ante los conflictos. El cambio, también requiere un compromiso personal y buena voluntad para cambiar, a niveles diferentes: deben estar dispuestos a experimentar e intentar nuevos modos de acercamiento al conflicto, deben estar dispuestos a examinarse y quizás a cambiar partes del sistema de creencias, y tomar nota de qué partes de la estructura no sirve en las situaciones de conflicto, deben estar dispuestos a enfocar el conflicto, tomando el papel de estar abiertos a la crítica constructiva de los otros. En esta fase se evalúa la solución de acuerdo a los pros y contras de la misma y se plantean los pasos para llevarla a cabo (Kazdin 1996).

Las instrucciones/aleccionamiento: Aleccionamiento (conocido en inglés como “*coaching*”), es un intento por proporcionar a los individuos información acerca de sus comportamientos y las posibles consecuencias que puedan tener al ejecutarlos. Son acotaciones que enfocan la atención hacia lo que necesita (Zurilla, 1993), el término instrucciones, en cambio es más amplio, pues abarca lo anterior e incluye además información específica sobre el desarrollo de habilidades o aspectos de ellas. La manera en que se presente la información dependerá tanto de las características del sujeto, así como de los medios que el asesor considere conveniente. Pueden ser: escritos, discusiones, descripciones en pizarrón, grabaciones en video, entre otros.

9. Habilidades Una vez que hemos tomado la decisión de que hacer frente al cambio deseable, se debe presentar el avance o mejoramiento, las habilidades trabajadas en el proceso de la atención para producir el cambio. Hay tres habilidades necesarias para la resolución de conflictos: 1) habilidad para escoger el enfoque adecuado en situaciones diferentes (cognitivas), 2) habilidad de mandar un mensaje efectivo, un mensaje en el que se expresen claramente sentimientos y necesidades (emocionales) y 3) habilidad para escuchar eficazmente (sociales) (Iruarrizaga y otros 2002).

En esta etapa se han aplicado las habilidades psicosociales seleccionadas (cognitivas, sociales o emocionales) a partir de la evaluación y consideración de las entrevistas, pruebas y test aplicadas.

Debe tomarse en cuenta que el proceso de adquisición de las distintas habilidades no está definido en tiempo y forma ya que la profundidad del problema como las características de la atención pueden variar demasiado, estas se caracterizan por edad, género, situación problemática o conflicto, si es agresor, víctima u observador, situación económica, familia, deficiencia neurológica, entre otras; como en el tiempo que puede necesitar en las 14 o 16 o más sesiones estimadas del proceso.

Ensayar las nuevas conductas en las interacciones de la vida real: Después de todo lo aprendido y adquirido dentro del seguimiento, la atención deberá probarlo en su medio de interacción para garantizar que ha aprendido la nueva habilidad, para descubrir que su nueva forma de respuesta le garantiza maneras de interacción más asertiva y resilientemente.

El uso de enunciados de afrontamiento por parte del asesor modela en la atención una forma positiva de manejar los errores. El castigo se usa muy raramente, se usa cuando es muy suave e infrecuente, puede resultar bastante efectivo dentro de un contexto o ambiente altamente reforzante que promueva comportamientos positivos.

Autoevaluación: Se le enseña a evaluar su ejecución tras cada una de las situaciones en que se usan dichos pasos. Uno de los pasos que se enseñan consiste en una declaración de autocompensa (hice entonces puedo) de manera asertiva. Al final de cada sesión se anima al asesorado a que efectúe una autoevaluación de su trabajo. Si su evaluación coincide con la del asesor se propone avance y se puede proponer un incentivo.

10. Visión general. La asesoría se desarrolla a lo largo de varias sesiones, la secuencia es específica y se desarrolla en forma de guía para el asesor. El desafío en la aplicación de este procedimiento consiste en proporcionar estructura y flexibilidad. La estructura asegura que su progreso hacia los objetivos se realice de una manera sistémica. Por otra parte, la flexibilidad es necesaria para asegurar que de hecho se desarrollan los pasos para modificar un comportamiento/conducta basado en los recursos, habilidades ya adquiridas.

Integración: Se realiza una evaluación general y se integra en un formato que refleje los resultados obtenidos de la atención, las actividades que puede mejorar su aprendizaje realizándolas de manera autónoma priorizando la independencia del logro de sus objetivos trabajando en casa con los padres y en la escuela con los docentes.

4.3.5 Evaluación formativa

El trabajo de habilidades dentro de la escuela de educación secundaria representa grandes áreas de oportunidad en las estrategias que el profesor utiliza como parte de su labor y lograr en los adolescentes el desarrollo de ciertas habilidades, actitudes y valores. Esto requiere desarrollar nuevas facultades, una nueva responsabilidad personal, la posibilidad de vivir y trabajar unos con otros según las nuevas formas y ser sensible ante las demandas del mundo que les rodea.

Como parte de esta evaluación formativa, se aplicaran parámetros como asistencia, participación, y elaboración de los productos de parte de los estudiantes, además de hacer observaciones en cada momento y construir alternativas que puedan favorecer a la sesión, con lo que se evaluará el impacto de la aplicación del programa de desarrollo de habilidades. Ésta se llevará a cabo en el proceso de intervención evaluando la asistencia al curso, participación y el producto de clase de cada uno de los participantes como se observa en la tabla 12.

Tabla 12: Parámetros para la evaluación formativa

Módulo	Asistencia			Participación			Producto		
1	B	R	M						
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									

La primera columna se relaciona con los módulos descritos en el programa sintético, en la segunda columna se evaluará la asistencia del grupo al seguimiento, se anotará el total en una de las tres casillas correspondiendo a una evaluación y se indicará si fue buena, regular o mala; de la misma manera la tercera columna describe la participación evaluando la calidad y no la cantidad. Esta además refleja el impacto de los temas presentados, y la cuarta columna evalúa la calidad del producto entregado por módulo o sesión de cada uno de los participantes.

4.4 Programa guía

En esta tercera parte del programa se muestran las secuencias didácticas a trabajar con los adolescentes en sus modalidades grupal e individual, incluye los propósitos específicos como la secuencia didáctica de cada sesión.

Dadas las dimensiones de contenido de este programa guía, se proponen diez módulos para su desarrollo, como se indica en la tabla 10. De ellas, nueve abordan los contenidos específicos del programa, y dos más, la primera y la última, se dedican a efectuar la evaluación inicial y final del programa. La primera sesión tiene como objetivos presentar el programa a los alumnos que van a participar en él, identificar sus necesidades específicas de formación para el desarrollo positivo del rol como estudiantes y propiciar la cohesión del grupo. Esta evaluación inicial permite ajustar el desarrollo del programa guía a las características de los adolescentes. En la última sesión se efectúa la evaluación final para valorar el grado de satisfacción, utilidad y eficacia alcanzado respecto a los objetivos previstos. De igual modo, se analizan las limitaciones detectadas para introducir mejoras en futuras ediciones de aplicación del programa.

4.4.1 Propósito específico

Este propósito describe lo que se espera lograr en cada una de las sesiones. Nos permiten hacer seguimiento y evaluación del grado de cumplimiento de los efectos que se quieren conseguir con los objetivos específicos.

Dadas las características de esta metodología se sugiere trabajar con un número grupal sea entre 20 y 25 participantes. Esta metodología grupal puede reconducirse hacia otra de carácter individual cuando se requiera trabajar con casos que

presenten necesidades específicas o que estén en situación de riesgo social y precisen una intervención más personalizada.

4.4.2 Secuencias didácticas

Describe la organización de los contenidos de forma grupal e individual, hace referencia al conjunto de actividades educativas que, encadenadas, permiten abordar de distintas maneras el objeto de estudio. Todas las actividades comparten un hilo conductor que posibilita a los estudiantes abordar el contenido de las representaciones sociales (Anexo 2) y desarrollar aprendizajes de forma articulada y coherente.

La temporalización entre sesiones que se sugiere desarrollar el programa guía es semanal. Una semana parece el tiempo adecuado para que los alumnos puedan reflexionar sobre lo tratado en cada sesión e intenten poner en práctica las habilidades y estrategias propuestas, de modo que puedan probar su efectividad. En cada sesión los participantes tendrán oportunidad de comentar sobre los parámetros de asistencia, participación y trabajo en clases serán evaluadas de acuerdo a la tabla 12.

A continuación se describe detalladamente cada sesión del programa de intervención grupal para adolescentes.

Programa Guía

SESIÓN 1

Presentación del programa

Propósito específico: Que los alumnos conozcan el objeto de la intervención por medio de los criterios de evaluación como la participación en un sistema compensatorio.

Secuencias didácticas

Tiempo parcial	Contenido	Metodología	Recursos de Participación
15 min.	Presentación general	Se usará una hoja que incluye como requisito poner su nombre, grado grupo, Facebook, correo y teléfono para mandar videos. Se hará el planteamiento general del programa.	<ul style="list-style-type: none"> • Diapositivas • La voz • Hojas de papel con espacio de llenado
30 min.	Dinámica de presentación (soy y me gusta)	<p>Los alumnos se presentarán individualmente comentando su nombre, y algo que lo caracterice (sobre él, familia, escuela). Se formarán equipos para realizar un escudo, y se expondrá al grupo que es ser adolescente, amigos, familia, escuela.</p> <p>Fase 1: Desarrollo de Habilidades Identificación de la situación social actual del sujeto Actitudes y creencias, Evaluación de los factores que evitan comportamientos socialmente habilidosos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Crayolas • Lápices • Cartulinas
15 min.	Reflexión	Sistema compensa y castigo. Aplicación del cuestionario para detección de necesidades.	<ul style="list-style-type: none"> • Pluma negra

Observaciones: _____

SESIÓN 2

Cambios en la Adolescencia

Propósito específico: Que el alumno describa los cambios que se producen en la pubertad en mujeres y hombres, reconociéndola como una etapa del desarrollo humano: valorar el carácter único de cada ser humano y, por lo tanto, la diversidad que se manifiesta entre las personas, y desarrollar la capacidad de empatía con los otros.

Secuencias didácticas

Tiempo parcial	Contenido	Metodología	Recursos de Participación
15 min.	Cambios	Presentación de la clase: se hablara de los cambios hormonales, de las características sexuales secundarias.	<ul style="list-style-type: none"> • Diapositivas • La voz • Diapositivas
30 min.	<ul style="list-style-type: none"> • Esfera afectiva-emocional • Hormonales • Modificaciones corporales • Características sexuales secundarias y Maduración 	Se presentarán dos siluetas de un hombre y una mujer donde los chicos y las chicas deberán presentar los principales cambios que surgen en la adolescencia. Se aplicará del test caracterológico.	<ul style="list-style-type: none"> • 2 pliegos de craft, • Crayolas
		Fase 2: Desarrollo de Habilidades Los alumnos definirán un problema contestando a las preguntas ¿Qué sucedió?, ¿Cómo sucedió? Y ¿Por qué sucedió?	
15 min.	Aplicación prueba caracterológica	Se identificaran los tipos de adolescentes y las características personales (cognitivo, emocional o social), pequeñas orientaciones para mejorar su personalidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas • Lápices

Observaciones: _____

SESIÓN 3

Personalidad

Propósito específico: Que el alumno desarrolle el autoconocimiento y el conocimiento de los miembros del grupo entre sí, fomentando los mensajes positivos que mejoren el auto concepto.

Secuencias didácticas

Tiempo parcial	Contenido	Metodología	Recursos de Participación
15 min.	Desarrollo de la personalidad	Se organizará un grupo de Facebook y WhatsApp al inicio del curso y se enviara material multimedia. Se enviará un video previamente acerca de la personalidad para abordarlo en clase. https://www.youtube.com/watch?v=-QDmA_28MeM Se llevará a cabo la presentación del tema.	<ul style="list-style-type: none"> • Diapositivas • Lap top • Cañón
30 min.	<ul style="list-style-type: none"> • Identidad personal y social (amistades) • Diferenciación personal • Desestructuración de la identidad • Identidad infantil y adulta 	Anexo 2 Actividad 3: “el foco” Se aplicará del test frases Incompletas	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas y lápices
		Fase 3: Desarrollo de Habilidades Se realizará la aproximación al problema, el alumno explicara cual fue la razón por el que se encuentra en el área. Reestructuración cognitiva, los alumnos contestarán ¿Qué piensa de lo que sucedió? y ¿qué pudo hacer en otras circunstancias?	
15 min.	Evaluación	Los alumnos realizarán un ensayo como he cambiado en mi vida	

Observaciones: _____

SESIÓN 4

Desprendimiento

Propósito específico: Estimular en el alumno la comunicación intragrupo, el desarrollo de hábitos de escucha activa y la capacidad de dialogar

Secuencias didácticas

Tiempo parcial	Contenido	Metodología	Recursos de Participación
15 min.	Adquisición de independencia	Se formarán grupos de 4 personas que tendrán que presentar en una lámina ¿cómo se visualizan, en 3, 5 y 10 años? Se presentará el tema.	Laminas (cartulinas, Bonds, gizes, colores)
30 min.	<ul style="list-style-type: none"> • Desprendimiento respecto a la familia • Amistades • Relación sexual • Amistades 	<p>Se aplicará del test de afrontamiento</p> <p>Anexo 2 Actividad 4: Polarizaciones eléctricas para aprender a valorar los extremos de una situación.</p> <hr/> <p>Fase 4: Desarrollo de Habilidades Se focalizará la atención se representarán formas eficientes de solucionar conflicto desprendiéndose de ideas preconcebidas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas impresas y lápices
15 min.	Evaluación	Los alumnos realizaran una pequeña biografía a manera de historia de vida y de manera optativa pasarán a comentarla.	<ul style="list-style-type: none"> • Papel • Pluma o lápiz

Observaciones: _____

SESIÓN 5

Identidad y personalidad

Propósito específico: Facilitar en el alumno la expresión y comprensión de sentimientos.

Secuencias didácticas

Tiempo parcial	Contenido	Metodología	Recursos de Participación
15 min.	Preocupación	Para trabajar el tema de propondrá hacer una lista de cualidades y defectos y abordarla en grupo Se presentará el tema.	Hojas y lápices
30 min.	<ul style="list-style-type: none"> • Ansiedades y confusión • Desarmonía, de extrañeza, de despersonalización • Aspecto físico • Identidad 	<p>Anexo 2 Actividad 5: El miedo Se aplicará las pruebas proyectivas: “figura humana” u “Persona bajo la lluvia”</p> <p>Fase 5: Desarrollo de Habilidades Elección de respuesta</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respuesta • Tareas para casa <p>Escribirán a la persona que más admiran ¿Por qué? Y explicaran ¿a qué se quieren dedicar?</p>	Hojas y lápices
15 min.	Evaluación	Se hará la descripción de un FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas) personal y la Ventana de Johari en una hoja de forma vertical.	Hojas y lápices

Observaciones: _____

SESIÓN 6

Competencias y habilidades

Propósito específico: Promover las relaciones de ayuda y cooperación entre los miembros del grupo, es decir, cuya esencia consiste en dar y recibir ayuda para contribuir a un fin común.

Secuencias didácticas

Tiempo parcial	Contenido	Metodología	Recursos de Participación
15 min.	Competencia y capacidad Dinámica: Lectura del cuento	A través de un cuento relacionado con la vida de un adolescente se intentará identificar las similitudes de la vida cotidiana, y sus acciones, relacionándolas con las competencias necesarias en un trabajo. Presentación del tema: Se llevará a cabo una reflexión con los participantes	Diapositivas
30 min.	<ul style="list-style-type: none"> • Adquisición de habilidades técnicas, sociales • Autonomía • Relación a la familia, a los adultos y a los iguales 	Anexo 2 Actividad 6: “Localización de objetos” Representación de roles	Juguetes
		Fase 6: Desarrollo de Habilidades El resultado Modelado	
15 min.	Evaluación	Contestar ¿Cuáles son mis habilidades y cuales son prioritarias en este momento? Oportunidades de crecer personalmente.	Hojas y lápices

Observaciones: _____

SESIÓN 7

Mi futuro

Propósito específico: Que el alumno identifique percepciones, estereotipos y prejuicios que se tienen de la realidad.

Secuencias didácticas

Tiempo parcial	Contenido	Metodología	Recursos de Participación
15 min.	Obediencia y aprendizaje de un rol social y profesional Dinámica: El dado	Se coloca en cada lado del dado preguntas o frases con las que puedan trabajarse las Representaciones sociales del trabajo o bien se puede usar en relación a las estrategias de búsqueda laboral. Se presentará el tema.	Dado
30 min.	<ul style="list-style-type: none"> • Pseudoritos de pertenencia • Adquisición de los valores 	<p>Anexo 2 Actividad 7: “Percepciones gráficas”. Se les presentarán diferentes diapositivas con imágenes de la teoría de la Gestalt y escuchar lo que ven de cada imagen.</p> <hr/> <p>Fase 7: Desarrollo de Habilidades Autoreforzamiento o enunciación Tomar conciencia, La retroalimentación</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Imágenes de la gestall (ilusiones ópticas) • Presentación Arte y literatura Octavio Ocampo
15 min.	Pelota que pregunta	Se arrojará una pelota hacia alguno de los participantes del círculo y éste debe decir su nombre y su edad y contestar una pregunta de las sesiones previas. Luego debe pensar una pregunta y arrojarle la pelota a quien quiere que la conteste. Así se repite la acción sucesivamente.	Pelota

Observaciones: _____

SESIÓN 8

Representaciones

Propósito específico: Que el alumno reflexione sobre diversas situaciones de discriminación debidas a diferencias físicas, actitudinales y/o sociales.

Secuencias didácticas

Tiempo parcial	Contenido	Metodología	Recursos de Participación
15 min.	Diferencias que generan violencia	Dinámica: Avisos clasificados Se entregará a los participantes distintos avisos clasificados de diferentes medios (diarios, Internet, etc.) Se les brindará un momento para que los lean y elijan dos o tres que les llamen la atención. Luego se realizará un debate acerca de aquello que piensa que piden explícitamente los avisos y aquellas cuestiones implícitas relacionadas con el mismo. Se presentará el tema.	<ul style="list-style-type: none"> • La voz • Notas de periódico acerca de la sexualidad
30 min.	Sexualidad <ul style="list-style-type: none"> • Embarazo • Enfermedades sexuales 	Anexo 2 Actividad 8: Solución de conflictos “Situaciones de discriminación”. Fase 8: Desarrollo de Habilidades Buena disposición <ul style="list-style-type: none"> • Las instrucciones/aleccionamiento 	<ul style="list-style-type: none"> • La voz • Ejemplos escritos
15 min.	Evaluación Dinámica: El espejo	Coevaluación En parejas, ambos participantes se ubicarán frente a frente. Cada uno se vuelve la imagen en espejo del otro, jugando a nivel físico con todo el cuerpo y las palmas de las manos hacia delante. Primero iniciará el trabajo uno y el otro intentará devolver la misma imagen, al mismo tiempo. Luego se invierten los roles. En la reflexión, recuperar las emociones puestas en juego y llevarlos a darse cuenta de las actitudes reflejadas en y con el otro	

Observaciones: _____

SESIÓN 9

Autoridad y normas

Propósito específico: Abordar situaciones de personalidad en el alumno mediante el test de frases incompletas para conocer su posición frente a las personas que los rodean.

Secuencias didácticas

Tiempo parcial	Contenido	Metodología	Recursos de Participación
15 min.	Etapa de transición y transformación Dinámica 5 autoinstrucciones ficticias	Anexo 2 Actividad 9 A Se llevara a cabo las 5 autoinstrucciones de manera ficticia: problema, soluciones, suceder, elegir y hacer. Se presentará el tema.	<ul style="list-style-type: none"> • Diapositivas • Hoja de papel y lápiz
30 min.	<ul style="list-style-type: none"> • Ideales • Conciencia • Concepto de sí mismo • Revela contra la autoridad • Comportamiento contradictorio 	Anexo 2 Actividad 9 B: Test frases incompletas, se comentan de forma grupal y los demás emiten su opinión. Fase 9: Desarrollo de Habilidades Habilidades: <ul style="list-style-type: none"> • Ensayar las nuevas conductas en las interacciones de la vida real • Coste de respuestas Autoevaluación individual	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas impresas (prueba)
15 min.	Evaluación	Los alumnos construirán un esbozo de proyecto de vida a partir de la historia de vida que se realizó en la sesión 4.	<ul style="list-style-type: none"> • Hoja de papel y lápiz

Observaciones: _____

SESIÓN 10

Conflictos

Propósito específico: Acercar al alumno al tema del conflicto como una posibilidad de actuación ante situaciones problemáticas.

Secuencias didácticas

Tiempo parcial	Contenido	Metodología	Recursos de Participación
15 min.	Rol socio-profesional Dinámica 5 autoinstrucciones reales	Anexo 2 Actividad 9 A Se llevara a cabo de las 5 autoinstrucciones: problema, soluciones, suceder, elegir y hacer para reforzar y acercarnos a la realidad del problema. Se presentará el tema.	<ul style="list-style-type: none"> • Diapositivas • Hoja de papel y lápiz
30 min.	<ul style="list-style-type: none"> • Adquisición de los valores • Emancipación • Autonomía personal e independencia social 	Anexo 2 Actividad 10: “Solución de conflictos” en relación a la situación en que se encuentran en el grupo. Fase 10: Desarrollo de Habilidades Visión general de la sesión <ul style="list-style-type: none"> • Integración 	<ul style="list-style-type: none"> • Situaciones escritas
15 min.	Evaluación	Autoevaluación grupal. El grupo emitirá la valoración del taller describiendo las fallas de parte del presentador, los beneficios del programa y los logros de ellos mismo en relación a los aspectos que tienen que trabajar	

Observaciones: _____

4.4.3 Evaluación final

A partir de los datos encontrados se decidió realizar un Programa que conllevará temas cruciales en el desarrollo de la adolescencia incluyéndolo en los tres campos de las habilidades psicosociales.

El objetivo de esta revisión fue determinar la efectividad de los programas escolares de prevención de la violencia en escuelas secundarias (es decir, las intervenciones dirigidas a adolescentes ya identificados como agresivos o en riesgo de ser agresivos).

Los autores referenciados se orientan a la efectividad de los programas de prevención de la violencia dirigidos no solo a los adolescentes en la educación obligatoria, aunque el programa aquí desarrollado se puede flexibilizar de acuerdo a las necesidades de la persona que lo solicite y adaptarse a la metodología que desee presentar el profesional en el área, habilidad que todo pedagogo deberá desarrollar para adaptar estrategias y técnicas de acuerdo a las características de cada atención.

Programas como el que aquí se presenta, están dirigidos a reducir el comportamiento agresivo parecen producir mejorías en el comportamiento. Las mejorías pueden lograrse en grupos en edad escolar tanto primaria como secundaria y en grupos de ambos sexos y de varones solamente, aunque también tendríamos que dirigir algunos otros hacia la persona que tiene que llevarlos a cabo, para que la mirada de los aplicadores no se confunda con los demandante, ya que algunas veces puede estar distorsionada u orientada a intereses específicos.

Es necesario realizar investigaciones adicionales a fin de investigar si los efectos aparentemente beneficiosos de los programas pueden presentarse fuera del contexto escolar y en contextos fuera de las instituciones orientadas a trabajar las especificaciones que la violencia y otras temáticas conllevan, pero por el momento es la forma en que se puede dar inicio.

Además, es necesario realizar investigaciones adicionales a fin de determinar si los efectos beneficiosos se pueden mantener con el transcurso del tiempo, y si se pueden justificar los beneficios con respecto a los costos de poner en práctica dichos programas.

Resultados

El objetivo general del trabajo se propuso construir un programa de desarrollo de habilidades con los adolescentes ante situaciones conflictivas con la norma escolar educación secundaria a partir de lo encontrado en la escuela secundaria federalizada “Nabor Carrillo Flores”, proceso que se logró a partir de la vinculación con la Facultad de Estudios Superiores Aragón (FES Aragón) y el Programa Educativo de Atención a la Violencia Escolar (PEAVE). Esto debido a la presencia de situaciones relacionadas con la violencia como son; la sexualidad, las adicciones y las normas educativas los resultados obtenidos aportan evidencias acerca de la valoración positiva que los participantes y los directivos han tenido sobre la propuesta. También estas percepciones u opiniones han servido para dar contenido al segundo objetivo que nos habíamos planteado.

Se propuso concientizar sobre las distintas representaciones sociales y las diferentes formas de pensamiento formativo que confluyen sobre la violencia y orientan a la construcción de toma de decisiones, en adolescentes que se inscriben a un seguimiento programado, por medio de una atención personalizada y formación de grupos donde se les informo de temas como: la sexualidad, las adicciones, las emociones y las normas escolares y, los resultados de la evaluación del programa referentes a la pertinencia y coherencia de aplicación. El programa se basó en las necesidades detectadas por la asistencia de alumnos al Programa Educativo de Atención a la Violencia Escolar (PEAVE) canalizados por la Escuela Secundaria Federalizada “Nabor Carrillo Flores”, donde se presentaron situaciones de violencia, disruptividad y problemas de comportamiento de parte de los estudiantes. Se promovió la intervención para la evaluación para el desarrollo de habilidades de tipo psicosocial (cognitivas, sociales y emocionales) que para este trabajo se dirigió a los adolescentes en riesgo de deserción académica, esto referido por la orientadora escolar quien seleccionó la población con la que se trabajó.

Con respecto a las necesidades, habilidades e intereses del alumnado ha sido muy interesante observar que algunas de las actividades eran propuestas por ellos mismos, con lo cual se hacía evidente que respondía a sus intereses y motivaciones, desarrollando además la competencia de autogestión.

Se justifica el trabajo de habilidades psicosociales en la construcción de representaciones sociales que los estudiantes dirigen hacia la norma escolar partiendo del diagnóstico respecto a las problemáticas señaladas por la institución. Se observa que las emociones tienen un papel importante en la construcción de representaciones sociales observado en el grupo por medio de la intervención grupal en la Escuela Secundaria Federalizada “Nabor Carrillo Flores” y de forma individual en el Programa Educativo de Atención a la Violencia Escolar (PEAVE). El programa de intervención como herramientas de prevención para los adolescentes, se realizó mediante la vinculación del PEAVE con la escuela.

En cuanto a la valoración de los objetivos y contenidos, de parte de la escuela, propuestos para la intervención efectuada se destacan los siguientes:

- Construir nuevos espacios de participación dentro de un contexto escolar. Es evidente que en la Escuela Secundaria Federalizada “Nabor Carrillo Flores” el proyecto generó un espacio favorable de apertura a los jóvenes en situación de riesgo.

- Contribuir al desarrollo integral, ofreciéndoles posibilidades a los adolescentes de actividades de carácter personal y social. En él se recogen claras evidencias de la valoración positiva que realizan los jóvenes de las actividades.

- Ampliar las oportunidades de acceso de los jóvenes al mundo laboral a través de mentalidades de valoración y respeto al contexto. Una de las actividades que se registra ha sido la de orientación laboral, además de la orientación personalizada y de tareas como la elaboración de proyectos de vida.

- Detectar necesidades sociales emergentes con el fin de favorecer una rápida respuesta que permita atender carencias de los/las jóvenes, interviniendo a través de la educación, la participación e intervención social. También a través de las entrevistas (tanto de jóvenes como de directivos) tenemos evidencias de que se ha cumplido este objetivo tanto en las rápidas derivaciones a otros recursos como a las prontas respuestas a las necesidades de los jóvenes.

A partir de la evaluación diagnóstica el diseño de la presente propuesta de Intervención Psicopedagógica para el Desarrollo de Habilidades contribuyen en su construcción en dos modalidades: grupal e individual. Estos dos procesos para el

desarrollo de habilidades se integraron en el desarrollo del programa, para que los adolescentes tengan no solo información de los diferentes temas sino también para que se pongan en práctica y tengan las herramientas para llevarlas a cabo con una metodología activa, siendo evidente la construcción del conocimiento a partir de las experiencias de los mismos participantes.

Se observa que la integración de programas de intervención en espacio de educación básica es una estrategia posible y novedosa, debido a la impermeabilidad de las instituciones, apenas planteada debido también a la deficiente difusión efectiva de programas referida a dinámicas de tipo psicosocial. Estas referidas al abordaje presentado sobre el proceso que se implementó para obtener la presente propuesta, en la que se mostró los factores que se evaluaron y la importancia de la consecución de acciones similares.

Los módulos grupales y fases de intervención individual propuestas como proceso del acercamiento pedagógico, buscan realizar un trabajo conjunto con la comunidad y aplicar a la vez metodológicamente que pueda ser incorporada por cada centro al que se presente la propuesta, las estrategias y secuencias que son claramente establecidas y detalladas a fin de facilitar la apropiación del recurso por parte de la comunidad, ya que es ella quien debe implementar programas de desarrollo y evaluar la pertinencia de las mismas.

El trabajo contiene los parámetros que se debe tener en el momento del diseñar programas para el trabajo de habilidades. Pues con el programa se busca:

- Propiciar la igualdad de oportunidades en el reconocimiento del “otro” como un sujeto capaz de contribuir en el desarrollo y crecimiento de la sociedad. Lo cual se hace evidente en cuanto al trato de los jóvenes como protagonistas del proyecto.

- No ocultar el conflicto (sociocognitivo) ante lo diversas maneras de mediación, sino utilizar éste como motor para el cambio que favorezca la búsqueda conjunta de soluciones y propicie un aprendizaje significativo. En primer lugar destaca que se puede hablar con libertad sobre las representaciones, imaginarios, prejuicios o estereotipos acerca de los otros para propiciar una solución efectiva del conflicto. En las actividades se observó que los alumnos, a pesar de compartir el espacio, fueron totalmente distintas las razones que adjudicaban al ser violento.

También durante este análisis hemos detectado algunas cuestiones importantes que, pensamos que tendríamos que mencionar ya que tienen especial implicación en la educación secundaria y es:

- Tener presente que el ámbito educativo para los jóvenes no puede ser sólo el aula, es importante encontrar otros espacios donde se puedan tejer lazos de relación entre los alumnos.

- Muchas de las demandas de los jóvenes no se encuentran contempladas en la educación formal. Pues como educadores nos deberíamos preguntar ¿para qué educamos?

- La innovación pedagógica no pasa por que el docente siga formándose haciendo nuevos cursos, sino porque pueda desarrollar en sus alumnos una motivación interna que como hemos visto en el proyecto viene dada por el desarrollo de la autogestión y la implicación en sus propios aprendizajes.

No hay nada que ayude más a mejorar la autoestima y tomar las riendas de la vida en las personas que necesitan este tipo de apoyo, que el hecho de hacerlas protagonistas y contar con su participación.

En este sentido se asume el compromiso de su implementación en la consecución de ofrecer una mayor calidad de vida no solo de los jóvenes sino de la población a la que esté dirigida en el desarrollo del bienestar.

Propuesta

La propuesta de Intervención Psicopedagógica para el Desarrollo de Habilidades consiste en la implementación de forma institucional de orientación múltiple, principalmente en escuelas de nivel básico (preescolar, primaria y secundaria). Donde directivos, maestros y padres de familia estén comprometidos no solo en las actividades sino también en la organización. Instituciones como en la se realizó la intervención de este trabajo demanda este tipo de intervención.

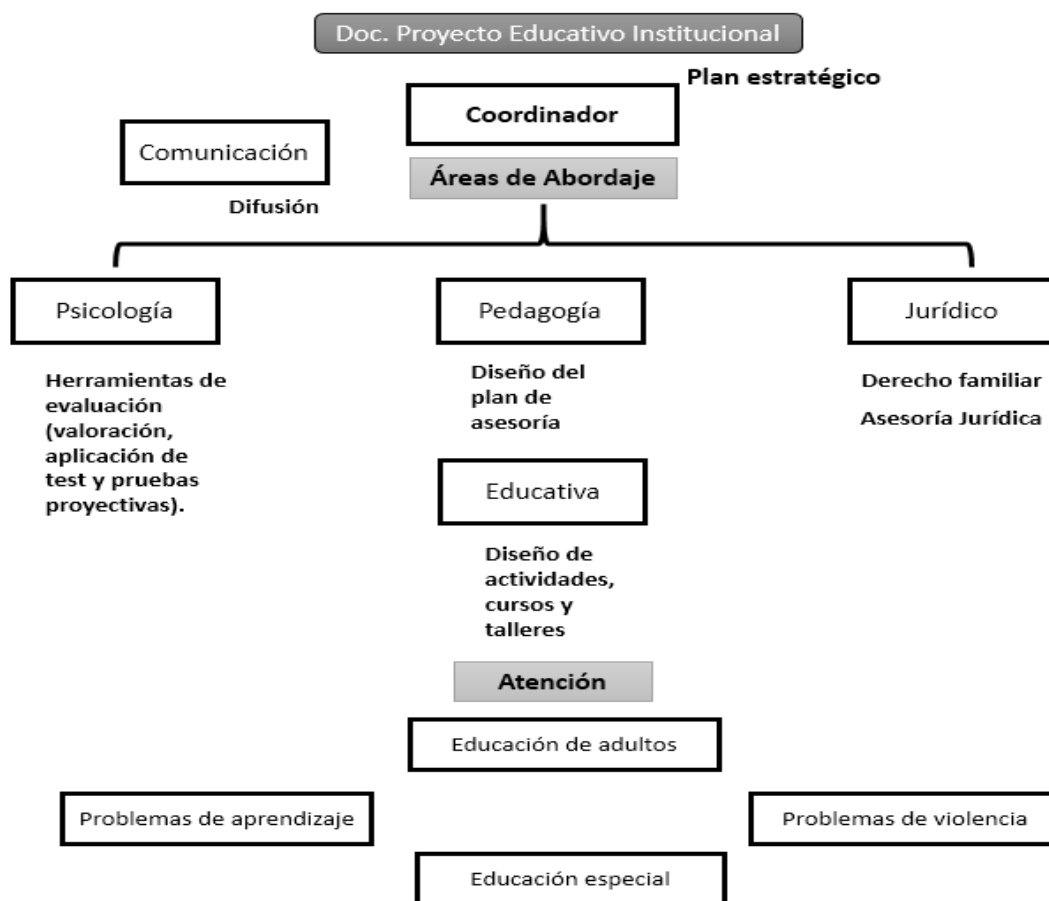
Otra forma en que se puede llevar a cabo esta propuesta es de manera externa a instituciones, que como la anterior modalidad construyen servicios de atención a la población vulnerable en localidades con estas y otras necesidades, con la intención de apoyar a la comunidad, ejemplo de ello son las iniciativas que de forma independiente han surgido de parte de los servicios de la Facultad de Estudios Superiores FES Aragón y de los padres de familia que asisten a los servicios en apoyo al impacto que han ofrecido éstos en el abordaje de problemáticas de tipo psicosocial, como son violencia, educación especial, problemas de aprendizaje y regularización para la acreditación a nivel básico y medio superior para su abordaje pedagógico en la atención de necesidades individuales y sociales incluyendo actividades con los asistentes para que logren objetivos profesionales y se integren al sector laboral.

En las variantes de la propuesta presentada la invitación a estos servicios se realizaría de manera orquestada, difundiendo actividades lúdicas y talleres recreativos, realizando invitaciones a los asistentes con regularizaciones y las posibilidades de atención, en la tabla 2 con la organización de las áreas de abordaje

La propuesta deberá estar regida por el documento institucional y el plan estratégico que contiene los parámetros de atención, canalización, y difusión central interna dirigida a la misma institución en la que se esté llevando a cabo el programa, y externa con la finalidad de promoverla a otros centros. Las áreas de abordaje se divide en 3; Psicológica con la facultad de expedir informes y evaluaciones en áreas especializadas, Pedagógica y educativa que darán fundamento básico al programa en el diseño de cursos talleres y el mismo plan a trabajar en jornadas de atención personalizada y grupal las cuales buscarían el pleno desarrollo de los estudiantes y

personas externas al contexto escolar (marginados sociales, personas de la calle, ancianos, parejas, etc.) y; Jurídica en la que se orientarán casos destinadas al derecho familiar (guardia y custodia, juicios de interdicción, patria potestad, pensión alimenticia, visitas y convivencias, violencia , etc.) con la intención de ofrecer un servicio integral. La propuesta está dirigida a centros educativos, casas hogar y centros de atención, para trabajar con personas (niños y adultos) de educación especial, educación de adultos, problemas de aprendizaje, problemas de lenguaje, en situación de violencia escolar, de pareja, sociocultural, intrafamiliar, laboral, niños de la calle, marginados sociales y ansianos (véase esquema 9).

Esquema 9: Estructura de la propuesta



La propuesta señalada se organiza de manera sistemática y correlacionada a áreas de atención y vinculación psicología, médica, de atención jurídica como lo ha hecho la Facultad de Estudios Superiores FES Aragón dirigido a educación básica y localidades con necesidades en relación a la educación.

Conclusiones

Las representaciones sociales y su influencia emocional revela una fuerte influencia sobre el contexto en el que está inserto el adolescente, más aun, en una etapa donde los cambios corporales y la tensión que se vive en los centros de educación secundaria y que generan confusión entre roles que deben presentar como estudiantes.

En este sentido la influencia se observa en la práctica educativa donde aparecen discursos donde los jóvenes deben apegarse al tipo de modelo de estudiante cargado de requerimientos enfocados en la productividad del trabajo, y donde los estudios “son la única vía de acceso al mundo profesional”, sin darse cuenta que el adolescente necesita atención hacia lo que piensa y siente.

Enfocar este trabajo desde la mirada de los adolescente reafirma la necesidad de que tanto padres de familia como los docentes de educación básica se involucren en el proceso de crecimiento de estudiantes no solo desde el desarrollo académico sino también desde los puntos de vista que los alumnos tienen acerca de sus compañeros, de las autoridades, normas, reglas, muchas veces impuestas, y llegar a acuerdos donde ellos mismos promuevan soluciones, negociaciones, mediaciones para dar solución de situaciones, problemas o conflictos, para que se platique y se abra a la reflexión.

Que las representaciones que surgen de los estudiantes sirva para orientar propuestas de intervención individualizada que no solamente incluya la psicología, sino un acompañamiento en que los estudiantes tengan un espacio para la crítica y la reflexión y con ella construyan nuevas medidas para el compromiso con la escuela y su proyecto de vida.

Si bien no podemos cambiar el mundo con estas iniciativas podemos empezar con cada mentalidad, la de los adolescentes al comprometerse y darse a entender acerca de las necesidades que esperan que la escuela ofrezca y de los docentes trabajando con el propósito de lograr que sus estudiantes tengan las herramientas para que puedan desenvolverse en lo profesional ofreciendo este acompañamiento que a veces pasa desapercibido.

Resaltar además el papel de la orientación educativa, que lamentablemente se está perdiendo como materia escolar, como herramienta pueda dar alcances favorables a su función en relación a los jóvenes, ya que con ella se promueven los medios que pueden guiar, orientar y ayudar para que se aprenda a manejar, controlar, transformar y expresar las emociones que generan bienestar y el desarrollo de la adolescencia. La orientación educativa puede integrar sus finalidades con las otras materias de la curricular educativa y establecer herramientas de tipo psicosocial para que los jóvenes desempeñen su labor académica de una manera más eficaz.

Así como hay contenidos compartidos entre las representaciones sociales que tienen los adolescentes participantes, también se cuentan con notorias diferencias con respecto a las de los docentes. Los elementos compartidos giran alrededor de la imagen constitutiva de todos los núcleos figurativos tanto de docentes y los padres como del mismo adolescente acerca de lo que es un alumno violento.

Esto es dado principalmente por la naturalización de los comportamientos referidos a la violencia a la que todos los jóvenes están expuestos como miembros de un mismo espacio como la Escuela Secundaria, la cual analizamos en el primer capítulo y por otro lado, debido a la violencia o representación que de ella tienen y que se vive en el país desde hace varias décadas, donde las distintas versiones de la violencia van más allá de los escenarios obvios como el conflicto armado, la violencia de calle asociada a la delincuencia y la criminalidad, que trascienden los espacios cotidianos mediante violencias más sutiles y privadas como en el ámbito familiar, el lugar de trabajo o la escuela, reforzadas a través de medios de comunicación que presentan noticias de masacres y crímenes, seguidos de información reproducida en telenovelas o programas que mantienen este contenido con una fuerte carga emotiva y que sirven como pauta relacional o como recurso para generar estereotipos, imágenes, conceptos mal intencionados.

Los centros de educación secundaria por más que se encontraran en municipios diferentes y con una diferencia respecto a los recursos o necesidades económicas, no se encontrarían mayores diferencias en las visiones y significados alrededor de la violencia escolar y la carga emocional que ésta conlleva, como también la idea

compartida por varias personas que consideran que las escuelas de Nezahualcóyotl son más violentas que las de otros municipios que influye en la percepción que se tiene del contexto.

Sumado a esto, el acceso de los adolescentes a realidades difusas a través de medios electrónicos como la exposición a contenidos “atrayentes” e inapropiados o con la obligación de trabajar y estudiar, a un exceso de permisividad de parte de los padres y la falta de autoridad de los docentes contribuye a que la violencia y representaciones se generen.

A diferencia de muchos municipios del Estado de México, Nezahualcóyotl lleva años con el problema de la violencia referida en los medios de comunicación y programas de prevención y atención que la abordan, ya que existe como en otras entidades debido al aumento significativamente de la población la cual generó problemas sociales propios de una ciudad en expansión, como el desempleo, la delincuencia, el consumo de drogas entre otros alterando la dinámica social del municipio sin los recursos técnicos para asumir estos problemas sociales que incide no solo en los significados sino también en la eficiencia institucional para atender y prevenir la violencia. Es el recurso humano con el que cuenta cada institución, pues la Escuela Secundaria Federalizada “Nabor Carrillo Flores” solo debería estar constituido por una servidora social y la orientadora educativa para atender casos de violencia que se dirige a los jóvenes sino por toda la comunidad escolar. De esta manera y como aporte a lo mucho que hay que hay en relación a estos temas, se propuso a la escuela seguir con el abordaje de la propuesta de intervención una vez finalizada, incluyendo pláticas a los docentes y alumnos e incluir intervenciones breves con los adolescentes para facilitar su desarrollo académico y personal.

“Por mi raza hablara el espíritu”

José Vasconcelos

Fuentes de Consulta

- ABILLEIRA, M. (2012), "Agresividad reactiva y proactiva en adolescentes: efectos individuales y socio- contextuales" (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España. Extraído de <http://eprints.ucm.es/16380/1/T33913.pdf>
- ABRIC, J.-C. (1994), "La organización interna de las representaciones sociales: Sistema y sistema periférico", en Ch. Guimelli (ed.) Estructuras y transformaciones de las representaciones sociales Edit. Neuchâtel, París.
- ACEVES Magdaleno, José (1981), "Psicología general", 1ra Edición, Edit. Publicaciones Cruz O, Sevilla.
- ACUERDO número 284 (21 de septiembre de 2000), Por el que se establece el plan de estudios de la licenciatura en educación secundaria en modalidad mixta, para la superación y el perfeccionamiento profesional de los profesores en servicio. Publicado en el Diario Oficial de la Federación, México.
- ADÈS, J. y Lejoyeux, M. (2003), "Las nuevas adicciones: Internet, sexo, deporte, compras, trabajo, dinero". Edit. Kairós, Barcelona.
- AGAMBEN Giorgio, (2005), "Estado de excepción", Traducción de Flavia Costa e Ivana Costa, Introducción y entrevista de Flavia Costa, 1ra. Edición, 1ra. Reimpresión, Adriana Hidalgo editora, Buenos Aires.
- ANDERE, Eduardo M. (2006), "México sigue en riesgo: El monumental reto de la educación", Edit. Planeta, México.
- ARAYA Umaña, Sandra (2002), "Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión", Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Costa Rica.
- ARENDT, Hannah, (1970), "Sobre la violencia", J. Mortiz, México.
- ARIAS, Regina, GONZALES Jaramillo, Ma. Isabel, (2009), "Violencia familiar", Editoras académicas, Universidad del Rosario, Argentina.
- BATALLOSO Navas, Juan Miguel (2011), "Dimensiones de la Orientación Educativa hoy". Ediciones Aljibe. Primera edición, Málaga.
- BANDURA, A. (1986), "La perspectiva del aprendizaje social: mecanismos de agresión". Edit. En H. Toch, E.E.U.U.
- BECK, A. (1967 - 1976), Citado en: "Manual de psicoterapia cognitiva", <http://www.sicologia-online.com/ESMUbada/Libros/Manual/manual2.htm>
- BERGER, Peter y Thomas Luckman. (1997), "La construcción social de la realidad". Edit. Amorrortu, Buenos Aires.
- (2003), "La construcción social de la realidad", Amorrortu editores, Decimoctava Reimpresión, Traducción, Edit. Silvia Zuleta, Buenos Aires.
- BENTHAM, Jeremy (1979), "El Panóptico", Ediciones de la Piqueta, Madrid.
- BINABURO, I. J., & Muñoz, M. B. (2007), "Educar desde el conflicto. Guía para la mediación escolar", Barcelona.
- BRASLAVSKY, C., (1999), "Rehaciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación" latinoamericana. Edit. Santillana, Buenos Aires.

- BOLÍVAR, A, Domingo, J. y Fernández, M. (2001), "La investigación biográfico narrativa en la educación": Enfoque y metodología. Edit. La Muralla, Madrid.
- BOURDIEU, Pierre. (1990), "La reproducción". Edit. Paidós, México.
- BRONFENBRENNER, U, (1979), "La ecología del desarrollo humano", Edit. Paicós, Barcelona.
- BRONISLAW, Baczko (1991), "Los imaginarios sociales, Postmodernidad e imaginario.", Edit. Nueva Visión, Buenos Aires.
- CABALLO, V. (2007), "Manual de Evaluación y Entrenamiento de Las Habilidades Sociales". Edit. Siglo XXI, Madrid.
- CASARETTO, M., Chau, C., Oblitas, H. y Valdez, N. (2003), "Estrés y afrontamiento en estudiantes de Psicología". Revista de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Perú: Fondo Editorial, volumen XXI.
- CASTILLO, Gerardo. (1996), "Los adolescentes y sus problemas", 3ra Reimpresión de la 11va Edición, Edit. NiNos S. A. de C. V., México.
- CASTILLO, H. (2008), "Juventud, cultura y política social. Un proyecto de investigación aplicada a la ciudad de México", 1987-2007, Instituto Mexicano de la Juventud, 2a. edición, México.
- CASULLO, M. M., (1994), "Proyecto de vida y decisión vocacional", Edit. Paidós, Buenos Aires.
- CASTORIADIS, Cornelius. (1994), "Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto", Edit. Gedisa, España.
- --- (1998), "Los dominios del hombre", Edit. Gedisa, Barcelona.
- --- (2006), "Figuras de lo pensable", Edit. Fondo de Cultura Económica, México.
- --- (2007), "La institución imaginaria de la sociedad. Buenos Aires: Tusquets CID, Patricia H. (2007). "Agresión y Violencia en la escuela como factor de riesgo del aprendizaje escolar riesgo del aprendizaje escolar". Fecha Recepción: 03 agosto 2007 Fecha Aceptación: 30 septiembre 2008, Chile.
- CORSI, J. (2003). "Maltrato y abuso en el ámbito doméstico. Fundamentos teóricos para el estudio de la violencia en las relaciones familiares", Edit. Paidós, Buenos Aires.
- CRUZ Ramos, Laura (2011), "La reforma de educación secundaria. Percepciones y apreciaciones de los maestros" UAM Unidad Xochimilco, XI Congreso Nacional de Investigación Educativa / 16. Sujetos de la Educación / Ponencia, México.
- DISPENZA, J. (2012), "Deja de ser tú. La mente crea la realidad". Traducción: Núria Martí Pérez, 1.ª edición, Editor original: Hay House, California.
- DUBET, Francois (2006), "El declive de la institución", Edit. Gedisa, Barcelona.
- DURÁN Vázquez, J. F. (2010), "La crisis de autoridad en el mundo educativo. Una interpretación sociológica". En Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas, 28. Recuperado en: www.revistas.ucm.es/index.php/NOMA/article/view/NOMA1010440171A/25726
- DURKHEIM, Emile (1893), "De la división del trabajo social". Edit. Planeta, Barcelona.
- --- (1898), "Representaciones individuales y representaciones colectivas", en Sociología y filosofía, Madrid.
- --- (1911/2000), "Juicios de valor y juicios de realidad", en Sociología y filosofía, Madrid.
- --- (1912), Las formas elementales de la vida religiosa.: Edit. Alianza, Madrid.

- --- (1975), "Educación y sociología", Edit. Península, Barcelona, España.
- --- (1976), "Educación como socialización". Ediciones Sígueme, Salamanca.
- ELIAS, Norbert (1994), "Teoría del símbolo, Ensayo de Antropología Cultural" Edit. Pensilvania, Barcelona.
- ELLIS, A. (1985), "Expandiendo el ABC de la terapia racional-emotiva". En M. Mahoney y A. Freeman (Eds.), Cognición y psicoterapia, Nueva York.
- ELLIOT, J. (1993), "El cambio educativo desde la investigación-acción", Ediciones Morata, Madrid.
- ERIKSON, Eric. (1980), "Identidad, juventud y crisis". 2da. Edición, Edit. Guanabara, Rio de Janeiro.
- FERNÁNDEZ Sierra, J. y Carrión Martínez, J. (1999), "De orientadores a psicopedagogos: La formación de un nuevo profesional". En J. Fernández Sierra (Coord.), Acción psicopedagógica en educación secundaria: reorientando la orientación. Edit. Aljibe, Málaga.
- FIERRO, A. (1990), "Desarrollo de la personalidad en la adolescencia". J. Palacios. A. Marchesi y C. Coll (Coord) "Desarrollo psicológico y educación / Psicología evolutiva". Edit. Alianza, Madrid.
- FOUCAULT, Michel. (1988), "Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión". Edit. Siglo XXI, México.
- FREEMAN A, DeWolf R. (1992), "Los 10 errores más tontos que cometen las personas inteligentes y cómo evitarlos". Edit. Harper-Collins, Nueva York.
- --- y Oster (1999), "Terapia de comportamiento cognitivo" En M. Hersen de A. S. Manual de intervenciones comparativas para adultos en desorden, 2da Edición, Edit. Bellack, Nueva York.
- FREUD, S. (1924), "El yo y el ello". (17 vols.), 9, Traducción de Luis López-Ballesteros.
- --- (1996), "Tres ensayos sobre la teoría de la sexualidad". Obras Completas, Volumen 7. Amorrortu Editores, Nueva York.
- FRIEDMAN, Silvia (2010), "La tartamudez en la infancia", Sao Pablo, Brasil.
- FRYDENBERG, Erica (1997), "Adolescente que afronta. Perspectivas teóricas y de investigación". Edit. Routledge, New York.
- --- (1993), "Las estrategias de afrontamiento utilizadas por los adolescentes capaces". Revista Australiana de Orientación y Consejería., Psicólogos australianos.
- --- y Lewis, R. (1997), "ACS, Escala de Afrontamiento para Adolescentes" Edit. TEA, adaptación española. Manual, Madrid.
- GARDNER, H. (2006), "Inteligencias múltiples: Nuevos horizontes". Edit. Basic Books. Nueva York.
- GARRY Martin; Joseph Pear (2007), "Modificación de conducta. Qué es y cómo aplicarla". Edit. Pearson, Madrid.
- GOLEMAN, Daniel (2002), "La inteligencia emocional", Edit. Vergara, México.
- GONZALEZ, R. (1996), "Variables cognitivo-motivacionales y aprendizaje". Congreso Nacional sobre Motivación e Instrucción. Actas.
- --- 1996), Epistemología cualitativa y subjetividad. La Habana, Cuba: Pueblo y Educación. (Publicado también por la EDUC. San Pablo).

- GRASS, J. (1997), "La educación de valores y virtudes en la escuela. Teoría y práctica". 2da. Edición. Edit. Trilla., México.
- HALL, S. (1904), "Adolescencia", Edit. Appleton, New York.
- HIRMAS, C., & Eroles, D. (2008), "Convivencia democrática, inclusión y cultura de la paz". Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina. Edit. Salesianos Impresores S.A. Chile.
- HOFSTADT, Van-der, C. (2005), "El libro de las habilidades de comunicación, como mejorar la comunicación personal", 2da. Edición. Ediciones Díaz de Santos, S.A., España.
- HOLROYD, K.A. y Lazarus, R.S. (1982), "Estrés, afrontamiento y adaptación somática". Edit. L. Goldberger y S. Breznitz, Nueva York.
- HONORE, Bernardo. (1980), "Para una teoría de la formación". Edit. Narcea, Madrid.
- HORNEY, K. (1945), "Nuestros conflictos interiores". Edit. Norton, Nueva York.
- HUSSERL, Edmund (1982), "La idea de la fenomenología" Edit. Fondo de Cultura Económica, México, Madrid, Buenos Aires.
- --- (1984). "Crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental", Ediciones Folios, México, (El manuscrito data de 1935-1936, publicado originalmente en alemán en 1962)
- IBAÑEZ, Martin. (1975), "Hacia una formación humanística". Edit. Herder, Barcelona.
- Informe Nacional sobre Violencia de Genero en la Educación Básica en México, Secretaría de Educación Pública (2009), Primera edición, Impreso en México Argentina 28, Col. Centro, México.
- IRUARRIZAGA I., Gómez-Segura J., Criado T., Zuaso M. Y Sastre E. (2002), "Reducción de la ansiedad a través del entrenamiento en habilidades sociales" en Revista Electrónica de Motivación y Emoción, Vol. 2. No.2.
- IZARD CE, (1992), "Emociones básicas, relaciones entre emociones y relaciones emoción-cognición". Revista Psicológica, Nueva York.
- JODELET, D. (1989), "Folies y representaciones sociales". Paris.
- KAZDIN, Alan (1996), "Modificación de la conducta y sus aplicaciones prácticas". Edit. El Manual Moderno, California.
- KIELL, Norman (1969), "La universal experiencia de la adolescencia". Universidad de London Press, London.
- LABRADOR, F. J. (2008), "Técnicas de modificación de conducta". Edit. Pirámide, Madrid.
- LARROY, C. (2008), "Técnicas operantes I: desarrollo de conductas, en Técnicas de modificación de conducta". Edit. Pirámide, Madrid.
- LATAPÍ, P. y Ulloa, M. (1997), "El financiamiento de la educación básica en el marco del federalismo". México: CESU-UNAM/Fondo De Cultura Económica, Colección Educación y Pedagogía 2000.
- --- (2004), "La política educativa del Estado mexicano desde 1992", en Revista Electrónica de Investigación Educativa Vol. 6, No. 2. Consultado el 9 de junio de 2010 en: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-latapi.html>
- LAZARUS RS, Folkman S. (1986, Original de 1984), "Estrés y procesos cognitivos". Edit. Martínez Roca, Barcelona.

- LEWIN. K., Lippitt. R. & White. R. K., (1939), "Patrones de comportamiento agresivo en "climas sociales" creados experimentalmente". *Jornada de Psicología Social* 10. 271-301.
- LIPSITZ, Joan. (1984), "Escuelas de éxito para jóvenes adolescentes". Edit. New Brunswick, NJ.
- LÓPEZ Aguilar, Martha de Jesús, (Mayo - junio 2013), "Una reforma "educativa" contra los maestros y el derecho a la educación", *El Cotidiano* No. 179, p. 65, México.
- LORENZ, K, (1965), "El comportamiento animal y humano", Edit. Plaza y Janés, Barcelona.
- LOZANO V. (2014), "Teoría de Teorías sobre la Adolescencia". *Última Década*, núm. 40 pp. 11-36, Centro de Estudios Sociales, Valparaíso, Chile.
- LUZURIAGA, Lorenzo (1971), "Historia de la Educación y la Pedagogía". Edit. Lozada, Buenos Aires.
- MANZANERO, A. L. (2008), "Aspectos básicos de la memoria". En A.L. Manzanero, *Psicología del Testimonio*. Ed. Pirámide, Madrid.
- MATLIN, Margaret W., y Foley, Hugh J. (1996), "Sensación y Percepción". México D. F.
- MÉNDEZ, F. X. y Olivares, J. (2001), "Técnicas de modificación de conducta". Edit. Biblioteca Nueva, Madrid.
- MERLEAU-Ponty, M., (1945), "La fenomenología de la percepción". Edit. Gallimard, Paris.
- MOSCOVICI, Serge (1979), "El Psicoanálisis, su imagen y su público". Edit. Huemu, Buenos Aires.
- --- (1984), "Introducción: el campo de la psicología", en S. Moscovici (ed.) *Psicología social*, París.
- MUUSS, Rulf (1988), "Teorías del adolescente". Edit. McGraw-Hill, New York.
- OLWEUS, Dan (1993), "Bullying en las escuelas". Publicado en español en 1997 como "Conductas de acoso y amenaza entre escolares". Ediciones Morata, Madrid.
- --- (1998), "Conductas de acoso y amenaza entre escolares". Madrid: Ediciones Morata. 09/11/2011]. (En www.acosomoral.org/pdf/Olweus.pdf).
- --- (Fecha de Edición: Enero 1, 2006), "Conductas de acoso y amenaza entre escolares", 3ª edición.
- OMS (2002), "Informe mundial sobre la violencia y la salud", Washington.
- ORTEGA Rosario, (2010), "Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar", Edit. Alianza, Madrid.
- ORNELAS, Carlos (2008), "Política, poder y pupitres. Crítica al nuevo federalismo educativo, Edit. Siglo XXI", Distrito Federal, México.
- ORTEGA, R. (2003), "Violencia en la escuela", Ponencia presentada en el XIII Congreso de la Sociedad Española de Medicina del Adolescente, Sociedad Española de Medicina del Adolescente, Cáceres, p. 18-23 (en www.spapex.org/adolescencia02/pdf/ponencia2m1.pdf)
- PAPALIA, E. Diane, Sally Wendkos Olds. Ruth Duskin Feldman (2008), "Psicología del desarrollo, de la infancia a la adolescencia", Undécima Edición, Edit. Mc Graw Hill SARTRE, Jean-Paul, (1973)."Bosquejo de una teoría de las emociones", Edit. Alianza, Madrid.
- PEARLIN, L. & Schooler, C. (1978), "La estructura del afrontamiento. Diario de salud y comportamiento social", Medellín, Colombia.

- PEDRÓ, F. y I. Puig (1998), “¿Sirve para algo la política educativa?” y “El análisis de políticas educativas”, en *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*, Edit. Paidós, Barcelona.
- PÉREZ Porto, Julián y María Merino. (2008), *Definición de orientación educativa* (<https://definicion.de/orientacion-educativa/>)
- PERRENOUD, Ph. (1999), “Evaluación de la Excelencia y Regulación de los Aprendizajes”, Artmed Editora, Porto Alegre.
- PIAGET, Jean (1978), “La equilibración de las estructuras cognitivas”. Problema central del desarrollo. *Piaget J. Edit. Siglo XXI, España*.
- PLUTCHIK R. (1980), “Emoción: una síntesis psicoevolutiva”. Edit. Harper & Row, Nueva York.
- POLAINO Lorente, Aquilino y otros (2016), “Fundamentos de Psicopatología”. Edit. Psiquiatría, Biblioteca Salud Mental, Madrid.
- POTTER, J. (1998), “La representación de la realidad: discurso, retórica y construcción social”. Edit. Paidós, Argentina.
- RAITER, A. (2003), “Lenguaje y sentido común. Las bases para la formación del discurso dominante”. Edit. Biblos, Buenos Aires.
- RAMÍREZ, B. (2003), “En cambio cuentas claras”. *Contra línea*.
- RAMÍREZ, M. (1988), “La percepción del adolescente inadaptado”. 1ra Edición. Edita: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- REEVE John Marshall, (1994), “Motivación y emoción”, Edit.: S.A. McGraw-Hill / Interamericana, España.
- RODRIGO, M. J. (1994.), “Contexto y Desarrollo Social”, Edit. Síntesis, Madrid.
- RODRIGUEZ S. (2007), “Representaciones sociales, Teoría e investigación” Edit. Cucsh-udg, Primera edición, Guadalajara.
- RORTY, R. (2009), “La construcción pragmatista del sujeto y de la comunidad moral”, Ediciones Signo, Buenos Aires.
- ROUQUETTE, M.-L (1998). “La comunicación social”, Edit. Dunod, París.
- SALAS. R. (2012). “Una aproximación fenomenológica acerca de la cuestión del imaginario del otro”. *Alpha*. N° 35.
- SAVOY, V. (1984), “Educación y formación humana”. Edit. Humanitas, Buenos Aires.
- SAMANIEGO, V.C. (2004), “Tolerancia parental hacia las conductas infantiles: ¿factor de mediación?”, *Disertación doctoral no publicada*, Universidad de Buenos Aires.
- SANDOVAL Flores, Etelvina, (1996), “La secundaria. Elementos para debatir (y pensar el cambio de) su organización y gestión en La educación secundaria. Cambios y perspectivas”, Oaxaca, México.
- (2000), “La trama de la escuela secundaria. Institución, relaciones y saberes”, Edit. Plaza y Valdés-UPN, México.
- SANTANA, L. (1993), “Los Dilemas en la Orientación Educativa”. Edit. Cíncel, Buenos Aires.
- SCHMELKES, Sylvia (2004), “La formación de valores en la educación básica”. Secretaría de Educación Pública, México.

- SIMÓN, V. M. (1997), “La participación emocional en la toma de decisiones”. Edit. Psicothema, España.
- SOLÉ, I. (1998), “Orientación educativa e intervención psicopedagógica”. Edit. Horsor, Barcelona.
- STERNBERG, R. J. (1988), “Autogobierno mental: Una teoría estilos intelectuales y su desarrollo”, Madrid.
- SÚS, M.C. (octubre-diciembre, 2005),” Convivencia o disciplina ¿Qué está pasando en la escuela? “Revista Mexicana de Investigación Educativa. Año/vol.10, número 027. D.F México.
- SZILAS, Wilhelm (1959), “Introducción a la fenomenología de Husserl”, Amorrortu editores, Buenos Aires.
- TALLONE, Alicia (2011), “Las transformaciones de la autoridad docente, en busca de una nueva legitimidad”. En Revista de Educación. Buenos Aires.
- TAYLOR, S. y R.C. Bogdan (1989), “Introducción a los métodos cualitativos de investigación”. Edit. Paidós, Barcelona.
- TELLO, Nelia (2013), “Jóvenes y violencia. Apuntes de Trabajo Social”. Edit. EOPSAC-UNAM, México.
- TENTI Fanfani, E. (2000), “Culturas juveniles y cultura escolar”, Edit. Mimeo, Buenos Aires.
- TOBÓN, S. (2006), “Competencias en la Educación Superior. Políticas hacia la calidad”. Ecoe, Ediciones. Bogotá.
- VAELLO Ortis, Juan (2007), “Como dar clase a los que no quieren”, Edit. Santillana, Madrid.
- VALADES Figueroa, Isabel de la A, (Octubre del 2008),” Informe de Estudio, Violencia Escolar en Escuelas Secundarias de la zona metropolitana de Guadalajara”, Primera Edición.
- VILLA Gómez, J.; (2012), “La acción y el enfoque psicosocial de la intervención en contextos sociales: ¿podemos pasar de la moda a la precisión teórica, epistemológica y metodológica? Edit. El Ágora USB, Julio-Diciembre, 349-365, Medellín, Colombia.
- VILLATORO, J, Medina-Mora Me, Cravioto P, Fletz C, Galván J, Rojas E, Kuri P, Ruiz C, Castrejonj, Velez A & García A (2002), “Encuesta Nacional de Adicciones”, México.
- VIGOTSKY, Lev, S. (1934), “Pensamiento y lenguaje”, Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas.
- --- (1978), “El desarrollo de los procesos psicológicos superiores”. Primera Edición, Edit. CRÍTICA, Barcelona.
- WATZLAWICK, P. (1976), “Cambio: formación y solución de los problemas humanos”. Edit. Herder, Barcelona.
- WEBER, Erich, (1976), "Estilos de Educación", Edit. Herder, Barcelona.
- WEBWE, Max (1984), “Economía y sociedad”. Edit. Fondo de Cultura Económica, México.
- WUNDT, Wilhelm (1885), “Elementos de la psicología fisiológica”. Tomo II, Edit. Félix Alcan. París.
- ZIMBARDO, Philip (2012), “El efecto Lucifer” Edit. Paidós Ibérica, Stanford.
- ZURILLA, T.J. (1993), “Terapia de resolución de conflictos: competencia social, un nuevo enfoque en la intervención clínica”. Bilbao.

Índice de tablas y esquemas

Cuadro 1: Definiciones Identitarias

Esquema 1: Modelo cognitivo de Aarón Beck

Esquema 2: Construcción emocional

Tabla 1: Construcción de la identidad según Erikson

Tabla 2: Causas de la violencia

Tabla 3: Lenguaje emocional de las emociones de Plutchik

Esquema 3: Modelo circular del sistema afectivo

Tabla 4: Dominios de la inteligencia emocional según Goleman

Esquema 4: Elementos del proceso emocional

Esquema 5: El círculo del conflicto

Tabla 5: Tercera fase, Operaciones Formales

Tabla 6: Organización de los reactivos

Esquema 6: Intensidad de las emociones

Tabla 7: Habilidades cognitivas

Tabla 8: Diferencias entre guidance y counseling

Tabla 9: Sesiones de evaluación

Esquema 7: Enfoque Ecológico de Factores Relacionados con la Violencia

Esquema 8: Mapa curricular de educación básica (Secundaria) 2011

Tabla 10: Sesiones grupales

Tabla 11: Ventana de Johari

Tabla 12: Parámetros para la evaluación formativa

Esquema 9: Estructura de la propuesta

Índice de Anexos

Anexo 1: Sesiones de la propuesta del trabajo de habilidades

Anexo 2: Actividades de secuencia didáctica

Anexo 3: Entrevista al Director de la escuela

Anexo 4: Cuestionario para la Orientadora sobre la convivencia escolar

Anexo 5: Instrumento para los Alumnos

Anexo 6 Lista de asistencia

Anexo 7: Dibujos Figura Humana

Anexo 8: Fotos

Anexo 1: Sesiones de la propuesta del trabajo de habilidades

1. Identificación de la situación social actual del sujeto <ul style="list-style-type: none">• Actitudes y creencias• Evaluación de los factores que evitan comportamientos socialmente habilidosos	2. Definición del problema <ul style="list-style-type: none">• Situación o problema
3. Aproximación al problema <ul style="list-style-type: none">• Restructuración cognitiva	4. Focalizar la atención <ul style="list-style-type: none">• Ensayo conductual
5. Elección de respuesta <ul style="list-style-type: none">• Respuesta• Tareas para casa	6. El resultado <ul style="list-style-type: none">• Modelado
7. Autoreforzamiento o enunciación <ul style="list-style-type: none">• Tomar conciencia• La retroalimentación y reforzamiento	8. Buena disposición <ul style="list-style-type: none">• Las instrucciones/aleccionamiento
9. Habilidades: <ul style="list-style-type: none">• Ensayar las nuevas conductas en las interacciones de la vida real• Auto evaluación	10. Visión general de la sesión <ul style="list-style-type: none">• Integración

Anexo 2: Actividades de secuencia didáctica

Actividad 3: de este módulo es "el Foco". Los participantes se dividirán en equipos de 6. Cada miembro del equipo recibe 5 cartulinas blancas rectangulares con espacio para escribir 4 o 5 frases en cada una de ellas. Por turnos, cada miembro se convertirá en "el foco" situándose en el centro del círculo que formarán sus compañeros de equipo. Todos los miembros del equipo deberán pensar cosas positivas del compañero-foco que está en el centro, y escribirlas en una de sus cartulinas. Posteriormente, rotativamente verbalizarán los mensajes positivos al compañero-foco, y le entregarán la cartulina que tiene estos mensajes escritos. Por turnos, los 6 miembros del equipo se convertirán en foco recibiendo mensajes positivos de sí mismos por parte de sus compañeros, y se esfuerzan por pensar y verbalizar cualidades positivas de los demás.

Actividad 4: "Polarización eléctrica": En esta actividad una pared del aula representará el "Sí" y la opuesta representará el "No". Los jugadores se colocarán en el centro del aula y el moderador/a dirá en voz alta una afirmación o frase, da una palmada y todos los miembros del grupo se desplazarán a uno de los lados. O bien, se sitúan en la pared del "Sí", si están de acuerdo con la afirmación, o en la pared del "No", si están en contra. Nadie puede quedarse en medio. Posteriormente, el moderador preguntará las razones por las que se situaron en los respectivos polos. Cuando se haya expuesto los principales argumentos el moderador informa que aquellos que están de acuerdo con algún argumento dicho por el grupo de enfrente, pueden desplazarse hacia ese lado, debiendo hacerlo más o menos en función del grado en el que los argumentos del otro grupo les hayan convencido. Si hay un cierto grado de acuerdo se puede intentar entre todos llegar a una frase de consenso en donde todos estarían más o menos de acuerdo. El contenido temático serían las normas escolares. Algunas afirmaciones utilizadas han sido: solucionaríamos el problema de la llegada a tiempo si los alumnos vivieran en lugares diferentes, cuestiones de género porque los niños o jóvenes hacen... y las niñas o mujeres hacen..., los maestros abusan de su autoridad, las personas valen por su dinero, etcétera...

Actividad 5: "el Miedo": En esta actividad, cada participante dibujará en un bond algún acontecimiento o situación que le haya hecho sentir esta emoción, escribiendo una frase debajo que clarifique el contenido del dibujo. Posteriormente, por turnos, van mostrando y comentando sus dibujos al grupo. Después de expresar diversas situaciones generadoras de miedo, se abre un debate sobre las reacciones o conductas que se derivan, es decir, las consecuencias del miedo, y en último lugar, se reflexiona sobre formas de afrontar estos sentimientos.

Actividad 6: "Localización de objetos". En esta actividad el grupo se dividirá en parejas, uno representará el rol de ciego y el otro el rol de guía. Posteriormente, se colocarán muchos objetos distribuidos por todo el suelo del aula y se entrega una bolsa de basura a cada pareja. El guía de cada pareja deberá dar instrucciones verbales al ciego con la finalidad de que éste recoja el mayor número de los objetos esparcidos por el suelo del aula, y que irá introduciendo en la bolsa. Después de 2 minutos de tiempo, se invierten los roles.

Actividad 7: "Percepciones gráficas". En esta actividad se presentará a cada participante una imagen de una mujer en la que se puede percibir una mujer joven y/o una anciana. Los miembros del grupo individualmente deberá indicar qué edad tiene la persona de la figura y destacar tres de sus principales características. Posteriormente, se contrastan las distintas edades asignadas a la dama y sus principales características, lo que pone de relieve las limitaciones fisiológicas y la subjetividad de la percepción. Con esta metodología se analizan varios ejemplos clásicos de ilusiones ópticas.

Actividades 8: “Situaciones de discriminación”: En esta actividad cada miembro del grupo deberá escribir en un papel una situación en la que se ha sentido o se sentiría discriminado. Después, todos los papeles se introducen en una bolsa, y se redistribuyen de tal modo que cada participante recibe una situación de discriminación distinta a la descrita por él mismo. Durante un minuto cada participante debe pensar soluciones a esa situación de discriminación que le ha tocado al azar y escribir esas soluciones en el papel. En la fase de debate, se leen en alto las situaciones de discriminación descritas y las soluciones de afrontamiento dadas. En este contexto se comenta la eficacia de las soluciones propuestas y se añaden otras que también pueden ser eficaces para afrontar la situación. Con las actividades de este módulo, además de trabajar con situaciones de discriminación que afectan directamente a los miembros del grupo, se abordan otras situaciones de discriminación que sufren grupos de seres humanos en el planeta.

Actividad 9:

A: En una hoja se dividirá de forma horizontal en 5 columnas, en la primera se define el problema contestando las preguntas ¿Qué sucedió?, ¿Cómo sucedió? Y ¿Por qué sucedió?; en la segunda columna se escriben 5 posibles soluciones donde una de ellas de ser la más absurda; en la tercera columna se escribe que sucedería si se realiza cada una de las soluciones; el cuarto paso es elegir la solución más adecuada y plantear los pasos para la solución del problema, y la quinta columna es hacer, en la que se describe el resultado de la solución aplicada y realizando una retroalimentación contestando ¿Fue la mejor solución? y ¿Esta solución es aplicable a otros problemas?

B: Test de Frases Incompletas: se ha considerado como una variación del método de asociación de palabras se espera que el sujeto refleje sus propios deseos, apetencias, temores y actitudes en las frases que compone, pero en este test la producción del sujeto no depende tanto de la interpretación del estímulo, como de lo que puede y quiere escribir en la prueba. Se consideran como prueba proyectiva, ya que ante las frases estímulo y al pedírsele que conteste con lo primero que se le ocurra, se ofrece material significativo, al evitarse una actitud reflexiva y defensiva. Al completar una situación no estructurada, las respuestas del individuo manifiestan aspectos de su personalidad, tales como sus actitudes, tendencias básicas, hostilidades, afectos, impulsos y deseos, tanto inconscientes, como preconcientes y conscientes.

Actividad 10: “Resolución de conflictos”: En general, las actividades de este módulo plantean diversas situaciones problema (responder a una agresión, a una situación de rechazo, a un dilema moral...), frente a las que los miembros del grupo deben dar soluciones, seleccionando del conjunto de soluciones las que consideren que pueden ser más eficaces para resolver el problema planteado. Las soluciones dadas se expresan

Anexo 3: Cuestionario al director de la escuela.

Datos Generales

Nombre de la escuela: *Nabor Carrillo Flores*

Dirección de la escuela: *Hacienda de Solís y La Noria s/n, Ciudad Nezahualcóyotl, Estado de México*

CCT: *15DES0032K*

Teléfono: *7800366*

Dirección electrónica: *<http://www.desysa.net/webescuela/15des0032k/index.html>*

Horarios de atención: *7:00 a 14:00*

Función Social: *Educación Básica Nivel Secundaria*

Filosofía: *Despertar en el alumno el deseo por el conocimiento y superación dentro de su entorno natural, desarrollando su potencial de búsqueda e investigación, que le permita enfrentar una vida útil y feliz fundamentada en los valores.*

Misión:

Formar estudiantes competitivos en un espacio de aprendizaje continuo que le permita adquirir habilidades, conocimientos, actitudes y valores, para su desarrollo individual y colectivo.

Objetivo general: *"lograr una educación de calidad, bajo los lineamientos de las cuatro prioridades de la educación". Somos 39 personas las que prestamos servicio, de los cuales, 23 se desempeñan como docentes, en atención a los 15 grupos de alumnos existentes. Todos estamos conscientes de este propósito, y nos actualizamos continuamente para llevar a la práctica nuestra labor con estrategias globales de aprendizaje, con base en la Ruta de Mejora.*

Misión: *Promover los valores fundamentales en los estudiantes, así como generar el aprendizaje acorde a los perfiles, sus necesidades y alentar el desarrollo de sus habilidades y competencias, formar en ellos actitudes y aptitudes que le permitan un desarrollo integral que llene sus expectativas y puedan influir en su entorno de una manera significativa*

Visión: *Mejorar la calidad de la labor docente, a través de la reformulación del trabajo colectivo y colaborativo, el cual fortalecerá y facilitará el proceso del aprendizaje del Alumno de la Institución, no importando el ámbito en el que se desarrolle, con esto en él se afianzaran las actitudes de servicio, respeto, honestidad y responsabilidad, además que será más solidario y participativo en la resolución de su problemática personal y la de su entorno. En este fin que se persigue es necesario hacer efectiva la labor concurrente y participativa en el trabajo colegiado.*

En todas las acciones que se emprendan será necesaria la participación efectiva de los Padres de Familia como elemento fundamental, así como con el auxilio de los órganos propios de la Institución, para que la toma de decisiones sea compartida y comprometida con la Escuela

Infraestructura: *18 aulas, 2 Laboratorios para la asignatura de Ciencias, Taller de Informática, Taller de Confección del vestido e industria textil, Taller de Diseño arquitectónico, Aula de audiovisual, Aula Telemática, Sala HDT, Patio cívico, Áreas verdes y Sanitarios*

Logros: *Primer lugar en la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), referente a la asignatura Matemáticas. Ciclo Escolar 2012-2013. Promover los valores fundamentales en los estudiantes, generar aprendizajes de acuerdo al perfil y sus necesidades, alentar el desarrollo de habilidades y competencias, y que adquieran actitudes y aptitudes que les permita desarrollarse de forma integral, para que satisfagan sus expectativas y puedan influir en su entorno de manera significativa.*

Contexto económico cultural y social: *Nuestra escuela se encuentra en una colonia popular que carecía de instituciones educativas del nivel, motivo por lo cual se gestionó su apertura, pues la capacidad de atención era insuficiente y la demanda iba en aumento, de tal forma que, se abrió para atender a la población*

La infraestructura cuenta con cuatro edificios, los espacios educativos son: 16 salones, la mayoría de los pupitres resultan incómodos, los pintarrones están deteriorados por el uso constante, no hay ventiladores ya que el clima se mantiene buenas condiciones favoreciendo el buen desempeño escolar, una biblioteca ubicada en la cuarta planta que funciona de manera irregular, el laboratorio de ciencias no funciona, De las cuatro canchas de uso múltiples corresponden al área de esparcimiento en horas de descanso, de los cuales ninguna se encuentra techada. Existe un local que fue utilizado para eventos especiales la cual solo la mitad esta techada pero actualmente no es factible para realizar actividades académicas por no contar con lo más indispensable.

El turno matutino cuenta con 740 alumnos, y una plantilla organizada de la siguiente manera: un Director, 1 subdirector, 48 docentes de las diferentes asignaturas, 4 secretarías de control escolar, 1 trabajadora social, 3 orientadores y 3 intendentes.

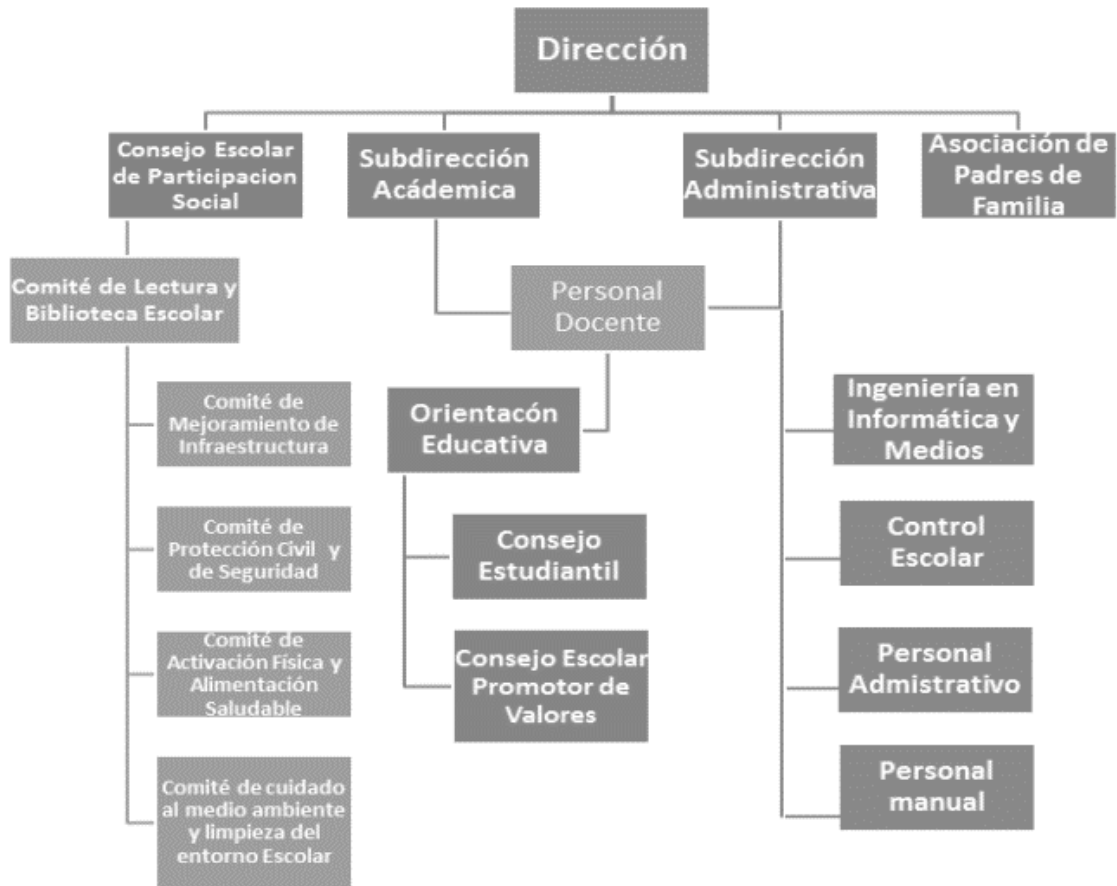
Por su ubicación la escuela se encuentra rodeada de una zona comercial (mercado), dos avenidas muy concurridas donde el tráfico es constante de vehículos, en relación a la Avenida Central y ruta de acceso para la Facultad de Estudios Superiores Aragón hacia el metro Impulsora.

Existen diferentes barreras que entorpecen el proceso educativo. Cada grupo cuenta con un promedio con 45 alumnos, en su mayoría mujeres, que provienen de diferentes

colonias populares, lo que nos hace interpretar una gran diversidad de costumbres, condición social y económica; el nivel de estudio de los padres de familia es del nivel medio básico.

Una de las problemáticas de la escuela es que los alumnos no respetan las normas de convivencia escolar.

Organización de la institución (Organigrama):



PAT (Pan Anual de Trabajo): *Si, cuentan con*

PETE (Proyecto Escuelas de Calidad o Plan Estratégico de Transformación Escolar): *No*

1. Personal de apoyo en tareas educativas

	SI	NO
Psicólogos	1	
Médicos		X
Nutriólogos		X
Enfermeras		X
Pedagogos		48
Otros		

Personal administrativo 3 secretarias

Directivos

- Nombre: *Genaro Vargas Basilio*
- Perfil profesional: *Director*
- Experiencia profesional: *Docente 10 años, estudios en el magisterio*
- Forma de organización: *Jerarquizada (en relación al organigrama)*
- Estilos de dirección: *a partir de las sugerencias menciona que es democrático*

Personal docente

- Numero: *48*
- Sexo: *28 maestras y 20 maestros, estimado, (no recurrió a listas)*
- Experiencia profesional: *cuentan con licenciatura y algunos con maestría*
- Estilos de docencia: *por lo que ha observado democrático aunque a veces por los problemas autocrático*
- Formas de resolución de conflictos: *Platica, aunque no los hay*
- Maneras de organizar sus funciones docentes: *Juntas*
- Procesos de enseñanza aprendizaje: *Depende de cada uno (libertad de cátedra)*

Sujetos (adolescentes)

Edad: *13 a 16 años*

Sexo: *Variable*

Características

- Cognitivas *Desconoce*
- Motoras *Desconoce*
- Afectivas *Desconoce*
- Principales necesidades de atención: *Departamento de psicología y personal de asistencia a problemáticas como el de la violencia, drogas, sexualidad para que intervengan directamente*
- Nivel socioeconómico: *Medio*
- Total de Alumnos a atender: *Comunicarse con la maestra Patricia*
- Total Alumnos por grupo: *hasta de 45 alumnos los más grandes*
- Varones y mujeres: *muy poca diferencia*

- Relaciones que se establecen entre:

		Buena	Regular	Mala
1.	Alumnos			x
2.	Maestros		x	
3.	Alumnos y maestros			x
4.	Autoridades educativas		x	
5.	Padres de familia			x
6.	Autoridades y alumnos			x
7.	Padres de familia y alumnos			x

Anexo 4: Cuestionario para la Orientadora sobre la convivencia escolar

Nombre: Martha Patricia Gómez Bruno

Cargo: Orientadora Educativa

Objetivo: Conocer cómo es la convivencia en el centro, cuáles son los problemas y las estrategias de resolución que se ponen en práctica para solucionarlos.

¿Cuántos años lleva trabajando en el centro?: 12 años

¿Experiencia profesional?: 10 años de Maestra de tiempo completo (trabajando en escuela primaria)· Conocimiento de área básica profesora de secundaria desde hace 12 años con Licenciatura en Educación·

¿Cuántos años de experiencia? 22 años

¿Materias que imparte actualmente?: Formación Cívica y Ética, Geografía y Asignatura Estatal

¿Función que desempeña en el centro? Orientadora educativa

1. Considera que la convivencia en su centro es:

a) Muy buena b) Buena c) Regular d) Mala e) Muy mala

2. En su opinión, la convivencia escolar en los tres últimos años ha sido:

a) Igual que ahora
b) Ha mejorado ligeramente
c) Ha mejorado drásticamente
d) Ha empeorado ligeramente
e) Ha empeorado drásticamente

3. ¿Con qué frecuencia se dan situaciones de violencia en sus clases?

Especifique el número aproximado en que los alumnos realizan cada conducta

1. Nunca 2. A veces 3. A menudo 4. Muy a menudo

4. Con que frecuencia ocurren los siguientes eventos: Nunca(N), Poco Frecuente (PF), Frecuente (F) o Muy Frecuente (MF) y la cantidad de alumnos que recuren a esta práctica.

	N	PF	F	MF	Nº ALUMNOS		
	1	2	3	4	1-5	6-10	>10
Desobedecer y no respetar al profesor				X			X
No cumplir las normas de comportamiento en la clase			X			X	
Interrumpir, molestar y no dejar dar la clase al profesor				X		X	
Desobedecer o no respetar al profesor		X			X		
Negarse a hacer las tareas asignadas				X		X	
Llegar tarde a clase				X			X
Entrar y salir de clase sin permiso			X			X	
No prestar atención				x		X	

Provocar, ridiculizar o insultar a los profesores		X			X		
---	--	---	--	--	---	--	--

Otras (especificar): _____

5. ¿Con qué frecuencia se dan estas situaciones en su centro?

1. Nunca 2. A veces 3. A menudo 4. Muy a menudo

	1	2	3	4
Profesores que tratan correctamente a los alumnos			X	
Padres y madres que se relacionan correctamente con los profesores		X		
Disputas, falta de entendimiento y de colaboración entre los padres		X		
Trabajo en equipo entre el profesorado		X		
Trabajo en equipo entre los padres	X			
Trabajo en equipo entre padres y profesores		X		
Disputas, falta de entendimiento y de colaboración entre los profesores		X		
Disputas, falta de entendimiento y colaboración entre padres y profesores			X	

Otras (especificar): _____

6. Respecto al cuidado de los materiales ¿qué suele ocurrir en su centro?

1. Nunca 2. A veces 3. A menudo 4. Muy a menudo

	1	2	3	4
Generalmente se cuidan		X		
Se rompen materiales de la clase y del centro			X	
Se pintan en las mesas y las paredes, los servicios...				X
Se roban materiales				X
Se dañan los vehículos y otras propiedades privadas		X		
Se respeta la propiedad pública de los materiales del centro	X			
Se respeta la propiedad privada de los materiales de cada uno		X		
Se tiran basuras al suelo				X
Se dañan las instalaciones		X		

Otros (especificar): _____

7. ¿Con qué frecuencia ha observado este tipo de conductas en los alumnos de su centro?

1. Nunca 2. A veces 3. A menudo 4. Muy a menudo

	1	2	3	4
Agresiones físicas				X
Amenazar o insultar				X
Obligar a hacer cosas que otro no quiere			X	

Robar dinero o material			X	
Trabajar en grupo		X		
Prestar ayuda a algún compañero en las tareas de clase	X			
Poner apodosos o reírse de otra persona				X
No tener en cuenta a algún compañero y excluirlo de un grupo de amigos			X	
Decir mentiras o rumores sobre alguien			X	
Oponerse a cosas negativas hacia otros		X		
Ayudar a algún compañero en sus problemas personales	X			

Otros (especificar): _____

8. ¿Hasta qué punto considera que los profesores y los padres de los alumnos conocen los problemas de convivencia entre alumnos?

- a) Nunca se enteran
- b) A veces se enteran
- c) A menudo se enteran
- d) Siempre que sucede se enteran

9. Para mantener la disciplina considera que los profesores en el aula

1. Nunca 2. A veces 3. A menudo 4. Muy a menudo

	1	2	3	4
Desde el primer día, establecen las normas que se deben seguir en mi clase		x		
El primer día de clase se debate con los alumnos las normas y las hacen explícitas		x		
Son puntuales para comenzar sus clases		x		
Ante cuestiones que amenazan de la clase intervienen rápidamente		x		
Utilizan castigos porque les suelen dar buen resultado y para mantener el orden en la clase			x	
Sientan a los alumnos de forma estratégica para poder tenerlos controlados	x			
Se sienten impotentes para mantener el orden en clase			x	

Otras (especificar): _____

10. Cuando hay conflictos de convivencia en el centro/aula como suelen resolverlos...

1. Nunca 2. A veces 3. A menudo 4. Muy a menudo

	1	2	3	4
Dialogando para intentar llegar a acuerdos			x	
Con castigos colectivos o individuales (dejar sin recreo, salidas a museos o (x), arreglo de inmobiliario, etc.)				x
Con sanciones (suspensiones o expulsión temporal o terminal del centro)				x

Sermoneando		x		
Dando consejos a los alumnos			x	
Tratando el conflicto entre todos (orientador, profesores, padre de familia y alumnos)			x	
Enviando al alumno/os al director		x		
Llamando a los padres			x	
No dándole importancia y dejándolo pasar	x			
No haciendo nada	x			

Otras formas (especificar): _____

11. Valore la importancia que tienen las siguientes causas en las conductas de los alumnos conflictivos:

1. Poco importante 2. Algo importante 3. Importante 4. Muy importante

	1	2	3	4
Aumento de la intolerancia	x			
Falta de disciplina escolar			x	
Características de la personalidad del alumno		x		
Problemas familiares				x
Falta de formación del profesorado en técnicas de regulación de conflictos				x
Contexto social				x
La ampliación de la edad de escolarización	x			
Tipo de organización y clima del centro		x		
La obligatoriedad de esta etapa educativa			x	

Otros (especificar): _____

12. Señale el grado de efectividad ¿que tendrían las siguientes soluciones para afrontar los problemas que surgen en el centro?

1. Nada adecuado 2. Poco adecuado 3. Adecuado 4. Muy adecuado

	1	2	3	4
Plantear actividades de convivencia como objetivo central de la intervención en el Proyecto Educativo del Centro			x	
Acordar la aplicación rigurosa y sistemática de las normas de convivencia desarrolladas en el Reglamento de Régimen Interno				x
Favorecer una mayor participación del alumnado en la solución de problemas		x		
Aplicar sanciones estrictas			x	
Hacer más grupos para alumnos con problemas de adaptación para el manejo de comportamiento				x
Diseñar y aplicar un Plan de Acción en el que se aborde la disciplina y las normas de convivencia			x	
Adscribirse al desarrollo de planes y programas en los que se trabaje la convivencia			x	

Desarrollar en todos los miembros de la comunidad educativa habilidades sociales de comunicación y resolución de conflictos		x		
Crear diferentes grupos de trabajo y figuras en el centro para promover una mejor convivencia (grupos de mediación, defensor del estudiante, etc.)			x	

Otras formas (especificar): _____

13. ¿Cómo calificaría su formación sobre convivencia escolar:

1. Muy buena
2. Buena
3. Regular
4. Mala
5. Muy mala

14. ¿Qué tipo de formación echa de menos sobre esta temática?

Cursos teóricos

Cursos prácticos

Encuentros entre profesores de diferentes tipos de centros

Proyectos a largo plazo

Encuentros entre profesores, familias y alumnos

Otros (especificar): _____

Anexo 5: Instrumento para los Alumnos.

ITEM	DOMINIO	AREA
Adolescencia	Cognitivo	Adolescencia
1. Para ti ¿Qué es ser adolescente? Señala dos de las siguientes opciones.		
Crecer	Aprender	Estudiar
Madurar	Relacionarse	Ser escuchado
Conocer	Experimentar	Disfrutar

ITEM	DOMINIO	AREA
Representación social	Social	Adolescencia
2. ¿Qué piensas acerca de ti? Señala una de las dos y contesta.		
Señala una de las dos y contesta.		
Soy una buena persona	Porque: _____	
Soy una mala persona	Porque: _____	

ITEM	DOMINIO	AREA
Normas	Emocional	Adolescencia
3. Las reglas que hay en la escuela me parecen...		
a) Adecuadas	b) Poco adecuadas	
c) Poco inadecuadas	d) Inadecuadas	

ITEM	DOMINIO	AREA
Conflicto	Cognitivo	Familiar
4. Se ha presentado algún conflicto en tu casa.		
a) No	b) Si	
	Por Separación	
	Por Divorcio	
	Otro _____	

ITEM	DOMINIO	AREA
Emocional	Social	Familiar
5. ¿Cuál es <u>tu</u> relación con los miembros de la familia? Señala con una línea (→)		
Padre		
Madre	Conflictiva	
Hermanos ()	Distante	
Tíos	Cercana	
Abuelos		
Otros: _____		

ITEM	DOMINIO	AREA
Adolescencia	Social	Escuela

6. Relaciona según el tipo de relación que consideras para cada uno de los siguientes grupos: (➔)		
Amistades	Importante	
Familiares	Poco importantes	
Maestros		

ITEM	DOMINIO	AREA
Representación social	Emocional	Familia
7. ¿Cómo te consideras dentro de tu familia?		
a) Importante	b) No les importas	

ITEM	DOMINIO	AREA
Normas	Cognitivo	Escuela
8. Enumera 3 reglas que hay ente escuela, en cuales no estás de acuerdo y porque.		
1.		
2.		
3.		

ITEM	DOMINIO	AREA
Conflicto	Social	Amistades
9. ¿Qué piensan tus padres acerca de tus amistades?, ¿Has tenido algún conflicto con ellos?		

ITEM	DOMINIO	AREA
Emociones	Emocional	Escuela
10. ¿Consideras que expresar las emociones en un lugar público es inadecuado?		
Sí, porque _____		
No, porque _____		

ITEM	DOMINIO	AREA
Adolescencia	Emocional	Amistades
11. ¿Le confiarías a tus amigos los problemas personales? (por ejemplo, acerca de cómo te sientes por una chica).		
Sí, porque _____		
No, porque _____		

ITEM	DOMINIO	AREA
Representaciones sociales	Cognitivo	Amistades
12. ¿Qué crees que tus amigos piensan de ti?		

ITEM	DOMINIO	AREA
Normas	Social	Intereses
13. Representa por medio de un dibujo como deberían ser las reglas en tu escuela (rígidas o más flexibles). Explica tu dibujo		

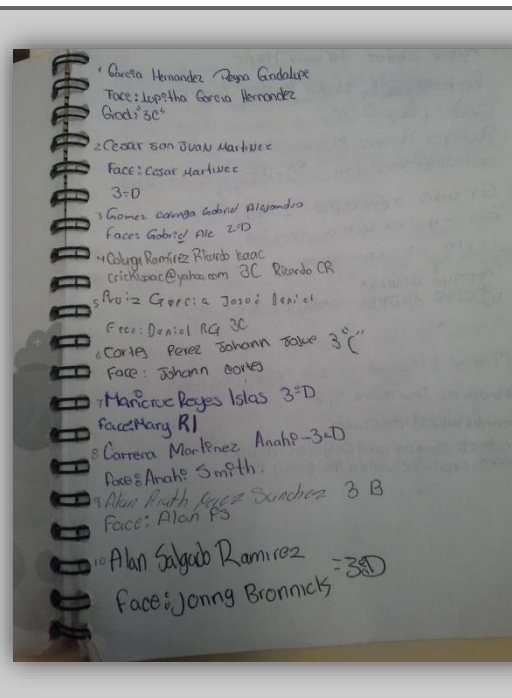
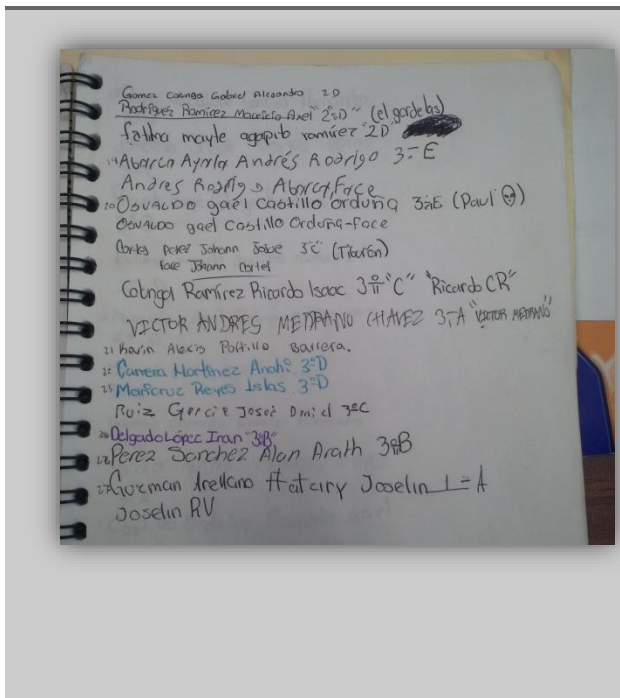
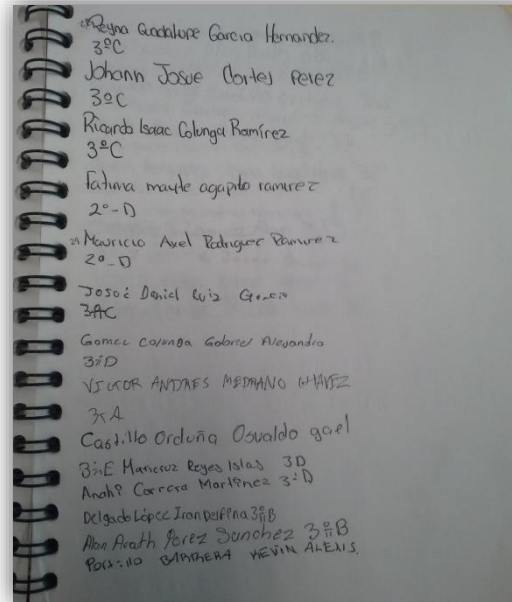
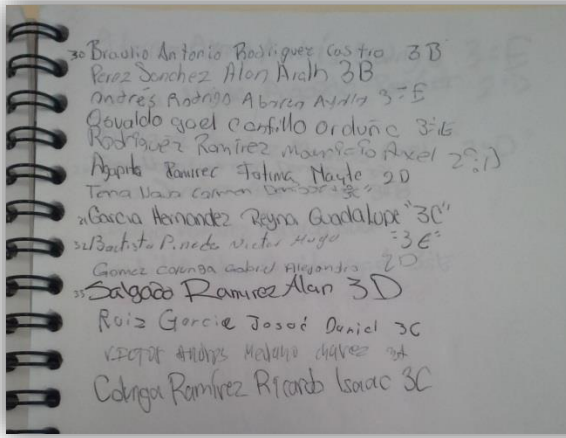
ITEM	DOMINIO	AREA
Conflictos	Emocional	Intereses
14. ¿Cuáles son los tipos de conflicto que se presentan más comúnmente? _____		

ITEM	DOMINIO	AREA
Emociones	Cognitivo	Intereses
15. ¿La educación Emocional es importante en la escuela? Sí, porque _____ No, porque _____		

Anexo 6 Lista de asistencia

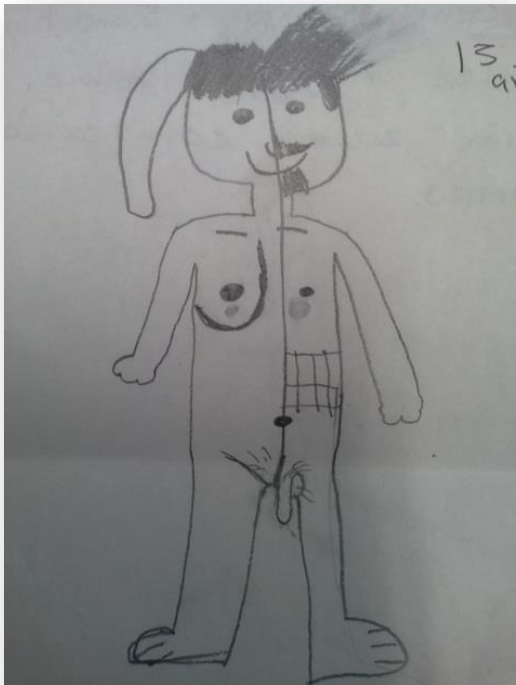
Grupal: Escuela Secundaria "Nabor Carrillo Flores"

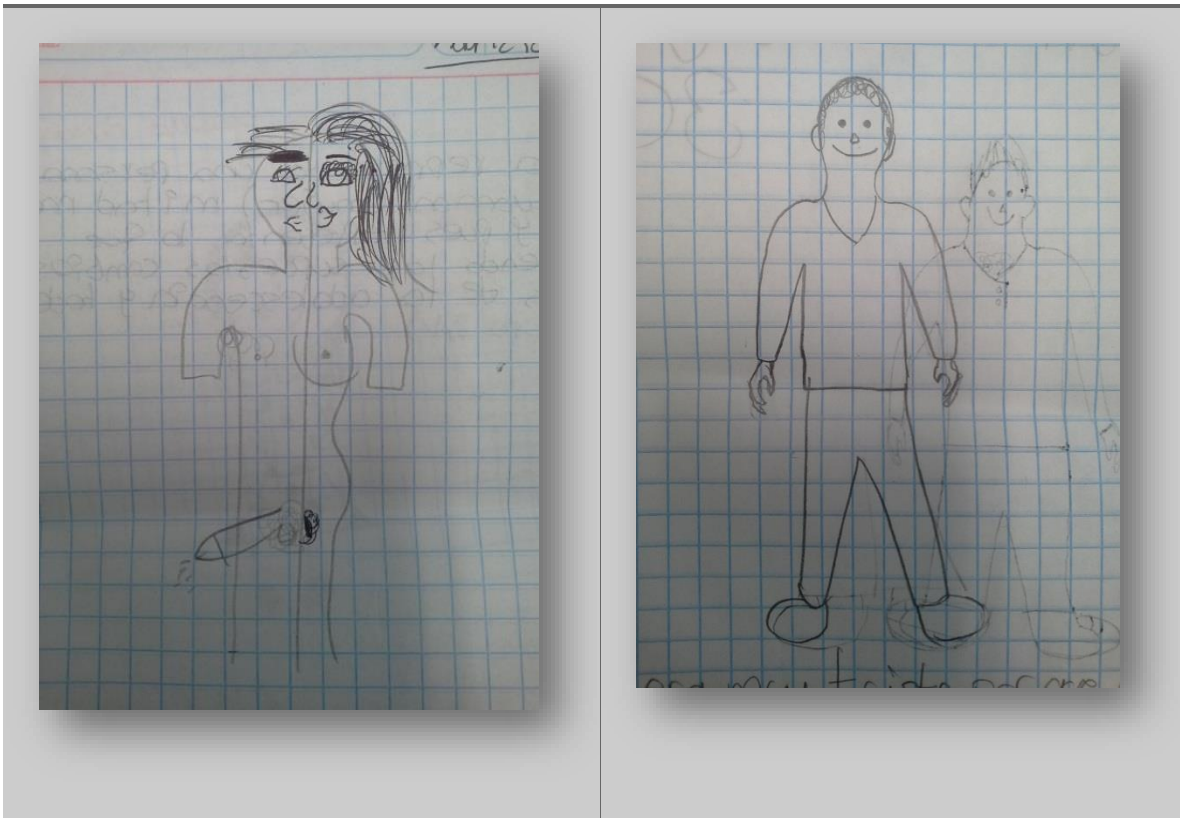
Individual: Programa Educativo de Atención a la Violencia Escolar (PEAVE).

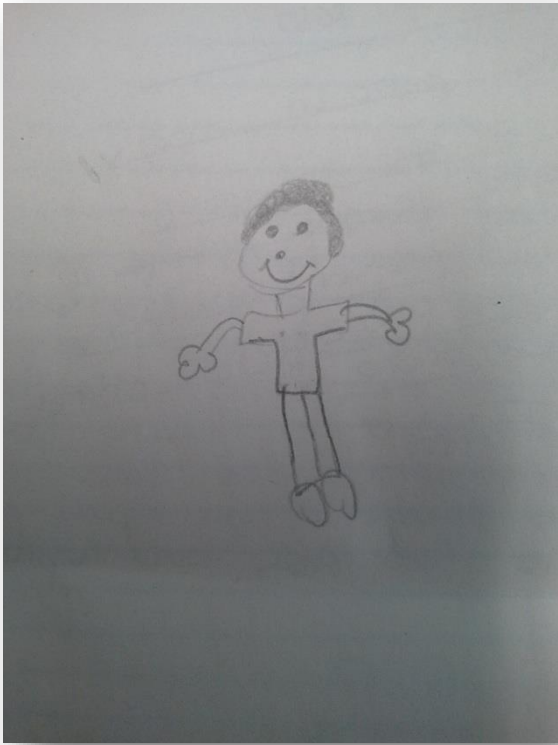


- 11 Agapito Ramírez Jarlinda Maule
 Facebook: Tally Maule Ramirez Ramirez
 Grupo y Grupo "2-D"
- 12 Rodriguez Ramirez Mauricio Axel
 axel2210@gmail.com "2-D" (el grupo mas shidof
 :v)
- 13 Grado y Grupo 2-B
 Colunga Cedillo irvin
 irvin de colunga
- 14 Keya (Paola) Alexis Portillo Barrera 2º A
 PORTILLO BARBERA
- 15 VICTOR ANDRES MEDRANO CHAVEZ 3º A
- 16 Sandra Paola Romero Flores 3º A
- 17 Montes Elizondo Gabriela Noada (no tiene)
- 18 Delgado López Iran de Pina 3º B
 iran.de.pina.20@hotmail.com
 Facebook: Osvaldo gael Castillo Ordóñez
 correo: castilloosvaldo9@gmail.com

Anexo 7: Dibujos Figura Humana







Anexo 8: Fotos



