



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

LA ORIENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICA PARA LA MEJORA DE LA
CONVIVENCIA ESCOLAR EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN MEDIA
SUPERIOR: CETIS 49.

PROPUESTA PEDAGÓGICA

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

AMÉRICA LIZETH ESLAVA JIMÉNEZ

ASESORA:

MTRA. DOLORES GUADALUPE MEJÍA RODRÍGUEZ

CIUDAD DE MÉXICO, ENERO 2026.



Ciudad de México, a 20 de enero de 2026

DESIGNACIÓN DE JURADO AUTORIZACIÓN DE ASIGNACIÓN DE FECHA DE EXAMEN

La comisión de titulación tiene el agrado de comunicarle que ha sido designado miembro del Jurado del Examen Profesional de la pasante **ESLAVA JIMENEZ AMERICA LIZETH** con matrícula **200920243**, quien presenta el Trabajo Recepcional en la modalidad de **PROPUESTA PEDAGÓGICA** bajo el título: **"LA ORIENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICA PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR: CETIS 49"**. Para obtener el Título de la **LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA**

Jurado	Nombre
Presidente	DR. RAUL ENRIQUE ANZALDUA ARCE
Secretario	MTRA. DOLORES GUADALUPE MEJIA RODRIGUEZ
Vocal	MTRA. ANGELICA DE GUADALUPE TERRAZAS DOMINGUEZ
Suplente 1	DR. GERARDO ORTIZ MONCADA
Suplente 2	-----

Con fundamento al acuerdo tomado por los sínodos y de la egresada, se determina la fecha de examen para:

el jueves 05 de febrero de 2026 a las 1:00 pm
EXAMEN PRESENCIAL

Atentamente

"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

Georgina Ramírez Dorates

RESPONSABLE DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

Cadena Original:

||1750|2026-01-20 13:34:08|092|200920243|ESLAVA JIMENEZ AMERICA LIZETH|G|LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA|1|F|3|4|LA ORIENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICA PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR: CETIS 49|DR.|RAUL ENRIQUE ANZALDUA ARCE|MTRA.|DOLORES GUADALUPE MEJIA RODRIGUEZ|MTRA.|ANGELICA DE GUADALUPE TERRAZAS DOMINGUEZ|DR.|GERARDO ORTIZ MONCADA||2026-02-05|13:00|361|0|IT59sePYjp||

Firma Electrónica:

UO2q2zBaWELbY/uB2BYrKCIks7shMOOUUrQTaPetdlZfnMue8Blkg0QC16Rigii36CubryfowIz1/Ib5CINy7yb1CCmsoX57H6w o4icW34wVX/b6HYZY06iOJ04sEB+FAE53q39qXrcEL/z4tV7myimioADp8gWags1tYATCF2I3ICF5gd4ZMzeI++vBE7Ya0szpN1O 0II7HvLpGO4vGQHiDYWsLz1mIM1/B5AzGzDLbVcstI4WILTgrae62NCJcFoF748BIU/rkH+NcXuXwBOs7xnXCILK9nXn6TovYtM p8NRhu5a8jzPHtUercNUBxcsbrCVCVU1rwqhbUq/nyKlHjogBbFpz3BQOkGLR6rKUHLjFi6KaZsM4evKKCWNBMBwIjfd0AiPZg U9JMXDKiHIXHjtRZK3cjzGEmN9qzUqNrDoQjmxAgBJ6mR2+UETag50kPRuI7hfSxBZdqODyGmy+ZM8KE+16yWGU5kVmm1 BjbnrrrLZSV6TK7Py65zcpiaeQcol66jc6NbNAjn6jRoBvMqNxPBB72JvxxAj4bYDTSpCf8rkUd8tBrKC/B5hppnHWWXDbXL+pPk/ eNHA6/LPz2KIBGY/mfuN6rKWYIKXn74M7p+u1SWFKMQRMtILKzFsiTxxtiGrQQB78cpYeC7EhNSeDrUSYyIeXGmeWQ0=

Fecha Sello:

2026-01-20 13:34:08



"El presente acto administrativo ha sido firmado mediante el uso de la firma electrónica avanzada del funcionario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de la resolución, de conformidad con los artículos 38, párrafos primero, fracción V, tercero, cuarto, quinto y sexto, y 17 D, tercero y décimo párrafos del Código Fiscal de la Federación. De conformidad con lo establecido en los artículos 17-I y 38, quinto y sexto párrafos del Código Fiscal de la Federación."

Carretera al Ajusco, No. 24 Col. Héroes de Padierna, Alcaldía Tlalpan C.P. 14200, Ciudad de México.
Tel: (55) 56 30 97 00 www.upn.mx



AGRADECIMIENTOS

A mi madre

A mi madre por darme el apoyo incondicional, aunque te hice batallar desde mi infancia hasta la actualidad, por ayudarme a terminar la licenciatura, por ayudarme con mi hijo cuando yo estaba en clase, no hay palabras que expresen mi amor y gratitud hacia la mujer extraordinaria que has sido. Por la crianza y amor que nos has dado a mis hermanos, a tus nietos y a mí, y por la motivación de seguir día a día, ¡Te amo mamá!

A mi padre, a mis hermanos e hijo...

A mi papá, por su apoyo incondicional, por acompañarme en cada etapa de mi vida, y por enseñarme el valor del compromiso, y por ser un padre presente.

A mis hermanos, mis compañeros de vida, por estar siempre ahí, por sus bromas, su cariño y por darme fuerza cuando más la necesitaba. Gracias por hacerme sentir acompañada y por ser parte importante de mi vida.

A mi hijo, por darme el impulso de seguir adelante, porque quiero ser mejor persona para cuando seas grande, ser tu apoyo y brindarte todo el amor que te mereces.

¡Los amo!

Y a mi asesora, la Mtra. Dolores G. Mejía R.

Por su paciencia, compromiso y orientación a lo largo de este proceso, y por confiar en mí desde el inicio. Todo el esfuerzo y dedicación que me exigió se refleja en este trabajo, gracias por su apoyo constante y por ser una pieza clave para que este logro fuera posible.

ÍNDICE

	pág.
INTRODUCCIÓN...	4

CAPÍTULO 1.

LA ORIENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR.

1.1. Origen y desarrollo histórico de la orientación a nivel internacional y nacional.....	8
1.2. Definiciones de orientación.....	12
1.3. Principios de la Orientación Psicopedagógica.....	14
1.4. Áreas de intervención en Orientación Psicopedagógica.....	16
1.5. Funciones y objetivos de la orientación psicopedagógica para alumnos de educación media superior.....	18
1.6. ¿Qué es lo que llamamos adolescencia?.....	20
1.7. Desarrollo social durante la adolescencia.....	21
1.8. El adolescente en su entorno familiar.....	23
1.9. Modelos parentales en la adolescencia.....	25
1.10. El grupo, la cohesión grupal, el rol y el liderazgo en la adolescencia.....	28
1.11. El sociograma.....	32
1.12. ¿Qué es la convivencia escolar?.....	34
1.13. Factores que influyen en la convivencia.....	37
1.14. Conductas violentas.....	44
1.15. Marco legal.....	50

CAPÍTULO 2.

EL DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO.

2.1. ¿Qué es el diagnóstico?.....	53
2.2. Funciones del diagnóstico psicopedagógico.....	54
2.3. Fases del diagnóstico psicopedagógico.....	57
2.4. Contexto externo.....	66
2.5. Contexto interno.....	68

•	Planta docente CETIS 49, T. M.....	72
○	Organigrama.	
•	Población estudiantil CETIS 49, T. M.....	75
2.6.	Diagnóstico de los grupos.....	76
2.7.	Determinación de necesidades educativas.....	82

CAPÍTULO 3.

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA.

3.1.	Metodología de intervención orientadora.....	85
3.2.	El taller y su aplicación en la intervención.....	87
3.3.	Taller “Aprendiendo a Convivir”.....	89
3.4.	Aplicación del programa.....	104
3.5.	La evaluación.....	136

CONCLUSIONES.....	144
--------------------------	------------

REFERENCIAS.....	151
-------------------------	------------

ANEXOS

INTRODUCCIÓN

La convivencia escolar se ha convertido en un tema prioritario dentro de las políticas y prácticas educativas, lo cual aplica al nivel medio superior, donde las y los adolescentes atraviesan una etapa de profundos cambios físicos, emocionales, sociales y cognitivos. Por ello, esta intervención se centra en el análisis y mejora de la convivencia escolar en el Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios no. 49 “Profa. Ma. Patiño Vda. de Olmedo” (CETIS 49), institución ubicada en la Ciudad de México en la Alcaldía Xochimilco, que atiende a una población con más de mil estudiantes distribuidos en especialidades como: Cosmetología, Diseño Gráfico Digital, Medios de Comunicación y Programación. De acuerdo con la Subsecretaría de Educación Media Superior (2024) la institución a través del Programa Aula, Escuela y Comunidad (PAEC) sigue un enfoque constructivista en su modelo de enseñanza, fomenta el trabajo colaborativo y la resolución de problemas, y promueve el uso de herramientas tecnológicas. Sin embargo, las condiciones sociales, emocionales y culturales demandan fortalecer la aplicación de estrategias que mejoren la convivencia.

El punto de partida de este trabajo se encuentra en la identificación de conductas disruptivas, dificultades de integración, conflictos interpersonales y un clima escolar que, en algunos grupos, no favorece a la convivencia escolar. A través de observaciones directas, reportes de docentes y la aplicación de instrumentos en el diagnóstico como listas de cotejo y guiones de observación, se detectaron patrones que reflejaban la necesidad de una intervención pedagógica más estructurada donde se abordaran no solo las manifestaciones externas del problema, sino también las causas profundas que lo originan.

El problema que motivó esta intervención puede resumirse en la siguiente cuestión: si la convivencia escolar es un pilar para el desarrollo integral de las y los estudiantes ¿por qué, a pesar de la existencia de reglamentos internos y planes institucionales para mejorarla, persisten prácticas, actitudes y relaciones que obstaculizan un

ambiente respetuoso y cooperativo? Las evidencias encontradas en el CETIS 49 muestran que, aunque se han implementado acciones orientadas a regular la conducta y fomentar la cohesión, éstas no han sido suficientes para generar cambios sostenidos en el tiempo, en algunos casos, las interacciones entre estudiantes están marcadas por la falta de respeto, la agresión verbal, la formación de subgrupos excluyentes y la falta de disposición para colaborar, factores que afectan directamente la motivación, el rendimiento académico y el bienestar socioemocional.

Así, el propósito general de esta propuesta fue favorecer la convivencia escolar entre las y los estudiantes del CETIS 49 mediante estrategias pedagógicas derivadas de la orientación educativa, promoviendo el respeto mutuo, la comunicación efectiva y la resolución pacífica de conflictos. Los objetivos específicos planteados fueron: a) implementar estrategias de intervención psicopedagógica que abordaran las dinámicas interpersonales y promovieran la prevención de conflictos en el entorno escolar; y b) fomentar el desarrollo de habilidades socioemocionales como la empatía, el autocontrol y la cooperación, a través de actividades formativas para fortalecer la cohesión grupal y mejorar la dinámica dentro del aula.

Aunque el trabajo no se planteó como una investigación, sí se formularon preguntas implícitas que orientaron la intervención, por mencionar algunas: ¿Cómo se configura la convivencia escolar en los grupos observados? ¿Qué factores internos y externos influyen en la dinámica de las relaciones? ¿Qué estrategias de orientación educativa pueden incidir de manera positiva en la mejora del clima escolar? ¿Cómo repercute el desarrollo de habilidades socioemocionales en la calidad de las interacciones y en el aprendizaje de las y los estudiantes?

La intervención se realizó en el turno matutino del CETIS 49, tomando como muestra tres grupos de segundo semestre: 2°B de Programación (PROG) y 2°B y 2°A de Diseño Gráfico Digital (DGD). La selección respondió tanto a la solicitud de docentes del área de Recursos Socioemocionales (RS) como a las observaciones iniciales, que mostraban necesidades diferenciadas en términos de convivencia. El grupo de

2°B de PROG, conformado mayoritariamente por varones, presentó conductas retadoras y episodios de agresión verbal entre compañeros, así como dificultades para establecer vínculos más allá de los círculos cercanos. El grupo de 2°B de DGD evidenció problemas de integración y algunos casos de aislamiento; mientras que el grupo de 2°A de DGD destacó por su disposición al trabajo cooperativo y su actitud respetuosa.

El diseño metodológico incluyó un diagnóstico psicopedagógico basado en técnicas e instrumentos como la observación asistemática, listas de cotejo y análisis de la interacción grupal. Este diagnóstico permitió identificar patrones de conducta, niveles de participación, disposición al trabajo cooperativo y respeto a las opiniones ajenas. Los datos recogidos permitieron describir el estado actual de la convivencia, identificar áreas de mejora y elaborar una propuesta pedagógica de intervención desde la orientación psicopedagógica, fundamentada en principios como la prevención secundaria y de desarrollo. Bajo esta perspectiva, la orientación psicopedagógica resulta importante en el caso de las y los adolescentes, quienes se encuentran inmersos en un proceso de búsqueda de identidad, de consolidación de la autonomía y de construcción de su proyecto de vida. En este sentido, la intervención educativa debe ser intencionada, sistemática y sensible a las necesidades particulares de esta etapa, brindando herramientas que les permitan tomar decisiones responsables y relacionarse de manera constructiva.

La estructura de este documento refleja el recorrido realizado: en el primer capítulo se presenta el marco teórico que sustenta la propuesta, con referencia a autores como Torrego coord. (2003), Fierro (2013), Bisquerra (1996) y Erikson (citado en Almario, 2016); el segundo capítulo describe el contexto institucional y la metodología empleada para el diagnóstico, detallando las fases del proceso y las técnicas utilizadas; el tercer y último capítulo expone los resultados obtenidos en el análisis de los grupos y la propuesta de actividades diseñadas para mejorar la convivencia, explicando su fundamentación, desarrollo y aplicación. Y, finalmente las conclusiones, las cuales integran los hallazgos, aportes y recomendaciones,

subrayando la relevancia de la orientación como herramienta para transformar positivamente la vida escolar.

Esta introducción enmarca una propuesta que buscó incidir de manera directa en la convivencia escolar, reconociendo que ésta no solo se enseña y se aprende, sino que se construye cotidianamente en la interacción entre estudiantes, docentes y comunidad educativa. La orientación, desde un enfoque integral, se presenta aquí como un recurso esencial para impulsar entornos escolares más respetuosos, colaborativos y propios para el aprendizaje y la formación de ciudadanos responsables.

CAPÍTULO I

LA ORIENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR.

En el presente capítulo, se aborda la historia, la importancia y la necesidad de la orientación educativa en el nivel medio superior, estableciendo sus fundamentos esenciales para promover y mejorar el proceso de convivencia, en este caso, entre las y los alumnos del CETIS 49, lugar donde realicé la intervención. Esta orientación educativa actúa como un pilar clave en el desarrollo de un entorno escolar más armonioso y constructivo dentro de la institución.

Dentro de este capítulo, también, se presentan características de la convivencia en la etapa de la adolescencia, así como desde el marco legal de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y sus implicaciones en el entorno educativo.

1.1. Origen y desarrollo histórico de la orientación a nivel internacional y nacional.

a) La Orientación Educativa a nivel internacional.

A comienzos del siglo XX, la orientación dio un giro decisivo al pasar de un enfoque filosófico a una disciplina sustentada en principios científicos. Para Álvarez y Bisquerra (2012), “la orientación se convierte en un campo de estudio con base científica y técnica, que se separa progresivamente del pensamiento filosófico y se institucionaliza como disciplina educativa” (p. 39). Este cambio se consolidó principalmente en Estados Unidos, donde la orientación encontró un terreno fértil gracias a una sociedad que valoraba la libre elección de ocupación y estilo de vida.

Los autores antes citados señalan que en este contexto surgieron personajes clave como Frank Parsons, considerado el fundador de la orientación vocacional. La creación del *Vocational Bureau* en Boston (1908) y su obra *Choosing a Vocation* (1909) marcan el inicio formal de este campo. Parsons propuso un enfoque actuarial de la orientación basada en tres etapas: 1) Conocimiento personal (autoanálisis), 2) Conocimiento del mundo laboral (información profesional) y 3) Ajuste entre ambos

elementos para facilitar una elección acertada. Aunque su planteamiento tenía un carácter pragmático, también respondía a una visión idealista de la orientación como vía hacia la realización individual y la armonía social. Como señalan Álvarez y Bisquerra (2012), “la finalidad última de la orientación era ayudar a vivir con mayor plenitud y de manera más fructífera” (p. 41).

Simultáneamente, Jesse B. Davis introdujo la orientación en el ámbito escolar, integrándola en el currículo como parte del proceso educativo. Por ello, se le considera como el pionero de la orientación educativa. A diferencia de Parsons, Davis concebía la orientación no como un evento puntual, sino como un proceso continuo que debía acompañar al estudiante a lo largo de toda su formación. El objetivo, de acuerdo con Davis, era que “el alumnado obtenga una mejor comprensión de sí mismo y de su responsabilidad social” (Álvarez y Bisquerra, 2012, p. 44). Más adelante, Truman L. Kelly reforzaría esta visión al introducir formalmente el término *educational guidance*, enfocando la orientación como una estrategia educativa dirigida tanto a la elección académica como a la resolución de dificultades de adaptación escolar.

Mientras tanto en Europa, el desarrollo de la orientación se produjo casi de manera paralela, aunque con características propias. A diferencia de la iniciativa privada predominante en Estados Unidos, en los países europeos la orientación adoptó un carácter estatal, influida por estructuras políticas centralizadas y sistemas educativos más rígidos (Álvarez y Bisquerra, 2012). Aunque los comienzos fueron similares, propuestas iniciales, profesionalización, legislación e institucionalización, en los países de lenguas románicas como Francia, Bélgica, Italia, Suiza y España, se consolidó la expresión “orientación escolar y profesional”, reflejando una perspectiva más amplia desde los años cincuenta. Alemania, por su parte, integró ambos conceptos bajo un solo término *Berufsberatung*, que engloba vocación y profesión. Además, “Alemania, Bélgica, Francia, Reino Unido y España pueden señalarse como los países pioneros en el desarrollo de las primeras actuaciones orientadoras” (Repetto, 2009, p. 46).

En síntesis, tanto en América como en Europa, la orientación ha respondido a los cambios sociales, económicos y educativos, configurándose como un proceso de ayuda estructurada, adaptada a las necesidades de cada etapa del desarrollo humano.

b) La Orientación Educativa en México.

La historia de la Orientación Educativa (OE) en México ha sido un proceso dinámico de construcción institucional, teórica y pedagógica, que responde tanto a las necesidades del sistema educativo nacional como a los cambios sociales, económicos y culturales del país. Desde sus primeras manifestaciones a finales del siglo XIX, la orientación ha evolucionado de una acción asistencial y puntual a un componente sustantivo del quehacer educativo, con fundamentos propios y una función integral en la formación del estudiantado. En este sentido, López (2005) destaca que la orientación se consolidó en México como resultado de procesos históricos que integraron tanto influencias extranjeras como necesidades nacionales. Asimismo, Magaña (2013), Muñoz (2013) y Flores (2013) coinciden al afirmar que sus antecedentes pueden rastrearse en los Congresos Higiénico Pedagógicos, donde se promovía una educación centrada en el bienestar integral de los niños, incluyendo hábitos de higiene, mobiliario adecuado y metodologías pedagógicas de corte objetivo heredadas de Pestalozzi y Fröebel.

Un hito importante fue la traducción de la escala Binet-Simon en 1916 por Rafael Santamaría y colaboradores, quienes en 1921 adaptaron esta herramienta para aplicarla a niños mexicanos. Ese mismo año se fundó la Secretaría de Educación Pública (SEP), bajo el liderazgo de José Vasconcelos, marcando una etapa decisiva en el sistema educativo nacional. Esta dependencia permitió centralizar y coordinar las políticas educativas del país, sentando las bases para el desarrollo de servicios como la orientación educativa (López, 2005).

Durante los gobierno de Calles y Cárdenas, se introdujeron modelos educativos como el de las Escuelas Gary, que promovían el trabajo profesional dentro de la

escuela, y se fundó el Instituto Politécnico Nacional (IPN), donde surgieron las escuelas vocacionales (López, 2005). El IPN conformó sus propios servicios de orientación, y en el mismo año se desarrolló el Instituto Psicotécnico Mexicano. En esta misma década, Luis Herrera y Montes creó la Oficina de Orientación en la Escuela Normal Superior, y se integraron los Departamentos de Orientación en instituciones como la Escuela Nacional Preparatoria, también surgieron los Departamentos Psicopedagógicos en las universidades de Guadalajara, Monterrey y Guanajuato, consolidando la presencia de la orientación vocacional dentro del sistema educativo nacional. En 1959, la UNAM inauguró el Doctorado en Orientación Profesional, que dependía de la carrera de Psicología (Aceves y Simental, 2013).

Posteriormente, en 1966, Agustín Yáñez, entonces Secretario de Educación Pública, fundó el Servicio Nacional de Orientación Vocacional, a finales de esta década, se creó el servicio de orientación en la Dirección General de Secundarias Técnicas (López, 2005; Aceves y Simental, 2013).

A lo largo de estos años, la Orientación Educativa en México adoptó el llamado “modelo científico”, el cual se centraba en la medición y aplicación de instrumentos psicométricos (pruebas), este enfoque fue respaldado por la visita de Karl Hereford, quien impartió enseñanza en estadística psicométrica y desarrolló la primera prueba mexicana de intereses vocacionales (López, 2005).

En los años setenta, durante el sexenio de Luis Echeverría se promulgó la Ley Federal de Educación y se impulsó el Proyecto Modernizador que promovía el aprendizaje cognoscitivo y el lema “aprender a aprender”, asimismo, surgieron nuevas modalidades de educación media y superior como el Colegio de Bachilleres (COLBACH) y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) (López, 2005). En esa misma década, se organizó el Primer Congreso Nacional de Orientadores en Acapulco, Guerrero. Además, la Universidad Iberoamericana lanzó su maestría y doctorado en Desarrollo Humano, mientras que la UNAM, el IPN y la SEP

colaboraron para fundar en 1978 la Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación (AMPO) (López, 2005; Aceves y Simental, 2013).

De acuerdo con Aceves y Simental (2013) la AMPO:

Nace debido a la inquietud de un grupo de orientadores encabezados por el profesor Luis M. Ambriz Reza, por constituir una agrupación que tuviera como propósitos fundamentales, en primer término, buscar el reconocimiento de la Orientación Educativa como una actividad profesional e indispensable para coadyuvar dentro del sistema educativo al desarrollo integral del alumnado; otro propósito era buscar la superación profesional de orientadores optimizando mecanismos de comunicación, cohesión, desarrollo profesional y prestación de servicios dando por resultado, la identificación y profesionalización de actividades de la orientación tanto en sus tareas específicas como en lo social y cultural, logrando así el reconocimiento de su importancia en la sociedad a nivel nacional (p. 2).

Ese mismo año se creó la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), que de acuerdo con Flores (2013), dotó de bases epistemológicas y metodológicas a la práctica orientadora en México. En síntesis, la orientación educativa en México es el resultado de un proceso de integración pedagógica, social y política, la convergencia entre autores como Magaña, Muñoz, Flores, Aceves, Simental y López, permiten comprender que la orientación educativa en el país no es solo un servicio, sino un proyecto formativo en constante transformación.

1.2. Definiciones de Orientación.

Comúnmente hemos escuchado hablar sobre “Orientación Educativa” y “Orientación Psicopedagógica”, no son exactamente lo mismo, pero ambas están relacionadas, ya que comparten objetivos y enfoques similares.

A través de los años, la Orientación ha pasado por diversas concepciones, tal como han señalado autores como Álvarez (1994), María Luisa Rodríguez (1994) y Bisquerra (1998), quienes la han nombrado desde orientación vocacional, orientación

para la vida, orientación educativa, hasta lo que hoy se conoce como orientación psicopedagógica.

De acuerdo con Kelly (1972, citado en Sanchiz, 2009):

La Orientación es la fase del proceso educativo que consiste en el cálculo de capacidades, intereses y necesidades del individuo para aconsejarle acerca de sus problemas, asistirle en la formulación de planes para aprovechar al máximo sus facultades y ayudarle a tomar decisiones y a realizar adaptaciones que sirvan para promover su bienestar en la escuela, en la vida y en la eternidad. Así como el proceso de ayudar al individuo en su adaptación presente y en su planificación de la vida posterior, la orientación no puede ser un aspecto independiente de la educación (p. 20).

Es decir, la Orientación Educativa se centra en el apoyo a los estudiantes en su proceso de aprendizaje y en la toma de decisiones académicas y profesionales, así como la prevención del abandono escolar, con el objetivo de potenciar su desarrollo personal, profesional y social dentro del contexto educativo (Bisquerra y Álvarez, 2008; Rodríguez coord., 1993).

Por otro lado, la Orientación Psicopedagógica, tiene un enfoque más amplio y profundo, el cual abarca no solo el apoyo educativo, sino también el apoyo psicológico y emocional (Santana, 2015), asimismo, Bisquerra (1996) define a la Orientación Psicopedagógica como “un proceso de ayuda continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de toda su vida. Esta ayuda se realiza mediante programas de intervención psicopedagógica, basados en principios científicos y filosóficos” (p. 152), es por eso que “(...) la función primordial de la orientación psicopedagógica debería centrarse en la prevención y el desarrollo de la salud mental” (Bisquerra y Álvarez, 2012, p. 66).

Por lo tanto, la relevancia de la Orientación Psicopedagógica es innegable. Por ello, considero esencial plantear la necesidad de mantener una orientación adecuada en

la educación media superior, con el objetivo de intervenir y trabajar de manera efectiva no solo con los alumnos, sino también con docentes y padres de familia.

1.3. Principios de la Orientación Psicopedagógica

Sanchiz (2009) menciona que: “Para caminar por la vida, así como para defender aquello en lo que creemos, necesitamos tener buenos principios a la base, saber qué razones guían nuestra actuación” (p. 51). Estos principios son fundamentales para promover en los estudiantes el desarrollo de habilidades, aptitudes y conocimientos, para mejorar el rendimiento académico y su trayectoria vital.

Existen cinco principios en orientación, los cuales de acuerdo con Sanchiz (2009); Grañeras y Laguna coord. (2008); Marín y Rodríguez (2001), son los siguientes:

- Prevención (primaria, secundaria y terciaria)
- Principio de desarrollo implica un proceso de acompañamiento al individuo durante su crecimiento, con el objetivo de maximizar sus capacidades al final del mismo. A lo largo de este proceso, las personas adquieren nuevas experiencias, las cuales, a su vez, integran y expanden, lo que facilita el desarrollo de su personalidad (Grañeras y Laguna coord., 2008).
- Intervención social, se define como “una acción orientadora que toma en cuenta las condiciones ambientales y del contexto de la persona, como responsable de su desarrollo y su toma de decisiones” (Grañeras y Laguna coord., 2008, p. 37).
- Empowerment, busca empoderar a los estudiantes para que sean protagonistas de su propio desarrollo, potenciando en ellos habilidades, confianza y una mentalidad proactiva que les permita enfrentar desafíos y aprovechar las oportunidades de una manera efectiva (Avilés, 2006 citado por Grañeras y Laguna coord., 2008).
- Antropológico, se centra en la comprensión y concepción del existencialismo, para mejorar la autoestima, el autoconcepto y el proyecto personal de vida (Sanchiz, 2009).

El cuadro comparativo que se presenta a continuación, refleja cómo los autores Sanchiz (2009); Grañeras y Laguna coord. (2008); Marín y Rodríguez (2001) y Avilés (2006, citado en Grañeras y Laguna coords. 2008) han abordado los principios de la orientación educativa, subrayando la importancia de la prevención, el desarrollo integral, la intervención social, el empoderamiento y la consideración antropológica en el proceso de orientación.

Cuadro comparativo 1: *Principios de la orientación.*

PRINCIPIOS DE LA ORIENTACIÓN.				
Principio:	Sanchiz (2009).	Grañeras y Laguna A. (2008).	Avilés (2006)	Marín y Rodríguez (2001)
Prevención Primaria.	• Identificación y eliminación de factores de riesgo.	• Fomento de hábitos saludables y protección ante situaciones de riesgo.	• Promoción de factores protectores en el entorno educativo.	• Educación y sensibilización para prevenir problemas.
Prevención Secundaria	• Detección temprana y corrección de problemas.	• Diagnóstico y tratamiento inicial para evitar agravamiento.	• Identificación y apoyo a estudiantes en riesgo.	• Detección precoz y actuación rápida ante problemas.
Prevención Terciaria.	• Tratamiento y rehabilitación de problemas existentes.	• Intervención para minimizar impactos de problemas.	• Rehabilitación y reintegración educativa y social.	• Tratamiento de problemas existentes para reducir sus efectos.
Desarrollo.	• Promoción del desarrollo integral del estudiante.	• Enfoque en el crecimiento y desarrollo continuo.	• Desarrollo de competencias y habilidades para el futuro.	• Fomento del desarrollo integral y habilidades para la vida.
Intervención social.	• Participación activa en la comunidad educativa.	• Implicación de la comunidad en la orientación educativa.	• Fortalecimiento de la red de apoyo social y educativa.	• Trabajo conjunto con familias y comunidad para apoyo al estudiante.
Intervención "Empowerment"	• Fomento de la autonomía y autoeficacia del estudiante.	• Capacitación y empoderamiento de los estudiantes.	• Empoderamiento del estudiante para enfrentar desafíos.	• Promoción de la autoeficacia y capacidad de toma de decisiones.
Antropológico.	• Consideración de las características culturales y personales del estudiante.	• Reconocimiento de la diversidad y adaptación de la orientación.	• Adaptación a las características individuales y culturales del estudiante.	• Aceptación de la diversidad y personalización de la intervención.

Elaboración propia, con base en Sanchiz (2009); Grañeras y Laguna [Coords.]. (2008); y Marín y Rodríguez (2001).

En relación con el cuadro anterior, el principio de prevención se centra en anticipar y abordar posibles desafíos o dificultades, ya sean emocionales o sociales de los estudiantes antes de que se conviertan en problemas más significativos y aplicar estrategias adecuadas, así como seguir brindando apoyo a largo plazo para que estas dificultades no se presenten.

Aunado a esto, se puede realizar una importante labor preventiva en la educación a todos los niveles. En la intervención que describo en este documento me centré únicamente en alumnos de educación media superior y tomé como base los principios de prevención, enfocándome primordialmente en el principio de *prevención secundaria*, la cual se orienta a detectar factores de riesgo y actuar antes de que los

conflictos escalen, esta perspectiva permite reforzar en las y los adolescentes la formación en valores y el desarrollo de habilidades sociales, comunitarias y culturales que promuevan una convivencia escolar respetuosa y colaborativa, a través del fortalecimiento de sus capacidades para distinguir entre conductas adecuadas e inapropiadas, se busca fomentar en ellos una participación activa en la construcción de entornos escolares más seguros, empáticos y democráticos, de esta manera, se favorece su integridad tanto física como emocional, al tiempo que se impulsa la toma de decisiones racionales que no vulneren ni sus propios derechos ni los de quienes los rodean.

De igual forma, abordé el *principio de desarrollo*, entendiendo que este no se limita únicamente al fortalecimiento de las capacidades cognitivas y emocionales, sino que también implica la mejora continua de las y los estudiantes con el propósito de fomentar una participación activa, consciente y constructiva en la sociedad. Es por eso que la Orientación Psicopedagógica es esencial en alumnas y alumnos adolescentes, ya que enfrentan una crisis por la búsqueda de identidad, autonomía y la construcción de su proyecto de vida.

1.4. Áreas de intervención en Orientación Psicopedagógica

Las áreas de intervención en orientación educativa ofrecen herramientas y enfoques especializados para mejorar la experiencia educativa de los estudiantes, promoviendo su bienestar y preparándolos para un desarrollo exitoso a lo largo de toda su vida. Las áreas de intervención psicopedagógica, son las siguientes (Repetto, 2009):

a) La orientación para el desarrollo académico:

Se enfoca en proporcionar apoyo y guía a los estudiantes, tutores, profesores y padres de familia, para optimizar el proceso educativo, es decir; ofrece asesoramientos y recursos para mejorar el rendimiento académico, facilita el desarrollo de habilidades de aprendizaje (la organización y toma de apuntes) y que

fundamentan el diseño, la aplicación y evaluación de las intervenciones psicopedagógicas, así como reconocer y adaptar las estrategias de enseñanza de acuerdo con los diferentes estilos de aprendizaje de las y los estudiantes.

b) La orientación para el desarrollo personal:

Se centra en dirigir a los estudiantes hacia un crecimiento integral y un mayor bienestar emocional, social y personal, por lo cual, busca enriquecer la calidad de vida de los estudiantes al abordar diversas dimensiones de su ser, promoviendo en ellos el autoconocimiento, la salud emocional y la capacidad de tomar decisiones que contribuyan a tener una vida más plena y satisfactoria.

c) La orientación para el desarrollo profesional:

Esta área es esencial para guiar a los individuos en la exploración, elección y gestión de sus trayectorias profesionales de acuerdo con sus habilidades, aptitudes e intereses de manera exitosa y satisfactoria, potenciando de esta forma una autorreflexión y la toma de decisiones informadas. El orientador puede desempeñar un papel muy importante al crear o buscar programas educativos que preparen al alumnado para conocer su vocación.

d) La atención a la diversidad:

Anteriormente estaba relacionada o era entendida más hacia aquellas personas con alguna discapacidad motriz o psíquica, grupos de riesgo, inmigrantes, minorías étnicas y religiosas, aunque en la actualidad el concepto de necesidades educativas especiales (n.e.e) está dirigido a aquellas personas que presentan alguna dificultad de aprendizaje o que son sobresalientes, con el fin de integrarlos en el ámbito social y escolar. Para lograr la atención a la diversidad se realizan modificaciones curriculares de acuerdo con sus necesidades.

Trabajar con estos principios en esta intervención fue importante porque actuaron como pilares, ya que estructuraron y guiaron todo el proceso de apoyo educativo y emocional. Al seguir estos principios, se promovió un enfoque integral que no solo

abordó aspectos académicos, sino también el desarrollo social y emocional de los y las estudiantes.

1.5. Funciones y objetivos de la orientación psicopedagógica para alumnos de educación media superior.

Desde una perspectiva más general, una función constituye un área de respeto profesional. Además, describe tareas, lo cual involucra competencias como las habilidades, el conocimiento y las actitudes (Bisquerra y Álvarez, 2008).

María Luisa Rodríguez (1994), define varias funciones esenciales que la orientación debe cumplir para ser efectiva en el contexto educativo, a continuación, se describen:

1. Función de ayuda:

Esta función abarca actividades como el asesoramiento y la orientación personal, la capacitación en la búsqueda y uso de la información, el apoyo en la toma de decisiones y la asistencia en la elaboración del plan de vida.

Dentro del Centro de Estudios Tecnológicos, Industrial y de Servicios (CETIS) no. 49, la orientación actúa como una guía para ayudar a los alumnos a enfrentar desafíos y a aprovechar las oportunidades que se les presentan durante su trayectoria educativa, ya que los adolescentes suelen enfrentar numerosos cambios emocionales, psicológicos, así como exigencias académicas.

2. Función educativa y evolutiva:

Tiene como objetivo promover el desarrollo integral del estudiante a lo largo de su trayectoria educativa, lo cual incluye el fomento de competencias académicas, sociales y emocionales. Esta función resalta la importancia de una orientación que no solo se focalice en resolver problemas inmediatos, sino que también contribuya al crecimiento continuo de los estudiantes, preparándolos para enfrentar futuras etapas educativas y profesionales con mayor autonomía y responsabilidad.

3. *Función asesora y diagnosticadora:*

En el ámbito de la orientación psicopedagógica, esta función es importante para identificar y abordar las necesidades educativas, emocionales y vocacionales de los alumnos en esta etapa de la adolescencia. Esta función se centra en la evaluación y el diagnóstico de las capacidades, intereses, dificultades y potenciales de los alumnos, así como en la asesoría para la toma de decisiones informadas que influyan en el desarrollo integral.

4. *Función informativa:*

Se centra en proporcionar a los estudiantes información relevante y actualizada que les permita entender su contexto personal, académico y social. De acuerdo con Rodríguez Moreno (1995, citado en Sanchiz, 2009), esta función implica informar a los estudiantes sobre sus propias características personales, habilidades e intereses, así como, sobre las oportunidades educativas y profesionales disponibles.

Estas funciones de la orientación, deben fortalecerse en esta etapa de la adolescencia, debido a que ésta es una etapa de cambios físicos, emocionales y sociales significativos, en la cual las y los adolescentes desarrollan su identidad y enfrentan decisiones importantes sobre su futuro personal y académico, por lo que tomé para este trabajo tres de ellas: la *función de ayuda*, ya que lo que pretendí fue reforzar las actitudes, emociones y habilidades sociales que la y el alumno requerían para tener una mejor convivencia dentro del aula; en segundo lugar, la *función educativa y evolutiva*, debido a que traté de incorporar estrategias sociales que ayudaron a las y los alumnos con los que trabajé a integrarse de manera satisfactoria y llevar una sana convivencia con los compañeros de clase; y, por último, la *función informativa*, mejorando aspectos sociales y emocionales que favorecieron el desarrollo integral de las y los alumnos, ya que de acuerdo con Oliva y Parra (2004) la socialización permite formar personas autónomas, capaces de tomar decisiones personales, de anticiparse a las situaciones que amenazan la convivencia y de resolver los conflictos sin necesidad de utilizar la violencia.

1.6. ¿Qué es lo que llamamos adolescencia?

“Se supone que la palabra adolescencia viene de ‘adolecer’ de padecer un dolor. En realidad, la palabra adolescencia no tiene que ver con esto, proviene del latín *adultos* (adulto), que en su extensión *adulescens*, traduciría como ‘haciéndose adulto’” (Almario, 2016, p. 24). La adolescencia es una etapa de transición entre la infancia y la adultez, caracterizada por diversos cambios en el desarrollo físico, biológico, emocional y psicosocial.

De acuerdo con Erik Erikson (2004, citado en Almario, 2016), este período comprende desde los 13 hasta los 21 años y se divide en tres fases, las cuales son: 1) prepubertad, se presentan los primeros cambios fisiológicos, como el desarrollo de los órganos genitales, el cambio de voz y el crecimiento de vello. 2) Pubertad, se hacen evidentes los caracteres sexuales secundarios, como la aparición del vello púbico, el aumento gradual de los músculos en el cuerpo masculino y la primera eyaculación, mientras que en las mujeres se produce la menarquía, el ensanchamiento de caderas y el crecimiento de los senos. 3) Pospubertad, los órganos genitales alcanzan su madurez anatómica y funcional, la estructura corporal se estabiliza y el crecimiento en talla y peso se completa. Estas transformaciones se caracterizan por un aumento y posterior disminución en la producción de hormonas del crecimiento y sexuales, ocurriendo de manera progresiva y con variaciones individuales.

Por otra parte, Piaget (1992), menciona que el desarrollo mental finaliza a los 11-12 años, y la adolescencia es una crisis pasajera que separa la infancia de la edad adulta. Comparando a un niño, con un adolescente, este último, es un individuo que construye sistemas y “teorías”, mientras que el niño piensa concretamente, problema tras problema; el adolescente tiene interés por todos los problemas inactuales, sin relación con las realidades vividas diariamente, por ello, tienen facilidad para elaborar teorías abstractas.

Como se mencionó anteriormente, la transición de la niñez hacia la adolescencia se caracteriza por cambios profundos en múltiples dimensiones del desarrollo humano, lo que Erik Erikson (2004, citado en Almario, 2016) explica como la conocida “crisis pasajera”. Durante la adolescencia, estos cambios físicos, emocionales, biológicos y cognitivos se producen de manera abrupta, lo que puede generar inestabilidad y conflictos internos. Esta etapa está marcada por la búsqueda de identidad, la necesidad de independencia, una mayor autosuficiencia y una creciente autocrítica, llevando a un constante proceso de cuestionamiento.

1.7. Desarrollo social durante la adolescencia

En la etapa de la adolescencia, las y los estudiantes se encuentran inmersos en un periodo crítico de su desarrollo, donde los retos académicos y las interacciones sociales tienen un impacto profundo en su formación como individuos. En psicología social, las relaciones interpersonales están profundamente influenciadas por la percepción social, nuestra conducta hacia los demás depende en gran parte de cómo los percibimos. A menudo, incluso formamos una primera impresión, ya sea positiva o negativa, de alguien sin conocerlo previamente, lo que afecta de manera significativa cómo interactuamos con esa persona. Por ello, la percepción de los individuos y la creación de impresiones son aspectos clave en el comportamiento social (Ovejero, 2007).

En este contexto, la orientación juega un papel clave en la mejora de la convivencia en alumnas y alumnos de educación media superior, a través de estrategias de intervención socioemocional, se puede promover el desarrollo de habilidades de comunicación, empatía y resolución de conflictos importantes para fortalecer un ambiente escolar armónico. La orientación también contribuye a sensibilizar a las y los estudiantes sobre la importancia de la percepción social, ayudándolos a cuestionar estereotipos y prejuicios que pueden afectar la convivencia. De este modo, se fomenta una interacción más respetuosa y constructiva dentro del entorno

educativo, promoviendo relaciones interpersonales saludables y un sentido de pertenencia en la comunidad escolar.

En este sentido, la identidad social de acuerdo con Tajfel (1978, citado en Bar-Tal, 1996) se define como: “(...) aquella parte del auto-concepto de un individuo derivado de su conocimiento de su pertenencia a un grupo (o grupos) sociales unido al valor y significado emocional de dicha pertenencia” (p. 255).

Desde el punto de vista de Oliva (1999):

El adolescente deberá responder a la pregunta ‘¿Quién soy yo?’, tendrá que perfilar la imagen que tiene de sí mismo, adoptar algunos compromisos de carácter ideológico y religioso, elegir una profesión, definir su orientación sexual, optar por un estilo de vida y de relaciones (p. 471).

El desarrollo social de las y los adolescentes, les permite explorar y definir quiénes son, cuáles son sus valores y cómo se perciben a sí mismos en relación con los demás.

Además, la aceptación y el apoyo de los pares durante esta etapa, mejoran significativamente la autoestima y confianza en ellos mismos, proporcionando un sentido de pertenencia y validación. Sin embargo, Oliva (1999) menciona que también “se pueden tener consecuencias negativas, ya que, al estar centrado en conseguir la aprobación del grupo, el adolescente puede mostrar un escaso interés por otros dominios, y no esforzarse demasiado por mejorar su rendimiento académico o sus relaciones familiares” (p. 476).

En esta etapa, a menudo nos dejamos influenciar por los demás aunque nuestras opiniones o percepciones no coincidan con las de ellos, adaptándonos a sus ideas o comportamientos por razones normativas, es decir, conformándonos a lo que ellos quieran para evitar ser rechazados por el grupo (Ovejero, 2007). Un ejemplo claro de este conformismo en la adolescencia se observa en los grupos de pares, un adolescente puede adoptar ciertas conductas, como vestir de manera similar o

participar en actividades que no le interesan particularmente, simplemente para no sentirse excluido o para ser aceptado dentro del grupo social al que desea pertenecer, a pesar de que esas decisiones no coincidan con sus preferencias personales. Por lo que Levine y Pavelchak (1985, citados en Ovejero, 2007) mencionan que:

Existe conformidad cuando el individuo modifica su comportamiento o actitud a fin de armonizarlos con el comportamiento o actitud de un grupo (...), existe obediencia cuando un individuo modifica su comportamiento a fin de someterse a las órdenes directas de una autoridad legítima (p. 163).

De acuerdo con Almario (2016) el impulso por obtener aprobación surge de la necesidad de sentirse aceptado, lo cual está estrechamente ligado al temor que tienen las y los adolescentes de ser rechazados.

Tener conflictos interpersonales, la exclusión social y el acoso en esta etapa, pueden tener efectos devastadores en el bienestar emocional y el rendimiento académico de los y las estudiantes, obstaculizando su proceso de desarrollo y afectando su autoestima y autoconcepto (Ovejero, Morales y Yubero coords., 2018; Almario, 2016; y Ovejero, 2007).

1.8. El adolescente en su entorno familiar

Para comprender cómo se desarrollan las y los adolescentes dentro de su entorno familiar, debemos comenzar por definir ¿Qué es familia?. Con el pasar de los años este término ha tenido diversas transformaciones, anteriormente se hablaba del tipo de familia en que “el padre era quien trabajaba y la madre quien se quedaba en casa a cuidar de los hijos” (Carles, 2001, p. 27). Asimismo, Lévi-Strauss (1949, citado en Villarreal, Castro y Domínguez, 2016) identificó tres características fundamentales de la familia como grupo social, en primer lugar, señalaba que la familia tiene su origen en el matrimonio; en segundo lugar, está compuesta por el esposo, la esposa y los hijos nacidos de esa unión y, donde sus integrantes están ligados por una serie de obligaciones económicas, religiosas y otras, así como por una red de derechos y

restricciones en el ámbito sexual, además de estar conectados emocional y psicológicamente a través de sentimientos como el amor, afecto, respeto y, en algunos casos, temor.

Actualmente, diversos factores han contribuido a un cambio a la noción de “familia”, tales como: el incremento en las tasas de divorcio y la separación han dado lugar a un mayor número de familias monoparentales, es decir, aquellas en las que los hijos viven únicamente con uno de los progenitores, generalmente la madre. A su vez, también ha aumentado la participación de las mujeres en el ámbito laboral, lo que ha generado cambios en la estructura y dinámica familiar. Estos cambios estructurales no solo modifican la organización del hogar, sino que impactan directamente en la forma en que las y los adolescentes se relacionan con los demás, afectando su conducta, estabilidad emocional y la convivencia escolar. Por otro lado, Ovejero (2007) señala que diversos estudios indican que las y los adolescentes provenientes de familias divorciadas suelen presentar un incremento en los problemas de conducta tanto en el hogar como en la escuela durante el primer año siguiente al divorcio, no obstante, estos comportamientos problemáticos tienden a disminuir significativamente después de los dos años posteriores a la separación.

Durante el periodo de la adolescencia llegan a aparecer importantes conflictos, desacuerdos y cambios entre las relaciones de los padres-hijos, esto se ve relacionado con aspectos de la vida diaria tales como: tareas del hogar, forma de vestir, hablar e incluso la hora de volver a casa. Smetana (1989, citado en Oliva y Parra, 2004), refiere que, estos conflictos se llegan a dar porque mientras los adolescentes los consideran asuntos de sus vidas privadas, los padres aún se consideran con el derecho de establecer reglas al respecto.

Larson y Richards (1994, citados en Oliva y Parra, 2004), encontraron que entre los 9 y los 15 años se produce una clara reducción en el tiempo que chicas y chicos pasan interactuando con su familia en actividades colectivas, como ver juntos televisión o

charlar, este tiempo es sustituido por estancias solitarias del adolescente en su cuarto y por relaciones con el grupo de amigos.

En cierto modo pudiera parecer que la influencia de los padres disminuye en comparación con la infancia, sin embargo, la familia sigue desempeñando un papel importante durante la adolescencia, ya que actúa como un espejo en el que las y los adolescentes se reflejan para comprender mejor su identidad y su adaptación a nuevos contextos, grupos y formas de relacionarse (Lila, Buelga y Musitu, 2006). Un clima familiar óptimo para el desarrollo de las y los adolescentes es aquel en el que, en las relaciones entre los progenitores y sus hijos, predomina el afecto y la comunicación abierta. En este clima familiar se permite la discusión como intercambio de puntos de vista y la adopción de opiniones propias (Larrañaga, Navarro y Yubero, 2018), asimismo, “(...) facilita que las y los adolescentes se impliquen menos en actos de violencia, ni como agresores ni como víctimas, (...) un clima familiar con problemas de comunicación y con fuertes conflictos es un claro factor de riesgo” (Ovejero, Morales y Yubero coords., 2018, p. 137).

En este sentido, la orientación psicopedagógica puede desempeñar un papel clave en la mejora de la convivencia en alumnas y alumnos de educación media superior, ya que brinda herramientas para que las y los estudiantes desarrollen habilidades socioemocionales que les permita gestionar conflictos de manera asertiva y fortalecer su capacidad de adaptación al entorno escolar. Además, la orientación puede servir como un espacio de mediación entre la escuela y la familia, promoviendo estrategias que ayuden a mejorar la comunicación y la dinámica familiar. Al favorecer un equilibrio entre ambos contextos, se crea un ambiente propicio para el desarrollo integral del adolescente, lo que contribuye a una convivencia más armoniosa dentro de la comunidad educativa (Duran, 2014).

1.9. Modelos parentales en la adolescencia

En la sociedad actual, todos adquirimos experiencias de distinta forma de acuerdo con el contexto en el que nos desenvolvemos, el carácter que tengamos y nuestra

personalidad, así como la educación que obtuvimos por parte de nuestros padres a lo largo de nuestra vida.

Schaefer (1959, citado en Oliva y Parra, 2004), desarrolló e investigó los *estilos educativos*; desarrollando así el modelo circunflejo, en el cual se describen y clasifican estos estilos educativos de los padres y las dinámicas familiares. Este modelo organiza los estilos de crianza en un círculo, permitiendo ver cómo diferentes enfoques pueden estar interrelacionados, en este modelo se cruzan dos continuos del comportamiento parental, el relativo al control disciplinario y el relativo a la calidez afectiva, los cuales generan cuatro ambientes familiares diferentes: democrático, el cual combina la alta calidez y el alto control; el sobreprotector, que combina alta calidez con bajo control; el autoritario, que combina la frialdad afectiva con el control alto, y el negligente, que combina la frialdad afectiva con el control bajo. Posteriormente, este modelo fue ampliado por Diana Baumrind (1968, citada en Oliva y Parra, 2004), quien definió cuatro tipos de padres, los cuales son: democráticos, permisivos, autoritarios, e indiferentes (cuadro 2).

Cuadro 2. Modelos parentales.

Padres	Hijos
Democráticos	Alta autoestima Buena actitud y rendimiento escolar. Escasos problemas de conducta. Baja conformidad ante el grupo.
Permisivos	Alta autoestima Escasos problemas emocionales. Problemas de conducta. Consumo de drogas.
Autoritarios	Obediencia y orientación al trabajo. Baja autoestima Identidades hipotecadas. A veces hostilidad y rebeldía.
Indiferentes	Baja autoestima. Baja motivación. Problemas de conducta y consumo de drogas. Alta conformidad ante el grupo.

Nota: Recuperado de “Figura 5.2. Relación entre los estilos parentales y las características de los adolescentes.” *Familia y Desarrollo psicológico*. En: Arranz, E. [Coord.]. (2004). p. 114.

El modelo democrático, favorece en mayor medida el desarrollo de los chicos y chicas, estos adolescentes suelen presentar mayor autoestima y desarrollo moral, manifiestan mayor interés hacia la escuela, un mejor rendimiento académico y una mayor motivación, debido a que sus padres son cálidos y afectuosos, supervisan y guían la conducta, apoyan su autonomía, aceptando y animando la independencia del adolescente (López, Puerto, López y Prieto, 2009).

El modelo permisivo, hace referencia a aquellos padres que no ponen ninguna restricción a sus hijos, se caracterizan por el uso de un bajo control y alta calidez efectiva. En muchas de las ocasiones, estos padres para “evitar” algún tipo de desacuerdo y/o molestia con sus hijos, suelen dejar que hagan lo que quieran, ya que no son capaces de marcar límites en la permisividad.

El modelo autoritario, se caracteriza por el uso de una disciplina rígida con bajos niveles de manifestaciones afectivas, tiene aspectos tanto positivos como negativos y esto puede variar dependiendo del contexto y del estilo de crianza, es decir, puede ser efectivo en términos de establecer reglas claras y mantener el orden, pero a menudo se asocia con desventajas en el desarrollo emocional y social de los adolescentes.

En el modelo indiferente, las y los adolescentes tienden a presentar toda una gama de problemas emocionales y conductuales, debido a que han carecido de un ambiente cálido y afectuoso, y, por otro lado, a que no han tenido ningún tipo de guía ni control para su comportamiento.

De acuerdo con Carles (2001), diversos estudios muestran que las y los adolescentes que no cuentan con ningún tipo de supervisión desde que salen de la escuela hasta la hora de la cena tienen más probabilidades de involucrarse en conductas de riesgo para su salud. Esta situación puede verse aún más acentuada en familias monoparentales, ya que la falta de tiempo o las limitadas oportunidades de un solo progenitor dificultan el control o la supervisión adecuada de las y los hijos. Por ello, es importante saber dónde y con quién se encuentran, y qué actividades

están realizando, ya que permitirles hacer lo que deseen sin supervisión no es recomendable, incluso, aunque no lo reconozcan abiertamente, las y los adolescentes desean que se les vigile de forma indirecta y que se les muestre preocupación por su bienestar.

Conocer los modelos parentales es fundamental porque nos ofrece una visión más profunda de las posibles influencias en el comportamiento y las actitudes de los y las adolescentes dentro del contexto escolar. Al comprender cómo los diferentes estilos de crianza pueden impactar en la convivencia escolar, los docentes y orientadores podemos desarrollar estrategias más informadas para manejar conflictos, promover el respeto y fortalecer las relaciones interpersonales entre ellos y ellas. Sin embargo, es importante señalar que todas las familias comparten algún rasgo de los estilos parentales descritos, aunque, en esta intervención no me enfoqué directamente en el núcleo familiar, sino en cómo estas dinámicas pueden manifestarse en el entorno escolar. Esta comprensión abre la puerta a futuras investigaciones o intervenciones que exploren más a fondo la conexión entre los modelos parentales y la convivencia escolar, permitiendo un abordaje más integral que considere tanto el contexto familiar como el educativo.

1. 10. *El grupo, la cohesión grupal, el rol y el liderazgo en la adolescencia.*

De acuerdo con Anzieu y Martin (1971, citados en Canto, 2006), el término “grupo” se remonta etimológicamente al vocablo italiano *groppo* o *gruppo*, que en sus orígenes significaba “nudo” o “círculo”. Con el tiempo, este término evolucionó hasta adquirir el significado de “reunión” o “conjunto”. En este contexto, se define como “una pluralidad de seres o elementos que conforman una unidad, ya sea desde una perspectiva material o mental” (Real Academia Española, 2024).

Existen definiciones que enfatizan los diversos rasgos y características que permiten identificar y comprender la naturaleza de un grupo. Con base en las conceptualizaciones propuestas por Cartwright y Zander (1971) y Shaw (1981) (citados en Canto, 2006) pueden clasificarse en cinco criterios: 1) Perceptivo-

cognitivas: se refiere a la forma en que los miembros del grupo se perciben a sí mismos y a los demás como parte de una unidad común, compartiendo una identidad grupal y reconociendo su pertenencia al grupo; 2) Motivacionales: aluden a las razones o necesidades que lleva a los individuos a integrarse y permanecer en un grupo, como el deseo de afiliación, el logro de metas comunes o la búsqueda de apoyo emocional; 3) Organizativos: comprenden la estructura interna del grupo, incluyendo la distribución de roles, normas y reglas que regulan el comportamiento de sus integrantes; 4) Interdependencia: hace referencia al grado en que los miembros del grupo dependen unos de otros para alcanzar objetivos compartidos, estableciendo una red de vínculos funcionales y emocionales; y 5) Interacción: se relaciona con los procesos de comunicación y relaciones recíprocas que se desarrollan entre los integrantes, importantes para la cohesión y el dinamismo del grupo.

Johnson y Johnson (1991, citados en Torrego y Negro coords., 2014), analizan los grupos en función de dos variables: nivel de desempeño y eficacia del grupo, debido a que:

Un grupo de aprendizaje cooperativo es más que la suma de sus partes. Es un grupo cuyos integrantes están comprometidos con el objetivo común de mejorar el aprendizaje de cada uno de los demás. Y (...) un grupo de aprendizaje cooperativo de alto rendimiento es aquel que reúne todos los requisitos necesarios para ser un grupo de aprendizaje cooperativo y que supera todas las expectativas, teniendo en cuenta el nivel de sus integrantes (p. 108).

Un grupo y un grupo de aprendizaje cooperativo no son exactamente lo mismo, aunque comparten ciertas características. Un grupo puede definirse de forma general como un conjunto de personas que interactúan entre sí con algún grado de vínculo o finalidad común, sin que necesariamente exista una estructura organizada o una meta compartida claramente definida. En cambio, un grupo de aprendizaje cooperativo es un tipo específico de grupo que se forma con el propósito explícito de trabajar conjuntamente para lograr objetivos académicos. Por tanto, mientras que no

todos los grupos promueven un aprendizaje estructurado, los grupos de aprendizaje cooperativo están diseñados precisamente para facilitar mediante la colaboración activa y equitativa entre sus miembros. Asimismo, en el ámbito educativo, se distinguen tres tipos básicos de grupos de aprendizaje cooperativo, de acuerdo con Johnson, Johnson y Holubec (1999, citados en Díaz-Barriga y Hernández, 2010):

Los *grupos formales* que funcionan durante un periodo, que va de una hora o sesión a varias semanas de clase. (...) los *grupos informales* que tienen como límite el tiempo de duración de una clase (una o dos horas, por ejemplo). (...) los *grupos de base o a largo plazo* (al menos un año o ciclo escolar), que usualmente son grupos heterogéneos, con miembros permanentes que entablan relaciones responsables y duraderas (p. 95).

La conformación de un grupo es un proceso clave que influye directamente en el desarrollo de la **cohesión grupal**. Desde el momento en que se establece un grupo, comienzan a surgir dinámicas de interacción que determinan el grado de unidad y compromiso entre sus miembros. La cohesión no surge de manera automática, sino que se construye a partir de experiencias compartidas, objetivos comunes, normas aceptadas y vínculos afectivos. Festinger (1950, citado en Canto, 2006), define la cohesión como el resultado de todas las fuerzas que influyen en los miembros para que permanezcan dentro del grupo. Complementariamente, Yubero (2013) la describe como la tendencia de los integrantes a mantenerse unidos, lo cual se manifiesta en el sentido de pertenencia, la aceptación grupal y la adhesión a sus normas. Una cohesión elevada no solo fortalece el vínculo entre los miembros, sino que también genera actitudes de solidaridad y fomenta conductas orientadas al bienestar colectivo y al cumplimiento de los objetivos comunes, por encima de los intereses individuales. “La cohesión de un grupo depende de la conciencia del grupo como unidad, del grado de participación en las tareas del grupo para conseguir el objetivo marcado, del sentimiento de responsabilidad conjunta de los participantes (...)” (Marín, Grau y Yubero coords., 2013, p. 199).

Todos los integrantes asumen determinados **roles**, los cuales pueden ser elegidos de forma voluntaria por el propio individuo o asignados por el grupo. Estos roles suelen dividirse en dos categorías: aquellos orientados a la tarea, centrados en conseguir los objetivos colectivos; y, los relacionados con el ámbito socioafectivo, cuyo propósito es mantener la cohesión y armonía entre los miembros. Ambos tipos de roles son relevantes, ya que contribuyen al avance del grupo como a su estabilidad emocional y madurez. Sin embargo, también pueden presentarse los llamados *roles parásitos*, los cuales interfieren negativamente en el funcionamiento del grupo y obstaculizan su desarrollo (Marín, Grau y Yubero coords., 2013).

El desempeño de un rol influye en el grado de aceptación social de cada miembro dentro del grupo. Esta valoración no solo depende de la eficacia con la que se ejecuta el rol, sino también de aspectos personales y emocionales. Así, un estudiante puede ser rechazado por su bajo rendimiento en la tarea asignada, aunque posea cualidades personales destacadas, o, por el contrario, puede ser socialmente excluido debido a rasgos de personalidad poco deseables (como la timidez, pasividad, arrogancia o agresividad), aun cuando su desempeño en el rol sea adecuado (Vaimberg y Lombardo, 2015; Canto, 2006; y Blanco, Caballero y De La Corte, 2005).

Entre los roles más relevantes dentro de una estructura grupal se encuentra el de *líder*, ya que alrededor de él se configuran las dinámicas de poder y toma de decisiones. De acuerdo al tipo de liderazgo que predomine, pueden identificarse distintos tipos de grupos: grupo autocrático, se caracteriza por una estructura jerárquica rígida y una normativa estricta. El liderazgo es autoritario, y el líder centraliza la toma de decisiones. Grupo democrático, posee una estructura más flexible. El líder es elegido por consenso entre los miembros y fomenta la participación en la toma de decisiones. El grupo anárquico, carece de una estructura definida y de normas estables. Suelen ser grupos orientados a la satisfacción de necesidades inmediatas, con ausencia de liderazgo o presencia de un liderazgo

inestable (Vaimberg y Lombardo, 2015; Canto, 2006; y Blanco, Caballero y De La Corte, 2005).

¿Y qué es el liderazgo?, el Diccionario de la Real Academia destaca que el vocablo proviene del inglés *leader* “guía”, “conductor”, “situación de superioridad en que se halla una institución u organización”. El liderazgo implica una relación interpersonal caracterizada por una asimetría en los niveles de poder entre los involucrados. Etimológicamente, el concepto remite a la existencia de una persona que ejerce influencia (el líder) y otras que la reciben (los seguidores o subordinados) (Ares, 2013). En este sentido, el liderazgo no solo se basa en la capacidad de influir, sino también en el reconocimiento social dentro del grupo. De acuerdo con Homans (1950, citado en Canto, 2006), el líder es aquel individuo que logra representar y hacer cumplir las normas más valoradas por el grupo, lo que le otorga una posición de prestigio y legitimidad para asumir el control. Así, el liderazgo se configura como una relación de influencia respaldada tanto por la eficacia normativa como por la aceptación colectiva.

En el contexto de la adolescencia, un “grupo” se refiere a un conjunto de personas que comparten intereses, valores o experiencias similares. Durante esta etapa, los grupos pueden ser especialmente importantes por razones como: identidad y pertenencia, apoyo emocional, desarrollo social, influencia positiva, exploración de intereses. Sin embargo, es importante destacar que no todos los grupos tienen un impacto positivo, algunos pueden ejercer presión para que los adolescentes adopten comportamientos negativos o se involucren en actividades riesgosas, por lo tanto, es importante que los adolescentes estén rodeados de grupos que promuevan valores positivos y comportamientos saludables (Yubero, 2013; Larrañaga, Navarro y Yubero, 2018; y Canto, 2006).

1. 11. El sociograma.

La sociometría, como señala Bezanilla (2011), fue creada por J. L. Moreno en la década de 1920 y, posteriormente, desarrollada por sus discípulos. Se ha ido

trabajando como una herramienta esencial en la investigación social y educativa, así como en el trabajo con grupos en diversos contextos. El término proviene de las raíces *socio* derivado del latín *socius*, que significa “compañero” y *metría*, del griego *metron*, que significa “medida”. Para Fernández (2000), esta composición etimológica permite comprender la sociometría en dos sentidos complementarios. En un sentido amplio, siguiendo la definición original de Moreno (1966), se concibe como “la ciencia que explora la verdad de los seres humanos o la realidad de las situaciones por métodos dramáticos” (citado por Vaimberg y Lombardo, 2015, p. 33). En un sentido más estricto, se refiere específicamente al análisis de estas relaciones en contextos de elección, es decir, situaciones donde las y los estudiantes manifiestan preferencias o rechazos respecto a sus compañeros (Fernández, 2000).

De acuerdo con Gómez (2002):

El sociograma se encarga de estudiar cómo funciona la atracción interpersonal dentro de los grupos y cuáles son sus efectos directamente sobre la cohesión del grupo e indirectamente sobre la organización a la que pertenece dicho grupo si ese es el caso. Esa estructura interna configura una red invisible que es capaz de explicar el comportamiento de sus individuos y del grupo en su totalidad (p. 113).

Una de las principales herramientas de la sociometría es el *test sociométrico*, técnica cuantitativa que permite determinar el nivel de aceptación o rechazo que recibe cada miembro dentro del grupo, lo que se conoce como “estatus sociométrico”. Esta técnica revela no solo las dinámicas interpersonales, sino también la estructura social del grupo, facilitando la identificación de subgrupos, líderes, personas aisladas o con baja integración social. El test se compone de una serie de preguntas formuladas y adaptadas al contexto grupal, cuya aplicación y análisis posibilitan obtener representaciones visuales conocidas como sociogramas (Fernández, 2000).

Asimismo, Bezanilla (2011) y Fernández (2000) mencionan que existen dos tipos principales de sociogramas: grupales e individuales. Los sociogramas grupales pueden representar exclusivamente las elecciones positivas (aceptaciones) o, por el

contrario, centrarse en las elecciones negativas (rechazos), dependiendo del enfoque del análisis. En cuanto a los sociogramas individuales, Fernández (2000) señala dos subtipos distintivos: el átomo social, que representa gráficamente las relaciones que mantiene un individuo dentro del grupo, incluyendo únicamente a aquellos con quienes se tiene algún tipo de vínculo; y la constelación solar, que incluye no solo las relaciones existentes, sino también la totalidad de los miembros del grupo, aun así no hay relación directa con algunos de ellos, ofreciendo así una visión más completa del posicionamiento del sujeto en la estructura grupal.

Conocer la sociometría, los grupos, la cohesión grupal, los roles y tipos de liderazgo, es importante para mejorar la convivencia en alumnas y alumnos de educación media superior, ya que permite identificar cómo se relacionan entre sí y qué dinámicas predominan en el aula. Ayudando a detectar conflictos, integrar a estudiantes aislados y fortaleciendo el sentido de pertenencia. Además, comprender los roles y liderazgos facilita la orientación de estrategias que promuevan la participación, el respeto y la cooperación.

1.12. *¿Qué es la convivencia escolar?*

La convivencia escolar, es entendida como el conjunto de dinámicas y relaciones que se desarrollan dentro de la comunidad educativa, la convivencia escolar significa vivir unos con otros aunque la calidad de la convivencia escolar puede variar significativamente dependiendo de diversos factores, como: el clima escolar, la cultura institucional y las relaciones interpersonales entre estudiantes y docentes (Fierro, 2013), es decir, si el ambiente escolar carece de una cultura de convivencia positiva y respetuosa, los adolescentes pueden enfrentarse a mayores dificultades para desarrollar una identidad coherente y satisfactoria.

Hernández (2017, citado en Hernández, 2019) definió a la convivencia escolar como:

La suma de las interrelaciones basadas en el aprecio y la tolerancia, promotoras del respeto a la diversidad, la pertenencia a los grupos, el reconocimiento de la individualidad y a la participación de sus miembros en la elaboración de acuerdos y

normas que regulan la vida escolar; son relaciones en las que se cuidan los espacios y bienes colectivos, se busca la reparación del daño, se previenen y atienden conductas de riesgo; es el conjunto de relaciones entre los estudiantes, profesores, padres de familia y comunidad, que inciden en el ámbito personal del estudiante [en su desarrollo ético, social, afectivo e intelectual, además de su cultura, creencias y actitudes]; pero también, en la colectividad al transformar el clima de las escuelas (p. 6).

Asimismo, Margulis (2001), enfatiza en la importancia de la cultura y el entorno social en la adolescencia, para él, los adolescentes se ven influenciados por su contexto sociocultural, lo cual moldea sus experiencias y su manera de relacionarse con los demás.

Durante este proceso de convivencia se llega a dar la posibilidad de conflictos, inherentes a la condición humana, es decir, los desacuerdos y enfrentamientos son inevitables en cualquier grupo social, y estos conflictos no son necesariamente negativos, más bien, son una parte natural de nuestra interacción debido a nuestras diferencias individuales en pensamientos, valores sociales los cuales regulan la interacción con otros, como la empatía y la justicia y, emociones, por lo tanto, la convivencia no solo busca la armonía, sino también la habilidad de manejar y resolver los conflictos de manera constructiva, lo cual es importante para el desarrollo personal y social de los estudiantes (López, Soto, Carvajal y Nel-Urrea, 2013). Sin embargo, también implica la búsqueda de formas para que estas interacciones se den con un nivel de calidad aceptable. Esto significa que el diálogo, el respeto a las diferencias, la adhesión a principios democráticos y el respeto a la dignidad y a los derechos humanos deben ser los pilares sobre los cuales se construya la convivencia (Landeros y Chávez, 2015; y López, Soto, Carvajal y Nel-Urrea, 2013), lo anterior se muestra en la siguiente imagen:

Imagen 3. Conceptos clave en la convivencia.



Elaboración propia con base en Landeros, L. y Chávez, C. (2015). *Convivencia y disciplina en la escuela. Análisis de reglamentos escolares en México*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE); y López, Soto, Carvajal y Nel-Urrea, (2013). Factores asociados a la convivencia escolar. *Adolescentes educación y educadores*.

En este sentido, la convivencia escolar se fundamenta en principios éticos y morales que guían el comportamiento de los adolescentes y promueven el respeto a la diversidad, la justicia social y la igualdad de oportunidades. Implica reconocer y valorar la dignidad y los derechos de cada persona, así como asumir la responsabilidad de contribuir al bienestar colectivo y al cuidado del entorno compartido. Asimismo, la convivencia involucra aprender a convivir con las diferencias y a resolver conflictos de manera pacífica y constructiva, fomentando el diálogo, la empatía y la comprensión mutua.

Para Pérez Luño (2001, citado en Landeros y Chávez, 2015), los derechos humanos son entendidos como un “conjunto de facultades e instituciones que, en cada momento histórico, concretan las exigencias de la dignidad, la libertad e igualdad humanas, las cuales deben ser reconocidas positivamente por los ordenamientos jurídicos a nivel nacional e internacional” (p. 19).

Las autoras Landeros y Chávez (2015), establecen los siguientes principios que aportan a la perspectiva de derechos humanos:

- La igualdad y el respeto a la diversidad.
- La búsqueda de la equidad y la justicia.
- El respeto a la libertad y la autonomía.
- La convivencia solidaria.

Es por ello que, una convivencia escolar positiva en los adolescentes que cursan la educación media superior, es un aspecto fundamental de la experiencia educativa, ya que influye en su desarrollo personal, social y académico. Al fomentar una cultura de convivencia basada en valores como son el respeto, la tolerancia y la cooperación, se puede crear un ambiente escolar donde todos los miembros de la comunidad educativa puedan alcanzar su máximo potencial y contribuir al bienestar de la sociedad en su conjunto, aprendiendo a valorar la diversidad, a resolver conflictos de manera pacífica y a colaborar en la construcción de un ambiente escolar inclusivo y equitativo. Por otro lado, un ambiente conflictivo puede distraer a los estudiantes, dificultar su concentración y afectar negativamente el desempeño académico (Perales, Arias, Bazdresch, 2014).

1. 13. Factores que influyen en la convivencia

La convivencia en los espacios educativos es un aspecto primordial que impacta de manera significativa en el desarrollo académico, social y emocional de las y los estudiantes. Diversos factores influyen en la calidad de la convivencia dentro del aula y de la institución en general, entre ellos destacan los factores contextuales, como el clima escolar, las normas, la inclusión y diversidad, las habilidades de interacción social, la resolución de conflictos, las relaciones y los valores. En este apartado abordaré cada uno de estos elementos, subrayando su relevancia y el papel que desempeñan en la construcción de una convivencia armónica y positiva dentro del entorno educativo, esencial para el bienestar de todos los miembros de la comunidad escolar.

a) Clima escolar

El término “clima escolar” se refiere a un conjunto de elementos institucionales que tienen un impacto significativo en el rendimiento académico de los estudiantes y, por ende, en la calidad y equidad de los resultados educativos. Estos factores incluyen diversos aspectos, como los enfoques y métodos de enseñanza empleados por los profesores para promover el aprendizaje, el análisis de las interacciones sociales dentro del aula, la gestión disciplinaria y la resolución de conflictos. El clima escolar abarca las relaciones que se establecen a través de la percepción de los diferentes miembros de la comunidad educativa y se manifiestan en las actividades y experiencias que surgen de la interacción en el aula o en el contexto más amplio de la institución. Está compuesto por las normas establecidas, las dinámicas relacionales y la participación de los estudiantes en la vida escolar (Blanco, 2009; Juárez y Fierro, 2013, citados en Landeros y Chávez, 2015; y López, Soto, Carvajal y Nel-Urrea, 2013).

En términos generales, el clima escolar se refiere al ambiente que se vive dentro de la institución educativa (en este caso, el CETIS 49), el cual está influenciado por una variedad de factores institucionales, como los estilos de enseñanza de los docentes, las relaciones interpersonales en el aula, la disciplina escolar y la participación de los estudiantes. Este ambiente se construye a partir de la percepción y la interacción de los diferentes actores que conforman la comunidad educativa, y se manifiesta en las normas, dinámicas relacionales y actividades que ocurren dentro del contexto escolar (INEE, 2019).

Landeros y Chávez (2015) argumentan que:

La convivencia, resulta clave referirse también a las normas como un componente que otorga sentidos específicos a lo que acontece en las interacciones en el interior de las escuelas, e influye en la configuración de un cierto tipo de convivencia escolar (p. 31).

Las autoras identifican y explican cuatro conceptos clave que proporcionan elementos específicos para reflexionar sobre el significado de las normas escolares desde una perspectiva democrática (ver imagen 4).

Imagen 4. Nociones clave para analizar el sentido de las normas en la convivencia.



Nota: Adaptado de “Figura 1.3. Nociones clave para analizar el sentido de las normas en la convivencia.” En: *Convivencia y disciplina en la escuela. Análisis de reglamentos escolares de México*. Landeros, L. y Chávez, C. (2015). p. 32.

La convivencia escolar es importante ya que tiene un impacto significativo en el bienestar emocional, social y académico de las y los estudiantes y más en la etapa de la adolescencia. Un clima escolar positivo, caracterizado por la seguridad, el respeto, la inclusión y el apoyo mutuo, crea un entorno propicio para el aprendizaje y el desarrollo integral de los alumnos, es decir; promueve la igualdad de oportunidades y el éxito académico para todos los estudiantes, independientemente de su origen socioeconómico, cultural o académico. Por otro lado, un clima escolar

negativo, marcado por la hostilidad, el conflicto y la exclusión, puede tener efectos adversos en el rendimiento académico, la autoestima y el bienestar emocional de los estudiantes; es decir, influye en la calidad y equidad de los resultados educativos, afectando la motivación, la participación y el compromiso de los estudiantes con el proceso de aprendizaje.

b) Las normas

Las normas son reglas o pautas de comportamiento establecidas dentro de un entorno social (como en una institución educativa), que guían las interacciones y las conductas de los individuos. Estas normas pueden ser explícitas, como reglas escritas o códigos de conducta; o implícitas, basadas en las expectativas sociales y culturales compartidas dentro de la comunidad. Empleando las palabras de Lawrence Kohlberg (1927-1987, citado en Landeros y Chávez, 2015):

La heteronomía moral existe en la medida en que los criterios para valorar lo justo se encuentran depositados en el exterior, en los otros (padres, profesores, autoridades); las normas se siguen por obediencia, por temor al castigo, por compromiso, por reciprocidad. Lograr un pensamiento moral autónomo implica la capacidad para elaborar juicios con base en principios y normas vinculados al logro de la dignidad humana (p. 28).

Las normas, conforme a lo mencionado anteriormente, son directrices que rigen las acciones y los comportamientos, determinadas no por una reflexión interna sobre la justicia, sino más bien, por influencias externas como la autoridad de padres, profesores o figuras de autoridad. Estas normas son seguidas por razones que van desde la obediencia hasta el miedo al castigo, el compromiso o la reciprocidad. En contraste, un enfoque moral autónomo, se basa en la capacidad de formular juicios éticos desde principios y normas intrínsecamente ligadas al respeto y la promoción de la dignidad humana, sin depender exclusivamente de influencias externas.

Es por ello que, las normas son importantes en la convivencia escolar, debido a que:

- Establecen límites.
- Promueven la responsabilidad.
- Fomentan el desarrollo moral.
- Previenen conflictos.
- Promueven el bienestar emocional.
- Generan satisfacción y pertenencia a la escuela.
- Impulsan el desarrollo socioafectivo.
- Mejoran el manejo de conflictos.
- Producen interacciones positivas entre alumnos y docentes.
- Favorecen las interacciones positivas entre pares.
- Crean un clima escolar favorable para el aprendizaje.
- Mejoran la inclusión de las diferencias.
- Establecen participación en la vida escolar.
- Disminuyen la violencia escolar.

c) Inclusión y diversidad.

La inclusión y la diversidad en la convivencia escolar, se refieren a la promoción de un ambiente educativo en el que se reconozca, valore y celebre la diversidad de los estudiantes, y donde todos tengan la oportunidad de participar plenamente, independientemente de sus diferencias individuales. Teniendo en cuenta a López, Soto, Carvajal y Nel-Urrea, (2013) “La participación se concibe como la inclusión de todos los miembros de la comunidad en los diferentes procesos de las instituciones educativas para el desarrollo de actividades que generen una integración en la comunidad escolar” (p. 388).

Al respecto puedo decir que, durante mi intervención y observaciones dentro de la institución, me percaté que se busca la participación y la incorporación de todos los y las adolescentes en los diversos procedimientos del CETIS 49, el cual tiene el propósito de llevar a cabo actividades que promuevan la integración dentro de la comunidad escolar, sin distinciones. Como señalan Comellas y Lojo (2015):

Los factores de diversidad presentes en las familias y en las escuelas actuales ponen de manifiesto la necesidad de implementar prácticas socializadoras que puedan conducir a la convivencia positiva y a una realización personal que resulte satisfactoria para todas las personas (p. 53).

d) Habilidades de interacción social

Son conjuntos de capacidades que permitirán a las y los adolescentes relacionarse de manera positiva con los demás en diversos contextos sociales. Respecto a la convivencia, estas habilidades son fundamentales para promover relaciones saludables y constructivas entre los miembros del CETIS 49.

Casamayor, G. (2000), define la habilidad social como la “poliédrica capacidad que se concreta con hechos tales como, por ejemplo: un control efectivo de las relaciones interpersonales, una interacción fluida, control eficaz de las (sic) reacciones emocionales de los demás” (p. 38).

En cuanto a la capacidad para establecer relaciones sociales, los y las adolescentes con problemas de conducta muestran menor habilidad para participar en conductas positivas y de reciprocidad (Panella y Henggeler, 1986, citados en Calvo, 2003). De acuerdo con el autor, pueden mostrar una menor habilidad debido a dificultades emocionales y sociales, patrones de comportamiento disruptivo, falta de confianza interpersonal y el rechazo por parte de su grupo de pares. Es importante trabajar con aquellos adolescentes que presenten estas dificultades y proporcionarles el apoyo y la orientación necesarios para mejorar sus habilidades sociales y construir relaciones más saludables y satisfactorias.

e) Resolución de conflictos.

Es una estrategia efectiva para promover una convivencia escolar positiva y armónica dentro del CETIS 49, este enfoque implica la intervención de un tercero neutral, el mediador, para facilitar la comunicación y la negociación entre las partes involucradas en el conflicto. El objetivo principal de la mediación de conflictos en el

contexto escolar es resolver las disputas de manera pacífica y constructiva, fomentando el rendimiento mutuo y promoviendo la colaboración para encontrar soluciones satisfactorias para todas las partes involucradas. De acuerdo con Torrego (2003):

Se considera que los procedimientos metodológicos para la solución de conflictos escolares constituyen las acciones que permiten su efectiva solución, en la medida en que estos se aplican, se convierten en un propósito multifacético para el logro de los objetivos propuestos y en particular en lo relacionado con la solución de conflictos escolares (p. 6).

f) Las relaciones.

Las relaciones en el ámbito educativo son interacciones sociales que tienen lugar en las instituciones con el propósito de fomentar tanto el progreso académico como una convivencia armónica. Como señala López, Soto, Carvajal y Nel-Urrea, (2013), las relaciones:

(...) constituyen un elemento importante para la comunicación y el respeto hacia los otros; favorecen el desarrollo de habilidades sociales; permiten incrementar el aprendizaje y el rendimiento académico, así como la empatía, el aprendizaje cooperativo, la motivación escolar y la participación de los educandos en el proceso educativo (p. 388).

Tomando como base lo anterior, las relaciones en el contexto de la convivencia escolar son esenciales para promover un clima de respeto y confianza, prevenir y manejar conflictos de manera efectiva, apoyar el bienestar emocional y social de los estudiantes (en este caso, pertenecientes al CETIS 49), y cultivar un sentido de pertenencia y comunidad dentro del entorno educativo. Al priorizar y fortalecer estas relaciones, se podrá crear un ambiente más inclusivo, acogedor y propicio para el aprendizaje y el crecimiento personal de todos los estudiantes.

g) *Valores*

Los valores desempeñan una parte fundamental en la convivencia, ya que proporcionan un marco ético y moral que guían las interacciones y relaciones entre los individuos en cualquier entorno social, incluido el escolar.

La Ley Orgánica de Calidad de la Educación en España (LOCE, citada en Calvo, 2003), identifica como uno de los principios de calidad del sistema educativo:

La capacidad de transmitir valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad social, la cohesión y mejora de las sociedades, y la igualdad de derechos entre los sexos que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación, así como la práctica de la solidaridad, mediante el impulso a la participación cívica de los alumnos en actividades de voluntariado (p. 142).

Algunos de los valores que se establecen y cultivan a través de la convivencia escolar, de acuerdo con Torrego (2003); Perales, Arias y Bazdresch, (2014); y Sergio (2018), son los siguientes: respeto, tolerancia, empatía, responsabilidad, colaboración, honestidad, solidaridad y amabilidad.

En la opinión de Garrell (1998) la educación en valores debe interpretarse como un medio para el cambio, tanto a nivel personal como colectivo, que facilite la identificación y evaluación de aspectos en los que se ven vulnerados los derechos de las personas en la vida diaria y en las normas morales existentes, promoviendo así la creación de formas de vida más equitativas. “Lo que busca es fomentar la elaboración independiente, reflexiva y dialogada de principios de valor generales, así como lograr que los estudiantes adopten comportamientos y hábitos congruentes con los principios y normas que ellos mismos hayan construido” (p. 82).

1. 13. Conductas violentas

Además de los factores que influyen en la convivencia, diversas revisiones teóricas destacan cuatro aspectos clave que se han vinculado entre la violencia y la

convivencia, los cuales son: conflicto, conductas disruptivas, indisciplina y conductas agresivas.

La violencia en la convivencia escolar, es un problema grave que afecta tanto a estudiantes como a docentes y a cualquier agente educativo, se manifiesta de diversas formas, incluyendo el acoso escolar (bullying), la intimidación, la agresión física o verbal, la discriminación, entre otros. Cualquier tipo de violencia puede tener consecuencias negativas en la salud física, emocional y académica de las víctimas, así como en el clima escolar en general.

Comellas y Lojo, (2015), argumentan que la violencia concierne al: “abuso de la fuerza con la intención de ocasionar un mal a otras personas y supone un orden jerárquico relacional en el que quien ejerce la violencia se considera superior a la persona a la cual la inflige” (p. 13). El ejercicio de la violencia en el ámbito educativo impide que se consigan los objetivos que la institución escolar pretende, especialmente el desarrollo pleno de la personalidad del alumno y la formación de ciudadanos solidarios.

Normalmente se asocia el término violencia a la expresión física de la misma, sin embargo, las autoras Comellas y Lojo (2015), distinguen los diferentes tipos en que puede presentarse:

- Violencia física: es la que se dirige al cuerpo de una persona para producirle una lesión física o un daño.
- Violencia verbal: es la que, a través del insulto, la burla y la descalificación se utiliza para desacreditar a otro individuo.
- Violencia psicológica: tiene por finalidad producir en la otra o el otro una desvalorización y una lesión de la autoestima.
- Violencia económica: es la que pasa por la extorsión a otro sujeto y/o por la privación de sus bienes.

- Violencia sexual: es todo acto de índole sexual ejercido sin consentimiento de la otra persona e incluye la observación y la exhibición a través de la imposición o la intimidación.

Algunos adolescentes adoptan comportamientos agresivos en la escuela debido a la influencia de amigos que participan en actos violentos. Dentro de estos grupos, los adolescentes establecen y refuerzan sus propios códigos y normas de conducta, alentando y aplaudiendo comportamientos antisociales, esto aumenta la probabilidad de que sus desviaciones se intensifiquen. Además, al formar parte de estos grupos violentos, los adolescentes tienden a presentar menos interacciones positivas con otros compañeros, lo que limita sus oportunidades para desarrollar habilidades sociales adecuadas (Trianes, 2000).

a) Conflicto

El conflicto se considera una parte natural de las interacciones sociales y de las relaciones entre individuos, y en la actualidad se ve como una oportunidad para el crecimiento tanto a nivel personal como social. La diversidad de intereses y necesidades entre las personas puede llevar a oposiciones, choques y confrontaciones, que pueden influir de manera positiva o negativa en la convivencia. Es decir; el conflicto puede ser visto como una oportunidad para identificar tensiones o diferencias que requieren atención, e incluso para señalar situaciones de injusticia o inequidad que obstaculizan la paz.

Es importante entender que el conflicto no siempre implica indisciplina; simplemente ocurre cuando hay divergencias de intereses, ya sea entre colegas, alumnos, la dirección, o en otros ámbitos como el ideológico o deportivos. Sin embargo, este conflicto entre personas civilizadas puede conducir un enriquecimiento mutuo. Casamayor (2000), Comellas y Lojo (2015), Landeros y Chávez (2015), señalan que, cuando los conflictos se manejan de manera adecuada, puede revelar puntos de vista que no se habían considerado previamente, lo que lleva a una mejor comprensión y al desarrollo de soluciones más inclusivas y equilibradas, además,

cuando se aborda con respeto, el proceso de resolver un conflicto refuerza habilidades importantes como la empatía, la negociación y la capacidad de tomar decisiones de manera conjunta. Por lo tanto, aunque en un primer momento los conflictos pueden parecer negativos, su resolución positiva ofrece la oportunidad de intercambiar ideas, perspectivas y valores distintos, en lugar de generar divisiones, estos desacuerdos pueden ser catalizador para un diálogo constructivo, en el que las partes involucradas aprendan unas de otras.

El conflicto y las divergencias son fenómenos naturales que surgen de las interacciones humanas debido a diferencias de opiniones, intereses, valores o necesidades. Pueden conducir a una mayor comprensión, creatividad y resolución de problemas, sin embargo, si no se gestionan adecuadamente, pueden resultar en tensiones, resentimientos o deterioro de las relaciones.

Es fundamental reconocer y abordar tanto el conflicto como las divergencias de manera constructiva, fomentando el diálogo abierto, la empatía, el respeto mutuo y la búsqueda de soluciones colaborativas, de esta manera, es posible convertir estos desafíos en oportunidades para el crecimiento personal y la mejora de las relaciones interpersonales entre las y los adolescentes.

b) Conductas disruptivas

Calvo (2003) plantea que las conductas disruptivas se emplean para referirse a:

Un conjunto de comportamientos que pueden variar desde ligeras interrupciones en clase (que no todos los profesores identifican como perturbadoras) al enfrentamiento verbal o incluso físico con el profesor; de tal manera que parece desdibujarse un límite claro entre el comportamiento perturbador y el agresivo (p. 54).

Por lo tanto, las conductas disruptivas son comportamientos que interrumpen o perturban el funcionamiento normal de un entorno, este tipo de conductas se dan frecuentemente en los adolescentes dentro de algunas clases y se manifiestan de diversas formas, como, por ejemplo: interrupciones constantes, falta de atención,

desobediencia, agresividad verbal o física, entre otras. Estas conductas pueden afectar negativamente el desarrollo académico, emocional y social de quienes las exhiben, así como el ambiente general de convivencia. Es importante abordar estas conductas de manera temprana y adecuada para poder prevenir su persistencia y promover un ambiente de aprendizaje y convivencia saludable.

c) Indisciplina.

Por indisciplina, como señala Casamayor (2000), se entienden:

Los comportamientos disruptivos, graves, que suponen una disfuncionalidad del centro. Los comportamientos indisciplinados obedecen simplemente a un intento de imponer la propia voluntad sobre la del resto de la comunidad. Si se trata de un alumno, decimos que es difícil, indisciplinado, (...) si se trata de un profesor, decimos simplemente que es autoritario (p. 20).

Retomando la expresión anterior, la indisciplina se refiere a la falta de cumplimiento de normas, reglas, pero también refiere a comportamientos inesperados en el ámbito educativo, así como en el ámbito laboral o social, lo que implica la falta de respeto a las autoridades, el incumplimiento de deberes o responsabilidades, la interrupción del orden establecido o la falta de control sobre las propias acciones.

d) *Conductas agresivas.*

Siguiendo a Berkowitz (1996, citado en Calvo, 2003), consideramos que la agresión como “cualquier forma de conducta que pretende herir física o psicológicamente a alguien”. Es decir, las conductas agresivas son aquellas acciones que implican intento deliberado de causar daño físico, emocional o psicológico a otras personas o a uno mismo. Estas conductas pueden manifestarse de diversas formas, como la agresión física (golpear, empujar o herir a alguien), la agresión verbal (insultar, amenazar o intimidar), o la agresión indirecta (dañar la propiedad de otros o difundir rumores maliciosos).

“De las conductas que alteran la convivencia en los centros, la agresión es la que produce efectos más nocivos entre los que se ven involucrados en ella, la que más alarma social causa y, posiblemente, la más difícil de erradicar” (Calvo, 2003, p. 58).

Si se llega a dar este tipo de conductas agresivas entre las y los alumnos de educación media superior (CETIS 49), pueden tener consecuencias negativas tanto a nivel individual como colectivo. Entre los principales motivos para prevenir estas conductas se encuentran:

1. Impacto en el rendimiento académico: las conductas agresivas pueden generar un ambiente de miedo y ansiedad, dificultando la concentración y el aprendizaje de los estudiantes. Olweus (1993) alude que, el bullying y la violencia escolar están directamente relacionados con el bajo rendimiento.
2. Afectación del bienestar emocional: la exposición a agresiones puede provocar trastornos emocionales como depresión, ansiedad y baja autoestima. Los estudios de Rigby (1996) muestran que las víctimas de bullying tienen una mayor probabilidad de experimentar problemas de salud mental a largo plazo.
3. Disminución de la calidad de vida escolar: un entorno escolar hostil afecta negativamente la percepción de seguridad y bienestar de todos los estudiantes, no sólo de las víctimas directas de agresiones. Las escuelas seguras y libres de violencia promueven un mejor clima escolar y una mayor satisfacción académica.
4. Consecuencias sociales y legales: este tipo de conductas pueden escalar y derivar en situaciones graves que requieran intervención policial o judicial, afectando la reputación de la institución educativa y la vida de los estudiantes involucrados.

Esta propuesta pedagógica estuvo orientada a mejorar la convivencia dentro del Centro de Estudios Tecnológicos, Industrial y de Servicios (CETIS 49), para prevenir conductas inapropiadas y promover las relaciones interpersonales positivas.

1. 14. Marco legal

El Artículo 1º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, establece en su primer y tercer párrafo, que todas las personas en el país disfruten de los derechos humanos reconocidos tanto en la Constitución como en los tratados internacionales que México ha firmado. Estos derechos no pueden ser limitados o suspendidos, excepto en los casos que la misma Constitución permita, asimismo, se prohíbe cualquier tipo de discriminación basada en origen étnico, nacionalidad, género, edad, discapacidad, condición social, estado de salud, orientación sexual, estado civil, o cualquier otra que afecte la dignidad humana y busque anular o disminuir los derechos y libertades de las personas, señalándose que en consecuencia, el Estado deberá prevenir, investigar, sancionar y reparar las violaciones a los derechos humanos, en los términos que establezca la ley.

Por otra parte, en el Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos párrafo cuarto, se menciona que la educación será inclusiva, garantizando que todos tengan acceso a ella, al mismo tiempo se promueve la equidad y para lograrlo, el Estado (incluyendo la Federación, los Estados, la Ciudad de México y los municipios), impartirán educación preescolar, primaria, secundaria y media superior de manera obligatoria, laica y gratuita, además, contribuirá al mejoramiento humano y social, promoverá el respeto por los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

Mientras que en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2019-2024 (Secretaría de Gobernación, 2019), en su Eje 2. “Política Social”, apartado “Derecho a la educación”, párrafo 3, el Gobierno Federal se compromete a mejorar las condiciones materiales de las escuelas del país y a garantizar el derecho de todos los adolescentes a la educación.

Es decir, se establece que el Gobierno Federal tiene la responsabilidad de asegurar que todas las escuelas cuenten con infraestructura y recursos necesarios para ofrecer una educación de calidad, esto incluye edificios adecuados, acceso a

materiales didácticos, tecnología, instalaciones sanitarias, entre otros aspectos que influyen directamente en el ambiente de aprendizaje.

Este tema resulta controversial, porque en el CETIS 49 la infraestructura sufrió daños ocasionados por el sismo del 19 de septiembre del 2017, y uno de sus edificios (B), dejó de operar, tuvo que ser desalojado y a la fecha no ha sido restaurado, por lo que los espacios se están optimizando al máximo, hasta el grado de pensar en seguir trabajando en modalidad mixta, debido a que los espacios están resultando insuficientes. No obstante, la mayoría de la población se ha preocupado por el seguimiento y la pronta reparación del edificio.

A la par de este tema, es importante mencionar que, en el contexto de las reformas educativas recientes, la Nueva Escuela Mexicana (NEM), también incorpora principios fundamentales que subrayan la importancia de la orientación educativa integral. Este modelo educativo promueve la formación de ciudadanos con valores, habilidades y competencias que les permitan enfrentar los retos del siglo XXI (Subsecretaría de Educación Pública, 2019).

Este enfoque integral es importante para fomentar una convivencia sana en el entorno educativo, ya que las y los estudiantes no solo necesitan infraestructura adecuada, sino también orientación vocacional y emocional que los lleve a desarrollarse de manera plena en todos los aspectos de su vida. Por lo tanto, la mejora de la convivencia escolar y la promoción de valores desde este marco educativo integral constituyen elementos primordiales para el éxito del modelo de la NEM, al reforzar estos principios, se busca transformar la educación media superior en un espacio que no solo forme académicamente a las y los estudiantes, sino que también los prepare como ciudadanos responsables, empáticos y comprometidos con su entorno social.

Aunado a esto, la Ley General de Educación (2019), Capítulo X, Artículo 74, hace énfasis en que las autoridades educativas, dentro de sus competencias, impulsarán la cultura de paz y la no violencia con el objetivo de crear una convivencia

democrática basada en el respeto a la dignidad humana y a los derechos humanos, llevándose a cabo acciones que promuevan el sentido de comunidad y solidaridad, involucrando a estudiantes, docentes, padres y madres de familia o tutores, así como al personal de apoyo y directivo, para prevenir y abordar la violencia en el entorno escolar.

CAPÍTULO II.

EL DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO

En este capítulo planteo la importancia del diagnóstico psicopedagógico, el cual es un instrumento de apoyo para la Orientación, porque a través de él podemos identificar y analizar las necesidades educativas, emocionales y sociales de los estudiantes de educación media superior, en este caso del CETIS 49. Este diagnóstico es fundamental para desarrollar la intervención personalizada y para mejorar el rendimiento académico y el bienestar integral de los y las alumnas. En este apartado, se presentan los elementos que lo conforman y el diseño de los instrumentos, al igual se incluye los resultados obtenidos, lo que dio pie a delimitar la problemática a intervenir.

2.1 ¿Qué es el diagnóstico psicopedagógico?

El término “diagnóstico” proviene del griego ‘diá’, que significa “a través de”, y ‘gnosis’, que se traduce como “conocimiento”, por lo tanto, etimológicamente, se refiere al conocimiento de alguna característica utilizando ciertos medios a lo largo del tiempo o durante un proceso. El adjetivo “psicopedagógico” añade la idea de que este conocimiento está vinculado tanto con la psicología como con la educación (Cardona, Chiner, Lattur, 2011).

De acuerdo con Bisquerra (2009), el diagnóstico es un procedimiento ordenado y sistemático, de carácter científico que se obtiene, por un lado, de la información recogida la cual nos permite comprender lo que realmente está sucediendo en una institución educativa en un momento dado a través de la experiencia y, por otro lado, ayuda a describir problemas y brinda oportunidades para su corrección, así mismo, examina y mejora los sistemas y sus relaciones tanto internas como externas, para lo cual utiliza métodos y técnicas para la recopilación de información dependiendo de lo que se pretende investigar, se concibe de manera diferente en cada una de las instituciones educativas, ya que tienen características y necesidades particulares, por

lo tanto, se debe diseñar de acuerdo con las condiciones, recursos disponibles y grupos específicos en los que se va a aplicar.

Para Buisán y Marín (1987):

El diagnóstico pedagógico trata de describir, clasificar, predecir y en su caso explicar el comportamiento del sujeto dentro del marco escolar. Incluye un conjunto de actividades de medición y evaluación de un sujeto (o grupo de sujetos) o de una institución con el fin de dar una orientación. Es necesario obtener información de todos los datos que puedan ser relevantes para el sujeto. Todos los elementos integrantes del sistema escolar: organización, profesores, metodologías, programas, etc. (p. 13).

Es por ello que, el diagnóstico pedagógico, es un proceso integral que busca entender a fondo el comportamiento y el rendimiento de los estudiantes dentro del entorno escolar. A través de la descripción, clasificación, predicción y explicación de este comportamiento, y mediante actividades de medición y evaluación, es como se puede ofrecer una orientación precisa para mejorar tanto la educación del estudiante como el funcionamiento de la institución.

Ricard Marí Mollá (2001) señala que: “El diagnóstico, en general, es un conocimiento que se alcanza, por una parte a través de una acumulación de datos, y, por otra, por los medios que permiten el acopio de tales datos” (p. 22). Es decir, el diagnóstico incluye la síntesis de toda la información recopilada, en este caso, los orientadores necesitan las habilidades para sintetizar e interpretar la información recopilada utilizando una variedad de métodos y técnicas para mejores resultados, por ello, es tan importante su aplicación.

2. 2. Funciones del diagnóstico psicopedagógico

El diagnóstico psicopedagógico tendrá una función diferente de acuerdo con los objetivos o fines que se busquen (Buisán y Marín, 1987). Bruecker y Bond (1981, citados en Cardona, Chiner y Lattur, 2011) identifican tres objetivos importantes del proceso diagnóstico:

1. Comprobar el progreso del alumno en relación con las metas educativas establecidas previamente en los ámbitos cognitivo, afectivo y psicomotor, para asegurar un desarrollo integral.
2. Identificar los factores dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje que puedan estar interfiriendo con el desarrollo óptimo del alumno, permitiendo ajustar las estrategias pedagógicas según sea necesarios.
3. Adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las características y necesidades individuales de cada estudiante, con el propósito de garantizar su desarrollo constante y apoyarlo en la superación de dificultades o retrasos.

Pérez Juste y García Ramos (1989, citados en Iglesias, 2006), mencionan 4 finalidades de una acción diagnóstica:

La primera es el diagnóstico clasificador, que determina la posición de un alumno con respecto a los otros; la segunda es el diagnóstico preventivo, que pretende anticiparse a los efectos futuros y elegir las alternativas posibles a partir de una realidad actual (se pretende optimizar potencialidades y facilitar la toma de decisiones); la tercera es el diagnóstico modificador o correctivo, que informa sobre las causas y los factores que condicionan una situación; y, finalmente, un diagnóstico de reestructuración, que pretende reorganizar la situación actual o futura con fines preventivos o correctivos para asegurar una meta (p. 59).

Considerando estas finalidades, Buisán y Marín (1987) destacan las siguientes funciones principales del diagnóstico psicopedagógico:

1. Función preventiva y predictiva: busca identificar las capacidades y limitaciones del individuo para anticipar su desarrollo y aprendizaje.
2. Función de identificación del problema y de su gravedad: tiene como propósito determinar las causas, tanto personales como del entorno, que afectan el progreso del alumno, con el fin de modificarlas o corregirlas.
3. Función orientadora: tiene como finalidad sugerir estrategias de intervención alineadas con las necesidades detectadas.

4. Función correctiva: consiste en reorganizar la situación actual aplicando la intervención y recomendación adecuada.

Para varios autores, como por ejemplo Buisán y Marín (1987), Pérez Juste y García Ramos (1989, citados en Iglesias, 2006) y Rodríguez (1986), la finalidad del diagnóstico en el contexto educativo es la intervención (preventiva o correctiva) porque su propósito y enfoque dependen del momento en que se realiza y de los objetivos que se pretende lograr.

Desde el marco de la Orientación Educativa, la función preventiva se lleva a cabo antes de que surjan problemas de carácter significativo, cuyo objetivo es identificar las áreas de riesgo o debilidades en los estudiantes, ya sea en el ambiente de aprendizaje o en la dinámica del grupo.

Su enfoque se basa en una evaluación inicial, es decir, al inicio de un ciclo escolar, de un programa o de una intervención para obtener una visión general de las necesidades, habilidades y actitudes por parte de los estudiantes, lo cual permite a las y los docentes planificar, reorganizar para, así, adaptar su enseñanza y evitar posibles conflictos.

En cuanto a la función correctiva, se enfoca en identificar y corregir problemas que ya están presentes (principio de prevención secundaria), ambos son esenciales para un manejo eficaz del entorno educativo, permitiendo tanto la prevención de dificultades como la corrección de problemas ya manifestados.

De acuerdo con Buisán y Marín (1987). “En todo proceso diagnóstico hay siempre un marco referencial teórico que nos proporciona los *principios de interpretación* y las *técnicas* a emplear para recoger la información y determinar las causas” (p. 15).

De esta manera, el diagnóstico psicopedagógico en esta intervención se convierte en una herramienta importante para adaptar las estrategias educativas a las necesidades individuales de los estudiantes del CETIS 49, tratando de mejorar la

convivencia y garantizando así un desarrollo integral y continuo en su proceso de aprendizaje.

2. 3. Fases del diagnóstico psicopedagógico

En todo procedimiento, ya sea desde la construcción de un discurso, una receta (médica o de cocina), la realización de una investigación, etc., se va construyendo paso a paso. No es posible establecer respuestas, hipótesis o teorías sin tener fundamentos sólidos que den solución a nuestras dudas. Dicho de esta forma, el diagnóstico psicopedagógico se desarrolla en diversas fases o etapas, independientemente de que el personal que lo lleve a cabo pertenezca o no al ámbito escolar, dichas fases son importantes para su construcción y permitirán obtener evidencia suficiente que sustentará el planteamiento del problema de esta propuesta pedagógica.

Autores como Buisán y Marín (1987), Iglesias (2006), difieren en cuanto al nombramiento que se les da a cada una de las etapas o fases del diagnóstico, en cambio, coinciden en asumir que este proceso implica: la solución del problema, el contraste de hipótesis, la toma de decisiones y la generalización de las actuaciones (tabla 1).

Tabla 1. Fases del diagnóstico, de acuerdo con Buisán y Marín (1987) e Iglesias (2006).

Buisán (1987), considera que en el proceso diagnóstico, las fases consisten en:	Iglesias (2006), las fases las denomina de la siguiente forma:
<ul style="list-style-type: none"> • Planificación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Demanda del diagnóstico.
<ul style="list-style-type: none"> • Recogida de datos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recogida inicial de información.
<ul style="list-style-type: none"> • Comprobación de las realizaciones de los alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formulación de hipótesis.

<ul style="list-style-type: none"> • Interpretación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Validación de las hipótesis.
<ul style="list-style-type: none"> • Devolución de resultados: orientadores y/o tratamientos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dictamen de los resultados.

*Elaboración propia.

De acuerdo con la tabla 1, y siguiendo a Buisán y Marín (1987) e Iglesias (2006) a continuación se explicará cada una de las fases del proceso del diagnóstico psicopedagógico.

1. Planificación / Demanda del diagnóstico:

Consiste en organizar y estructurar las etapas y actividades necesarias para llevar a cabo un diagnóstico eficaz, implica definir los objetivos claros a los que se pretende llegar a través de las preguntas que serán la guía para esta intervención: ¿Qué voy a hacer? ¿Cómo lo voy a hacer? ¿Dónde? ¿Cuánto cuesta?, así como la selección de métodos y técnicas para la recolección y análisis de datos.

Para estructurar el diagnóstico, se decidió realizar una serie de actividades destinadas a mejorar la convivencia, seleccionando instrumentos y técnicas para recolectar y analizar datos, las actividades se llevaron a cabo en el CETIS 49, dentro del aula, asimismo, se elaboró el presupuesto para la realización de las actividades propuestas, incluyendo materiales y recursos necesarios para realizar el diagnóstico y llevar a cabo la propuesta.

2. Recogida de datos / Recogida inicial de información:

La recogida de datos puede tener distintas temporalizaciones en virtud del programa proyectado, de los cursos con los que se pretende trabajar, del número de casos individuales, ya sea tanto para alumnos, padres, docentes o directivos, etc.

Se sugiere el uso de técnicas como la observación asistemática, la autobiografía, los listados de conductas, las escalas de apreciación, entrevistas y los archivos, es decir;

la importancia que tiene consultar los informes de diagnósticos previos y los expedientes personales o académicos que tuviesen los estudiantes.

En esta fase emplee diversas técnicas para obtener una comprensión completa de los posibles problemas de convivencia dentro del CETIS 49, la combinación de observaciones y lista de cotejo me permitió una recolección de datos importante para el diagnóstico y, posteriormente, para la intervención.

Se pretendió conocer el entorno en el que las y los adolescentes se desenvuelven día con día (CETIS 49), así como poder identificar aquellas situaciones que pudieran influir en su conducta y en la forma de establecer relaciones interpersonales dentro de la institución educativa, para lo cual se diseñaron los siguientes instrumentos: un registro de observación (anexo 1) y una lista de cotejo (anexo 2).

Instrumento no. 1. Guion de observación (anexo 1)

“La observación implica, (...) la recogida y análisis de datos relacionados con algún aspecto de la práctica profesional. (...) debe proporcionar suficiente información sobre la acción para poder realizar el análisis y obtener las evidencias necesarias (...)” (Bisquerra, 2009, p. 385)

El guion de observación, se trata de un registro de actividades y comportamientos de los adolescentes dentro del aula, se llevó a cabo únicamente 3 días y fue utilizado en 3 grupos diferentes 2º A y 2º B de Diseño Gráfico Digital (DGD) y el grupo 2º B de Programación (PROG), por lo cual, a continuación, mostraré una descripción breve de lo que pude notar en cuanto a sus conductas y comportamientos de las y los alumnos en cada uno de los grupos.

Día 24 de mayo 2024 (2ºB PROG)

Los alumnos suelen realizar las actividades sin problema, pero por terminar rápido evitan preguntar sus dudas, por ser un grupo en donde son mayoría hombres son un poco más retadores y desafían las reglas.

Cuando llegaban tarde, únicamente abrían la puerta y se sentaban en las orillas del aula, evitando hacer ruido para no interrumpir.

Al salir del aula la docente, los estudiantes se levantaron de sus lugares para platicar con sus amigos o para cambiarse de asiento, por lo que tuvo que intervenir la docente de apoyo para controlar el ambiente.

Por lo visto, a pesar de que tienen comunicación, suelen ser groseros entre ellos, ya que subían el tono de voz y, entre amistades, se agredían verbalmente, a excepción de tres chicos que son muy apartados y reservados.

No intentan relacionarse con más compañeros, únicamente con aquellos que ya establecieron confianza y con los que diariamente se sientan. Asimismo, los subgrupos que hay dentro del aula suelen ser los mismos para trabajar en equipo y no muestran algún tipo de emoción negativa al convivir con otros, a excepción de los tres chicos que ya se mencionaron anteriormente, los cuales no tienen interés en socializar con el resto del grupo.

Día 27 de mayo 2024 (2°B DGD)

En el grupo de 2°B de Diseño Gráfico Digital, se observó que la mayoría de los estudiantes no se conocen entre sí, ni siquiera por sus nombres. Durante la toma de asistencia, fue necesario pedirles que levantaran la mano o, en algunos casos, que se pusieran de pie para poder identificar a sus compañeros y ubicarse mutuamente dentro del aula. Esta falta de familiaridad sugiere que el grupo aún se encuentra en una etapa temprana de integración, lo cual puede influir en las técnicas de participación y, de igual forma, en los grupos de aprendizaje cooperativos dentro del aula.

Los estudiantes mostraron un buen comportamiento, sin presentar interrupciones. A pesar de que el grupo ya tiene formados sus equipos con base en afinidades y amistades preexistentes (grupos de base o a largo plazo), la mayoría logró integrarse en grupos informales de manera adecuada. No obstante, se identificó a dos alumnos

con tendencia a aislarse, porque, al ser asignados a equipos diferentes, no lograron establecer relaciones con sus compañeros y manifestaron conductas apáticas.

El docente tiene buen control del grupo, los estudiantes son respetuosos y no hubo palabras altisonantes dentro de la hora de clase en la que se llevó a cabo la actividad, cuando se presentaban dudas alzaban la mano y preguntaban, eso ayudó en las actividades que se realizaron (capítulo 3).

Día 28 de mayo 2024 (2°A DGD)

El grupo de 2°A de DGD, se caracterizó por su participación activa y por generar un ambiente cordial, entre todos los integrantes del grupo.

Al ingresar al aula, las y los estudiantes solicitaban permiso y se sentaban rápidamente sin interrumpir al docente, de manera similar, al pedir autorización para salir al baño, lo hacían de forma respetuosa y regresaban sin demora.

Este grupo demostró ser de aprendizaje cooperativo, ya que expresaban algunas ideas de manera directa y, asimismo una capacidad para atender y seguir indicaciones cuando se les solicitaba, asumiendo el compromiso de cada uno de sus integrantes para lograr los objetivos de cada uno de los grupos informales.

Mostraban un comportamiento positivo, respetando al docente a cargo, y buscaban relacionarse y socializar con sus compañeros cuando surgía la oportunidad.

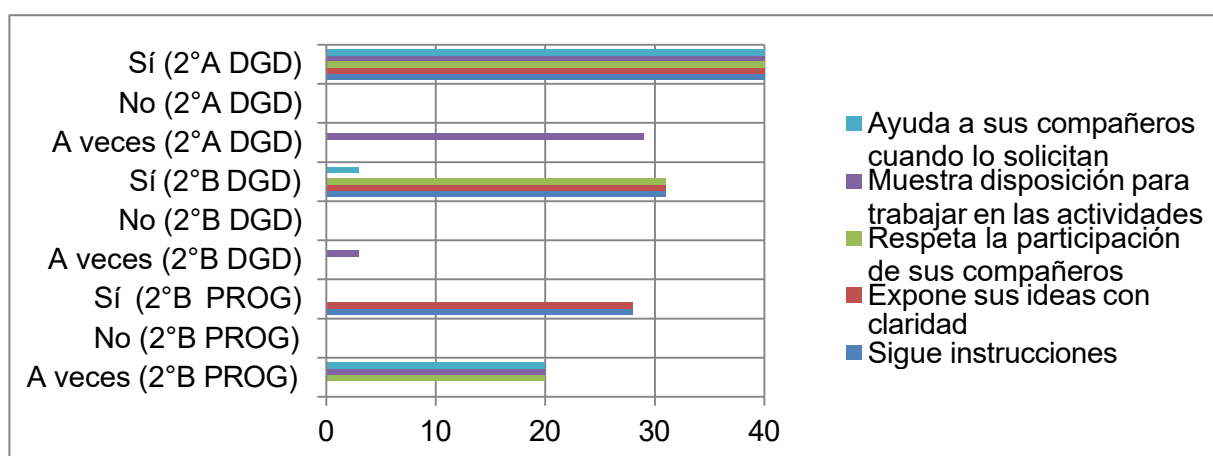
Instrumento no. 2. Lista de cotejo (anexo 2)

De acuerdo con la Dirección de Educación Media Superior (DEMS, s/a) es un instrumento estructurado que presenta una serie de criterios o indicadores de evaluación determinados, los cuales se califican como presentes o ausentes utilizando una escala dicotómica, es decir, se toman dos variables, este tipo de instrumento se emplea para evaluar tareas, acciones, aprendizaje y/o comportamientos.

La lista de cotejo, se trata de un listado de cuatro columnas con la finalidad de identificar aquellas conductas o características que los alumnos manifiestan dentro del aula y que algunas de ellas pueden ser clave para poder intervenir.

El instrumento fue aplicado en los tres grupos, a través de él se identificaron, en términos generales, los comportamientos que llegaban a tener los integrantes de estos grupos de aprendizaje cooperativo, así como algunas de sus disposiciones para trabajar en equipo, respetar las participaciones y ayudar a sus compañeros en caso de que lo solicitaran (gráfica 1), la descripción de la diferencia de hombres y mujeres se encuentra en el apartado 2.6.

Gráfica 1. Comportamientos de las y los alumnos de 2°B (PROG), 2°B y 2°A (DGD).



De acuerdo con la gráfica 1, el grupo de 2°B de PROG a veces seguía las indicaciones, algunos alumnos exponían sus ideas, y la mayor parte del tiempo el grupo prestaba atención cuando algún integrante daba su punto de vista o daba algún ejemplo, todos los estudiantes de este grupo demostraron apoyo cuando sus compañeros lo solicitaban.

El grupo de 2°B de DGD seguía instrucciones, planteaban sus puntos de vista y, asimismo, respetaban la participación de sus compañeros, solo hubo dos alumnos que no mostraron tanta disposición para trabajar en equipo, ya que preferían trabajar de forma individual, es decir, priorizaban sus intereses y necesidades personales por

encima de los del grupo, minimizando la cooperación con otros, trabajando solos y tomando decisiones sin considerar la opinión del grupo, por otro lado, el resto del grupo ayudaba a sus compañeros cada que se les dificultaba algo o se presentaban dudas en la actividad.

Finalmente, el grupo de 2ºA de DGD se mostró más interesado y tuvo mayor colaboración con todos sus compañeros, fueron más participativos y siguieron las indicaciones de cada actividad, además, respetaron las dudas y comentarios de sus compañeros.

3. Comprobación de las realizaciones de los alumnos / Formulación de hipótesis:

En esta fase se efectúa la puesta en práctica de la planificación concreta, nos interesa conocer las competencias de los sujetos: para ello tenemos que partir de sus realizaciones. “Las técnicas e instrumentos empleados en la comprobación de realizaciones son variadas: desde las entrevistas, más o menos estructuradas, a técnicas subjetivas, escalas o test, inventarios, cuestionarios y autorregistros; (...) técnicas de observación y las técnicas objetivas (...)” (Buisán y Marín, 1987, p. 33).

En resumen, se puede decir que en esta fase se cuenta con diversos procedimientos de evaluación, los usados con mayor frecuencia son los test, así como el registro de observación. La selección de cualquier técnica se considera en virtud de los objetivos, tiempo y recursos disponibles.

Aquí diseñé registros de observación sobre las conductas de las y los adolescentes dentro del aula para poder identificar posibles situaciones problemáticas y evaluar el comportamiento de los estudiantes.

4. Interpretación / Validación de las hipótesis:

Durante esta fase se trata de hacer una síntesis de todos los datos que hemos obtenido, con el propósito de describir, predecir, o en su caso explicar, la conducta

de los alumnos y poder, con ello, tener la posibilidad de intervenir de una manera adecuada.

Asimismo, se marca la importancia de la observación sistemática de las y los alumnos, en cuanto a diferentes situaciones de aprendizaje, aquí mismo se verá si el diseño de los instrumentos favoreció los resultados al momento de la aplicación, de no ser así, se tiene la oportunidad de realizar correcciones y/o modificaciones pertinentes para lograr el objetivo.

Esta fase me ayudó para sintetizar la información obtenida, así como ajustar los instrumentos y técnicas utilizadas. La observación y la revisión de los instrumentos me permitieron realizar correcciones y mejorar la precisión del diagnóstico para mejorar la convivencia dentro del aula.

5. Devolución de resultados: orientadores y/o tratamientos / Dictamen de los resultados:

“Es el punto final del proceso diagnóstico y consiste en una información oral y/o escrita de los resultados del mismo conforme a los objetivos planteados” (Buisán y Marín, 1987, p. 37).

La redacción y contenido del informe variará, por una parte en función de los destinatarios y, por otra, de acuerdo con los objetivos propuestos.

La convivencia escolar en la educación media superior se ha convertido en un desafío, particularmente en instituciones como el Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS) 49. Este contexto educativo, donde convergen estudiantes de diversas realidades socioeconómicas y culturales, presenta un entorno propenso a conflictos interpersonales, conductas disruptivas y problemas de cohesión grupal. La adolescencia, etapa en la que se encuentran los y las alumnas, es un periodo crítico de desarrollo personal y social, caracterizado por una intensa búsqueda de su identidad, la formación de valores y la necesidad de pertenencia a un grupo. Estos factores, sumados a la presión académica y social, pueden

desencadenar situaciones de conflicto que, si no son abordadas adecuadamente, afectan el ambiente escolar y el rendimiento académico.

Los reportes de docentes y la observación directa que realicé revelan una serie de problemas recurrentes en el CETIS 49, tales como la falta de respeto entre compañeros, la presencia de conductas disruptivas y agresivas, así como la dificultad para gestionar conflictos de manera constructiva. Estos problemas no solo deterioran el clima escolar, sino que también contribuyen a un bajo rendimiento, desmotivación y, en algunos casos, al abandono escolar.

En el espacio educativo, la convivencia se enseña, se aprende y se ve reflejada en los diversos espacios de la institución, sin embargo, a pesar de los reglamentos e instrumentos de gestión de la Dirección General de Estudios Tecnológicos, Industrial y de Servicios (DGETI), como los internos del CETIS, tales como: reglamentos de convivencia, los planes para la Mejora Continua de la Convivencia Escolar, etc., y de los esfuerzos institucionales por mejorar la convivencia, estos no han sido suficientes para cambiar de manera significativa las dinámicas negativas entre las y los estudiantes.

Por otra parte, situaciones como el cierre del edificio B dentro de la institución, el cual se debió al sismo del 19 de septiembre del 2017, implicó que el espacio físico de las aulas se redujera, lo cual podría influir en los conflictos que se presentan entre las y los adolescentes, debido a que esto ocasiona que los baños que están fuera del edificio “A” y los pasillos, se vean más concurridos por las y los estudiantes, haciendo que en ocasiones lleguen más tarde a su primer clase e incluso tengan algún tipo de problema con el docente a cargo del grupo, en caso de que se pase el tiempo de tolerancia y se piense que están “incumpliendo” con la llegada a sus clases establecidas.

En el proceso de la práctica, el problema de la convivencia escolar fue objeto del proyecto que realicé y, por lo tanto, motivo de intervención, por esta razón ha sido

importante conocer el contexto institucional, así como las estrategias pedagógicas que promueven el mejoramiento de la convivencia dentro de la institución.

2. 4. Contexto externo

Conocer el entorno externo de la institución es importante ya que permite identificar las necesidades y características de la población estudiantil, así como los factores sociales, económicos y geográficos que inciden con su formación.

El Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS) no. 49 “Profa. María Patiño Vda. de Olmedo”, el Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS) no. 39 (el cual tiene el mismo nombre) “Profa. María Patiño Viuda de Olmedo” y el Colegio de Bachilleres “Quirino, Mendoza y Cortes” plantel no. 13, se encuentran en las inmediaciones de la Alcaldía Xochimilco, a unas calles del tren ligero estación “La Noria” al sur de la Ciudad de México.

La información presentada a continuación fue obtenida de la página oficial de la Alcaldía Xochimilco:

En 1929, Xochimilco es considerada como una de las dieciséis Delegaciones Políticas del Distrito Federal (hoy Ciudad de México), siendo el 15 de enero de ese mismo año, cuando se nombra como primer Jefe Delegacional al señor Pablo Rosas Velasco.

Hacia 1934, el Decreto de Protección de Monumentos, declaró a Xochimilco como Zona Típica y Pintoresca.

La Alcaldía Xochimilco, ubicada al Sur del Valle de México, a 23 km. del centro de la Capital, es la tercera Alcaldía extensa de la Ciudad de México. Su nombre, Xochimilco, significa “Campo de flores” en náhuatl, y es reconocida como un importante centro turístico (Alcaldía Xochimilco, 2019, s.p).

Xochimilco como Alcaldía de la Ciudad de México, limita con Iztapalapa, Tláhuac, Milpa Alta y Tlalpan, tiene una superficie de 114.71 km², con 442, 178 habitantes (INEGI, 2020), de los cuales 215,452 son hombres y 226,726 mujeres. Son 312,227

personas las que forman la población económicamente activa (PEA), dedicada principalmente a la producción manufacturera, las tareas agropecuarias, la construcción y la minería.

Entre los principales atractivos de Xochimilco se encuentran sus canales adornados con flores y la iglesia de San Bernardino, construida en el Siglo XVI, cuya fachada renacentista y retablo son considerados de los más hermosos de su época. Además, los famosos jardines flotantes del lago de Xochimilco atraen a numerosos visitantes cada año. Estos jardines, conocidos como “chinampas”, fueron creados por los aztecas y otros pueblos indígenas, quienes construyeron estructuras flotantes sobre el lago, cubriéndolas con tierra y plantando flores y hortalizas sobre ellas, ampliando así las áreas de cultivo (Alcaldía Xochimilco, 2019).

Dentro de su territorio se hallan diecisiete barrios: Nuestra Señora de los Dolores (Xaltocan), San Marcos (Tlatepetlapan), La Santísima Trinidad (Chililico), San Antonio (Molotlán), San Juan (Tlalteuhchi), San Pedro (Tlanáhuac), Santa Crucita (Analco), San Cristóbal (Xal-lan o Xallan), San Lorenzo (Tlaltecpan), La Asunción (Colhuacatzingo), San Francisco Caltongo, El Rosario (Nepantlatlaca), San Diego (Tlacoxtlan), La Concepción Tlacoapa, La Guadalupe (Xochitenco), Belem (Acampa), San Esteban (Tecpanpan), y catorce pueblos originarios llenos de tradición y cultura los cuales son: San Andrés Ahuayucan, San Francisco Tlalnepantla, San Gregorio Atlapulco, San Lorenzo Atemoaya, San Lucas Xochimanca, San Luis Tlaxialtemalco, San Mateo Xalpa, Santa Cecilia Tepetlapan, Santa Cruz Acalpixca, Santa Cruz Xochitepec, Santa María Nativitas, Santa María Tepepan, Santiago Tepalcatlalpan, y Santiago Tulyehualco.

Por su rica historia, arte colonial, fiestas, tradiciones y entorno natural, y con el objetivo de rescatar y preservar sus recursos, la FAO (Organización Mundial para la alimentación y la Agricultura de las Naciones Unidas) tomó bajo protección, a partir de 1986 la zona rural y lacustre de Xochimilco como preludio de que, al año

siguiente, el 11 de diciembre de 1987, Xochimilco fuese declarado “Patrimonio Cultural y Natural de la Humanidad” por la UNESCO (Alcaldía Xochimilco, 2019).

2. 5. Contexto interno

Es importante conocer el contexto interno de la institución ya que al igual que el contexto externo, permite identificar los factores que influyen en la interacción social, los retos que enfrentan las y los alumnos y las oportunidades para mejorar la convivencia escolar.

De acuerdo con la página del CETIS 49 (2024), la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), designó a un grupo de maestros para identificar un terreno adecuado para la creación del Centro Nacional de Tecnología Educativa (CENALTE), que serviría como un centro productor de material didáctico para las escuelas de la DGETI, con el objetivo de general un impacto transformador a nivel nacional.

Con esta finalidad, se realizó una entrevista con la señora María Patiño vda. de Olmedo, propietaria del terreno en cuestión, para presentarle el proyecto. En la reunión estuvieron presentes los ingenieros Jesús Morales González (Director General de Educación Tecnológica Industrial; Óscar Olguín, primer director del plantel; Enrique Pineda, y el profesor Jesús A. Coeto, quién posteriormente se desempeñó como docente de la especialidad de Comunicación en el plantel. Gracias a la aprobación y aceptación del proyecto por parte de la señora Olmedo, se cedió la propiedad con el propósito de fomentar la educación y generar fuentes de trabajo para la comunidad.

Simultáneamente, el centro comenzó a operar como Centro de Estudios Tecnológicos (CET) no. 438, ofreciendo especialidades como Comunicación, Diseño Gráfico y Recursos Audiovisuales, con una matrícula inicial de 109 alumnas y alumnos. La inauguración del centro tuvo lugar el 22 de marzo de 1979, en una ceremonia presidida por el entonces Presidente de la República Mexicana, Lic. José

López Portillo, el Lic. Fernando Solana Morales, Secretario de Educación Pública, el ing. Jesús Morales González, y la señora María Dolores Patiño viuda de Olmedo (CETIS 49, 2024).

El Centro de Estudios Tecnológicos, Industrial y de Servicios (CETIS 49) “Profra. Ma. Patiño Vda. De Olmedo”, turno matutino, con clave del centro de trabajo 09DET0438F, se encuentra ubicado en AV. Acueducto 95, Ampliación Tepepan, Xochimilco, C.P. 16030, Ciudad de México. Es una institución oficial y pública, cuenta con dos turnos; matutino con un horario de 7:00 am a 13:00 pm y vespertino con horario de 14:00 a 21:00 hrs.

Al llegar por la entrada principal para los estudiantes (y única), nos encontramos de frente unos torniquetes porque el acceso se da por medio de la credencial, por ello, es indispensable que los alumnos la porten, en mi caso, el acceso fue mediante un registro en una libreta de visitas y, posteriormente, el guardia de seguridad, quien es el encargado de reportar cualquier anomalía dentro de la institución, me permitía ingresar haciendo uso de su credencial.

Una vez dentro del plantel, de lado derecho hay un muro en donde se colocan los periódicos murales, así como las ofrendas en el mes de noviembre, seguido de este muro se encuentra un pasillo en el cual hay unas escaleras y una rampa para personas con discapacidad, este pasillo conecta con el edificio A, al ingresar a la planta baja están los siguientes servicios: de lado izquierdo control escolar, seguido de servicios escolares, dirección, subdirección, tutorías, orientación, titulación, vinculación y enfermería. Sin entrar a la planta baja, de lado derecho (nuevamente) hay unas escaleras para subir al primer, segundo y tercer nivel en el que únicamente se encuentran los salones en donde se imparten las clases.

Detrás del edificio “A”, se ubican los baños de hombres y mujeres (10 designados para los hombres y 10 designados para las mujeres), y al fondo se sitúa la cafetería. Cabe mencionar que en la parte donde están los torniquetes y el pasillo que conecta

con el edificio “A” están techados, al igual que al fondo donde está la oficina de deportes y fuera de ella unas mesas con bancas.

El edificio “B”, anteriormente, era utilizado por alumnos y docentes pertenecientes a la especialidad de “cosmetología”, pero como tuvo afectaciones estructurales por el sismo del 19 de septiembre del 2017, dicha situación obligó a desalojar ese edificio y a ocupar tanto los espacios abiertos (fuera de la oficina de deportes) para cosmetología, como cerrados (salón de cómputo) para la impartición de clases.

Tomando como referencia los torniquetes, de lado izquierdo hay unas escaleras para subir a la cancha, a un costado y frente al edificio “B”, está el auditorio “Quirino, Mendoza y Cortés”.

El edificio “C” está detrás del “B”, en el sótano se encuentra el salón de cómputo y biblioteca, así como otros salones donde se imparten las clases. Los salones están asignados por números y letras, para que tanto docentes como alumnos sepan identificar el salón que les corresponde, esto debido a que no todas sus clases son dentro del mismo salón, e incluso todos los grupos tienden a cambiar de salón conforme a su tira de materias.

El salón donde se llevó a cabo la primer observación, así como la primera y segunda sesión con el grupo 2°B de PROG, y la quinta y sexta sesión con el grupo 2°A de DGD, se encuentra en el segundo piso, subiendo las escaleras del edificio “A”, a mano izquierda. La pared del fondo y la del lado derecho del salón están pintadas con una franja de color azul, mientras que el resto es de color blanco. La pared izquierda, junto a la puerta, es de color café y cuenta en su parte superior con tres ventanas que permiten la ventilación al interior del aula. La puerta es material metálico y de color azul, con una ventana cuadrada centrada en la parte superior.

Al entrar al salón, se encuentra un ventanal al frente, que queda al lado derecho del docente cuando está sentado. En ese mismo lado, hay una plataforma cuadrada de madera, de aproximadamente 15-20 cm de altura, sobre la cual se encuentra una

mesa color blanco con entradas de adaptadores en la esquina superior derecha. Estos adaptadores son utilizados por el docente para conectar extensiones, cargadores, o manipular el proyector mediante un cable HDMI conectado a una laptop, facilitando su uso sin exceso de cables. Junto a esta mesa, hay una silla roja designada para el docente.

En la pared central, frente a los alumnos, se encuentra una pizarra blanca que se utiliza con plumones para pizarrón blanco. El piso del aula es de color blanco y sobre él están distribuidos un total de treinta y ocho pupitres, utilizados por las y los estudiantes del grupo.

Fuera de esta aula se encuentra el pasillo que conecta con los demás salones, así como una silla la cual es utilizada por un prefecto, encargado de mantener el orden y disciplina de las y los alumnos cuando no está el docente titular.

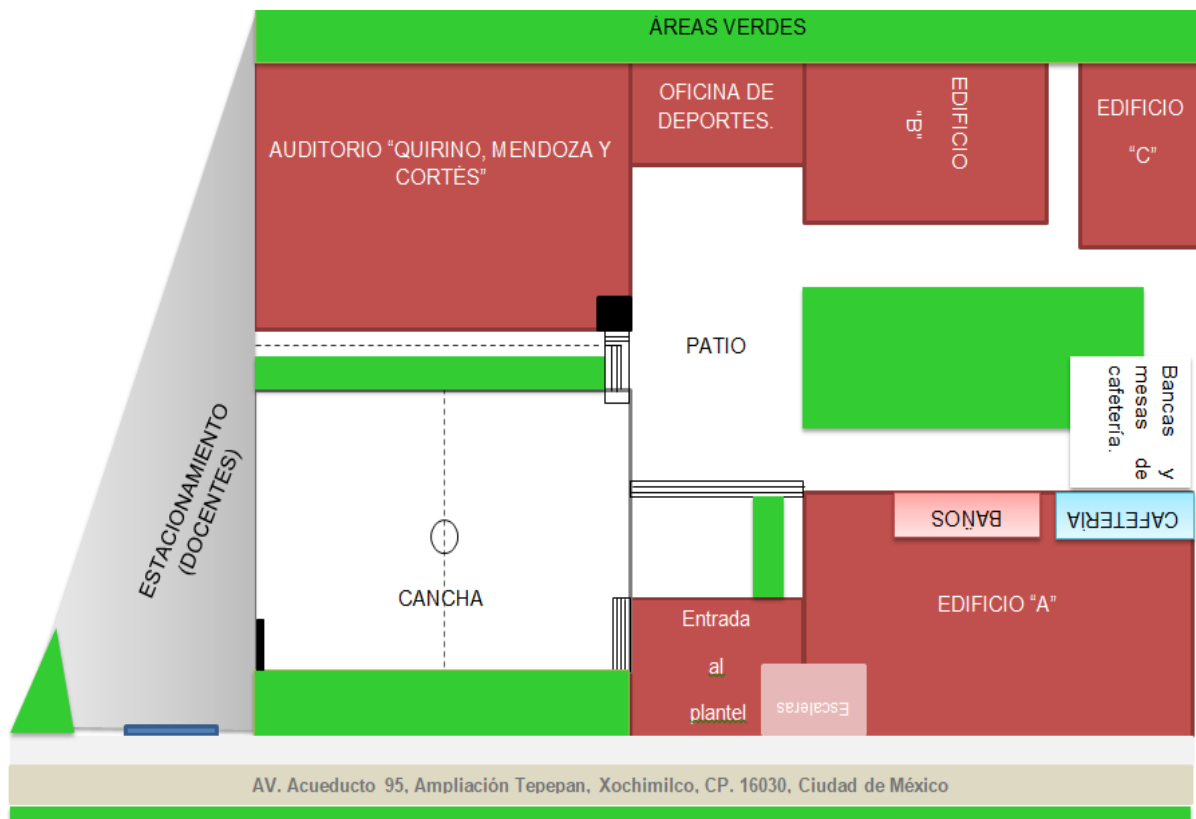
La tercera y cuarta sesión se llevaron a cabo en un salón ubicado en el mismo pasillo del edificio “A”, pero esta vez del lado derecho. Este salón, al igual que el anterior, cuenta con las mismas características descritas previamente.

Para adquirir cualquier material que se necesite para trabajar con las y los alumnos, la institución cuenta con una papelería particular que ofrece una amplia variedad de artículos a precios accesibles. El servicio está disponible desde el inicio del turno matutino, a las 7:00 am, hasta casi el final del turno vespertino, a las 21:00 pm.

El espacio disponible para las aulas en la institución se ha reducido debido al cierre del edificio “B”, como se mencionó anteriormente, esta situación puede influir en los conflictos que se presentan entre las y los adolescentes, ya que provoca una mayor concurrencia en los baños ubicados fuera del edificio “A” y en los pasillos adyacentes. Esto incrementa el riesgo de que las y los estudiantes lleguen tarde a su primera clase, e incluso puede generar conflictos con el docente a cargo si exceden el tiempo de tolerancia, ya que puede interpretarse como un incumplimiento de su obligación de asistir puntualmente a sus clases.

A continuación, se presenta un croquis que fue diseñado a partir de la observación realizada, en el cual se detalla la estructura de la institución, incluyendo la distribución de los edificios, áreas de deporte, entre otros espacios mencionados anteriormente.

Croquis de la institución.



Fuente: elaboración propia.

a) *Planta docente CETIS 49, T. M.*

El equipo docente de esta institución, de acuerdo con datos del Sistema Integral de Gestión Escolar de la Educación Media Superior (SIGEEEMS) correspondientes al ciclo escolar 2023-2024, está conformado por un total de 54 docentes, además de la Directora y Subdirectora, y de los cuales solo la formación de 50 de ellos corresponde al área curricular que imparten. Cabe señalar que, al consultar la plataforma del SIGEEEMS, no se encontraron disponibles los nombres detallados del

personal docente, por lo que esta información se complementa únicamente con los datos públicos del personal administrativo obtenido a través del sitio BúhoLegal (2024). En este sentido, se considerará para el análisis la información de la formación académica del personal administrativo accesible mediante dicha fuente oficial.

Tabla 2. Cargos y formación profesional de las y los docentes que conforman la administración en el CETIS 49.

Cargo	Formación profesional
Directora	Lic. Ciencias de la Educación.
Servicios docentes	Lic. Contaduría Pública.
Tutorías	Lic. Pedagogía.
Servicios Escolares	Lic. Contaduría.
Control Escolar	Técnico en Computación.
Orientación Educativa	Lic. Psicología.
Servicio Social y Titulación.	Lic. Cirujano Dentista.
Becas	Lic. Psicología.
Vinculación	Tec. Profesional. Como analista en sistemas computacionales.
Planeación y Evaluación.	Lic. En Educación.
Servicios Administrativos.	Maestría en Administración de Negocios.

*Información proporcionada por BuhoLegal, 2024. <https://www.buholegal.com/consultasep/>.

Organigrama del CETIS 49.

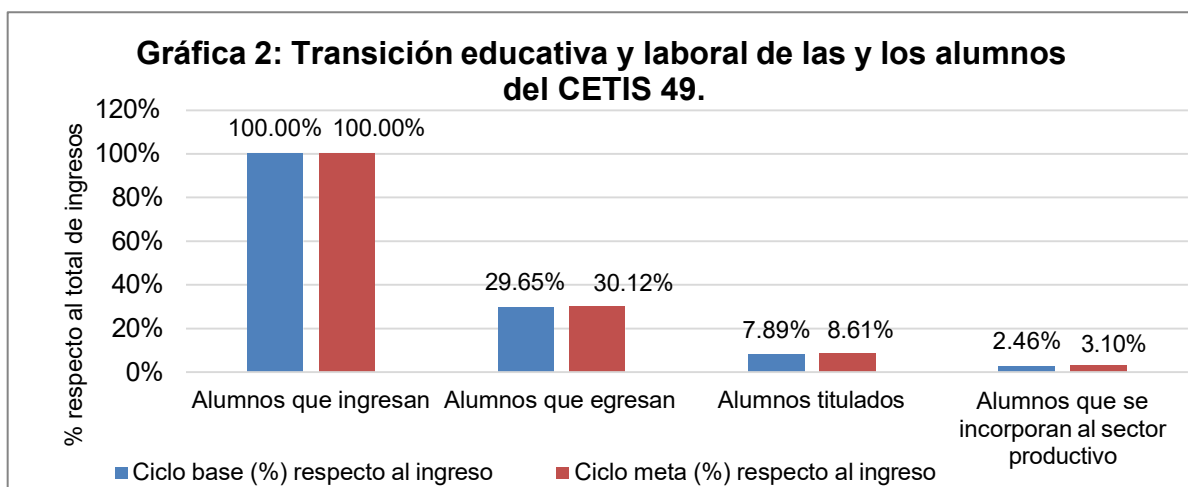


*Información proporcionada del Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS) no. 49. <https://www.cetis49.com.mx/#/direccion/organigrama>.

La información anterior indica que en el CETIS 49 se cuenta, en su mayoría, con personal que posee formación académica a nivel superior, lo cual representa un punto favorable para la calidad educativa. A partir del análisis realizado puede considerarse que se trata de un equipo de trabajo completo debido a la versatilidad y la multifuncionalidad del personal, ya que además de desempeñar funciones administrativas, gran parte de ellos también cumple con actividades docentes frente a grupo. Esta doble función contribuye a una mayor articulación entre los procesos administrativos y pedagógicos, facilitando la atención integral del alumnado. Asimismo, la institución cuenta con personal capacitado para brindar orientación y seguimiento a las y los estudiantes que lo requieran, lo que favorece el desarrollo de competencias personales y académicas, mejora la convivencia escolar y promueve un acompañamiento más cercano en su proceso formativo.

b) Población estudiantil CETIS 49, T. M.

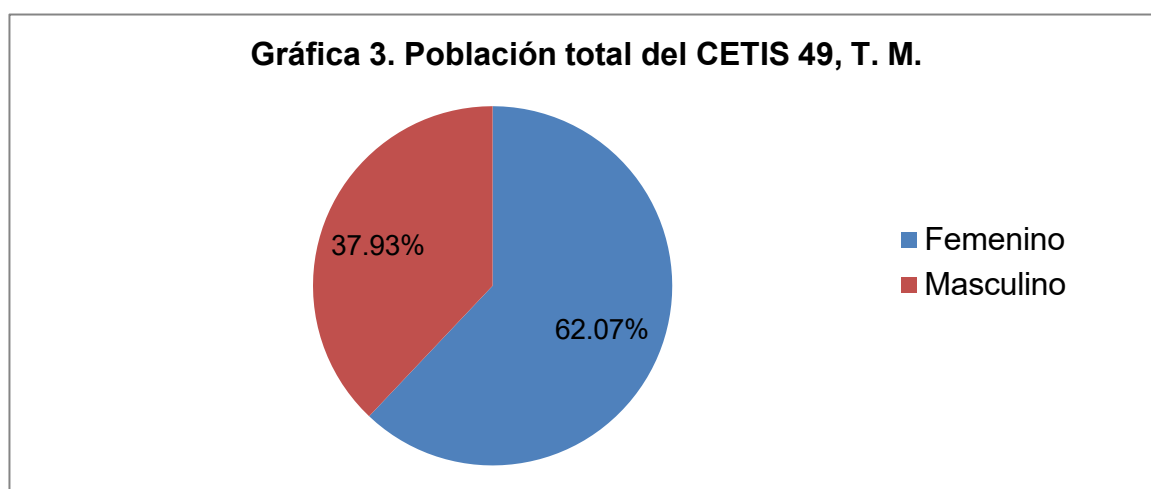
La población estudiantil del CETIS 49, turno matutino, se conforma principalmente a través del proceso de admisión de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Enseñanza Media Superior (COMIPEMS). Durante este proceso, las y los alumnos seleccionan las instituciones de nivel media superior a las que desean ingresar. En el caso del CETIS 49, de acuerdo con indicadores oficiales del desempeño institucional, una parte minoritaria (3.10%) de las y los estudiantes elige esta institución por las opciones de carreras técnicas que ofrece, así como por la posibilidad de obtener un título y cédula de técnico profesional al concluir sus estudios, lo que les facilita el acceso al sector productivo (gráfica 2).



Sin embargo, un número significativo de las y los alumnos ingresa al CETIS 49 como alternativa, al no obtener el puntaje requerido para hacerlo en otras instituciones de su preferencia. Esta situación genera una alta tasa de deserción en semestres impares (tercero y quinto), cuando algunas y algunos estudiantes optan por volver a presentar el examen de COMIPEMS, logrando, en muchos casos, su ingreso a una institución acorde a sus expectativas iniciales.

Actualmente, el Centro de Estudios Tecnológicos, Industrial y de Servicios (CETIS) no. 49, tiene una población registrada de 1239 alumnos en el turno matutino, de los cuales, de acuerdo con datos del Sistema Integral de Gestión de la Educación Media Superior (SIGEEMS, 2024), 769 son de sexo femenino y 470 son de sexo masculino

(gráfica 3), están distribuidos por semestres (segundo, cuarto y sexto), en un total de treinta y seis grupos (A, B y C) y de acuerdo con la especialidad cursada dentro de la institución, es decir; 9 grupos de la carrera técnica de Cosmetología (COSM); 9 grupos de Diseño Gráfico Digital (DGD); 9 grupos de Medios de Comunicación (MDC) y 9 grupos de Programación (PROG).



Las edades de las y los alumnos de toda la institución del turno matutino, oscilan entre los 15 y los 19 años cumplidos. La asignación de la especialidad técnica que debe cursar cada alumno se da en segundo semestre de acuerdo con orden de su interés, así como el promedio obtenido durante el primer semestre.

2.6. Diagnóstico de los grupos.

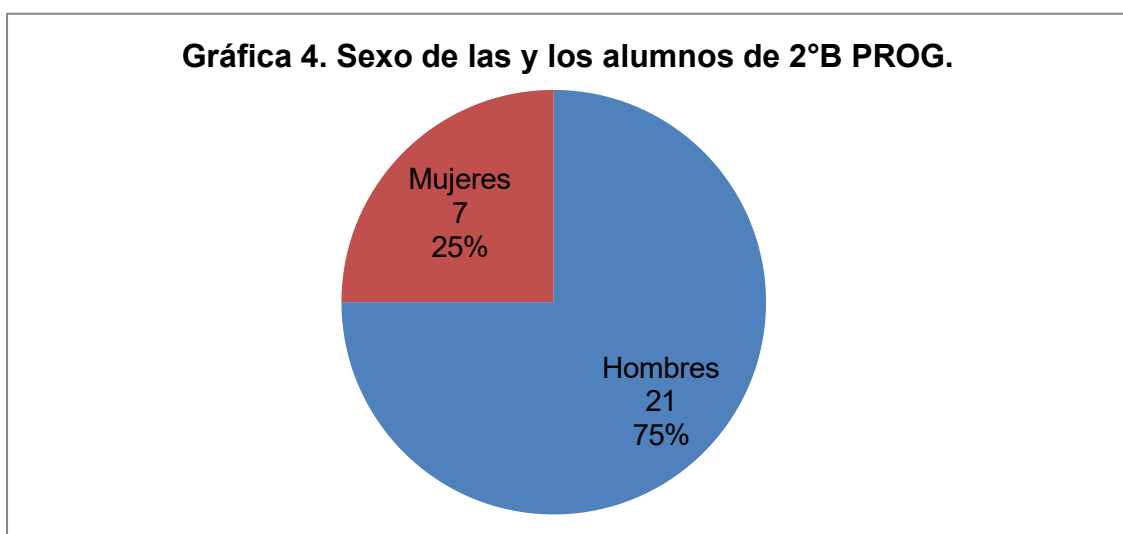
El diagnóstico grupal se realizó en tres grupos de segundo semestre: 2°B de Programación (PROG); así como 2°B y 2°A de Diseño Gráfico Digital (DGD). Esta selección respondió a la necesidad de atender de manera específica las problemáticas identificadas dentro del aula, conforme a las solicitudes expresadas por los docentes responsables de la asignatura de Recursos Socioemocionales.

La elección se fundamentó en la observación directa y la evaluación de las técnicas grupales, así como de los desafíos socioemocionales que presentaban las y los estudiantes y de lo cual los docentes hicieron mención, al centrar la intervención en estos grupos (capítulo 3), se pretendió generar un entorno más controlado y efectivo

que permitiera abordar las problemáticas, fomentar la participación activa y asegurar una atención personalizada que facilitara la mejora de la convivencia y el desarrollo integral de las y los estudiantes, privilegiando con ello un enfoque preventivo y formativo que respondiera a las características y necesidades específicas de cada uno de los grupos con los que trabajé.

a) El grupo de 2° “B” (PROG)

El grupo de 2°B, de la carrera técnica en Programación (PROG) está formado por un total de 37 alumnos inscritos, de los que únicamente hay un total de 8 mujeres, el día 24 de mayo del 2024 que fue cuando apliqué el instrumento, solo se contó con 28 asistentes (7 mujeres y 21 hombres) (gráfica 4).



La asistencia constante de este grupo oscila entre los 28 a 32 alumnos, aproximadamente. En general, las y los alumnos suelen llegar puntualmente, aunque hay excepciones con dos o tres estudiantes que, debido a la saturación de alumnos al ingresar al plantel por la mañana, presentan retrasos. Por esta razón, se concede un tiempo de tolerancia de hasta 10 minutos para permitir su ingreso al aula.

El grupo al estar, mayoritariamente, integrado por personas del sexo masculino (ver gráfica 4), tiende a presentar conductas disruptivas durante las clases, lo que dificulta el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre estas conductas se

incluyen interrupciones frecuentes, falta de atención y comentarios inapropiados que afectan la dinámica del aula, por otra parte, el 3% de las mujeres tienden a adoptar comportamientos egocéntricos, ya que al ser un grupo en el cual predomina el sexo masculino, suelen ser algo exageradas en su forma de hablar, de sentarse y de estar constantemente mirándose frente a sus espejos de mano, enfocándose en la búsqueda de atención por los demás miembros del grupo.

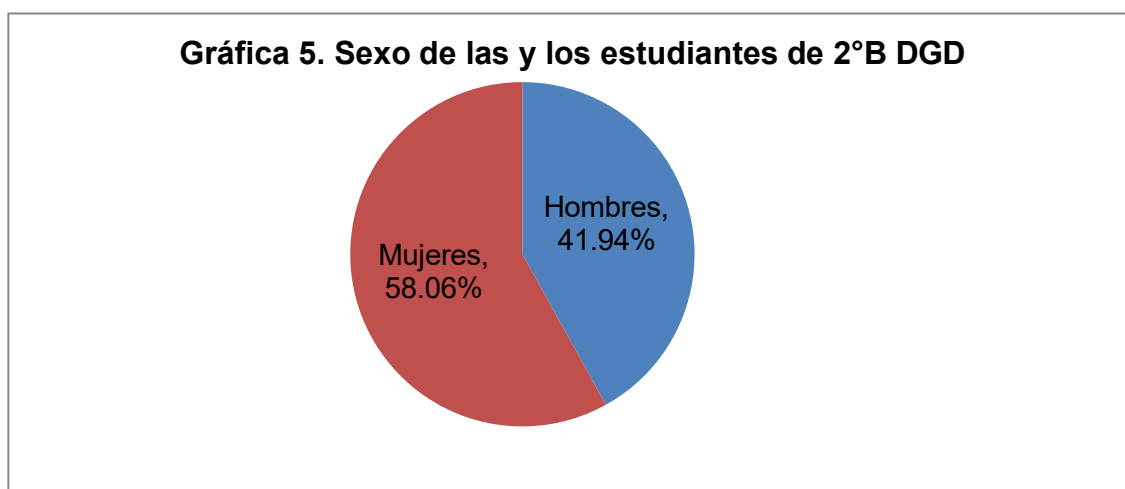
De acuerdo con la docente, este grupo se caracteriza por tener una dinámica social diversa y una amplia variedad de intereses y personalidades, la mayoría de las y los estudiantes provienen de entornos urbanos, se encuentran en la etapa de la adolescencia con edades promedio de entre los 15 y 16 años. Además, dentro del grupo hay un estudiante con diagnóstico confirmado de ansiedad y depresión, lo cual repercute en su participación en clase y en su interacción con sus compañeros. Otro alumno, que aún no ha sido diagnosticado formalmente, también presenta dificultades significativas en cuanto a su socialización, mostrando comportamientos de aislamiento, resistencia al trabajo en equipo y problemas para establecer relaciones interpersonales saludables.

Asimismo, se comentó que se han identificado algunos casos de conflictos interpersonales y rivalidades entre subgrupos dentro del aula, lo que puede llegar a afectar el ambiente general de convivencia y el bienestar emocional de los estudiantes.

El grupo cuenta con recursos educativos y de apoyo adecuados, sin embargo, se identifica la necesidad de fortalecer los programas de desarrollo socioemocional y promover la participación activa de los estudiantes en actividades de convivencia y trabajo en equipo.

b) El grupo 2° "B" (DGD)

El grupo de 2°B de Diseño Gráfico Digital (DGD), cuenta con un total de 36 alumnos inscritos. Durante la aplicación del instrumento el día 27 de mayo, se registró la asistencia de 31 estudiantes, de los cuales 13 eran del sexo masculino y 18 del sexo femenino. En comparación con el grupo de PROG (2°B), la distribución de género en este grupo es más equilibrada (gráfica 5).



Su asistencia constantemente oscila entre los 30 y 34 alumnos, aproximadamente, de acuerdo con los instrumentos aplicados, este grupo se caracteriza por ser estudiantes que saben seguir instrucciones, al igual que en el grupo de PROG (2°B), ya hay subgrupos establecidos dentro del aula, por lo que el docente a cargo del grupo comentó que al aplicar mi intervención podría presentar desafíos, esto se debe a que algunos alumnos muestran resistencia a colaborar con otros compañeros al formar equipos, prefiriendo mantenerse con los mismos integrantes. Además, un número reducido de estudiantes tiende a adoptar una actitud individualista, lo que puede dificultar la dinámica colaborativa y el trabajo en equipo. Esta resistencia y el comportamiento individualista pueden influir negativamente en la cohesión del grupo y en el logro de objetivos comunes, haciendo necesario un enfoque específico para abordar estas actitudes durante la intervención.

El docente de la asignatura de Recursos Socioemocionales, en una conversación informal, mencionó que la convivencia dentro del grupo es generalmente positiva,

con la mayoría de los estudiantes, presentando respeto mutuo, sin embargo, considera que es necesario promover un ambiente más inclusivo en el que las y los alumnos estén completamente dispuestos a colaborar con cualquier compañero dentro del aula.

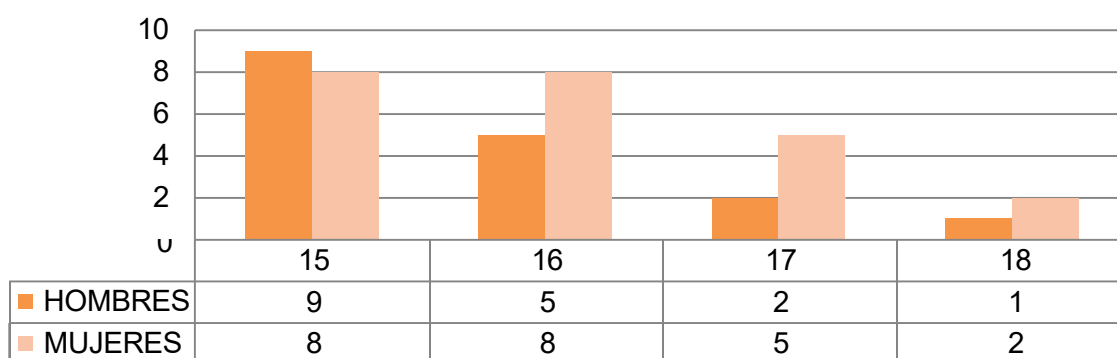
A pesar de estos desafíos, el grupo no presentó un alto nivel de conductas disruptivas, lo cual sugiere que, en términos generales, las y los estudiantes mantienen un comportamiento adecuado, sin embargo, se observó un caso particular de un alumno que se mostró aislado y con problemas para socializar, lo cual podría ser un indicativo de una posible dificultad emocional o social que requiere atención.

c) El grupo 2° “A” (DGD)

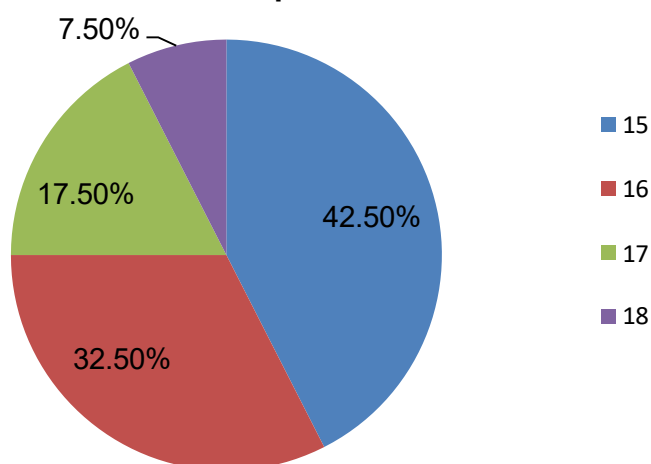
Este grupo de Diseño Gráfico Digital, está conformado por 43 alumnos inscritos, de los cuales el docente comentó que tres de ellos ya no se han presentado a clases y por lo cual la asistencia diaria oscila entre los 38 y 40 alumnos, aproximadamente. El día 28 de mayo del 2024 que fue cuando apliqué los instrumentos del diagnóstico, se contó con la participación de toda su población (40) alumnas y alumnos, teniendo 23 mujeres y 17 hombres (gráfica 6).

Las edades de las y los integrantes de este grupo oscilan entre los 15 a los 18 años cumplidos, teniendo como promedio la edad de 15 años y los 16 años; seguidas con un 17.5% en la edad de 17 años, y finalmente, con un 7.5% de alumnos que tienen 18 años (gráfica 7). La mayoría de las y los estudiantes se encuentran en la edad de la adolescencia, caracterizada por significativos cambios físicos, psicológicos y sociales que influyen directamente en su comportamiento y en términos de convivencia, además, los estudiantes de esta edad suelen presentar una necesidad de pertenencia y aceptación por parte de su grupo de pares.

Gráfica 6. Edad y sexo de las y los estudiantes de 2ºA DGD

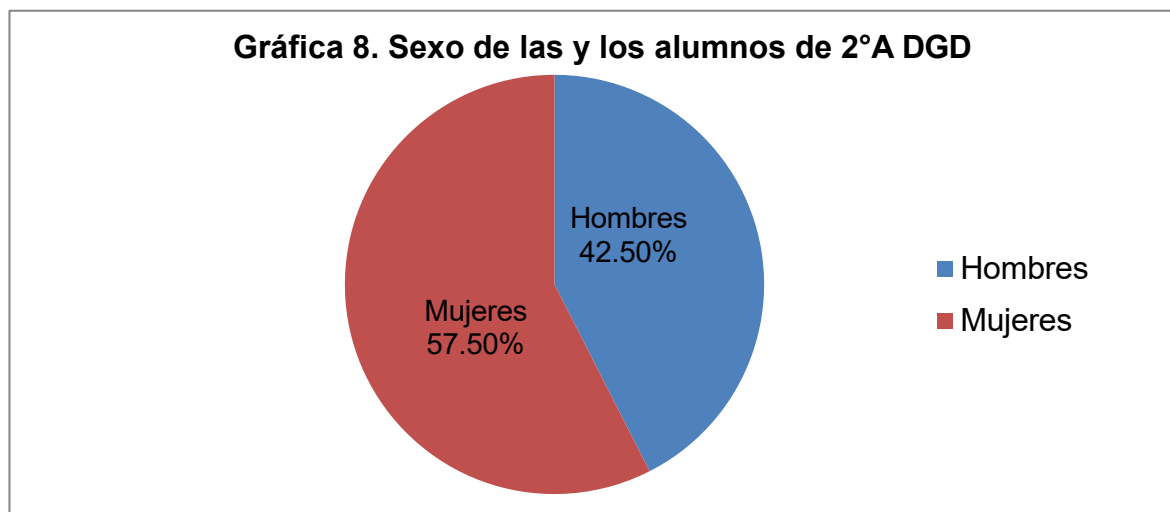


Gráfica 7. Porcentaje general de las y los alumnos de 2ºA de DGD por edad.



Este grupo se distingue principalmente por ser, en su mayoría, mujeres (ver gráfica 8), ellas se caracterizan por su participación activa, obediencia y asistencia, en comparación con otros grupos. Tal vez, al predominar el sexo femenino ha influido positivamente en las técnicas de participación y colaboración, aunque no se puede atribuir exclusivamente al género, es relevante considerar que, en general, las mujeres tienden a manifestar un mayor interés en el trabajo en equipo durante la adolescencia, esto puede estar relacionado con un enfoque comunicativo en el desarrollo socioemocional, que a menudo se observa en contextos educativos (Frances y Ellis, 2015). Como se mencionó anteriormente, el docente que imparte la

materia de “Recursos Socioemocionales” en 2°B de DGD trabaja la misma asignatura en este grupo (2°A) de DGD, ha observado que, en comparación con el grupo anterior, los y las alumnas de este grupo muestran una mayor disposición para realizar actividades en equipo.



En este grupo hay una estudiante con *simbraquidactilia** que, a pesar de ello, destaca por su notable destreza en el dibujo. Tanto el grupo de 2°B como el de 2°A de Diseño Gráfico Digital (DGD), se caracterizan por ser estar conformados, en su mayoría, por estudiantes con habilidades destacadas en esta área. El docente a cargo de ambos grupos ha señalado que sus estudiantes poseen un gran talento para el dibujo, lo que se refleja en la calidad y creatividad de sus trabajos.

2.7. Determinación de necesidades educativas

Los instrumentos de diagnóstico empleados, me permitieron identificar, al igual que a los docentes a cargo de los tres grupos, diversas conductas y formas de relacionarse de los alumnos, así como aquellas conductas “disruptivas”, las cuales llegan a alterar el ambiente dentro del aula, me refiero a conductas “agresivas” que, algunos de los

* La simbraquidactilia ocurre cuando un brazo o una mano no se desarrollan por completo o los dedos son cortos y pueden estar palmeados o unidos (Stanford Medicine Children's Health, 2025).

alumnos, comúnmente suelen manifestar de manera verbal para hacer sentir mal e incómodos a quienes van dirigidos.

En diálogo con los profesores, hicieron mención de que actualmente existe una problemática dentro de la institución con los adolescentes, debido a que se han presentado rivalidades e incluso han manifestado sentirse incómodos ante situaciones así. Los profesores también comentan que siempre tratan de trabajar valores como el respeto, la solidaridad, la empatía, sin embargo, no han tenido buenos resultados. Al trabajar con los adolescentes de este nivel educativo me di cuenta de que algunas de las reglas de la institución no suelen llevarlas a cabo y desafían a la autoridad del plantel, es por ello que en el CETIS 49 cada inicio de semestre, ya sea en inscripciones o reinscripciones, se pide a los alumnos que descarguen el reglamento, lo impriman, lo lean y firmen de que están de acuerdo con acatar las normas que ahí se estipulan, ya que se establece que cualquier estudiante que llegue a incumplir alguna de ellas, será sancionado de acuerdo con la gravedad de la falta.

Asimismo, la encargada de Servicios Escolares, manifestó que junto con la encargada del departamento de Orientación, han realizado talleres para fomentar la integración de los alumnos, así como temas de salud sexual y reproductiva, el cuidado y autocuidado de su persona, adicciones, violencia y convivencia dentro de la escuela por lo que sugirió que, como parte de mi intervención, trabajara más a profundidad este último tema, debido a que estos talleres se llevaban a cabo únicamente con alumnos que tienen algún reporte preventivo como es una falta menor del reglamento (haber olvidado la credencial, el uniforme incompleto, etc.), y deben asistir al taller para “quitar” dicho reporte.

Entre las necesidades identificadas se encuentra la de mejorar las relaciones interpersonales y fomentar la cohesión grupal, de manera que, la convivencia escolar dentro del CETIS 49, sea inclusiva y se fundamente en principios y valores inculcados desde el hogar. Asimismo, es esencial fortalecer la confianza y el

comportamiento de las y los estudiantes, diseñando estrategias para regular adecuadamente su conducta. Aunque se reconoce la relevancia de los padres de familia en este proceso, la intervención no se centrará en ellos, dejando así, abierta la posibilidad de abordar el papel de la familia en una futura investigación.

Por esta razón, consideré pertinente desarrollar un taller, como estrategia, para atender tales necesidades de manera inmediata, con el fin de prevenir que las situaciones se tornaran más graves. Se dio prioridad al diseño de esta propuesta, que promoviera el cumplimiento de las normas de conducta entre las y los adolescentes tanto dentro como fuera del aula. En el capítulo siguiente se presenta una estructura detallada, así como la funcionalidad de esta propuesta.

CAPÍTULO III.

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA.

En el presente capítulo expongo el diseño e implementación del programa de intervención orientado a fortalecer la convivencia escolar. Esta estrategia surgió como respuesta a las problemáticas socioemocionales identificadas en los grupos seleccionados, y se estructura a partir de principios pedagógicos que promueven la participación activa, la empatía y el respeto mutuo entre las y los estudiantes de la institución educativa.

3. 1. Metodología de Intervención orientadora.

Desde el campo de la orientación educativa, la intervención del taller “Aprendiendo a convivir”, se desarrolla a partir del modelo por programas, Álvarez, Riart, Martínez y Bisquerra (1998), definen al programa como una acción continuada, previamente planificada, encaminada a lograr objetivos, con la finalidad de satisfacer necesidades, y/o enriquecer, desarrollar o potenciar determinadas competencias, el tema a tratar en este trabajo, tiene que ver con la convivencia que se lleva a cabo dentro del aula, ya que algunos alumnos carecen de habilidades sociales, las cuales son fundamentales, ya que permiten expresarse y convivir en un ambiente sano, esto puede ser consecuencia de la poca interacción que se tuvo durante la pandemia y a la formación de grupo de pares dentro del aula.

Fases del modelo por programas.

De acuerdo con Álvarez y Bisquerra (2012) las fases del modelo por programas son fundamentales porque proporcionan la estructura clara y organizada para la intervención psicopedagógica (imagen 6), las principales fases son las siguientes:

Imagen 6. Elementos imprescindibles del modelo por programas.



Elaboración propia con base en Álvarez y Bisquerra (2012).

1. Diagnóstico: consiste en la identificación de necesidades, problemas y características del grupo o individuo al que se dirige la intervención. Se recopila información relevante a través de diversas técnicas e instrumentos para entender el contexto y determinar las áreas prioritarias.
2. Planificación: se definen los objetivos generales y específicos de la intervención; se seleccionan las estrategias y actividades, asimismo, se establecen los recursos necesarios y se diseñan indicadores para evaluar los resultados.
3. Implementación: consiste en llevar a cabo las actividades planificadas, siguiendo estrategias establecidas, es importante la coordinación y el seguimiento continuo durante la aplicación, para asegurar que la intervención se desarrolle conforme a lo previsto y/o realizar ajustes en caso de que sea necesario.
4. Evaluación: implica medir el impacto de la intervención, analizar datos recogidos para determinar si se han alcanzado los objetivos propuestos.

Este modelo por programas, me ayudó a la creación de actividades en las cuales las y los alumnos de segundo semestre, de los tres grupos con los que trabajé, se vieron involucrados de manera activa, fomentando en ellos la participación y promoviendo las habilidades sociales tanto dentro como fuera del aula.

Los pasos para realizar el diagnóstico inicial (imagen 7):

Se llevó a cabo un análisis del estado actual de la convivencia escolar en la institución, asimismo, se recopilaron datos a través de diferentes técnicas como cuestionarios, observaciones, lista de cotejo y análisis de documentos. El objetivo fue identificar los principales problemas, necesidades y áreas de mejora en cuanto a la convivencia.

Imagen 7. Pasos para elaborar el diagnóstico inicial



Elaboración propia con base en Bisquerra (2012).

De acuerdo con los datos del diagnóstico inicial, se procedió al diseño de un taller integral para la mejora de la convivencia escolar, con ello, se establecieron objetivos claros y específicos que se deseaba lograr a través del programa. Además, se definieron las estrategias, actividades y recursos necesarios para llevar a cabo el taller de manera efectiva.

3. 2. El taller y su aplicación en la intervención.

Se trata de una propuesta dirigida a alumnas y alumnos de segundo semestre de educación media superior, lo cual resulta fundamental centrarse en una herramienta que, al final, se configura como una guía que orienta los objetivos establecidos, por lo tanto, el taller debe ser definido desde una perspectiva pedagógica, basada en una

concepción teórica y estructural, lo que permite identificar los parámetros bajo los cuales puede ser abordado en términos de su funcionalidad.

De acuerdo con Ander-Egg (1991), el taller transforma las dinámicas entre los educadores y estudiantes, estableciendo una metodología basada en la participación activa, que fomenta un ambiente propicio para el desarrollo de la creatividad.

Este enfoque resalta la importancia del taller como una herramienta educativa que va más allá de la enseñanza tradicional, al permitir que los estudiantes asuman un papel más activo, y los docentes se conviertan en facilitadores, se promueve una participación más enriquecedora, esto no solo mejora las relaciones interpersonales en el aula, sino que también crea un espacio en donde los estudiantes pueden explorar ideas nuevas, cuestionar, investigar y encontrar soluciones creativas a los problemas, lo que ayuda a seguir potenciando su capacidad crítica y reflexiva (Rodríguez, 2012).

En cuanto al taller que implementé, fue importante primero conocer los tipos de talleres existentes, para lo que el autor Ander-Egg (1991) distingue tres tipos: *taller total*, comprende la realización de un programa en el que se involucran todos los docentes y alumnos de la institución; *taller horizontal*, incluye el trabajo únicamente a quienes cursan o enseñan un mismo grado (semestre) de estudios; y por último, el *taller vertical*, este abarca diferentes grados, semestres y/o años, pero todos integrados para realizar un proyecto en común.

Con lo dicho anteriormente, el tipo de taller con características más próximas a esta intervención es el de tipo *horizontal*, pues está centrado en la adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes que cursan segundo semestre, por lo que se debe tener en cuenta las funciones que integra el taller, desde la docencia, la investigación y el servicio, presentadas a continuación:

La planeación, ejecución y evaluación del taller, implementado como estrategia de intervención, evidenciaron una reflexión pedagógica fundamentada, a través del dialogo con los dos docentes mencionaron algunas metodologías pertinentes para el desarrollo de la convivencia en las y los adolescentes, para lo que ellos consideran: establecer lineamientos para la construcción de un proyecto educativo integral, no solo incorporando el conocimiento social que las y los alumnos poseen en este nivel formativo, sino que también vinculándolo con formas de trabajo más complejas, favoreciendo procesos de aprendizaje significativos y el fortalecimiento de habilidades socioemocionales.

3.3. Taller “Aprendiendo a Convivir”

En un entorno escolar, es esencial cultivar relaciones saludables y respetuosas entre los estudiantes. Tal como se ha mencionado en el capítulo 1 de esta propuesta, la convivencia escolar afecta directamente al clima emocional y al rendimiento académico de todos los involucrados. Por esta razón, he diseñado el taller para explorar y fortalecer las habilidades necesarias para una convivencia escolar positiva y armónica.

“Aprendiendo a convivir”

Es un taller dirigido a alumnas y alumnos de segundo semestre de educación media superior del Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS) no. 49 “Profa. María Patiño Vda. de Olmedo”, consta de seis planeaciones a través de las cuales se desarrollaron diversas actividades, así como la elaboración de un periódico mural, y con ello, la identificación de los valores en los que se basa la convivencia escolar para, posteriormente, reflexionar sobre las conductas que las y los adolescentes tienen dentro del salón de clases. Las actividades propuestas fueron diseñadas, en su mayoría, por mí.

A continuación, se describen los objetivos de esta intervención:

a) Objetivos

Los objetivos prioritarios que se promueven con este taller son:

Mejorar la convivencia escolar entre los estudiantes del CETIS 49 a través de la implementación de estrategias pedagógicas que promuevan el respeto mutuo, la comunicación efectiva y la resolución pacífica de conflictos.

Objetivos específicos:

1. Implementar un taller de orientación psicopedagógica que aborde las dinámicas interpersonales y promueva la prevención de conflictos en el entorno escolar.
2. Fomentar el desarrollo de habilidades socioemocionales en los estudiantes mediante actividades formativas que fortalezcan la empatía, el autocontrol y la cooperación dentro del aula.

b) Planeación

La planeación es un proceso integral y sistemático que involucra la elaboración de estrategias, objetivos, metas y actividades para guiar el desarrollo y la mejora del sistema educativo. Consiste en anticipar, organizar y coordinar acciones específicas con el fin de alcanzar los objetivos establecidos en el ámbito educativo.

De acuerdo con Sylvia Schmelkes (2010):

El enfoque dominante de la planeación educativa, cuando ésta se lleva a cabo desde una estructura central, y cuando desde ahí se propone la solución de los problemas de la educación, consiste en aplicar estrategias uniformes de desarrollo educativo, que ofrezcan un servicio escolar estandarizado (p.41).

“Generalmente la planeación considera qué hacer, cómo hacer, para qué, con qué, quién y cuándo se debe hacer algo” (Carriazo, Pérez y Gaviria, 2020, p. 88).

Por esta razón, es importante destacar la importancia de la planeación de la enseñanza como una herramienta esencial en el proceso educativo, en el cual se resalta que los objetivos de la enseñanza deben ser claros y estar presentes desde un inicio de cada clase, lo que proporciona una guía clara para el maestro y los estudiantes. Además, enfatiza la necesidad de que el maestro presente de manera constante estos objetivos ante el grupo de estudiantes para mantenerlos enfocados en el aprendizaje (Bonilla, 2007).

Al respecto, Rosa Bonilla (2007) expone lo siguiente:

La planeación de la enseñanza es una herramienta importante. Los objetivos de la enseñanza deben estar presentes desde el inicio de cada lección y el maestro debe presentar en forma permanente los mismos ante el grupo de estudiantes. La lección debe estar estructurada y la práctica modificarse en caso de necesidad adaptando los criterios de enseñanza a las necesidades de los alumnos (p. 14).

Conforme a lo anterior, la planeación educativa debe ser participativa, integral y de largo plazo, considerando los diferentes niveles y ámbitos de la educación, tanto a nivel nacional como estatal, asimismo, señala que los recursos destinados a la educación pública deben ser utilizados de manera eficiente, transparente y honesta, con el fin de garantizar la calidad, equidad y pertinencia educativa que establece la Ley General de Educación (LGE) en México.

El Artículo 109 de la LGE (2019) en México, señala que:

Cada consejo Técnico Escolar contará con un Comité de Planeación y Evaluación, el cual tendrá a su cargo formular un programa de mejora continua que contemple, de manera integral, la infraestructura, el equipamiento, el avance de los planes y programas educativos, la formación y prácticas docentes, la carga administrativa, la asistencia de los educandos, el aprovechamiento académico, el desempeño de las autoridades educativas y los contextos socioculturales (p. 38).

“Es así como la planeación en el contexto educativo ayuda al proceso administrativo de las escuelas a distribuir de manera equitativa los recursos y materiales para el funcionamiento correcto de dichas instituciones” (Carriazo, Pérez y Gaviria, 2020, p. 89). Por lo tanto, la planeación implica anticipar las necesidades de la institución, establecer metas y objetivos claros, y diseñar estrategias para poder alcanzarlos. Al hacerlo, se pueden identificar de manera precisa los recursos requeridos, como personal, presupuesto, equipos, materiales didácticos, entre otros, y asignarlos equitativamente según las necesidades de los estudiantes, los programas educativos y las actividades escolares. Esto asegura que todos los estudiantes tengan acceso a los recursos necesarios para una educación de calidad y contribuye al funcionamiento eficaz de la escuela en su conjunto.

Aunado a esto, considero que la planeación en el CETIS 49 y en cualquier otra institución es importante, ya que proporciona una guía clara para el proceso educativo, optimiza el uso de recursos, facilita la organización y coordinación de las actividades, se adapta a las necesidades de los y las alumnas, y contribuye a la evaluación y mejora continua del sistema educativo.

A continuación explico el proceso de entrega de la planeación que realicé en el CETIS 49.

La planeación fue presentada formalmente a las autoridades del CETIS 49, junto con una justificación de los beneficios del taller para la comunidad estudiantil, así como la carta de prácticas escolares emitida por la Universidad Pedagógica Nacional (anexo 3), para poder ingresar a la institución. La planeación la entregué directamente a la encargada de Servicios Escolares del plantel que además de este cargo funge como docente de la materia de “Recursos Socioemocionales” (RS). Durante este proceso, se realizó una reunión con otro docente quien imparte la misma materia (RS), para aclarar dudas. Los docentes revisaron la planeación del taller, evaluando su pertinencia, viabilidad y vinculación con los objetivos

institucionales, y ajustar ciertos aspectos según las sugerencias recibidas en cuanto al tiempo cedido de sus clases y así conseguir un espacio para la aplicación de este a la brevedad posible.

Tras la revisión, la planeación fue aprobada por los docentes del CETIS 49. Se acordó el cronograma para su ejecución, estableciendo tres días específicos (viernes 24, lunes 27 y martes 28 de mayo) para llevar a cabo tanto el diagnóstico de los grupos, así como las actividades propuestas, ya que se encontraban en las semanas finales del semestre académico, y durante este período, debían llevar a cabo diversas actividades prioritarias, como evaluaciones de cierre, entrega de calificaciones y la organización de la ceremonia de clausura. Por último, se comunicó al equipo responsable para proceder con los preparativos necesarios y dar continuidad a la intervención en las fechas acordadas.

La asignatura de Recursos Socioemocionales abarca temas como son: Responsabilidad Social, Cuidado Físico Corporal y Bienestar Emocional Afectivo, se posiciona como un eje importante para la formación de las y los estudiantes como ciudadanos responsables, honestos y comprometidos con su bienestar físico, mental y emocional, tanto en el ámbito personal como social. Ya que durante esta etapa de la adolescencia esta formación es fundamental debido a que les permitirá trabajar con mayor autonomía en el aula, la escuela y la comunidad, promoviendo valores como la solidaridad, la inclusión y la diversidad, asimismo, incentiva el reconocimiento de las perspectivas de género, los aportes de la cultura de la paz, y la valoración del esfuerzo de las conductas legales y del trabajo honrado, a través de la participación en acciones ciudadanas y proyectos escolares (SEP, 2023).

Los aprendizajes de trayectoria son adquiridos a través de la asignatura de Recursos Socioemocionales y buscan responder a dos preguntas clave: ¿qué tipo de persona queremos formar? Y ¿cómo contribuyen los recursos socioemocionales al desarrollo integral de las y los adolescentes?, tiene como objetivo dotar a las y los estudiantes

de herramientas para ejercer una ciudadanía responsable y comprometida con su entorno social, así como fomentar su cuidado personal (físico y mental). El perfil de egreso de quienes cursan esta asignatura, se define en el currículum a través de los siguientes aprendizajes de trayectoria (SEP, 2023):

- Responsabilidad social: desarrollo de competencias y habilidades en las y los estudiantes para actuar de manera ética, consciente y comprometida dentro de su comunidad y la sociedad en general.
- Cuidado físico corporal: fomentar la enseñanza y desarrollo de hábitos y prácticas que promuevan la salud física y el bienestar corporal de las y los estudiantes, así como la prevención de conductas de riesgo, como el consumo de sustancias nocivas o comportamientos sedentarios.
- Bienestar emocional afectivo: permite a las y los estudiantes gestionar sus emociones de manera saludable y construir relaciones interpersonales positivas, esto implica aprender a reconocer, expresar y poder ser capaces de enfrentar desafíos, resolver conflictos de forma constructiva y mantener un equilibrio emocional en situaciones de estrés o cambio.

Retomar esta asignatura en el taller de intervención “Aprendiendo a convivir”, resultó esencial porque proporcionó a las y los estudiantes herramientas socioemocionales clave para mejorar la convivencia escolar, así como promover el respeto mutuo y la empatía, y a crear un entorno inclusivo y participativo. Estas competencias no solo favorecen un ambiente de aprendizaje más positivo, sino que también preparan a los estudiantes para su vida futura. La asignatura fortalece competencias como la responsabilidad social, el cuidado físico y el bienestar emocional afectivo, los cuales son recursos socioemocionales importantes para la formación de ciudadanos conscientes y comprometidos. En el contexto del taller, estos recursos ayudan a los estudiantes a:

1. Manejar conflictos, aprender a resolver problemas mediante la comunicación asertiva, la empatía y el respeto hacia las diferencias, lo que mejora el ambiente de convivencia escolar y reduce situaciones de violencia o discriminación.
2. Desarrollar habilidades de autocuidado: fomentar en ellos ámbitos saludables que impacten positivamente en su rendimiento académico y en su bienestar general, previniendo problemas asociados al estrés, ansiedad o a la falta de autocontrol.
3. Promover el bienestar emocional afectivo: fortalecer su capacidad para reconocer y regular sus emociones, lo cual influye para desarrollar relaciones interpersonales sanas, aumentar su autoestima y enfrentar desafíos personales y académicos con mayor resiliencia.

Asimismo, esta asignatura refuerza valores como la inclusión, la solidaridad, la igualdad de género y la justicia social, preparando a las y los adolescentes para participar de manera activa en su comunidad. Desde esta perspectiva, esperaba observar dinámicas que reflejaran de manera clara los valores para una convivencia armónica.

Sin embargo, a través de mis observaciones en el CETIS 49, pude notar que en los tres grupos con los que trabajé (2°B de PROG, 2°B y 2°A de DGD) se encontraban presentes subgrupos dentro del aula. En cada uno de ellos fue posible identificar la figura de líderes, quienes en la mayoría de los casos eran reconocidos por sus propios compañeros, ya que solían asumir la iniciativa al momento de organizarse y dividir los roles para el desarrollo de las actividades. Esta dinámica se hizo evidente no solo en las tareas colectivas, sino también en la manera en que las y los alumnos interactuaban y se relacionaban entre sí.

En el grupo de 2°B de Programación (PROG), la existencia de subgrupos influyó en la cohesión grupal y en la presencia de conductas disruptivas en la interacción con los agentes educativos. En el grupo de 2°B de Diseño Gráfico Digital (DGD) observé disposición por trabajar en equipo, aunque la ejecución de algunas actividades

requirió mayor tiempo en algunos de los casos. Finalmente, en el grupo de 2°A de DGD mi percepción inicial fue de una cohesión grupal más sólida, sin embargo, al aplicar el cuestionario sobre habilidades sociales (anexo 8) y, a través de los resultados, se confirmó la presencia de subgrupos, lo que matizó mi primera impresión.

Estas observaciones me permitieron reflexionar sobre la distancia que puede existir entre los objetivos de la asignatura de RS y la práctica cotidiana en los salones de clase. Desde la orientación educativa, resulta posible potenciar las habilidades socioemocionales de las y los alumnos a través de experiencias que favorezcan la cohesión, la comunicación asertiva y la colaboración, contribuyendo de manera significativa la mejora de la convivencia escolar en el CETIS 49.

Con base en ello, elaboré el taller “*Aprendiendo a Convivir*” (anexo 4), el cual como se mencionó con anterioridad, consta de seis planeaciones:

En la primera planeación titulada “*Convivencia y presentación personal*”, propongo actividades para que las y los alumnos se presenten, se conozcan y empiecen a construir un sentido de pertenencia dentro del grupo.

En la segunda planeación “*Comprendiendo las dinámicas sociales en el aula*”, se basa en el reconocimiento de cómo se relacionan entre sí y cómo esas dinámicas influyen en la vida grupal.

En la tercera planeación, “*Promoviendo la empatía y la comprensión*” busca que las y los alumnos se pongan en el lugar del otro, valorando las emociones y perspectivas de sus compañeros.

En la cuarta planeación, “*Construyendo valores*”, se reflexiona junto con las y los alumnos sobre la importancia de los valores en la interacción diaria.

En la quinta planeación, *“Valores para una convivencia armónica”*, se aplican esos valores en actividades que promuevan la inclusión, el respeto y la solidaridad dentro del grupo.

Finalmente, en la sexta planeación, *“Fortaleciendo nuestras relaciones”*, se integran todas las experiencias previas para consolidar aprendizajes que permitan a las y los alumnos relacionarse de una manera positiva y colaborativa.

La duración de cada planeación, es de 45 minutos aproximadamente, excepto las planeaciones número cinco y seis las cuales no se pudieron llevar a cabo y por sugerencias del docente titular se modificaron de acuerdo a las necesidades del grupo.

De esta manera, considero que el taller *“Aprendiendo a Convivir”* ofreció un espacio pedagógico para fortalecer la cohesión y la convivencia en los grupos. A continuación, presento el diseño detallado de cada una de las seis planeaciones que lo integran.

Planeación 1

“CONVIVENCIA Y PRESENTACIÓN PERSONAL”

Objetivo: Identificar cómo se desarrolla la convivencia entre los alumnos dentro del aula.

Aprendizajes de trayectoria:

- Ejerce y promueve los derechos humanos y valores.
- Fomenta la inclusión y el respeto a la diversidad de todas las personas en la sociedad.
- Colabora en la vida escolar, comunitaria y social.
- Contribuye a la resolución de conflictos de su entorno de manera autónoma.

Temas y contenidos de la asignatura:

Recursos socioemocionales.

Promoción de valores de la democracia en la convivencia escolar: tolerancia, solidaridad, respeto, igualdad, equidad, honestidad y fraternidad.

Destinatario: Alumnos de educación media superior.

Lugar: Salón de clases.

Actividades	Tiempo	Recursos	Producto
Inicio			
1. Presentación de la conductora del taller (colocaré mi nombre en el pizarrón).	2 min.	• Plumón.	
Presentación del taller (ver anexo 4), se plantearán los objetivos y se explicará la importancia de los valores en nuestra socialización.	7 min.	• Proyector y laptop.	
Desarrollo			
2. Técnica rompe hielo “Telaraña humana” (ver anexo 5).	15 min.	• Estambre.	
3. La conductora del taller proporcionará una lista de preguntas sobre la convivencia escolar, las cuales tanto los alumnos y el docente a cargo del grupo deberán responder (ver anexo 6 y 7) y al finalizar se harán comentarios.	15 min.	• Hoja impresa (anexo 6 y 7) • Lápiz y/o bolígrafo de cualquier color.	• Cuestionario sobre convivencia resuelto.
Cierre			
4. “Reflexiones”, de forma aleatoria los alumnos compartirán sobre cómo estas actividades contribuyen a crear un ambiente positivo y de apoyo mutuo en el grupo. Se invita a los estudiantes a reflexionar sobre la importancia de conocer a sus compañeros y generar una convivencia positiva dentro del salón de clases.	6 min.		

Observaciones: Esta planeación se adecuó respecto a las necesidades de la escuela, por lo que se realizó junto con la planeación 2 en el grupo de 2°B (Programación) y ambas reflexiones se hicieron al concluir la sesión, las actividades se cubrieron de acuerdo con el tiempo establecido, se les permitió marcharse a las y los estudiantes 10 minutos antes para salir a comer.

Evaluación: Guion de observación (anexo 1) y lista de cotejo (anexo 2, ver gráfica 28).

Planeación 2

"COMPRENDIENDO LAS DINÁMICAS SOCIALES EN EL AULA."

Objetivo: Analizar las relaciones sociales entre las y los alumnos para promover una convivencia escolar positiva.

Aprendizajes de trayectoria:

- Sabe comunicarse libremente con los demás.
- Ofrece ayuda a los compañeros que la necesitan.
- Desarrolla habilidades sociales (pedir ayuda, participar, seguir instrucciones, etc.).

Temas y contenidos de la asignatura: Recursos socioemocionales.

Promoción de valores de la democracia en la convivencia escolar: tolerancia, solidaridad, respeto, igualdad, equidad, honestidad y fraternidad.

Destinatario: Alumnos de educación media superior.

Lugar: Salón de clases.

Actividades	Tiempo	Recursos	Producto
Inicio 1. Introducción al tema y objetivos de la planeación, breve explicación de los sociogramas.	5 min.	• Proyector y laptop.	
Desarrollo 2. Cuestionario sobre habilidades sociales. Los alumnos contestaran un cuestionario de forma individual, que consta de 8 preguntas (ver anexo 8).	20 min.	• Lápiz/color, cuestionario impreso (anexo 8).	• Cuestionario de habilidades sociales resuelto.
3. Técnica "sociograma"- Las y los alumnos numerarán a todos sus amigos de clase, identificarán mediante el uso de líneas rectas si mantienen una buena relación, líneas dobles si son muy cercanos y líneas quebradas si hay conflictos o tensiones entre ellos (ver anexo 9).	15 min.	• Hoja blanca. • Bolígrafo, lápiz, colores, goma y regla.	• Hoja de sociograma.
Cierre 4. "Reflexiones finales"- las y los alumnos compartirán de forma aleatoria sus experiencias sobre lo que aprendieron durante la planeación.	5 min.		

Observaciones: Esta planeación se aplicó el mismo día de la planeación 1, al finalizar ambas planeaciones se realizaron las reflexiones finales y se obtuvo un producto el cual las y los alumnos trataron una de sus manos en hojas de colores y dentro escribieron la importancia de la convivencia en el salón de clases (ver anexo 10).

Evaluación: Guion de observación (anexo 1) y lista de cotejo (anexo 2, ver gráfica 28).

Planeación 3

"PROMOVIENDO LA EMPATÍA Y LA COMPRENSIÓN."

Objetivo: Promover el compañerismo creando y/o reforzando las conexiones entre alumnos dentro del salón de clases.

Aprendizajes de trayectoria:

- El alumno reconoce sus emociones.
- Comunica y expresa sus ideas.
- Acepta realizar actividades con otros compañeros.
- Piensa, decide y actúa con libertad y responsabilidad.

Temas y contenidos de la asignatura: Recursos socioemocionales.

Promoción de valores de la democracia en la convivencia escolar: tolerancia, solidaridad, respeto, igualdad, equidad, honestidad y fraternidad.

Destinatario: Alumnos de educación media superior.

Lugar: Salón de clases.

Actividades	Tiempo	Recursos	Producto
Inicio 1. Bienvenida, presentación del tema y objetivos de la planeación. 2. Breve discusión sobre la importancia del compañerismo y el concepto de identidad al momento de relacionarnos con otros.	7 min.	• Proyector y laptop.	
Desarrollo 3. Técnica "mi compañero invisible"- la conductora del taller entregará de manera aleatoria y anónima los nombres de todos los alumnos escritos en la hoja de la actividad en donde deberán inventar y/o adivinar algunos de los datos (ver anexo 11). 4. Comentarios Las y los alumnos escribirán detrás de la hoja de la técnica "mi compañero invisible" un breve comentario respecto al concepto de identidad y cómo es que los demás los percibieron durante la actividad.	25 min.	• Hoja impresa (anexo 11), colores, lápiz y goma.	• Hoja de técnica resuelta.
Cierre 5. Para finalizar la planeación y a manera de reflexión se harán comentarios de forma aleatoria respecto a cómo se sintieron al realizar la actividad.	5 min.	• Bolígrafo/ lápiz y goma.	• Comentario del concepto de identidad al reverso del anexo 11.
	8 min.		

Observaciones: Tanto esta planeación como la no. 4, se realizaron únicamente en el grupo (2°B) de Diseño Gráfico Digital (DGD).

Evaluación: Guion de observación (anexo 1) y lista de cotejo (anexo 2, ver gráfica 29).

Planeación 4

"CONSTRUYENDO VALORES."

Objetivo: Desarrollar la importancia de los valores éticos dentro de una sana convivencia escolar.

Aprendizajes de trayectoria:

- Ejerce y promueve los derechos humanos y valores.
- Fomenta la inclusión y el respeto a la diversidad de todas las personas en la sociedad.
- Colabora en la vida escolar, comunitaria y social.
- Contribuye a la resolución de conflictos de su entorno de manera autónoma.

Temas y contenidos de la asignatura: Recursos socioemocionales.

Promoción de valores de la democracia en la convivencia escolar: tolerancia, solidaridad, respeto, igualdad, equidad, honestidad y fraternidad.

Destinatario: Alumnos de educación media superior.

Lugar: Salón de clases.

Actividades	Tiempo	Recursos	Producto
Inicio			
1. Bienvenida al grupo, presentación del tema y explicación sobre los valores.	5 min.	• Proyector y laptop.	
2. Actividad rompehielos "Mapa de los valores": la conductora del taller dividirá al grupo en equipos y proporcionará los materiales para elaborar un mapa de valores que represente los principios y comportamientos que consideran importantes para una convivencia escolar armónica (anexo 12).	20 min.	• Marcadores. • Hojas de papel. • Bolígrafo/lápiz • Goma.	• Mapa de valores.
Desarrollo			
3. " Clasificación del sociograma ": las y los alumnos completarán el sociograma (planeación 2), donde clasificarán a sus compañeros de acuerdo a la percepción de los valores que creen que cada uno de los integrantes en su grupo de pares representa mejor (anexo 13).	10 min.	• Bolígrafo/lápiz. • Colores. • Goma.	• Sociograma clasificado con los valores.
Cierre			
4. Al finalizar la planeación las y los alumnos compartirán de manera aleatoria su experiencia sobre cómo se sintieron al haber trabajado en equipo y la importancia que tienen los valores en la convivencia escolar.	10 min.		

Observaciones: De esta planeación no se llevó a cabo la clasificación del sociograma debido a que en este grupo no se realizó la planeación 2, en cambio, en el grupo de 2ºA de DGD sí se aplicó.

Evaluación: Guion de observación y lista de cotejo de la planeación 3.

Planeación 5.

"VALORES PARA UNA CONVIVENCIA ARMÓNICA."

Objetivo: Introducir la importancia de los valores en la convivencia escolar y promover reflexión sobre su aplicación en situaciones cotidianas.

Aprendizajes de trayectoria:

- Desarrolla el trabajo colaborativo.
- Distingue el trato respetuoso e igualitario en los sitios donde interactúa.

Temas y contenidos de la asignatura: Recursos socioemocionales.

Promoción de valores de la democracia en la convivencia escolar: tolerancia, solidaridad, respeto, igualdad, equidad, honestidad y fraternidad.

Destinatario: Alumnos de educación media superior.

Lugar: Salón de clases.

Actividades	Tiempo	Recursos	Producto
Inicio			
1. Breve explicación sobre el propósito de la planeación: comprender la importancia de los valores en la convivencia escolar.	5 min.	• Proyector y laptop.	• Respuesta de la pregunta inicial (anexo).
Planteamiento de la pregunta inicial: ¿Qué son los valores y por qué son importantes en nuestra vida diaria?	5 min.	• Hojas de papel. • Bolígrafo/lápiz	
Desarrollo			
2. Las y los alumnos reflexionaran individualmente sobre una situación en la que hayan experimentado un valor importante para la convivencia escolar, por ejemplo: el respeto, la tolerancia o solidaridad. • Se les invitará a compartir brevemente sus reflexiones en pequeños grupos.	15 min.	• Hoja y bolígrafo/lápiz	
"Presentación de valores": la conductora del taller presentará una lista de valores comunes así como su importancia en la convivencia escolar (anexo 14). • Se fomentará la discusión sobre cómo estos valores pueden influir en las interacciones diarias entre las y los alumnos.	15 min.	• Proyector y laptop. • Lista de valores (anexo 14).	
Cierre			
3. "Compromiso personal": las y los alumnos reflexionaran y escribirán en una hoja cómo pueden aplicar un valor específico en su comportamiento diario para promover una convivencia más armónica en la escuela, asimismo, se les invitará a comprometerse con una acción concreta y a ponerla en práctica durante la semana.	5 min.	• Hoja y bolígrafo/lápiz	• "Compromiso personal" plasmado en una hoja.

Observaciones: Esta planeación y la 6 estaban previstas para aplicarse en el grupo de 2ºA de DGD, por lo que al final no se aplicaron y únicamente se habló de los valores ya que se adecuó con respecto a las necesidades de la población, por lo cual el compromiso personal no se compartió al resto de la clase.

Evaluación:

Planeación 6.

"FORTALECIENDO NUESTRAS RELACIONES."

Objetivo: Fortalecer las relaciones personales entre las y los alumnos para promover un ambiente de apoyo mutuo dentro del aula.

Aprendizajes de trayectoria:

- Sabe comunicarse libremente con los demás.
- Ofrece ayuda a los compañeros que la necesitan.
- Desarrolla habilidades sociales (pedir ayuda, participar, seguir instrucciones, etc.).

Temas y contenidos de la asignatura:

Recursos socioemocionales.

Promoción de valores de la democracia en la convivencia escolar: tolerancia, solidaridad, respeto, igualdad, equidad, honestidad y fraternidad.

Destinatario: Alumnos de educación media superior.

Lugar: Salón de clases.

Actividades	Tiempo	Recursos	Producto
Inicio			
1. Bienvenida a las y los alumnos y presentación del tema. • Explicación del objetivo de la planeación: explorar y fortalecer las relaciones personales entre las y los alumnos utilizando la técnica del "mapa de apreciación" (anexo 15).	5 min.	• Proyector y laptop.	
Desarrollo			
2. Explicación de la técnica "mapa de apreciación": la conductora del taller entregará la hoja de actividad a cada uno de los alumnos, en el centro dibujarán a su compañero y alrededor del mapa escribirán las cualidades positivas que aprecian de cada uno de ellos.	20 min.	• Hoja de actividad. • Bolígrafo. • Lápiz. • Colores. • Goma.	Dibujo de su mapa de apreciación.
3. Compartir y reflexionar Las y los alumnos compartirán sus mapas de apreciación en grupos de 4 integrantes, para fomentar la discusión sobre las cualidades positivas y cómo estas contribuyen a fortalecer las relaciones personales.	10 min.		
Cierre			
4. "Reflexiones finales"- Se les invitará a las y los alumnos a reflexionar sobre lo que aprendieron durante la planeación y cómo se sienten después de haber compartido y recibido aprecio. La conductora del taller emitirá un mensaje de aprecio hacia los estudiantes enmarcado la importancia de mantener una actitud positiva hacia los demás en todo momento.	10 min.		

Observaciones: Debido a que esta planeación se aplicó en el grupo de 2ºA (DGD), el docente solicitó que se explicara y se aplicara el sociograma (planeación 2, anexo 9) y, a su vez, en lugar del anexo 15, se hiciera la clasificación del sociograma (planeación 4, anexo 13) ya que no se pudo llevar a cabo en el otro grupo (B de PROG.), por lo tanto las planeaciones 5 y 6 tuvieron modificaciones de acuerdo a las necesidades y sugerencias del docente.

Evaluación: Guion de observación (anexo 1) y lista de cotejo (anexo 2, gráfica 30).

3.4. Aplicación del programa

Viernes 24 de mayo 2024

Durante la primera y segunda planeación del taller “Convivencia y presentación personal” y “Comprendiendo las dinámicas sociales en el aula”, se contó con la asistencia de 28 estudiantes del grupo de 2°B de Programación, en ese momento presenté el taller (anexo 4), mencionando que tendría una duración de tres días, por lo que se trabajarían únicamente las primeras dos sesiones con este grupo (2°B PROG), por lo cual su participación sería necesaria para cada una de las actividades, se dieron a conocer los objetivos y la importancia de los valores dentro del aula.

A través de la técnica rompe-hielo “telaraña humana” (anexo 5) se les dio una bola de estambre que tenían que ir aventar a cada uno de sus compañeros para llevar a cabo una breve presentación y así poderlos ubicar. Las y los alumnos de 2°B de Programación no presentaron dificultades en la técnica, a pesar de que es un grupo en el que predomina el sexo masculino, lograron el apoyo colaborativo en cuanto a desenredar el estambre y poderlo pasar a otra u otro estudiante (ver foto 1).

Foto 1. “Telaraña humana”, duración 15 minutos.



En esta sesión observé que la convivencia entre las y los alumnos es mayor entre los grupos de amigos ya conformados dentro del aula, solo tres de los estudiantes tuvieron un poco de dificultad al momento de presentarse, ya que como se mencionó en el diagnóstico de este grupo (capítulo 2), la docente a cargo, comentó que uno de ellos está diagnosticado con ansiedad y depresión. Durante la técnica, uno de los alumnos se acercó y me comentó que él no era muy sociable ya que no lo consideraba importante y, asimismo, al finalizar, la docente me mencionó que en ese grupo además de esos dos alumnos, hay otro alumno que aún no ha sido diagnosticado profesionalmente.

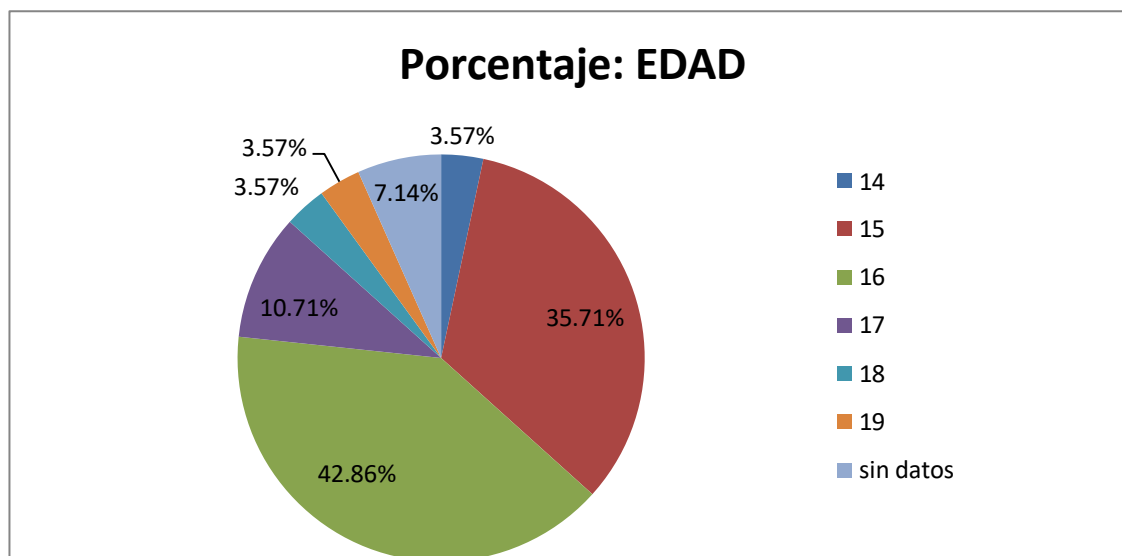
Asimismo, en la primera sesión, se realizó un cuestionario sobre convivencia (anexo 6), el cual consistió en una serie de preguntas, dirigidas a los alumnos de segundo semestre del CETIS 49, de las cuales 12 son de opción múltiple y 5 son preguntas abiertas, se obtuvo información relevante en cuanto al tipo de relaciones y/o conflictos que se presentan dentro del aula o de la institución educativa. Este instrumento únicamente se aplicó al grupo de 2°B de Programación (PROG), aunque solo se devolvieron contestados 24, ya que cuatro de los alumnos no lo contestaron completo (ver foto 2).

Foto 2. Cuestionario sobre convivencia.



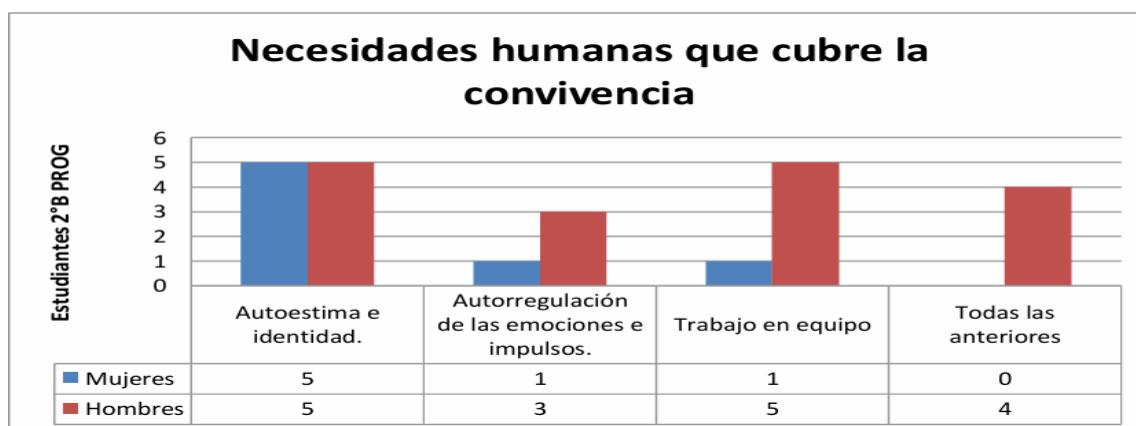
Los resultados analizados representan un 42.86% en la edad de 16 años, lo que representa el grupo de edad predominante. Le sigue el 35.71% de las y los alumnos de 15 años, un 10.71% con 17 años; y un 7.14% que no especificó su edad. Finalmente, un 3.57% de las y los estudiantes tienen 14, 18 y 19 años (ver gráfica 9).

Gráfica 9. Edad de las y los estudiantes de 2°B de PROG.



Respecto a la pregunta 1, se identificaron las necesidades humanas que las y los alumnos consideran que son las que cubren la convivencia, manifestando lo siguiente (gráfica 10):

Gráfica 10. Necesidades humanas que cubre la convivencia.



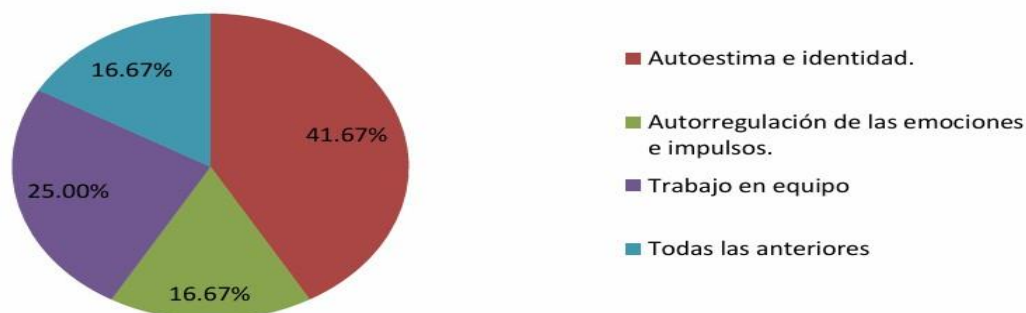
De acuerdo con la gráfica anterior, se puede observar que las y los estudiantes consideran “autoestima e identidad” como la categoría principal, dado que el 41.67% de ellos mencionó que, a través de las interacciones con sus compañeros y grupos de amigos, se sienten aceptados, lo cual es fundamental para la formación de una identidad positiva. La convivencia en esta etapa de la adolescencia es un proceso dinámico que impacta significativamente en la autoestima e identidad de las y los estudiantes, ya que, como se mencionó en el capítulo 1, un entorno de convivencia positivo proporciona un espacio adecuado para que se desarrollen de manera saludable, tanto en términos de cómo se perciben a sí mismos como de cómo se relacionan con los demás. Por tanto, fomentar una convivencia sana en el entorno escolar es esencial para seguir apoyando el desarrollo integral de las y los alumnos.

Además, el 25% de las y los estudiantes manifestó que la convivencia está estrechamente relacionada con el “trabajo en equipo”, ya que ambos dependen de la capacidad de las personas para interactuar, comunicarse, respetarse y colaborar de manera efectiva. Asimismo, el 16.67% de las y los alumnos destacó que la “autorregulación de las emociones e impulsos” es clave para una convivencia saludable ya que les permite manejar sus reacciones emocionales de forma que promuevan la armonía, el respeto y la colaboración dentro del grupo. En sus comentarios, mencionaron que en la clase de Recursos Socioemocionales han trabajado estos temas, subrayando que la falta de capacidad para autorregularse puede llevar a conflictos, malentendidos y rupturas en las relaciones, lo que deteriora la calidad de la convivencia.

Por último, el 16.67% de los estudiantes seleccionó todas las opciones, considerando que es importante seguir fomentando una convivencia sana para lograr un desempeño óptimo en cualquier equipo al que sean asignados, así como para construir un entorno social positivo y colaborativo (gráfica 11).

Gráfica 11.

Porcentaje: Necesidades humanas que cubre la convivencia



Al responder la pregunta 2, acerca de las conductas de conflicto que se han presentado dentro del salón de clases (gráfica 12), el 41.67% de las y los alumnos afirmó que estas conductas están relacionadas con “todas las anteriores”. Argumentaron que todas estas conductas están interconectadas y suelen reflejar problemas subyacentes en la dinámica del grupo, la gestión del aula y las necesidades individuales de los estudiantes.

El 25% de las y los estudiantes indicó que algunas conductas de conflicto se originan por el uso de lenguaje inapropiado, ya que esto está vinculado con dificultades en la gestión emocional, la comunicación efectiva y el respeto por las normas. Por otro lado, el 16.67% mencionó que estas conductas están relacionadas con la falta de respeto y la desobediencia que para ellos significa no entregar tareas y/o trabajos, así como no seguir las reglas dentro del aula, considerándolas como el resultado de una combinación de factores personales, familiares y sociales, que dificultan la búsqueda de identidad y la percepción de justicia o igualdad entre sus compañeros.

El 12.50% del grupo señaló que el desorden propicia la aparición de conductas conflictivas, dado que algunos compañeros se impacientan al hacer fila para ser calificados, lo que puede generar un ambiente de frustración y competencia.

Finalmente, el 4.17% de las y los adolescentes relacionó las conductas de conflicto con el incumplimiento de tareas, ya que comentaron que no llevar a cabo alguna actividad ocasionaba el descontento de los docentes, lo cual, para algunos estudiantes, se percibía como un “conflicto”.

Gráfica 12. Conductas de conflicto que se han presentado dentro del salón de clases.



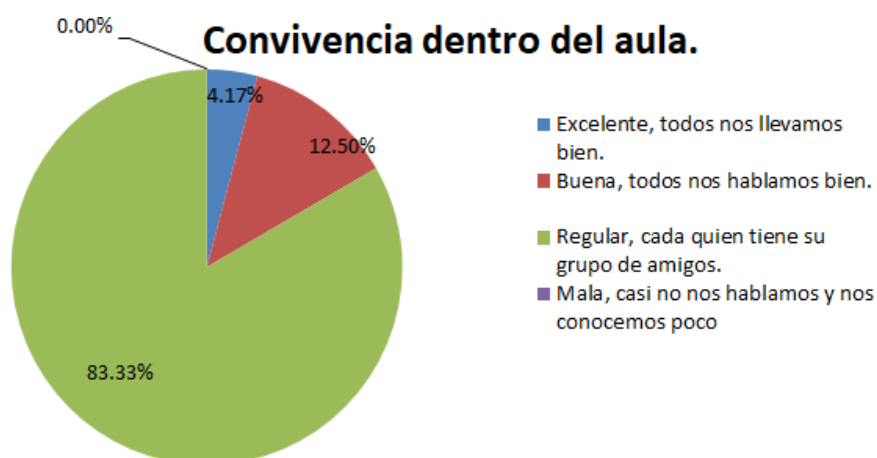
De acuerdo al capítulo 1, los conflictos relacionados con el uso de malas palabras, falta de respeto, desobediencia, desorden e incumplimiento de tareas surgen porque estas conductas desafían a la autoridad, rompen con ello la estructura y las normas del aula, y afectan negativamente la dinámica social y la cohesión del grupo.

En cuanto a la pregunta 3 sobre la “convivencia dentro del salón de clases” (gráfica 13), las respuestas fueron contradictorias. Mientras que un 4.17% de las y los estudiantes afirmó que la convivencia era “excelente” y que “todos se llevaban bien”, un 12.5% señaló que era “buena”, ya que aunque todos se tratan de manera cordial, la mayoría del grupo, un 83.33%, considera que la convivencia es “regular”, debido a que cada quien se relaciona principalmente con su propio grupo de amigos.

Al analizar las respuestas a la pregunta 4 sobre la “comunicación entre compañeros” (gráfica 14), el 62.50% indicó que la comunicación entre ellos se limita a algunas actividades, ya que fuera de esas interacciones, cada uno tiene su círculo de

amistades. Por otro lado, el 33.33% aseguró que existe buena comunicación y que todos se llevan bien. Sin embargo, contrastando estas respuestas con el instrumento de observación (anexo 1), noté que, si bien todos se hablan, no todos son amigos, ya que dentro del aula existen diferentes grupos. Aunque puede haber cierta confianza entre los estudiantes, su comunicación a menudo incluye expresiones groseras, lo que coincide con el 4.17% que afirmó que existen diferencias dentro del grupo.

Gráfica 13. Convivencia dentro del aula de 2°B de PROG.



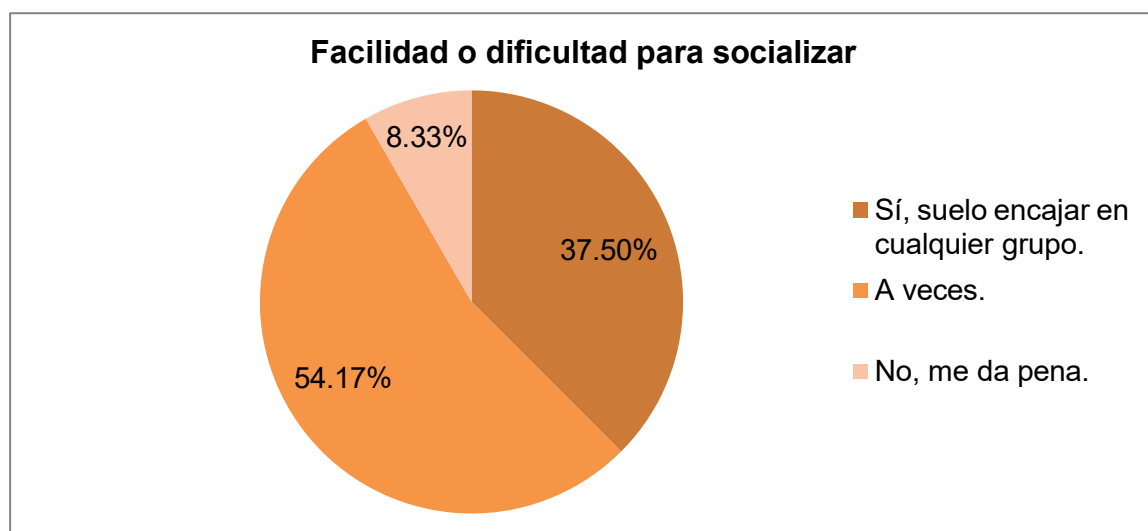
Gráfica 14. Comunicación entre sus compañeros.

Comunicación entre sus compañeros

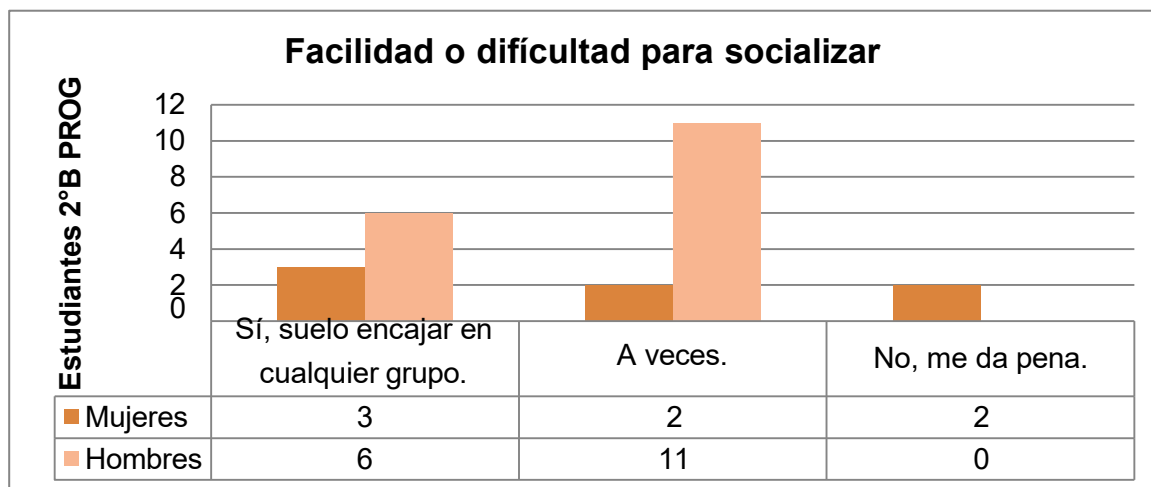


En relación con la pregunta 5, sobre si les resulta fácil socializar, 9 estudiantes indicaron que sí, lo que representa el 37.5% del grupo, señalando que pueden adaptarse bien a cualquier compañero. Sin embargo, 13 estudiantes, equivalentes al 54.17% del total, respondieron que “a veces”, lo que sugiere una cierta dificultad para socializar en determinados contextos. La docente a cargo me comentó que esta dificultad puede atribuirse a que pertenecen a generaciones que estuvieron en confinamiento durante la pandemia del año 2019, en etapas importantes para el desarrollo social, específicamente en el nivel básico de educación (final de su ciclo en primaria y parte de la secundaria). Como resultado, algunos de las y los estudiantes no consideran la socialización como una parte fundamental de su vida, ya que no la perciben como necesaria o indispensable. Esto se refleja en el 8.33% de las y los alumnos que mencionaron que no les resulta fácil socializar, debido a que sienten pena o timidez (gráfica 15).

Gráfica 15. Facilidad o dificultad para socializar.



Gráfica 16. Facilidad o dificultad para socializar hombres y mujeres.



De acuerdo con la gráfica 16, se reflejan diferencias en la facilidad para socializar entre hombres y mujeres del grupo de 2°B de Programación. Entre los hombres, 6 afirman que les resulta fácil socializar y encajar en cualquier grupo, mientras que 11 mencionan que “a veces” lo logran, lo que sugiere que la mayoría de los varones puede adaptarse a situaciones sociales, aunque algunos lo hacen con mayor frecuencia que otros.

En cuanto a las mujeres del grupo, la gráfica muestra una mayor variabilidad en las respuestas, lo que refleja diferentes niveles de confianza y habilidad para socializar. De las 7 mujeres en el grupo, 3 indicaron que sí les resulta fácil integrarse socialmente, lo que significa que tienen un nivel de confianza social suficiente para interactuar con diversos compañeros, adaptándose bien a distintos entornos. Sin embargo, otras 2 mencionan que “a veces” pueden socializar, lo que denota que, aunque no tienen grandes dificultades, su capacidad para integrarse depende de las circunstancias o del grupo en el que se encuentren.

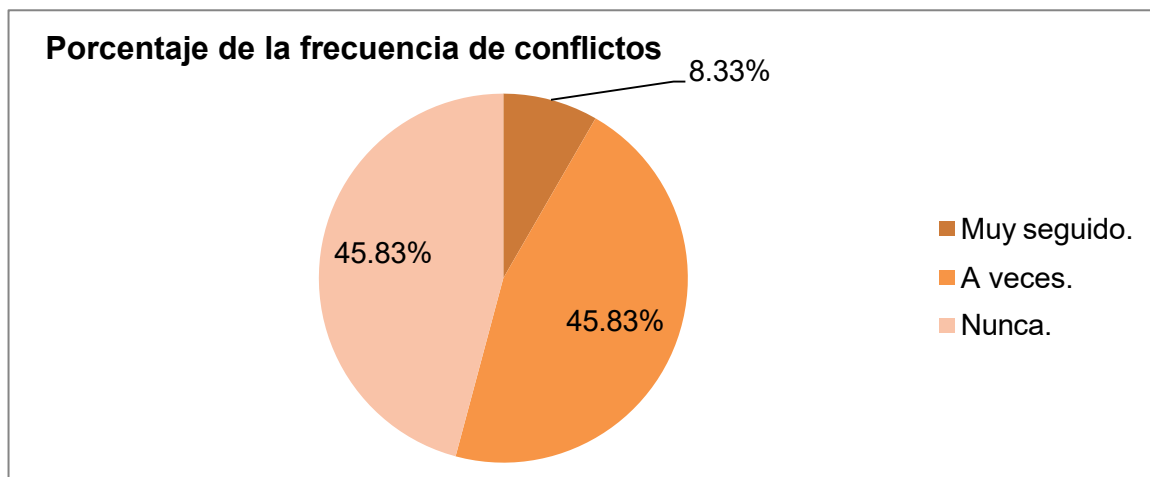
Lo más destacable es que 2 mujeres del grupo afirmaron que no les resulta fácil socializar, explicando que sienten pena o timidez al interactuar con los demás. Este aspecto puede estar vinculado a la inseguridad personal o a la falta de habilidades

sociales que, en algunos casos, podrían haberse acentuado por la falta de experiencias sociales durante su desarrollo, sobre todo considerando el impacto del confinamiento por la pandemia del año 2019. La timidez o la falta de confianza en sí mismas pueden limitar sus oportunidades para relacionarse con sus compañeros, y a su vez, influir en su participación en actividades grupales o en su integración dentro de los subgrupos ya formados.

Este contraste en las respuestas, refleja que, a diferencia de los hombres, quienes en su mayoría tienen más facilidad para socializar, las mujeres del grupo presentan una mayor tendencia a sentirse inseguras o reservadas en situaciones sociales, lo cual podría ser una barrera para una integración más fluida. Estas diferencias marcan la necesidad de fomentar espacios de convivencia que refuercen la confianza y promuevan la inclusión, para que tanto hombres como mujeres se sientan cómodos y valorados dentro del grupo.

Respecto a la pregunta 6, que indaga la frecuencia con la que se presentan conflictos entre los estudiantes (gráfica 17), el análisis revela que 11 de los 24 alumnos o alumnas afirmaron que nunca se han presentado conflictos entre sus compañeros de clase, lo que representa el 45.83% del total de respuestas. De manera similar, 11 estudiantes también señalaron que los conflictos se presentan “a veces”, lo que equivale al otro 45.83%. Estos alumnos comentaron que los conflictos suelen estar relacionados con el uso de malas palabras en el aula y la falta de respeto entre compañeros, pero no los consideran graves o frecuentes.

Gráfica 17. Frecuencia de conflictos que se llegan a presentar en clase.



Por otro lado, 2 estudiantes (8.33%) mencionaron que los conflictos ocurren “muy seguido”. En este caso, explicaron que estos problemas surgen cuando algunos compañeros exceden los límites de confianza actuando como si fuesen amigos cercanos de quienes no lo son, lo que genera incomodidad y molestia entre aquellos que no comparten esa cercanía. Esta situación refleja la importancia de respetar los límites interpersonales dentro del aula para evitar malentendidos o tensiones.

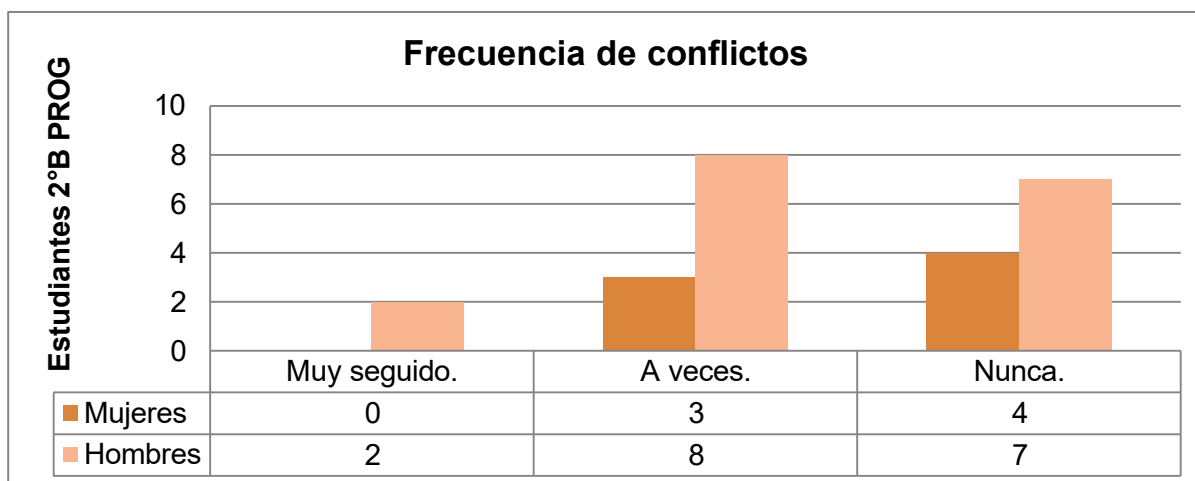
Al analizar la frecuencia con la que se presentan conflictos en el grupo de 2ºB de Programación, encontré diferencias notables entre hombres y mujeres (gráfica 18). Por un lado, 2 de los hombres indicaron que los conflictos ocurren “muy seguidos”, lo que sugiere que perciben una mayor tensión o desentendimiento en las interacciones dentro del aula. Esta percepción puede deberse a la dinámica masculina en la que, en ocasiones, los enfrentamientos verbales o conductas competitivas se normalizan, lo que puede llevar a un mayor reporte de conflictos.

En contraste, 3 de las mujeres señalaron que los conflictos ocurren “a veces”, lo que denota una percepción más moderada en cuanto a la frecuencia de situaciones problemáticas. Asimismo, 8 de los hombres coincidieron con esta respuesta, lo que

refuerza la idea de que algunos estudiantes reconocen la presencia de tensiones interpersonales, aunque no las consideran constantes.

Por otro lado, 4 de las mujeres indicaron que “nunca” se presentan conflictos, lo cual podría reflejar una mayor habilidad para manejar situaciones de convivencia o simplemente una menor exposición a los conflictos dentro de sus propios círculos sociales. De igual forma, 7 de los hombres compartieron esta visión, sugiriendo que también existe un grupo masculino que percibe una convivencia buena dentro del aula.

Gráfica 18. Frecuencia de conflictos que se llegan a presentar en clase (diferencia entre mujeres y hombres).



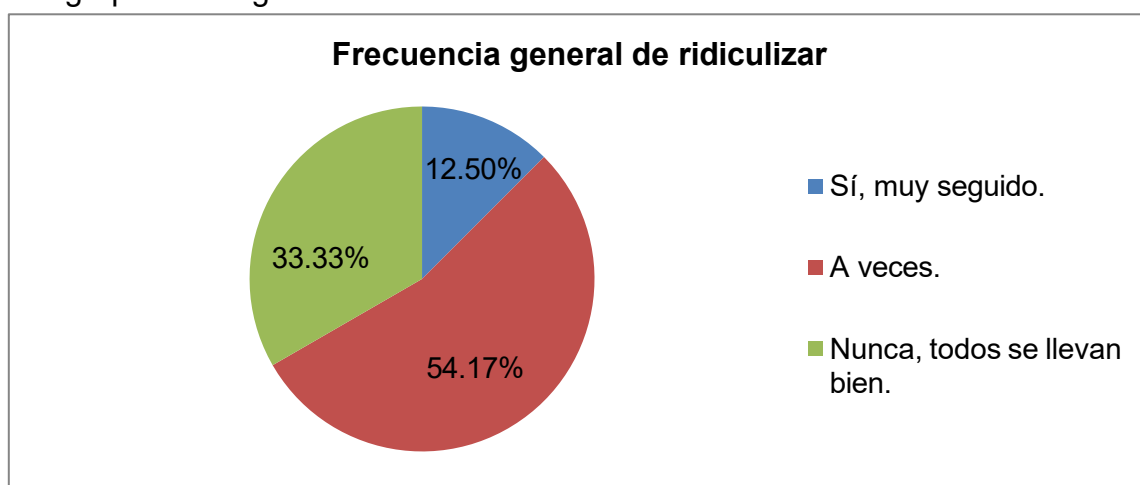
Este análisis destaca cómo las percepciones sobre los conflictos varían entre hombres y mujeres, con una mayor proporción de hombres reportando una frecuencia más alta de problemas, mientras que entre las mujeres parece predominar una visión de mayor estabilidad y armonía en la convivencia.

En cuanto a la pregunta 7, que se refiere a si hay compañeros que buscan ridiculizar a algún integrante de su grupo de amigos (gráfica 19), el 54.17% de los estudiantes considera que esto ocurre “a veces”. Señalaron que, aunque no es frecuente, sí existe la tendencia de ciertos compañeros a intentar hacer bromas a costa de otros,

lo cual no es bien visto, ya que creen que todos deben ser respetados y tratados de la manera en que a ellos mismos les gustaría ser tratados.

Un 33.33% de las y los alumnos afirmó que ese tipo de situaciones no ocurren en el aula, ya que consideran que la convivencia entre ellos es buena y que todos se llevan bien, mientras que el 12.50% restante señaló que este tipo de actitudes se presentan “seguido”, Este último grupo manifestó que algunos compañeros intentan constantemente hacerse los “graciosos”, lo que puede derivar en dinámicas negativas dentro del grupo al ridiculizar a otros, generando incomodidad y afectando la convivencia.

Gráfica 19. Frecuencia con la que compañeros buscan ridiculizar a algún integrante de su grupo de amigos.



Al analizar la frecuencia con la que se busca ridiculizar a algún integrante del grupo de amigos, encontré diferencias y similitudes entre las respuestas de hombres y mujeres (gráfica 20).

Una estudiante indicó que esta conducta se presenta “muy seguido”, mientras que 2 hombres coincidieron en que esta situación también ocurre con frecuencia. Este dato sugiere que tanto en algunos círculos femeninos como masculinos, la ridiculización es una práctica común, lo cual podría estar relacionado con dinámicas de poder o

intentos de establecer jerarquías dentro del grupo. La percepción de que esto sucede “muy seguido” podría reflejar una falta de regulación en las interacciones sociales que genera incomodidad o malestar entre las y los estudiantes.

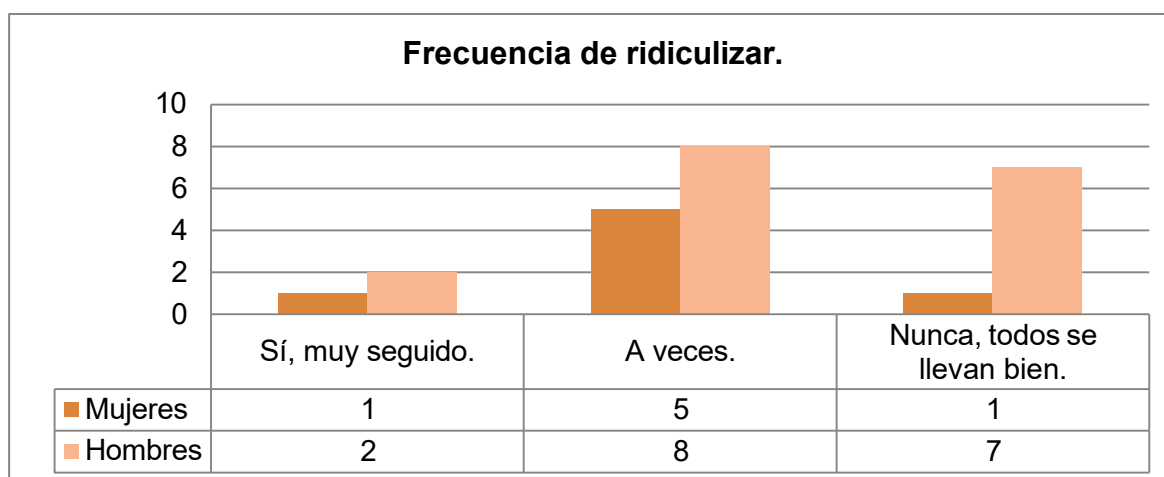
Por otro lado, 5 mujeres señalaron que esto ocurre “a veces”, en concordancia con 8 hombres que comparten esta idea. Esta respuesta indica que, aunque no es una constante, la ridiculización se presenta de manera ocasional en las relaciones interpersonales dentro del grupo, posiblemente en situaciones donde la confianza entre los miembros permite este tipo de bromas o comentarios. Sin embargo, es importante destacar que, aunque ocurra “a veces”, puede tener un impacto negativo en la cohesión grupal y el bienestar emocional de algunos estudiantes.

En contraste, una mujer mencionó que “nunca” se presentan estas situaciones, lo que podría deberse a que su círculo social está basado en el respeto mutuo, o a una percepción más positiva de las interacciones dentro del grupo. De igual manera, 7 hombres señalaron que esta conducta no es común y que “todos se llevan bien”, lo que indica que existe un grupo que percibe sus relaciones de manera armónica y libre de burlas. No obstante, al contrastar dicha percepción con la información recabada en el guion de observación (anexo 1) y en la lista de cotejo (anexo 2), fue posible identificar una discrepancia significativa entre lo expresado y las conductas evidenciadas en el grupo. Durante la sesión, se presentaron diversas conductas disruptivas que obstaculizaron la sana convivencia y el adecuado desarrollo de actividades.

En particular, observé que algunos estudiantes recurrían a burlas hacia sus compañeros, lo cual generó un ambiente de inseguridad y tensión al momento de participar. Esta situación impactó directamente en la confianza de varios alumnos, quienes mostraron nerviosismo al intervenir por temor a ser ridiculizados frente al grupo. Como consecuencia, otros optaron por guardar silencio y evitar emitir

comentarios constructivos, limitando así la posibilidad de enriquecer el trabajo colaborativo y el intercambio de ideas.

Gráfica 20. Frecuencia de ridiculizar a algún integrante de su grupo de amigos (diferencia entre mujeres y hombres)

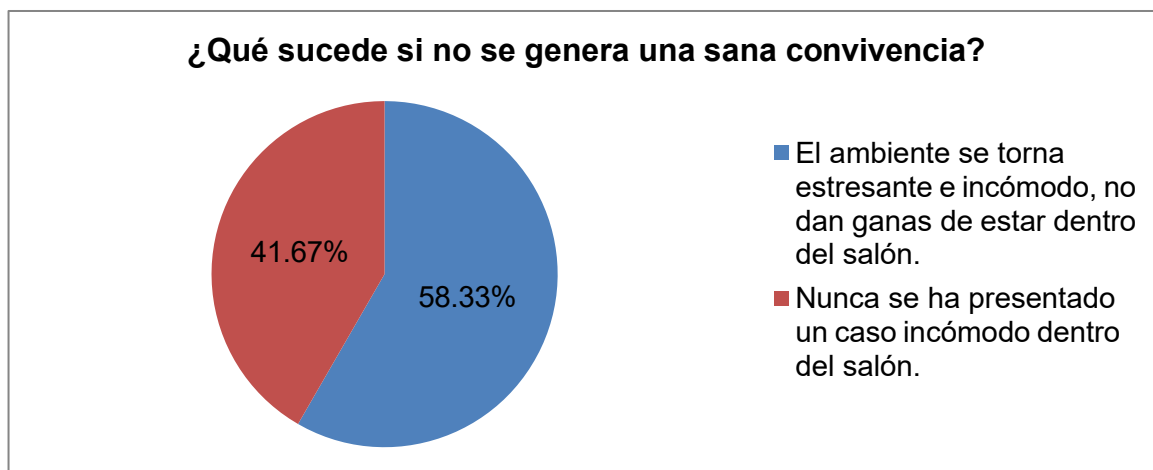


Este análisis evidencia que tanto hombres como mujeres identifican la presencia de la ridiculización en diversas frecuencias, aunque con una mayor proporción de hombres que consideran que esta conducta no se presenta. Las diferencias en la percepción entre ambos géneros podrían estar influidas por la forma en que se gestionan las relaciones sociales, los valores del respeto, y la tolerancia a ciertas formas de humor o bromas dentro de cada grupo. Esto permite identificar la necesidad de fortalecer estrategias que fomenten la empatía y el respeto mutuo en el aula, reduciendo las conductas de ridiculización para promover un ambiente de convivencia más sano e inclusivo.

En cuanto a la pregunta 8, el 58.33% de las y los estudiantes expresó que cuando no se fomenta una sana convivencia, el ambiente en el aula se torna tenso e incómodo, lo que en ocasiones les genera el deseo de no permanecer dentro del salón. Por otro lado, el 41.67% de las y los alumnos asegura que nunca han experimentado situaciones incómodas en el aula (gráfica 21). Estos resultados reflejan una

contradicción, un porcentaje considerable niega haber vivido dichas situaciones, esto sugiere que la percepción de la convivencia en el aula puede variar notablemente entre los estudiantes, posiblemente influenciada por la experiencia individual dentro de sus propios grupos sociales.

Gráfica 21. ¿Qué sucede si no se genera una sana convivencia?



En relación con la pregunta 9, referente a la competitividad, el 62.5% de las y los estudiantes afirmó que no han sentido competencia dentro del grupo, ya que suelen interactuar de manera abierta con la mayoría de sus compañeros. Este grupo parece priorizar la colaboración y la convivencia armoniosa, evitando rivalidades en sus relaciones grupales. Sin embargo, el 37.5% manifestó que sí han experimentado competitividad, especialmente en ciertas actividades, lo que está más relacionado con la dinámica de trabajo en el aula que con las relaciones interpersonales (gráfica 22).

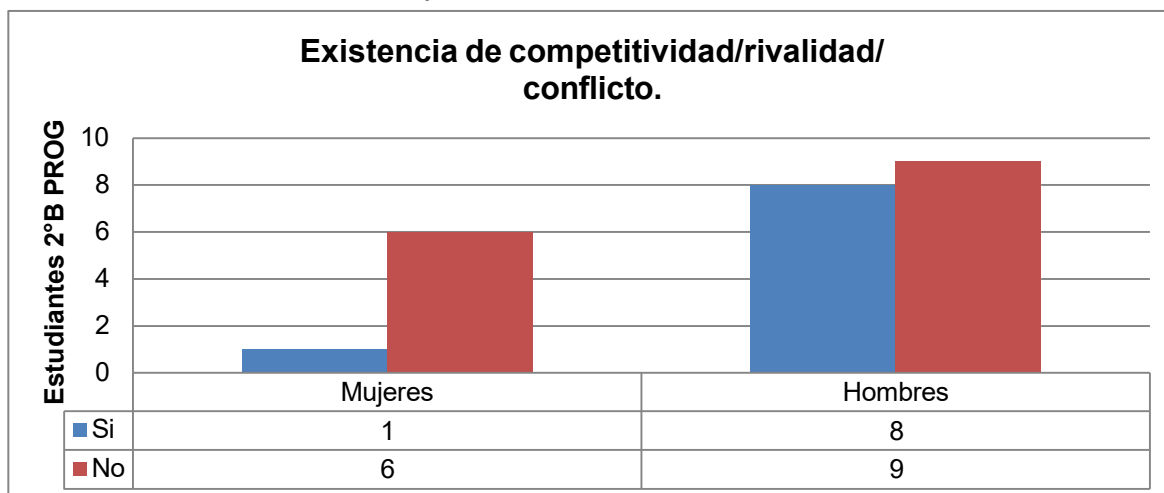
Gráfica 22. Existencia de competitividad/rivalidad/conflicto entre estudiantes de 2ºB PROG.



Al analizar la competitividad, rivalidad o conflicto en el grupo, se observó una diferencia interesante entre las percepciones de mujeres y hombres (gráfica 23). De acuerdo con los resultados, una mujer señaló que sí existe competitividad en el grupo, mientras que 8 hombres compartieron esta misma opinión. Esta percepción de competitividad entre una minoría del grupo, especialmente en los hombres, podría reflejar una tendencia hacia la rivalidad en ciertas actividades, quizá relacionada con el estilo de interacción o las expectativas de desempeño dentro del aula.

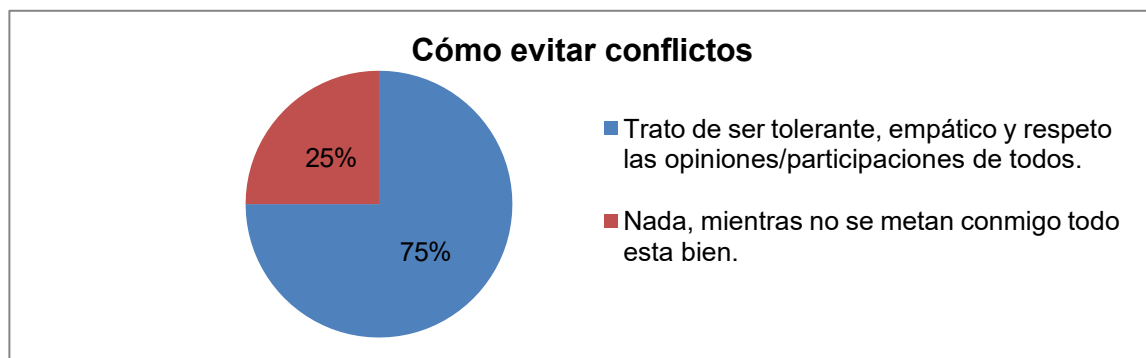
Por otro lado, 6 mujeres y 9 hombres manifestaron que no existe ninguna competitividad, rivalidad o conflicto en el grupo. Esta mayoría percibe el ambiente de manera más colaborativo y armónico, lo que sugiere que, para ellos, las dinámicas grupales están enfocadas en el respeto y la cooperación, más que en la rivalidad. Este contraste en las opiniones podría estar vinculado a diferencias individuales en la forma de experimentar las interacciones dentro del grupo, así como en la interpretación de lo que se considera competitividad o conflicto.

Gráfica 23. Existencia de competitividad/rivalidad o conflicto entre estudiantes.



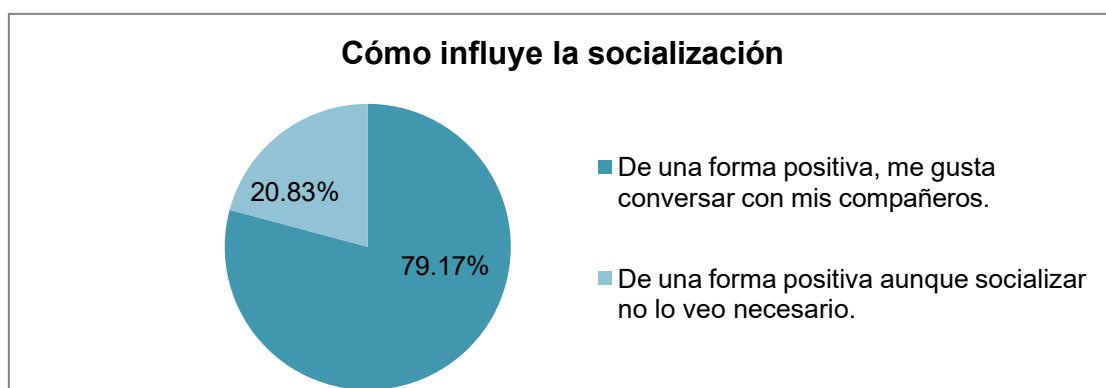
Respecto a cómo manejan los conflictos en el salón de clases o en sus grupos de amigos, el 75% de las y los estudiantes mencionó que trata de ser tolerante, empático y respetar las opiniones y participaciones de todos para evitar conflictos. Este comportamiento denota una conciencia sobre la importancia de la convivencia pacífica y el respeto mutuo. Sin embargo, el 25% de las y los alumnos prefiere no intervenir ni hacer nada siempre y cuando el conflicto no les afecte directamente o no estén involucrados en él (gráfica 24). Esta respuesta refleja una postura más pasiva frente a los problemas, lo que podría requerir una mayor intervención para fomentar una actitud más proactiva en la resolución de conflictos y promover un ambiente de respeto y solidaridad en el aula.

Gráfica 24. Cómo evitar conflictos.



Para el 79.17% de las y los estudiantes, la socialización influye de manera positiva en su experiencia dentro del aula, ya que disfrutan interactuar con sus compañeros y establecer vínculos. Sin embargo, un 20.83% también reconoce los efectos positivos de la socialización, aunque no la consideran esencial para su desarrollo personal o académico. Este grupo tiende a valorarla menos o a no depender de ella en su día a día (gráfica 25).

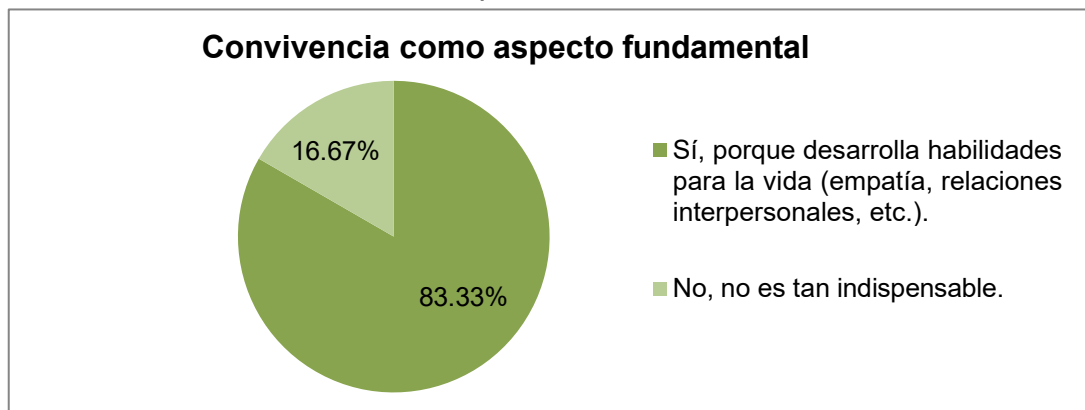
Gráfica 25. Influencia de la socialización en los estudiantes de 2°B de PROG



En cuanto a la percepción de la convivencia, se presentan contradicciones interesantes. El 83.33% de las y los alumnos la valora como un aspecto fundamental dentro del salón de clases, considerándola clave para el desarrollo de habilidades esenciales para la vida, como la empatía y las relaciones interpersonales. Este grupo entiende que una convivencia armónica mejora el ambiente y favorece la colaboración y el crecimiento personal.

Por otro lado, un 16.67% de las y los estudiantes no percibe la convivencia como importante, señalando que no la consideran indispensable. Este grupo, que tiende a ser más individualista, está acostumbrado a manejarse en un entorno más solitario, lo que refleja una actitud más autosuficiente en cuanto a sus relaciones sociales (gráfica 26).

Gráfica 26. La convivencia como aspecto fundamental dentro del aula.



La contradicción en estas respuestas puede explicarse por las diferencias en las necesidades y experiencias sociales de las y los alumnos. Mientras que la mayoría encuentra en la convivencia una herramienta de desarrollo social y emocional, hay quienes priorizan su independencia y no ven en la interacción con los demás una necesidad. Estas discrepancias reflejan la diversidad de personalidades y enfoques en cuanto a la vida social dentro del aula, lo que subraya la importancia de crear un ambiente inclusivo donde tanto las y los estudiantes más sociables como las y los que prefieren trabajar solos puedan coexistir y prosperar.

En la última parte del cuestionario se realizaron cinco preguntas abiertas, de las cuales solo tres personas coincidieron en haber experimentado sentimientos de exclusión dentro del salón de clases. Uno de estos casos detalló que la exclusión ocurría principalmente cuando su amigo, con quien siempre socializa, faltaba a clases, lo que lo llevaba a aislarse y evitar interactuar con otros compañeros.

Por otro lado, la mayoría de las y los estudiantes afirmaron no haber experimentado exclusión, ya que aunque no mantienen relaciones de amistad cercanas, todos suelen hablarse entre sí. Si bien las interacciones no siempre son profundas se mantienen en un nivel cordial, saludándose y reconociendo la presencia de los demás, lo que les permite evitar sentimientos de aislamiento.

En la planeación 2, titulada “Comprendiendo las dinámicas sociales en el aula”, se presentaron los objetivos y se hizo una breve explicación de los sociogramas.

Para lo cual, los alumnos de 2ºB de PROG realizaron la actividad “cuestionario sobre habilidades sociales” (ver anexo 8) que consta de 8 preguntas abiertas, dicho cuestionario fue respondido de manera individual y confidencial por las y los alumnos, con el objetivo de garantizar la honestidad en sus respuestas y evitar posibles tensiones o incomodidades dentro de sus respectivos círculos de amigos, la gran mayoría mencionó haber entendido bien las instrucciones, pero al momento de responder tuvieron algunas dificultades.

En este grupo se identificaron cuatro subgrupos bien definidos. Dos de ellos conformados por once integrantes cada uno, mientras que los otros dos significativamente más reducidos, con cuatro y dos integrantes respectivamente. Cabe señalar que, si bien estos grupos presentaban cierta cohesión interna, algunos de sus integrantes mantienen vínculos con miembros de otros subgrupos, lo cual indica una dinámica relacional más flexible y abierta dentro del grupo (ver tabla 3).

Tabla 3. Subgrupos identificados en el cuestionario de habilidades sociales dentro del grupo de 2°B PROG.

SUBGRUPOS (SG) 2°B PROG	Seudónimos	P1. E.R	P2. E.R	P3. E.R	P4. E.R	P5. E.R	P6. E.R	P7. E.R	P8. E.R
SG1	AXSOL	4	5	1	2	1	5	1	2
SG1	AXSLON	3	5	2	1	2	4	2	2
SG1	MTS	1	1	0	0	0	1	1	1
SG1	BRN	2	4	1	0	2	2	2	1
SG1	ISC	3	4	1	1	1	0	1	0
SG1	AGL	1	1	0	0	1	1	1	0
SG1	HDI	0	1	0	0	1	2	0	0
SG1	NMI	1	0	0	0	0	0	0	0
SG1	CRJS	0	0	0	0	0	1	0	0
SG1	EAG	3	3	3	2	3	1	0	2
SG1	JSU	1	2	0	0	2	0	0	0
SG2	SFI	0	5	2	1	3	0	1	1
SG2	MCH	1	5	0	2	2	0	4	0
SG2	JTZ	1	3	0	0	0	1	0	2
SG2	VGA	0	1	0	0	0	0	0	0
SG2	DVD	5	5	0	0	3	0	3	1
SG2	KVN	0	4	0	1	1	0	0	2
SG2	JLO	4	5	1	1	3	0	3	1
SG2	AGDV	3	4	1	1	4	0	0	0
SG2	OSC	2	5	1	1	2	0	0	0
SG2	PGR	1	5	0	0	2	0	0	1
SG2	EDW	0	3	0	0	2	0	0	0
SG3	GBRS	1	2	1	1	3	0	1	2
SG3	STGGV	1	1	1		1	1	1	0
SG3	MGAG	0	0	0	0	0	2	0	0
SG3	EHD	1	4	2	3	2	0	0	0
SG4	STGO	1	1	1	1	1	0	1	1
SG4	RDO	1	1	1	1	1	0	1	1

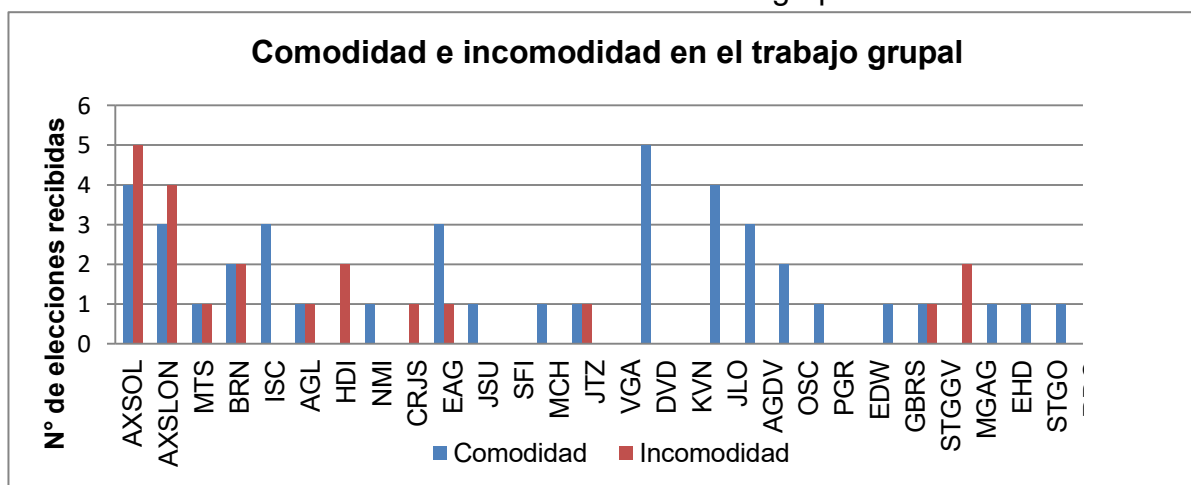
Fuente: Elaboración propia.

En la gráfica 27, se observa que los estudiantes DVD, JLO y AXSOL, destacan por recibir el mayor número de menciones en la categoría de comodidad, lo que indica que son percibidos como compañeros con quienes resulta más fácil y agradable trabajar en actividades escolares. Esto sugiere que dichos alumnos cuentan con habilidades interpersonales que facilitan la colaboración, la comunicación y la organización en el trabajo grupal.

Por otro lado, en la categoría de incomodidad, los estudiantes AXSOL y AXSLON son los más mencionados, lo que revela que, aunque en el caso de AXSOL existe un reconocimiento positivo por parte de algunos compañeros, también hay percepciones negativas que podrían derivar de experiencias previas poco satisfactorias o diferencias en estilos de trabajo. En el caso de AXSLON, la mayoría de menciones recibidas se concentran en la incomodidad, lo que podría indicar dificultades para integrarse a ciertos equipos o establecer relaciones escolares dentro del grupo.

En el resto de la distribución, varios estudiantes reciben menciones moderadas o nulas en ambas categorías, lo que puede interpretarse como una posición neutral o una interacción social menos deseada. Asimismo, se aprecian casos donde las menciones son exclusivamente positivas o exclusivamente negativas, lo que señala percepciones más definidas.

Gráfica 27. Comodidad e incomodidad en actividades grupales en 2°B de PROG.

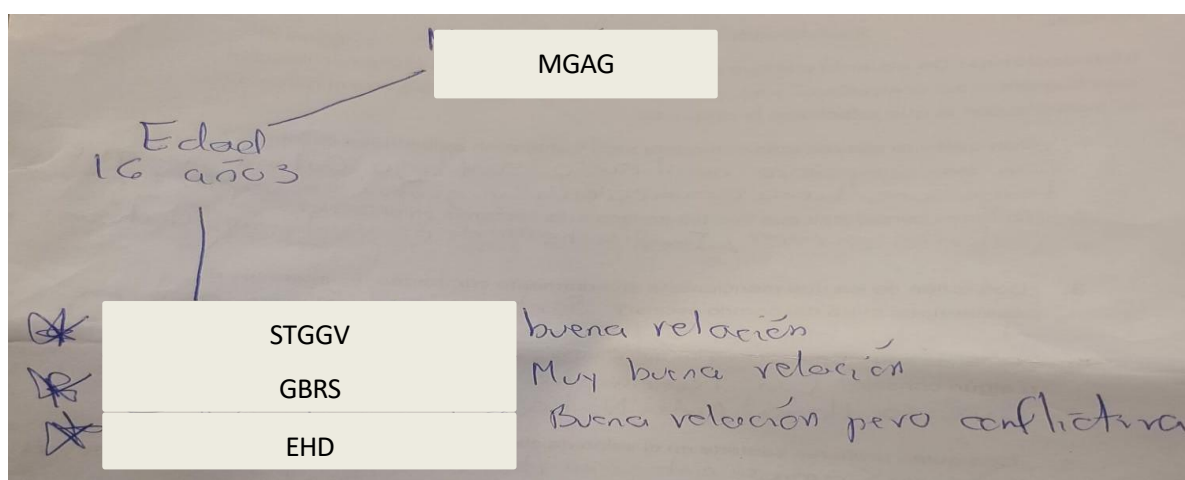


En general, la gráfica 27 evidencia que, aunque existe un núcleo de alumnas y alumnos altamente valorados para el trabajo en equipo, también hay casos en los que las opiniones hacia un mismo compañero son muy diferentes: algunos lo consideran una buena opción para realizar actividades escolares, mientras que otros

prefieren evitarlo. Esto se debe a la existencia de subgrupos con afinidades específicas y posibles áreas de mejora en la cohesión general del grupo.

Asimismo, durante esta sesión, las y los alumnos, basándose en las respuestas de la actividad previa, elaboraron su propio sociograma (anexo 9). La mayoría de ellos experimentó dificultades al realizarlo, ya que optaron por completar la actividad de manera independiente, sin acercarse a pedir aclaraciones, sin solicitar revisión o apoyo. Como resultado, se observó que muchos cometieron errores en el trazado e interpretación de sus sociogramas (ver foto 3), lo que evidenció una falta de comprensión de la actividad. Esta situación subraya la importancia de fomentar una mayor comunicación y confianza entre las y los estudiantes para que puedan solicitar orientación cuando lo consideren necesario.

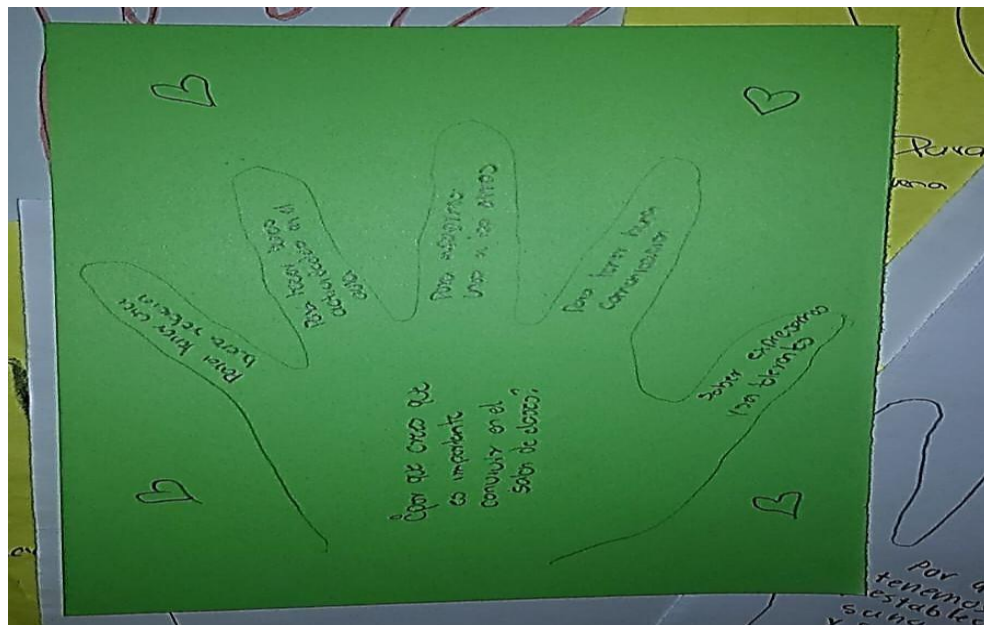
Foto 3. Trazado del sociograma.



Al finalizar la sesión, se les asignó a las y los estudiantes media hoja de color, en la cual trazaron el contorno de una de sus manos y, dentro de ésta, escribieron su reflexión sobre la importancia de la convivencia en el salón de clases (anexo 10, foto 4). Mientras que algunos alumnos mencionaron que no consideraban necesaria la convivencia, otros resaltaron que era fundamental, dado que aún les quedaban cuatro semestres por compartir. Al concluir la actividad, se les agradeció su

participación y el tiempo dedicado a las sesiones, valorando su disposición en cada una de las actividades propuestas.

Foto 4. Trazado de manos.



Lunes 27 de mayo

Durante la tercera y cuarta planeación, las cuales se realizaron el mismo día, asistieron 31 estudiantes pertenecientes al grupo de 2°B de Diseño Gráfico Digital (DGD), se inició con una cordial bienvenida y la presentación formal de los objetivos del taller, enfatizando la importancia del compañerismo y el concepto de identidad al relacionarse con los demás. Para ello, se empleó la técnica “Mi compañero invisible” (anexo 11), en la cual a cada estudiante se le asignó, de manera aleatoria, una hoja con el nombre de alguno de sus compañeros. La actividad consistió en inventar o adivinar algunos datos sobre esa persona, con el fin de explorar cuánto conocían sobre ellos (ver foto 5). El objetivo principal fue generar un ambiente de aprendizaje dinámico y lúdico, asegurando, bajo la supervisión del docente, que las hojas no

cayeran en manos de amigos cercanos, sino que se distribuyeran entre aquellos compañeros con los que no habían interactuado previamente durante el semestre.

Foto 5. “Mi compañero invisible”.



Se observó un nivel de participación más alto en comparación con el grupo anterior, ya que las y los estudiantes atendieron las indicaciones, respondieron las preguntas solicitadas y redactaron un comentario al reverso de la hoja, donde reflexionaron sobre cómo concebían su propia “identidad” y cómo consideraban que fueron percibidos por los demás durante la actividad. Este ejercicio resultó valioso, ya que fomentó la autoexploración y la reflexión sobre las interacciones sociales dentro del aula.

Al finalizar la actividad, se llevó a cabo una reflexión grupal en la que se compartieron, de manera aleatoria, comentarios sobre cómo se sintieron al realizarla. Sin embargo, surgió un percance cuando una de las alumnas expresó sentirse ofendida, argumentando que no había esperado un comentario que cuestionara su forma de ser. A raíz de esa situación, se abrió una discusión sobre la importancia de la empatía y el respeto en las relaciones interpersonales, destacando cómo los comentarios o mensajes “anónimos” pueden generar malentendidos y conflictos en el entorno escolar. Se aprovechó este incidente para reforzar la idea de que una

convivencia sana se basa en la aceptación y el respeto mutuo, y que la falta de estos elementos puede afectar negativamente la dinámica grupal.

Esta situación permitió que las y los alumnos reflexionaran sobre sus acciones y comprendieran el impacto de sus palabras hacia los demás, así como la importancia de cuidar el ambiente en el que conviven diariamente.

En la cuarta planeación, titulada “Construyendo valores”, se organizó a las y los alumnos en equipos utilizando un sistema de numeración similar al “Philips 66”, en este caso se asignó la numeración del 1 al 5. Una vez asignados los números, se les pidió que se reunieran con aquellos compañeros que tuvieran el mismo número. Uno de los equipos se conformó de seis integrantes debido a la distribución del grupo. A cada equipo se le proporcionaron hojas blancas para elaborar un “mapa de valores” (anexo 12), en el cual debían representar los principios y comportamientos que consideraban importantes para fomentar una convivencia escolar positiva (ver foto 6).

Foto 6. “Mapa de valores”.



Debido a las limitaciones de tiempo, al finalizar la sesión no fue posible compartir y discutir los mapas de valores con el resto del grupo. A pesar de esto, se agradeció a las y los alumnos por su participación en todas las actividades realizadas, y al

docente por permitir la implementación de las sesiones dentro de su horario de clase con el grupo.

En cuanto a la planificación original, estaba contemplado realizar una clasificación del sociograma durante esta sesión. Sin embargo, dicha actividad no se pudo llevar a cabo debido a que este grupo no había participado en la planeación 2, y además, el tiempo se extendió durante la realización de las actividades previas, aunado a esto, el docente decidió permitir que las y los estudiantes salieran al receso 10 minutos antes del final de la clase.

Martes 28 de mayo

Durante la quinta y sexta planeación, asistieron 40 estudiantes pertenecientes al grupo de 2°A de Diseño Gráfico Digital (DGD). Se les dio una cálida bienvenida y se presentó el taller, explicando los objetivos de las sesiones. Además, se abrió una breve discusión sobre la importancia de los valores en la convivencia escolar, a continuación, se les planteó una pregunta clave: ¿Qué son los valores y por qué son importantes en nuestra vida diaria?, Esta pregunta permitió que se generara una conversación participativa entre las y los estudiantes, quienes compartieron cómo perciben los valores dentro del aula y su relevancia para lograr una convivencia positiva entre todas y todos.

Cabe destacar que las planeaciones 5 y 6 originalmente no se llevaron a cabo en este grupo, ya que, a petición del docente, se solicitó realizar la actividad del cuestionario sobre habilidades sociales y el sociograma (planeación 2), y con ello la clasificación de este mismo (planeación 4). Se explicó a las y los estudiantes la funcionalidad del sociograma en los grupos de pares y cómo debían realizarlo (foto 7).

Foto 7. Cuestionario sobre habilidades sociales.



El diagnóstico inicial del grupo, presentado en el capítulo 2, señala que el 2°A de DGD está conformado mayoritariamente por alumnas (57.50%), lo que, de acuerdo con la observación, la lista de cotejo y el análisis previo, favoreció la participación activa, la asistencia constante y la disposición para el trabajo en equipo. Este predominio femenino incidió positivamente en la implementación de las técnicas colaborativas, aunque no se atribuye exclusivamente al género, en general, las estudiantes manifestaron un interés notable por las actividades grupales, lo que propició un ambiente participativo y con buen nivel de cohesión.

A pesar de ser un grupo amplio, el cuestionario de habilidades sociales evidenció la existencia de siete subgrupos (ver tabla 4), la mayoría de ellos cuenta con al menos un integrante en común con otros subgrupos (ver foto 8), lo que permite la interconexión y mantiene una red de relaciones relativamente integrada. Esta interrelación contribuye a evitar el aislamiento social y facilitar el trabajo colaborativo en actividades académicas. Sin embargo, se identificaron dos subgrupos que optaron por no establecer vínculos con personas fuera de su círculo cercano de amistades, lo

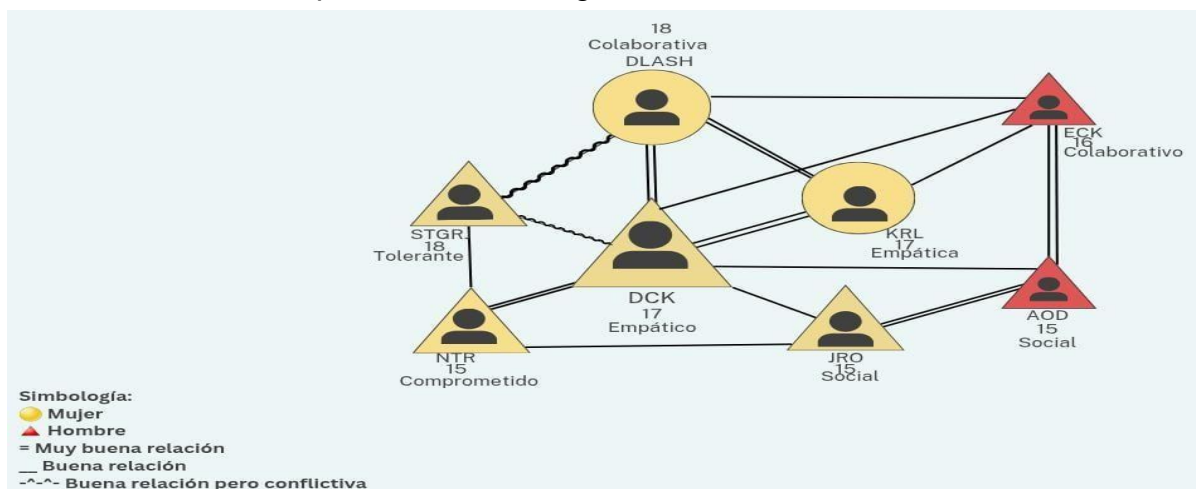
que podría indicar una preferencia por interacciones selectivas o una menor disposición a ampliar su red social dentro del grupo.

Tabla 4. Subgrupos identificados en el cuestionario de habilidades sociales dentro del grupo 2ºA DGD.

SUBGRUPOS (SG) 2ºA DGD	Seudónimos	P1. E.R	P2. E.R	P3. E.R	P4. E.R	P5. E.R	P6. E.R	P7. E.R	P8. E.R
SG1	AGL	7	3	2	1	4	0	4	1
SG1	MEL	9	3	1	0	4	0	4	2
SG1	AN	7	4	1	1	4	0	2	2
SG1	SMT	8	4	2	1	4	0	7	2
SG1	EML	7	2	0	0	5	0	0	0
SG1	LSU	3	2	0	0	2	0	0	0
SG1	LLY	6	5	3	0	4	0	0	0
SG2	DCK	3	0	0	1	1	8	4	3
SG2	NTR	6	4	3	0	3	0	0	1
SG2	DGOFG	2	0	0	0	0	1	3	2
SG2	STGRJ	4	3	3	0	2	1	5	4
SG2	ECR	3	1	1	0	1	4	0	1
SG2	ZYN	3	2	2	1	1	4	0	3
SG2	CRL	2	0	0	0	0	0	0	0
SG3	RGN	0	1	0	0	0	0	0	0
SG3	AAN	2	2	1	1	3	0	0	0
SG3	RNE	3	2	0	1	3	0	1	1
SG3	FDA	3	2	0	1	2	0	0	1
SG4	ASN	3	3	1	1	4	2	0	0
SG4	ALN	4	4	3	3	3	4	0	0
SG4	AYN	4	4	3	3	3	1	0	0
SG4	AJN	4	4	3	1	3	0	0	0
SG4	SLC	3	3	3	1	4	6	0	0
SG4	JNA	7	3	0	1	2	2	3	0
SG5	PLA	4	3	1	3	2	1	0	0
SG5	VEL	3	3	0	3	2	0	0	0
SG5	ADN	2	3	2	2	1	0	0	0
SG5	FRN	2	3	0	3	1	0	0	1
SG6	STG	3	3	2	3	1	4	3	2
SG6	DGOMÑ	3	2	0	0	1	3	0	1
SG6	DGORMZ	4	2	2	2	2	0	0	1
SG6	ABR	3	3	2	1	2	1	0	1
SG6	DLASCH	4	3	2	2	1	4	0	0
SG6	KRL	1	3	2	2	2	0	0	1
SG7	GAB	1	1	1	0	1	1	0	0
SG7	KSH	5	2	1	1	2	0	2	3
SG7	ERK	4	2	1	1	2	0	0	1
SG7	GAE	1	0	0	0	0	6	0	1
SG7	JRI	5	2	1	1	2	0	1	1
SG7	AOD	5	3	2	1	3	1	0	1

Elaboración propia.

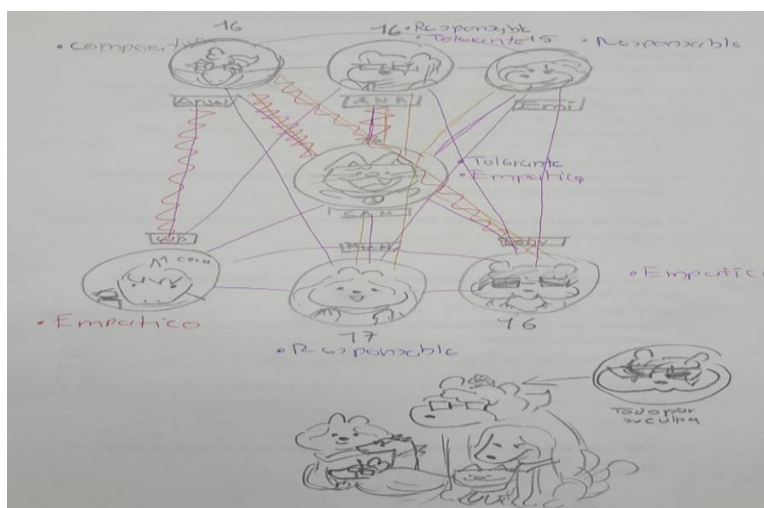
Foto 8. Trazado e interpretación de sociograma



Elaboración propia con base en el sociograma del alumno DCK.

Durante la elaboración del sociograma, las y los estudiantes mostraron un alto nivel de participación y disposición para completar la actividad, aquellos que tenían dudas acudieron de manera proactiva a solicitar apoyo, asegurando que sus sociogramas estuvieran correctamente elaborados. Además, en algunos casos, incorporaron dibujos y elementos creativos que representaban a sus amistades y a ellos mismos, otorgando un toque personal a la actividad y reflejando un sentido de pertenencia (ver foto 8).

Foto 9. Sociograma 2ºA DGD.



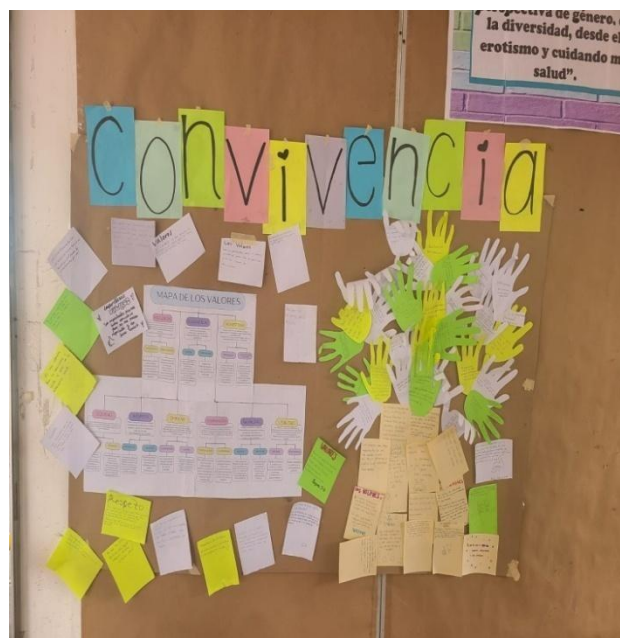
En conjunto, el análisis confirma que se trata de un grupo que puede trabajar de forma colaborativa, con redes sociales internas que, en su mayoría, facilitan la integración. No obstante, se recomienda prestar atención a los subgrupos con interacciones más limitadas para fomentar una participación más inclusiva y fortalecer la cultura de convivencia e identidad.

Al finalizar estas actividades, le proporcioné a cada estudiante la mitad de una hoja de color (beige, verde o blanca, según su elección), en la que debían responder nuevamente a la pregunta inicial sobre los valores y plasmar sus respuestas. Posteriormente, pasaron al frente para pegar sus reflexiones en el periódico mural (foto 10 y 11).

Foto 9. Participación de las y los alumnos en la elaboración del periódico mural



Foto 10. Periódico mural terminado.



Como conclusión, agradecí al grupo por su participación activa, y se reconoció su esfuerzo, invitándolos a continuar siendo un grupo respetuoso, motivado y creativo. Se les alentó a seguir fomentando una convivencia positiva a lo largo de su ciclo escolar.

3. 5. La evaluación

Se entiende por evaluación al proceso que llevan a cabo los maestros de recopilación y utilización de la información para tomar decisiones sobre el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, con el propósito de mejorar el logro de los objetivos de enseñanza que se quiere y/o pretende alcanzar (Martínez, 2012).

Jean-Marie de Ketele (1984) sintetiza los rasgos de la evaluación en torno a cuatro preguntas: ¿por qué evaluar?, ¿qué evaluar?, ¿cómo evaluar?, ¿quién evalúa?, la respuesta a cada una de ellas muestra la diversidad de propósitos tales como: certificar, diagnosticar, clasificar, predecir, orientar, de sujetos/objetos de la evaluación: los estudiantes, la enseñanza, los materiales, los métodos, de técnicas de evaluación como la entrevista, pruebas y observaciones. Por lo tanto, la evaluación es una variable importante en las actividades educativas escolarizadas.

En la evaluación continua del aprendizaje el maestro tiene la oportunidad de determinar su éxito y dificultades de aprendizaje, algunos agentes educativos consideran a la evaluación como mera calificación, es decir, como el resultado de la valoración del aprendizaje alcanzado mediante los contenidos que se han adquirido a consecuencia de un proceso de aprendizaje desarrollado mediante un método.

¿Qué hacer con la evaluación? Merece ser considerada parte de un proceso formativo y no solo el remate final destinado a la desacreditación, "(...) puede tener una importante función de regulación sobre el sistema de enseñanza y sobre el proceso de aprendizaje, debe ser planificada conjuntamente con las actividades" (Feldman, 2010, p. 71). Como ya se dijo, cada evaluación implica juicio y estos siempre son valoraciones prácticas que se realizan de manera fundada mediante deliberación.

Como señalé con anterioridad, el taller propuesto se llevó a cabo en su totalidad durante tres días (dos planeaciones por día y por grupo) en los cuales las actividades

se desarrollaron tal y como habían sido planteadas, a excepción de las planeaciones 5 y 6 en las que por petición del docente a cargo del grupo de 2°A de DGD se modificaron y se adaptaron a las planeaciones 2 y 4.

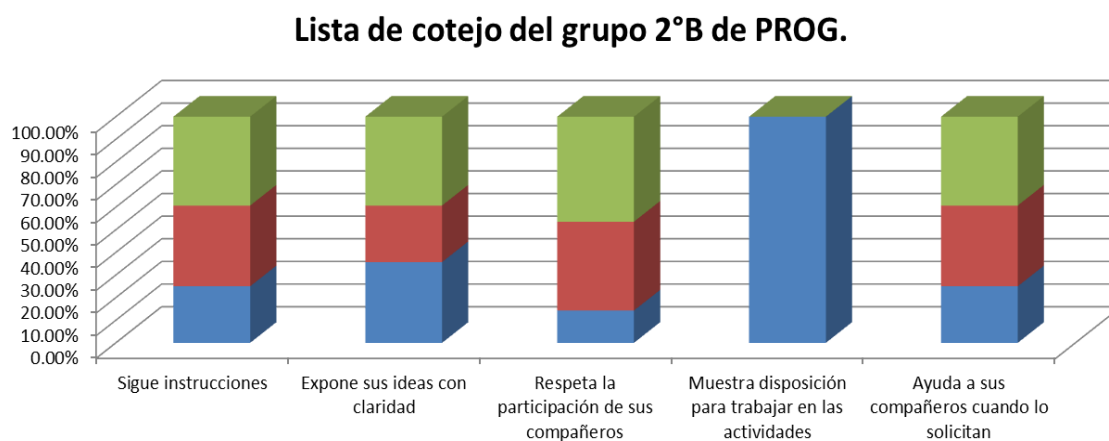
Al principio tuve algunas dificultades en cuanto al control de grupo (2°B de PROG), para lo cual solicité apoyo de la docente quien después me sugirió que elevara el tono de voz para captar su atención. Asimismo, la docente tomó algunas fotografías a las actividades como evidencia para poder tener una evaluación con sus alumnos y tomar tanto esas actividades como la asistencia para su evaluación semestral.

Esta situación me permitió reflexionar sobre el verdadero sentido de la integración del alumnado en las actividades. Resulta pertinente cuestionarse si los estudiantes participaron por un interés genuino en aprender y convivir, o si lo hicieron únicamente porque sabían que dicha participación sería considerada como parte de su evaluación formal. Este contraste me llevó a pensar en la importancia de la motivación que se promueve en el aula: mientras la motivación intrínseca genera disposición auténtica al aprendizaje y a la convivencia, la motivación extrínseca basada en calificaciones puede limitar la experiencia pedagógica a un simple cumplimiento.

A través del guion de observación y de la lista de cotejo aplicadas en la sesión, el grupo 2°B de PROG reflejó una dinámica de aula heterogénea, ya que los resultados de la lista de cotejo mostraron que las y los estudiantes presentaron comportamientos diversos y poco consistentes en aspectos clave de la convivencia, en el criterio “sigue instrucciones”, se observó que el 30% del alumnado sí, el 30% no y el 40% que a veces, lo cual reveló una fragmentación importante en el cumplimiento de normas básicas dentro del aula. En cuanto a “expone sus ideas con claridad”, el 35% de las y los estudiantes lo hizo de manera clara, el 30% no logró expresarse adecuadamente y el 35% solo a veces lo hizo, indicando dificultades en la comunicación oral y posiblemente inseguridad al participar. Referente a que si se

“respeto la participación de sus compañeros”, las respuestas se repitieron con un 30% en sí, 30% en no y 40% en a veces, reflejando que no todos han interiorizado una cultura de respeto y diálogo. Por otro lado, en “muestra disposición para trabajar en las actividades”, el grupo destacó con un 90% de respuestas positivas, solo un 5% no y el otro 5% a veces, este es el indicador más fuerte, lo cual reveló que hay voluntad de participar y cumplir, aunque es importante seguir trabajando valores que fortalezcan una cultura de convivencia amena. Finalmente, en “ayuda a sus compañeros cuando lo solicitan”, el 30% sí, el 30% no y el 40% a veces, lo que sugiere una limitada práctica de la solidaridad y el trabajo colaborativo (gráfica 28).

Gráfica 28. Lista de cotejo del grupo 2°B de programación.



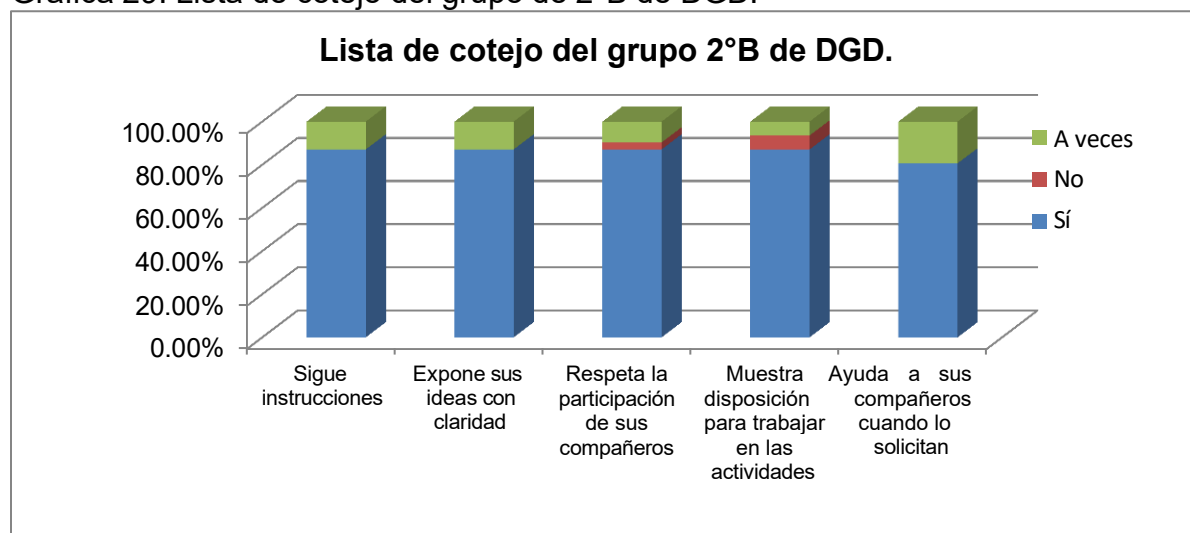
La formación de nuevos equipos en el penúltimo día fue satisfactorio, ya que se logró una participación de casi todos los integrantes y algunos de los equipos pedían más tiempo para terminar sus actividades (mapa de los valores) (anexo 12).

Algunas de las actividades resultaron de interés para las y los estudiantes, tal fue el caso de los sociogramas, ya que no habían escuchado ni visto algo sobre ellos, y elaborarlos en un grupo de programación y en uno de diseño gráfico digital ayudó para tener un contraste en la forma de llevar a cabo estas actividades en dos grupos diferentes. En el grupo de programación los alumnos presentaron más dificultades a

la hora de realizar el sociograma y preferían seguir sin preguntar y/o aclarar dudas, en cambio el grupo de diseño gráfico digital tuvo un mejor manejo de la actividad, algunos realizaron dibujos y si llegaban a presentar alguna duda se levantaban a preguntar teniendo buena organización y formándose para poder pasar.

Asimismo, a través de la lista de cotejo (gráfica 29), el 90% del alumnado de 2°B de DGD siguió instrucciones, el 10% a veces, lo que señala ser un grupo que atiende a las indicaciones; en cuanto a exponer ideas con claridad, se mantiene el mismo patrón: 90% sí y el 10% a veces, lo que indica una alta capacidad comunicativa general; referente a “respetar la participación de sus compañeros”, el 95% sí lo hizo, mientras que el otro 5% no, lo cual implicó una convivencia sólida con un pequeño porcentaje de estudiantes que podrían requerir acompañamiento individual; respecto a “mostrar disposición para trabajar”, el 90% sí lo hizo, el 5% no y el otro 5% a veces lo hacía, demostrando en su mayoría una buena actitud hacia el trabajo escolar, con algunos casos de desinterés o baja participación; finalmente, el 70% de las y los alumno ayudó a sus compañeros en algunas de las actividades, mientras que el otro 30% lo hizo a veces, reflejando una colaboración presente pero no totalmente consolidada.

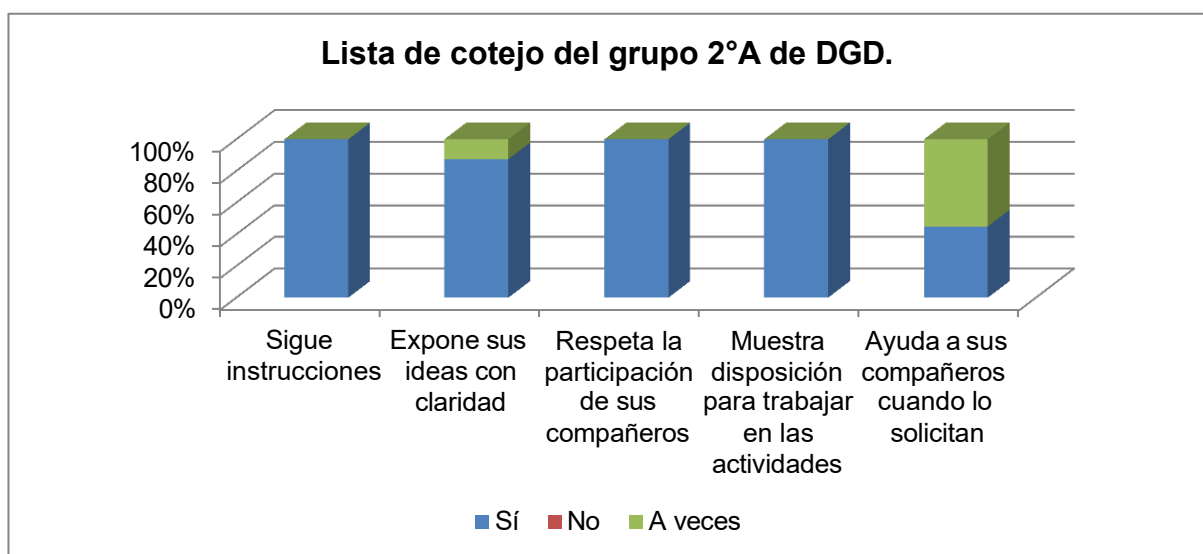
Gráfica 29. Lista de cotejo del grupo de 2°B de DGD.



Durante la última sesión, se realizó el periódico mural con la participación del último grupo (2°A) de DGD con el que trabajé, se mostraron dispuestos a realizar la actividad y pasar al frente a pegar las hojas, hubo un mejor manejo del grupo y se logró una participación total.

De acuerdo con la gráfica 30, el 100% del alumnado sí sigue instrucciones, el 87.50% expuso sus ideas con claridad mientras que el 12.50% solo a veces, asimismo, el 100% respetó la participación de sus compañeros y, de igual forma, mostraron disposición para trabajar en las actividades, solo un 45% ayudó a sus compañeros cuando lo solicitaban y el otro 55% a veces lo hizo.

Gráfica 30. Lista de cotejo del grupo 2°A de DGD.



Además, al término de la intervención se aplicó un cuestionario sobre convivencia dirigido a dos docentes de la materia “Recursos Socioemocionales” de los grupos con los que trabajé. Este cuestionario, compuesto por 15 preguntas abiertas (anexo 7), tuvo como propósito recopilar información sobre cómo se trabaja la sana convivencia dentro del aula y conocer las herramientas que utilizan para promoverla.

Se aplicó el mismo cuestionario a dos docentes: a la docente titular del grupo de 2°B de PROG y al docente que atiende a los grupos de 2°A y 2°B de DGD.

La docente de 2°B de PROG respondió el cuestionario el día viernes 24 de mayo, fecha en que concluyó la intervención con dicho grupo. Debido a sus responsabilidades como encargada de servicios escolares y su labor docente frente a grupo, fue difícil concertar un espacio para la aplicación (anexo 7). En sus respuestas, manifestó que considera al grupo de programación como inquieto, atribuyendo esta característica principalmente a la predominancia de alumnos varones, quienes, en sus palabras, tienden a ser más distraídos y en ocasiones retadores.

A través de los instrumentos (guion de observación y lista de cotejo), las conductas que manifiestan algunos de sus alumnos con mayor frecuencia son desobediencia y desorden. Para ser alumnos de nivel media superior, desde su perspectiva, estas actitudes se relacionan con la falta de compromiso de algunos estudiantes, quienes han manifestado su intención de volver a presentar el examen de COMIPEMS, por lo que asisten al plantel solo para “hacer algo”. Asimismo, subrayó la importancia de respetar las normas establecidas tanto por la DGETI como por el propio CETIS para fortalecer la convivencia dentro de la institución.

Por otra parte, el docente de los grupos de 2°A y 2°B de DGD, respondió el cuestionario el día martes 28 de mayo, último día de la intervención con el grupo 2°A DGD, en el cual manifestó lo siguiente:

Considera que la relación de convivencia entre sus estudiantes de ambos grupos, es buena, y señaló que fomenta un ambiente positivo a través de estrategias como el uso del diálogo, evitar las malas palabras y promover el respeto mutuo.

Asimismo, mencionó que al inicio de cada semestre establece reglas claras de convivencia, incluyendo una tolerancia de 10 minutos para los retardos. En caso de

conflictos, su primera estrategia es conversar con los involucrados y, si la situación lo amerita, canaliza el caso al departamento de Orientación del plantel, finalmente, expresó que fomentar la convivencia con padres y madres de familia podría fortalecer la comunicación y contribuir al bienestar estudiantil.

Al comparar estas percepciones de los docentes con lo observado en el aula y los resultados obtenidos en los cuestionarios de habilidades sociales aplicados al alumnado, se identifican algunas situaciones relevantes. Por ejemplo, aunque ambos docentes describen un ambiente general positivo y manejable, el análisis de los cuestionarios permitió identificar la existencia de siete subgrupos sociales entre los estudiantes de uno de los grupos de diseño gráfico digital, algunos de los cuales mantienen escasa o nula interacción con compañeros ajenos a su círculo cercano. Esta cohesión es más evidente en los grupos donde se elaboró el sociograma (2°B de PROG y 2°A de DGD), lo que puso en evidencia las dinámicas de agrupación, así como sus respectivos líderes y la exclusión de algunos estudiantes dentro del grupo.

A pesar de ello, resulta significativo que al menos dos estudiantes indicaron en los cuestionarios que, cuando requieren orientación o algún consejo, recurren a la profesora de la materia de RS de PROG o al profesor de DGD, lo cual refuerza la percepción de que existe una relación de confianza entre docentes y estudiantes, al menos en ciertos casos. Este análisis también coincide con las impresiones personales durante las sesiones, donde se percibía un ambiente armónico, aunque estructurado por pequeños subgrupos con dinámicas propias.

Al finalizar, la jefa de servicios escolares quién dio la autorización de llevar a cabo el taller, dio las gracias hacia el trabajo que realicé con los tres grupos, preguntándome si había tenido algún tipo de dificultad mayor, aludiendo a que la Universidad en la que me formé es excelente en cuanto a la preparación y motivación que nos da para poder asistir a alguna institución a brindar este tipo de actividades dentro del diseño

de estrategias de intervención que den solución a las dinámicas grupales para favorecer y mejorar la convivencia escolar.

Al mismo tiempo la docente me comentó que le había gustado la manera en que llevé a cabo las actividades y desde luego el periódico mural, por lo que me pidió que regresara a la institución para realizar mi servicio social y/o prácticas profesionales, y que me brindarían apoyo por parte de la encargada de orientación para diseñar talleres informativos para las y los estudiantes.

Ambas docentes sugirieron que continuara con este tipo de trabajos dentro de la institución, ya que consideraron que se debían implementar talleres informativos y dinámicos para el control y regulación de las emociones, y dado que la opción de campo de “Procesos psicosociales” está ligada a la “Orientación Educativa” enmarcan esa posibilidad de que trabaje en conjunto con la encargada de orientación del CETIS 49 para diseñar estrategias que favorezcan la integración y participación de los y las estudiantes dentro y fuera del aula, finalmente me fue entregada la hoja de término de la práctica escolar (anexo 16).

CONCLUSIONES

La propuesta pedagógica implementada en el CETIS 49, para la mejora de la convivencia escolar, ha sido una experiencia enriquecedora tanto para las y los alumnos como para los docentes involucrados y para mí. A través de esta intervención busqué fomentar un ambiente de respeto, colaboración y empatía entre las y los estudiantes, aspectos esenciales para la creación de un entorno escolar inclusivo y armónico. La implementación de este taller, diseñado bajo el título “Aprendiendo a Convivir”, ha permitido abordar de manera directa algunas problemáticas detectadas durante el diagnóstico que afectan la convivencia dentro del aula, tales como: baja integración en ciertos subgrupos, dificultades en la socialización, y la presencia de conductas disruptivas, al tiempo que movilizó valores como la empatía, respeto y colaboración mediante actividades participativas y centradas en el grupo.

Uno de los hallazgos más relevantes fue la clara diferenciación en el clima escolar de los grupos observados. El grupo de 2°B de PROG mostró mayor propensión a conductas disruptivas, con interacciones que en ocasiones derivaban en agresiones verbales y una baja disposición para integrar a compañeros fuera de sus círculos habituales. Esta configuración generó un ambiente menos propicio para la cooperación, limitando la posibilidad de aprovechar plenamente las actividades de aprendizaje cooperativo. Por otro lado, el grupo de 2°B de DGD, aunque con menor nivel de conflicto abierto, presentó casos de aislamiento y apatía que impedían la integración compleja del alumnado. En contraste, el grupo de 2°A de DGD evidenció un funcionamiento más armónico, con alto respeto por las intervenciones orales de los demás, participación activa y apertura para trabajar con distintos compañeros.

Estos resultados permitieron dar respuesta a la pregunta implícita sobre cómo influye la orientación en la construcción de la convivencia escolar. En aquellos grupos donde predominan el respeto, la comunicación asertiva y la cooperación, se observó un

mayor involucramiento en las actividades, mejor disposición para resolver problemas de forma conjunta y un clima escolar que favorece la atención y la motivación. Por el contrario, en contextos marcados por la exclusión, la falta de respeto o la falta de control de impulsos, el aprendizaje se ve afectado, se reducen oportunidades de interacción significativa y aumenta la probabilidad de conflictos.

Un punto central en esta propuesta es la relación entre la convivencia y la formación de la identidad de las y los adolescentes, ya que durante esta etapa, están en un proceso continuo de construcción de su identidad, y el ambiente escolar es relevante en ese desarrollo. Al promover una convivencia positiva, se crea un espacio donde las y los adolescentes pueden sentirse aceptados, escuchados y valorados por sus compañeros y docentes. Esta aceptación social contribuye de manera significativa a la construcción de una autoestima positiva, lo que a su vez refuerza la seguridad emocional y la capacidad de las y los estudiantes para enfrentar retos académicos y sociales.

Por otro lado, hablar de convivencia escolar y su relación con la indisciplina y la violencia son temas relevantes a considerar dentro de cualquier contexto educativo, ya que la calidad de las interacciones entre los miembros de una comunidad escolar impacta directamente en el clima que se vive dentro de las aulas. No obstante, reconozco que aún existen áreas de oportunidad, como la necesidad de mayor tiempo para profundizar en estos temas, así como la colaboración más directa con los docentes titulares y las familias.

También fue relevante conocer las condiciones estructurales del plantel que inciden en la convivencia, tal como el cierre del edificio B (derivado del sismo del 19 de septiembre de 2017), redujo el uso de espacios y elevó la presión sobre pasillos y sanitarios, incrementando posibilidades de fricción y retrasos que pudieran llegar a tensar la relación con la normatividad de puntualidad.

A través de esta propuesta pedagógica, se ha observado cómo la convivencia es clave en la regulación de la disciplina y la prevención de conductas disruptivas. Es importante argumentar que la poca convivencia, es caracterizada principalmente por la falta de respeto, la exclusión y la ausencia de normas claras de interacción, puede generar un ambiente propenso a la indisciplina y, eventualmente, a episodios de violencia.

En primer lugar, y de acuerdo con Perales, Arias y Bazdresch (2014), la convivencia escolar positiva, entendida como el conjunto de interacciones respetuosas, empáticas y colaborativas, es un factor preventivo primordial para evitar la indisciplina. Cuando las y los estudiantes son capaces de relacionarse de manera asertiva, respetando las diferencias y resolviendo conflictos de manera pacífica, se reduce considerablemente el riesgo de que surjan problemas de conducta. En un entorno en el que todos los estudiantes se sienten valorados escuchados y reconocidos por sus compañeros y docentes, es menos probable que recurran a comportamientos disruptivos para llamar la atención o expresar su frustración.

En contraste, una convivencia escolar insuficiente puede desembocar en situaciones de indisciplina, los estudiantes que no logran integrarse de manera saludable en el grupo, que se sienten aislados, o que experimentan una falta de control emocional, suelen manifestar su malestar a través de conductas inapropiadas, como la desobediencia, el uso de lenguaje inadecuado o el desorden. Estas conductas no solo afectan el ambiente de aprendizaje, sino que pueden escalar hasta generar conflictos más serios, incluyendo la violencia (Arerteko, 2006 citado en Perales, Arias y Bazdresch, 2014).

Por esta razón, considero importante resaltar que a pesar de que las y los estudiantes no se conocían tanto, ya que en primer semestre compartieron “tronco común” con otras especialidades, y este semestre fue un cambio de compañeros, observé que se distraían con gran facilidad y el ruido entre subgrupos aparecía

constantemente, ocasionando que dejaran de lado las actividades o que respondieran de manera rápida con tal de tener tiempo disponible para platicar e incluso pedían salir al baño para “perder” el tiempo y poder ver a sus amigos de los otros grupos. Además, el docente del grupo de 2°B de DGD, me comentó que sería un reto trabajar con ese grupo, ya que no solían cambiar de compañeros para realizar actividades y mostraban participación siempre y cuando sus equipos fueran elegidos por ellos mismos.

Los resultados obtenidos son evidencia de que, aunque la mayoría de los estudiantes mantiene relaciones cordiales y respetuosas entre sí, aún existen desafíos importantes que atender en cuanto a la cohesión grupal y la inclusión de todos los miembros del salón. La fragmentación en pequeños subgrupos, principalmente vinculada a amistades formadas previamente, limita la integración completa de las y los alumnos, y propicia, en algunos casos, sentimientos de aislamiento o exclusión. Esto fue evidente en los casos de los alumnos que mencionaron sentirse incómodos o aislados cuando su grupo de pares no estaba presente, lo cual revela una dependencia de ciertos vínculos y una falta de interés por relacionarse con el resto de sus compañeros.

Asimismo, durante mi intervención, observé mejoras en la disposición de las y los estudiantes para participar en actividades grupales y formar nuevos equipos de trabajo, lo que refleja una mayor apertura hacia la interacción con otros compañeros fuera de sus círculos habituales. No obstante, persisten actitudes individualistas en algunos alumnos que dificultan su integración completa, por lo que puedo señalar que es conveniente continuar promoviendo la autorregulación emocional y el desarrollo de habilidades socioemocionales como la empatía y la comunicación asertiva. Estas competencias no solo mejoran la convivencia dentro del aula, sino que también preparan a las y los estudiantes para enfrentar situaciones conflictivas en otros contextos de su vida diaria. Además, es necesario diseñar actividades que

favorezcan la interacción entre todos los estudiantes, minimizando las dinámicas de exclusión y fomentando la cooperación.

En términos de aportes a la práctica educativa, este trabajo reafirma la necesidad de que la orientación educativa asuma un papel preventivo y no únicamente reactivo. Es indispensable instaurar programas continuos de educación socioemocional que se integren en la rutina escolar, de manera que las habilidades para la convivencia se desarrollen junto con las competencias académicas. Asimismo, se hace evidente la importancia de involucrar a todo el personal docente y administrativo en una misma línea de acción, capacitando en mediación, manejo de grupos y estrategias de integración.

Desde el inicio, esta propuesta pedagógica ha identificado la necesidad de intervenir en las dinámicas de convivencia dentro del aula, reconociendo que una convivencia sana y respetuosa es fundamental no solo para crear un ambiente propicio para el aprendizaje, sino también para el desarrollo integral de las y los adolescentes. A partir de lo vivido en esta experiencia se desprenden sugerencias directas para la práctica educativa en el CETIS 49; sostener el aprendizaje cooperativo como estructura habitual de trabajo; institucionalizar círculos breves de diálogo al inicio o cierre de clase para gestionar tensiones; reforzar las normas consensuadas con lenguaje restaurativo (buscando resolver conflictos y reparando el daño causado); y extender gradualmente el uso de instrumentos sencillos de observación entre docentes para compartir evidencias y estrategias efectivas; así como, fortalecer el vínculo entre escuela y familias, generando espacios de comunicación que permitan alinear los esfuerzos educativos y formativos. Del lado de la gestión, valdría la pena revisar flujos y tiempos entre clases considerando la restricción espacial vigente, y acompañar con comunicación clara la aplicación de la normatividad de puntualidad, para transformar potenciales puntos de conflicto en oportunidades de regulación y cuidado mutuo. Estas acciones, en conjunto, hacen práctico el principio de desarrollo

y enriquecen el clima socioemocional del aula sin desplazar los aprendizajes disciplinares.

En cuanto a líneas futuras de investigación, sería pertinente ampliar la muestra a más grupos, semestres y carreras técnicas del CETIS 49, para obtener una visión global de la convivencia en la institución; realizar mediciones pre-post con instrumentos equivalentes para estimar cambios atribuibles al taller; incluir la perspectiva de las familias como variable mediadora de la regulación y el compromiso estudiantil, reforzando en casa los valores de respeto y tolerancia que se promueven en la escuela; y explorar el papel de las redes sociales y los entornos digitales en las interacciones entre las y los estudiantes, así como evaluar la influencia de actividades extracurriculares en la cohesión grupal. Asimismo, sería útil observar la durabilidad de los cambios a mediano plazo, mediante estudios longitudinales y valorar el efecto combinado de la intervención con acciones institucionales ya existentes, debido a que las relaciones interpersonales entre las y los adolescentes son cambiantes y evolucionan gradualmente, por lo que resulta indispensable monitorear cómo se transforman las interacciones dentro del aula a lo largo del tiempo.

En este sentido, la orientación educativa desempeña un papel esencial, ya que no solo brinda acompañamiento al proceso formativo del alumnado, sino que también permite detectar necesidades emergentes, prevenir conflictos y reforzar comportamientos positivos que favorezcan la sana convivencia. Considerando con ello la aplicación periódica de encuestas, la realización de sesiones de retroalimentación y la incorporación de nuevas actividades orientadas al desarrollo socioemocional contribuirán significativamente a consolidar un ambiente armónico. A través de la intervención continua desde la orientación, se favorece que los avances obtenidos no solo se mantengan, sino que también se profundicen, promoviendo con ello una convivencia escolar positiva, inclusiva y duradera.

Por último, señalo aquello que quedó fuera del alcance en esta propuesta y deja pendientes que merecen atención futura: la intervención se desarrolló en un periodo corto y con tiempos acotados por la organización escolar; la limitación espacial del plantel siguió operando como condición de fondo; y la no realización de una planeación prevista impidió observar la permanencia de los cambios generados, tampoco se exploró en profundidad la perspectiva de las familias respecto a la convivencia escolar, además no se evaluó el impacto de la participación estudiantil en la toma de decisiones dentro de la escuela lo que podría ser un factor relevante para fortalecer el sentido de pertenencia y la corresponsabilidad. Aun así, los datos recabados en el diagnóstico son consistentes con la propuesta lo que lleva a señalar que: cuando se trabaja con intencionalidad pedagógica sobre la escucha, el respeto a la palabra, la cooperación y la toma de perspectiva, el aula se transforma en un espacio más seguro para aprender y convivir.

Asimismo, desde mi enfoque personal y profesional, considero que mi intervención fue oportuna y pertinente, de ahí que permitió identificar necesidades específicas dentro de los grupos, promover espacios de reflexión y fortalecer algunas habilidades socioemocionales en el estudiantado. A través de la planeación, implementación y evaluación del taller, logré establecer confianza en las y los alumnos, observé sus dinámicas grupales y brindé herramientas prácticas para mejorar la convivencia escolar.

REFERENCIAS

- Aceves, Y. y Simental, L. (2013). La orientación educativa en México. Su historia y perfil del orientador. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4690875.pdf>.
- Alcaldía Xochimilco. (2019). Soy Xochimilco. Recuperado de:
<http://www.xochimilco.cdmx.gob.mx/category/soy-xochimilco/>.
- Almario, J., (2016). *Comprender, una forma diferente de abordar el tema. Una mirada existencial a la adolescencia*. Bogotá: Manual Moderno.
- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (2012). Orientación educativa. *Modelos, áreas, estrategias y recursos*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Álvarez, M., Riart, J., Martínez, M., y Bisquerra, R. (1998). "El modelo de programas." En: Bisquerra (Coord.). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona: PRAXIS.
- Álvarez, V. (1994). *Orientación Educativa y Acción Orientadora. Relaciones entre la Teoría y la Práctica*. Madrid: EOS.
- Ander-Egg, E. (1991). *El taller. Una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: MAGISTERIO DEL RÍO DE LA PLATA. Recuperado de:
<https://uacmtalleresliterarios.files.wordpress.com/2018/01/el-taller-unaalternativa-de-renovacion-pedagogica.pdf>.
- Ares, A. (2013). *El liderazgo en los grupos*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Bar-Tal, D. (1996). "Las creencias grupales como expresión de la identidad social." En: *Identidad social. Aproximaciones psicosociales a los grupos y a las*

relaciones entre grupos. Morales, J., Páez, D., Deschamps, J., y Worchel, S. [Coords.]. Valencia: Promolibro.

Bezanilla, J. (2011). *SOCIOMETRÍA: Un método de investigación psicosocial*.

México: PEI Editorial.

Bisquerra, R. (1996). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*.

Barcelona: NARCEA.

Bisquerra, R. (1998). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*.

Barcelona: PRAXIS.

Bisquerra, R. y Álvarez, M. (2008). Funciones del departamento de orientación.

Instituto Superior de Formación y Recursos en Red para el Profesorado.

Madrid: Wolters Kluwer Educación.

Bisquerra, R. [Coord.]. (2009). Metodología de la investigación educativa. Barcelona:

La Muralla.

Bonilla, R. (2007). "La Calidad De La Educación Básica: Referente Para La Toma De

Decisiones." En: *Fortalecimiento Profesional de los Responsables de la Gestión Educativa de Sonora*. México: Innovación y Asesoría Educativa.

BuhoLegal, (2021). *Monitoreo de Actividad Judicial y Lista de Acuerdos en México,*

Cédulas Profesionales. Recuperado de:

<https://www.buholegal.com/consultasep/>.

Buisán, C. y Marín, M. (1987). *Cómo realizar un diagnóstico pedagógico*. México: Alfa

Omega.

Blanco, E. (2009). "Eficacia escolar y clima organizacional: apuntes para una investigación de procesos escolares." En: *Estudios sociológicos*. 27(80).

Recuperado de:

<https://estudiossociologicos.colmex.mx/index.php/es/article/view/296/296>.

Blanco, A., Caballero, A. y De la Corte, L. (2005). *Psicología de los grupos*. Madrid: Pearson Educación.

Calvo, Á. (2003). *Problemas de convivencia en los centros educativos*. España: EOS.

Canto, J. (2006). *Psicología de los grupos, estructura y procesos*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Cardona, M., Chiner, E. y Lattur, A. (2011). *Diagnóstico Psicopedagógico*. España: Club Universitario.

Carles, J. (2001). *Un adolescente en casa. Consejos para disfrutar con la adolescencia de sus hijos*. España: Debolsillo.

Carriazo, C. Pérez, M. y Gaviria, K. (2020). "Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad." En: *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 25, núm. Esp.3. Universidad del Zulia, Venezuela. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27963600007>

Casamayor, G. (2000). *Reivindicación del Pacto y otras Componendas. Disciplina y convivencia en la institución escolar*. Barcelona: GRAÓ.

Centro de Estudios Tecnológicos industrial y de servicios (CETIS). (2019). *Documento base del programa nacional de convivencia escolar para autonomía curricular ciclo 2018-2019. Programa de Fortalecimiento de la Convivencia Escolar*. Dirección General de Educación Tecnológica Industrial y de Servicios (DGETI). Recuperado de:

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/414833/Documento_base_del_Programa_Nacional_de_Convivencia_Escolar_para_Autonom_a_Curricular_ciclo_2018_final.docxlo.pdf.

Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS). (2024). Organigrama del CETIS 49 “Profa. Ma. Patiño Vda. de Olmedo”. Recuperado de: <https://www.cetis49.com.mx/#/direccion/organigrama>.

Comellas, M., y Lojo, M. (2015). *Un enfoque educativo para prevenir la violencia en la escuela*. Barcelona: Octaedro.

Constitución Política de los Estado Unidos Mexicanos. *Diario Oficial de la Federación*. Última Reforma DOF 22-03-2024.

De Ketele, J. (1984). “Educar, evaluar, observar: el marco de la problemática” En: *Observar para educar. Observación y evaluación en la práctica educativa*. Madrid: Editorial Visor.

Díaz-Barriga F. y Hernández, G. (2010). Estrategias docentes para un Aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: McGraw-Hill.

Dirección de Educación Media Superior. (DEMS) (s/a). Catálogo de listas de cotejo. México: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Dirección General de Educación Tecnológica Industrial y de Servicios. (DGETI). (s/a). Recuperado de:

<https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/direccion-general-deeducacion-tecnologica-industrial-dgeti>.

Durán, D. (2014). “Utilizando el trabajo en equipo. Estructurar la interacción a través de métodos y técnicas.” En: *Torrego, J., [Coord.]. Mediación de conflictos en instituciones educativas*. Manual para la formación de mediadores. Madrid: Narcea.

- Frances, E. y Ellis, A. (2015). *El cerebro adolescente: Guía de una madre neurocientífica para educar adolescentes*. Barcelona: RBA Libros.
- Feldman, D. (2010). "La evaluación." En: *Didáctica general*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Fernández, J. (2000). Sociología de los grupos escolares: sociometría y dinámica de grupos. España: Universidad de Almería.
- Fierro, M. (2013). "Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar." En: *Revista Electrónica Sinéctica*. (40), pp. 1-18. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99827467006>.
- Flores, A. (2013). "La conformación del campo de la orientación educativa siglos XIX y XX." En: *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. X (25), pp. 24-32. Recuperado de: <https://remo.ws/revistas/remo-25.pdf>.
- Garrell, T. (1998). Aprender a convivir. *Disciplina y convivencia en la institución escolar*. Barcelona: GRAÓ.
- Gómez, Á. (2002). Reseña de "El sociograma. Estudio de las relaciones informales en las organizaciones" de Rodríguez, A. y Morera, D. (Coords.). *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*. 18 (1), pp. 111-114. Madrid.
- Grañeras, M. y Laguna, A. [Coords.]. (2008). Origen y desarrollo de la orientación. Marco histórico-conceptual. *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. España: SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA. Recuperado de: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/61923/00820082000250.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Hernández, C. (2019). "Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas." En:

Conceptualización de la convivencia escolar: Propuesta Teórica Holística. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE). Universidad Iberoamericana. México-Tijuana.

Iglesias, J. (2006). *Diagnóstico escolar: teoría, ámbitos y técnicas*. PEARSON EDUCACIÓN, S.A., Madrid.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). Censo de Población y Vivienda 2020. INEGI. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019). La educación obligatoria en México. INEE.

Junta de Andalucía. (s/a). "La telaraña." En: *Consejería de Igualdad, Políticas Sociales y Conciliación de la Junta de Andalucía*. España: Universidad de Granada. Recuperado de: <https://laboratorio717.org/explorar/metodologias/ver/la>.

Landeros, L., y Chávez, C. (2015). *Convivencia y Disciplina en la escuela. Análisis de Reglamentos Escolares de México*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

Larrañaga, E., Navarro, R. y Yubero, S. (2018). "Relaciones interpersonales y cyberbullying: aspectos psicosociales y educativos." En *Psicología social de la educación*. Ovejero, A., Morales, J. y Yubero, S. [Coords.]. Barcelona: UOC.

Ley General de Educación. (LGE). (2019). Diario Oficial de la Federación. Recuperado de: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>.

Lila, M., Buelga, S., y Musitu, G. (2006). *Las relaciones entre padres e hijos en la adolescencia*. Madrid: Pirámide.

- López, M. (2005). *Origen y desarrollo de la orientación educativa*. Recuperado de:
https://lopezlunajesus.weebly.com/uploads/1/1/2/3/1123245/origen_y_desarrollo_histrico_de_la_orientacin.pdf.
- López, C., Puerto, J., López, J. y Prieto, M. (2009). "Percepción de los estilos educativos parentales e inadaptación en menores pediátricos." En: *Anales de Psicología*, 25 (1), 70-77. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/167/16711594008.pdf>.
- López, C., Soto, M., Carvajal, C. y Nel-Urrea, P. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar. *Adolescentes Educación y Educadores*, 16(3), pp. 383-410. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/834/83429830001.pdf>.
- Magaña, H. (2013). "El discurso de la orientación educativa en México: La historia de los primeros años del siglo XX." En: *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. X (25), pp. 2-13. Recuperado de: <https://remo.ws/revistas/remo-25.pdf>.
- Marí, R. (2001). *Diagnóstico pedagógico. Un modelo para la intervención psicopedagógica*. España: Ariel Educación.
- Marín, M. y Rodríguez, S. (2001). Prospectiva del diagnóstico y de la orientación. *Revista de Investigación Educativa*, 19(2), 315-362.
- Marín, M., Grau, R. y Yubero, S. [Coords.]. (2013). *Procesos psicosociales en los contextos educativos*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Margulis, M. (2001). "Juventud: una aproximación conceptual." En: Donas, S. compilador (2001). *Adolescencia y juventud en América Latina*. Cartago, Costa Rica: Libro Universitario Regional.

- Martínez, F. (2012). "La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. Revisión de literatura." *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(54), 849-875. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14023127008.pdf>
- Muñoz, B. (2013). "Apuntes y pincelazos sobre la práctica de la orientación educativa curricular en México durante los siglos XVIII y la magra modernidad de los siglos XIX y XX." *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. X (25), pp. 14-23. Recuperado de: <https://remo.ws/revistas/remo-25.pdf>.
- Oliva, A. (1999). "Desarrollo de la personalidad durante la adolescencia" y "Desarrollo social durante la adolescencia". Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. compiladores (1999). *Desarrollo psicológico y educación. 1 Psicología evolutiva*.
- Oliva, A. y Parra, A. (2004). "Contexto familiar y desarrollo psicológico durante la adolescencia." En: Arranz, E. [Coord.]. *Familia y Desarrollo psicológico*. Madrid: PEARSON.
- Olweus, D. (1993). *Bullying en la escuela: qué sabemos y qué podemos hacer*. Cambridge: MA Blackwell.
- Ovejero, A. (2007). *Las relaciones humanas. Psicología social teórica y aplicada*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ovejero, A., Morales, J. y Yubero, S. [Coords.]. (2018). *Psicología social de la educación*. Barcelona: UOC.
- Perales, C., Arias, E., y Bazdresch, M. (2014). *Desarrollo socioafectivo y convivencia escolar*. México: ITESO.

Piaget, J. (1992). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Labor.

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española: Nueva gramática de la lengua española. Recuperado de:
<https://www.rae.es/gramática/>.

Repetto, E. (2009). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Vol. 1 Marco conceptual *metodológico*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Rigby, K. (1996). El acoso en las escuelas y qué hacer al respecto. Editorial Jessica Kingsley.

Rodríguez, S. (1986). *Proyecto docente e investigador*. Orientación Educativa. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Rodríguez, S. (Coord.). (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.

Rodríguez, M. (1994). *Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona: CEAC.

Rodríguez, M. (2012). "El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar." En: *Lenguaje y Educación: Perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio*. Recuperado de:
https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/taller_una_estrategia_para_aprender_ensenar_e_investigar_0.pdf.

Sanchiz, M. (2009). *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Universitat Jaume. Recuperado de:
<https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/23882/s4.pdf?sequence=>

6.

Santana, L. (2015). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. España: PIRÁMIDE.

Secretaría de Educación Pública. (SEP). (2023). *Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS). Progresiones de aprendizaje del área de conocimiento Humanidades. Coordinación Sectorial de Fortalecimiento Académico. Recuperado de:*

<https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/Progresiones%20de%20aprendizaje%20-%20Humanidades%203a%20edicion.pdf>.

Secretaría de Gobernación. (2019). *Plan Nacional del Desarrollo (PND) 2019-2024*. Diario Oficial de la Federación. Recuperado de:

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/487316/PND_2019-2024.pdf.

Sergio, M. (2018). *Convivencia, ética y educación. Audacia y esperanza*. Brasil: Narcea Educadores XXI.

Schmelkes, S. (2010). "La Planeación Y La Evaluación Para La Calidad."

En: Hacia Una Mejor Calidad De Nuestras Escuelas. México: ACUDE.

Sistema Integral de la Educación Media Superior (SIGEEEMS). (2023-2024). Recuperado de:

https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/es_mx/sems/Sistema-Integral-de-Gestion-Escolar-de-la-Educacion-Media-Superior-SIGEEEMS-Consulta-de-informacion-sobre-planteles.

- Sometics. (2023). "Ejemplos de sociogramas." En: *Sometics Blog*. Países Bajos: Liquid. Dev. bv. Recuperado de: <https://www.sometics.com/es/ejemplos-de-sociogramas>.
- Stanford Medicine Children's Health. (2025). La simbraquidactilia. Recuperado de: <https://www.stanfordchildrens.org/es/services/hand-upper-limbsurgery/symbrachydactyly.html>.
- Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS). (2019). *La Nueva Escuela Mexicana (NEM). Principios y orientaciones pedagógicas*. Recuperado de: <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13516/1/images/NEMprincipiosyorientacionpedagogica.pdf>.
- Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS). (2024). *Programa Aula, Escuela y Comunidad (PAEC)*. Recuperado de: https://dgb.sep.gob.mx/storage/recursos/2024/02/FdPegDUj0i-Programa%20Aula,%20Escuela%20y%20Comunidad_Segunda%20Edici%C3%B3n.pdf
- SuperLápiz. (2024). "Compañero invisible A1." En: *SuperLápiz*. Gómez, A. (2024). Recuperado de: <https://share.google/fYcV7fgAVe5GEpL2Z>.
- Torrego, J., [Coord.]. (2003). *Mediación de conflictos en instituciones educativas*. Manual para la formación de mediadores. Madrid: Narcea.
- Torrego, J. y Negro, A. [Coords.]. (2014). *Aprendizaje cooperativo en las aulas*. Fundamentos y recursos para su implantación. Madrid: Alianza.
- Trianes, M. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.

- Vaimberg, R. y Lombardo, M. (2015). *Psicoterapia de grupo y psicodrama. Teoría y técnica*. Barcelona: Octaedro.
- Villarreal, M., Castro, R., y Domínguez, R. (2016). *Familia, adolescencia y escuela: un análisis de violencia escolar desde la perspectiva Eco-sistémica*. México: UANL.
- Yubero, S. (2013). "El grupo y su dinámica en los contextos educativos." *Procesos psicosociales en los contextos educativos*. En: Marín, M., Grau, R. y Yubero, S. (Coords.). Madrid: Ediciones Pirámide.

ANEXOS

GUIÓN DE OBSERVACIÓN

ANEXO 1.

DATOS DE IDENTIFICACIÓN						
Nombre de la escuela:					Turno:	
Nombre del docente:				Grupo:	Fecha:	
N° de asistentes		F	M	Hora	Inicio:	Término:
Objetivo: Conocer como se desarrolla la convivencia con las y los alumnos de educación media superior.						

Indicadores	Pautas por considerar en la observación	Sí	No	Descripción y/o argumentos.
Interacción de los alumnos con el docente titular	Se adaptan con facilidad a diferentes actividades y situaciones.			
	Son inseguros.			
	Tratan de llamar la atención mediante comportamientos inadecuados.			
	Participaciones asertivas durante la clase.			
	Identifican y tienen hábitos de rutina (saludan, piden permiso, son organizados)			
	Son capaces de atender y seguir indicaciones.			
	Su comportamiento es positivo cuando el docente sale del aula.			
	Se logra la participación del alumno en las actividades.			

Interacción alumno-alumno	Mantienen una buena relación y comunicación entre ellos.			
	Presentan comportamientos agresivos hacia sus compañeros.			
	Son callados/apáticos.			
	Intentan relacionarse con los demás y socializar cada que tienen la oportunidad.			
	Presentan emociones positivas al convivir.			
	Presentar emociones negativas al convivir.			
	Se logra un ambiente positivo al trabajar en equipo.			
Actividades deportivas	Presentan una actitud positiva durante las actividades.			
	Escuchan las indicaciones del docente.			
	Logran trabajar en equipo cuando se le solicita.			
Comportamiento con otros agentes educativos	Muestran respeto cuando alguien entra al aula.			
	Permanecen atentos a las indicaciones que les dan.			
Sanitarios	Hay leyendas escritas en puertas y paredes.			
	Piden permiso para salir al sanitario.			

Observaciones:

Fuente: elaboración propia

ANEXO 2**LISTA DE COTEJO**

Criterios de evaluación.	Sí	No.	A veces.
Sigue instrucciones.			
Expone sus ideas con claridad.			
Respeto la participación de sus compañeros.			
Muestra disposición para participar en las actividades.			
Ayuda a sus compañeros cuando lo solicitan.			



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



Rectoría
Secretaría Académica
Área Académica 5
Teoría Pedagógica y
Formación Docente
Programa Educativo:
Licenciatura en Pedagogía

Ciudad de México, a 20 de mayo 2024
PELP/337/2024

Mtra. Delia Gisela Chargoy Gómez
Directora del Centro de Estudios Tecnológicos
Industrial y de Servicios (CETIS) No. 49
"Profa. María Patiño Vda. de Olmedo"
Av. Acueducto 95, Col. Ampliación Tepepan
Alcaldía Xochimilco, C.P. 16030
P R E S E N T E

Me permito solicitar a usted, si para ello no existe inconveniente, se les otorguen las facilidades necesarias a las estudiantes: Eslava Jiménez América Lizeth (matrícula 200920243) y Martínez López Karla Sofía (matrícula 200920730; quienes actualmente octavo el cuarto semestre de la licenciatura en Pedagogía.

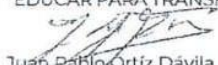
Lo anterior con la finalidad de que se les permita realizar su práctica escolar que consistirá en: Obtener información del contexto interno del (CETIS 49) así como el uso de técnicas (observación) y aplicación de cuestionarios dirigidos a un grupo de alumnos y docentes asignados por la institución, con el propósito de realizar una intervención en el mes de mayo del 2024; horario convenido con la institución.

La información recopilada, se ocupará como parte del plan de estudios de la materia Seminario Taller de concentración II, bajo la asesoría de la Profesora Dolores Guadalupe Mejía Rodríguez (dome@upn.mx), quien funge como responsable de la práctica de las estudiantes y con quien puede usted establecer comunicación directa.

Agradezco de antemano la atención que brinda a la presente, y sin otro particular, reciba un cordial saludo.

Atentamente

"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"


Juan Pablo Ortiz Dávila
Responsable de la coordinación del
Programa Educativo de la licenciatura en Pedagogía

Recibo original
20/mayo/24
A. Lizeth Eslava Jiménez
Liz Eslava J.

JPOD/JLOS

APRENDIENDO A CONVIVIR.

Taller escolar con alumnos de educación media superior.

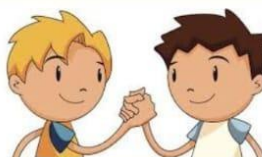
¿De qué trata este taller?

Consta de 6 planeaciones para promover los valores y mejorar la convivencia escolar.



Planeación 1

"Convivencia y presentación personal"



Planeación 2.

"Comprendiendo las dinámicas sociales en el aula"



Planeación 3.

"Promoviendo la empatía y la comprensión"



Planeación 4.
"Construyendo valores".



Planeación 5.
"Valores para una convivencia armónica"



Planeación 6.
"Fortaleciendo nuestras relaciones".



La comunicación, el aprender y convivir... nos enseña que somos diferentes pero podemos complementarnos.

ANEXO 5.

“TELARAÑA HUMANA”

La conductora del taller solicitará a los alumnos que formen un círculo de manera aleatoria, una vez formado el círculo, la conductora lanzará un estambre hacia alguno de los compañeros diciendo su nombre y una expectativa sobre el taller, posteriormente quien haya atrapado el estambre dirá el nombre de la conductora y el suyo y comentará una expectativa del taller, nuevamente se lanzará el estambre hacia otra persona la cual dirá el nombre de la conductora, el del anterior compañero y el suyo junto con la expectativa del taller, y así sucesivamente, de tal manera que cuando el estambre llegue al último compañero el juego terminará y se habrá creado una red parecida a una telaraña, al finalizar se deberá hacer en orden para lograr desenredar el estambre.

Junta de Andalucía. (s/a). *“La telaraña”*. Recuperado de: <https://laboratorio717.org/explorar/metodologias/ver/la-telarana/>.

El siguiente cuestionario dirigido a alumnos, tiene como objetivo identificar cómo se desarrolla la convivencia entre los estudiantes de nivel media superior dentro del salón de clases.

La información recabada es confidencial y será usada únicamente para fines académicos.

Fecha:

Edad:

Sexo:

Parte 1. Instrucciones: marca con una X la opción que consideres aceptable (puedes seleccionar más de 2 opciones)

1. ¿Qué necesidades humanas consideras que cubre la convivencia?
 - Autoestima e identidad.
 - Autorregulación de las emociones e impulsos.
 - Trabajo en equipo.
 - Violencia, estrés y ansiedad.
2. ¿Cuáles son algunas conductas de conflicto que se han presentado dentro del salón de clases?
 - El uso de malas palabras.
 - Irrespeto y desobediencia.
 - Desorden.
 - Incumplimiento de tareas.

Parte 2. Instrucciones: marca con una X sólo una opción que consideres aceptable.

3. ¿Cómo es la convivencia dentro de tu salón de clases?
 - Excelente, todos nos llevamos bien.
 - Buena, todos nos hablamos bien.
 - Regular, cada quien tiene su grupo de amigos.
 - Mala, casi no nos hablamos y nos conocemos poco.

4. ¿Existe una buena comunicación con tus compañeros de clase?
 - Sí, todos nos llevamos bien.
 - Más o menos, cada quién tiene a sus amigos.
 - No, hay diferencias dentro del grupo.
5. ¿Para ti es fácil socializar?
 - Sí, muy seguido.
 - A veces.
 - No, todos se llevan bien.
6. ¿Con qué frecuencia se presentan conflictos entre tus compañeros de clase?
 - Muy seguido.
 - Casi siempre.
 - Nunca.
7. ¿Consideras que dentro de tu salón de clases hay compañeros que buscan ridiculizar a algún integrante de su grupo de amigos?
 - Sí, muy seguido.
 - A veces.
 - No, todos se llevan bien.
8. ¿Qué sucede cuando no se genera una sana convivencia dentro del aula?
 - El ambiente se torna estresante e incómodo, no dan ganas de estar dentro del salón.
 - Nunca se ha presentado un caso incómodo dentro del salón.
9. ¿Has tenido algún tipo de competitividad, rivalidad o conflicto con algún compañero?
 - Sí.
 - No.
10. ¿Qué haces tú para evitar ocasionar conflictos en tu grupo de amigos o dentro del salón de clases?
 - Trato de ser tolerante, empático y respeto las opiniones/participaciones de todos.
 - Nada, mientras no se metan conmigo todo está bien.

11. ¿Cómo influye en ti la socialización?

- De una forma positiva, me gusta conversar con mis compañeros.
- De una forma negativa, no lo veo necesario.

12. ¿Consideras que la convivencia es un aspecto positivo dentro del salón de clases?

- Sí, porque desarrolla habilidades para la vida (empatía, relaciones interpersonales, etc.)
- No, no es tan indispensable.

Parte 3. Instrucciones: Lee con atención, reflexiona y responde libremente estas últimas 5 preguntas.

13. ¿Te has sentido excluido dentro de tu salón de clases? ¿Por qué?

14. ¿Te has visto involucrado en algún conflicto dentro de tu salón de clases?
¿Cómo te sentiste?

15. ¿Qué mejorarías en ti para una sana convivencia dentro de tu salón de clases?

16. Si pudieras cambiar algo de la forma de ser de tus compañeros... ¿Qué sería?

17. ¿Algo más que te guste agregar?

El siguiente cuestionario dirigido a docentes, tiene como objetivo identificar cómo se desarrolla la convivencia entre los alumnos de nivel media superior dentro del salón de clases.

La información recabada es confidencial y será usada únicamente para fines académicos.

Fecha:

Nombre del docente:

Edad:

Sexo:

Formación:

Instrucciones: Le pedimos de la manera más atenta, responder de forma honesta y clara.

1. ¿Cuánto tiempo tiene laborando como docente en esta institución? ¿Y en otras instituciones?
2. ¿Cómo es la relación de convivencia entre las y los alumnos dentro del aula?
3. ¿Trabaja la sana convivencia? ¿Cómo la lleva a cabo dentro del aula?
4. ¿Qué recursos o herramientas utiliza para trabajar la sana convivencia?
5. ¿Cómo resuelve los problemas de convivencia escolar?

6. ¿Considera que la disciplina está relacionada con la convivencia? ¿Por qué?
7. ¿Cómo mantiene la disciplina dentro del aula?
8. ¿Hay normas de convivencia dentro del aula? ¿Cuáles son?
9. ¿Qué actividades se realizan con los padres de familia para mejorar la convivencia escolar?
10. ¿Qué estrategias propondría para aumentar la participación del alumnado y las familias, para una sana convivencia?
11. ¿De qué manera influyen las emociones en la convivencia escolar?
12. ¿Hay alguna materia donde se aborde el área socio afectiva emocional? ¿Cuál?
13. ¿Qué temas de educación socioemocional se abordan para la sana convivencia dentro del aula?
14. ¿Algo más que guste agregar?

ANEXO 8

Cuestionario sobre habilidades sociales dirigido a las y los alumnos.

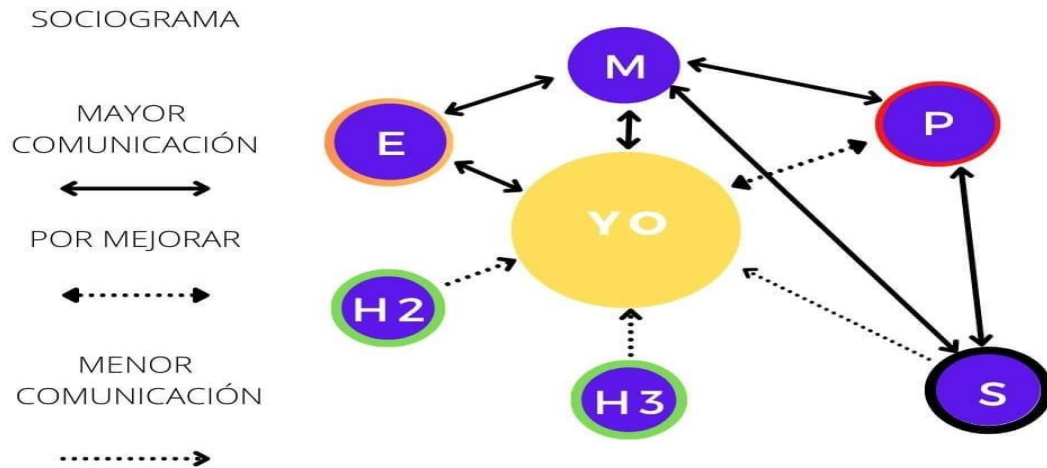
Instrucciones: De acuerdo a lo que plasmaste en la hoja blanca (el tipo de relación que hay entre tus compañeros y tú), deberás responder únicamente con el nombre de la persona con la que relaciones la pregunta.

1. ¿Con quién te sientes más cómodo/a para trabajar en actividades escolares?
2. ¿Quiénes consideras que son tus amigos más cercanos en el CETis?
3. ¿Con quién de los que mencionaste anteriormente compartes tus intereses o pasatiempos fuera del horario escolar?
4. ¿Quiénes son las personas a las que acudes cuando necesitas apoyo emocional o algún consejo?
5. ¿Con quién prefieres sentarte en el salón de clases o durante el receso?
6. ¿Quiénes son las personas con las que evitas interactuar o con las que te sientes menos cómodo?
7. ¿A quiénes consideras líderes o personas influyentes en tu grupo de amigos o dentro de tu salón de clases?
8. ¿Con quién te gustaría establecer una mejor relación o amistad en el CETIS?

Fuente: elaboración propia.

ANEXO 9

Ejemplo de sociograma.



Sometics. (2023). *Ejemplo de sociograma*. Recuperado de:
<https://www.sometics.com/es/ejemplos-de-sociogramas>

ANEXO 10

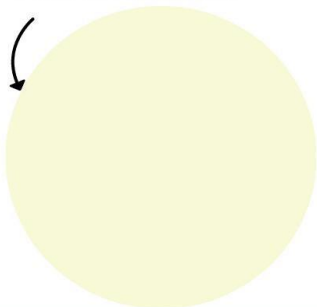
Mano con la importancia de la convivencia.



Fuente: elaboración propia.

MI COMPAÑERO INVISIBLE

Haz un retrato



Descripción física.

Color de ojos:

Cabello:

Estatura:

Tipo de outfit que usa:

Fecha de nacimiento:

Se parece a:

PERSONALMENTE ES...

marca con una x si piensas que él o ella es así. No olvides indicar el género.

☐ Simpático_

☐ Divertido_

☐ Estudios_

☐ Nervioso_

☐ Tímido_

☐ Pesado_

☐ Fiestero_

☐ Tranquilo_

ADIVINA...

Si no lo sabes, escribe lo que creas. Después, tu compañero/a secreto/a corregirá tus respuestas.



su nº de pie



su música preferida



¿le gusta el café?



su cumpleaños



algo que le gusta mucho



de dónde es



qué quiere estudiar



¿tiene hermano/as?



su ídolo/a



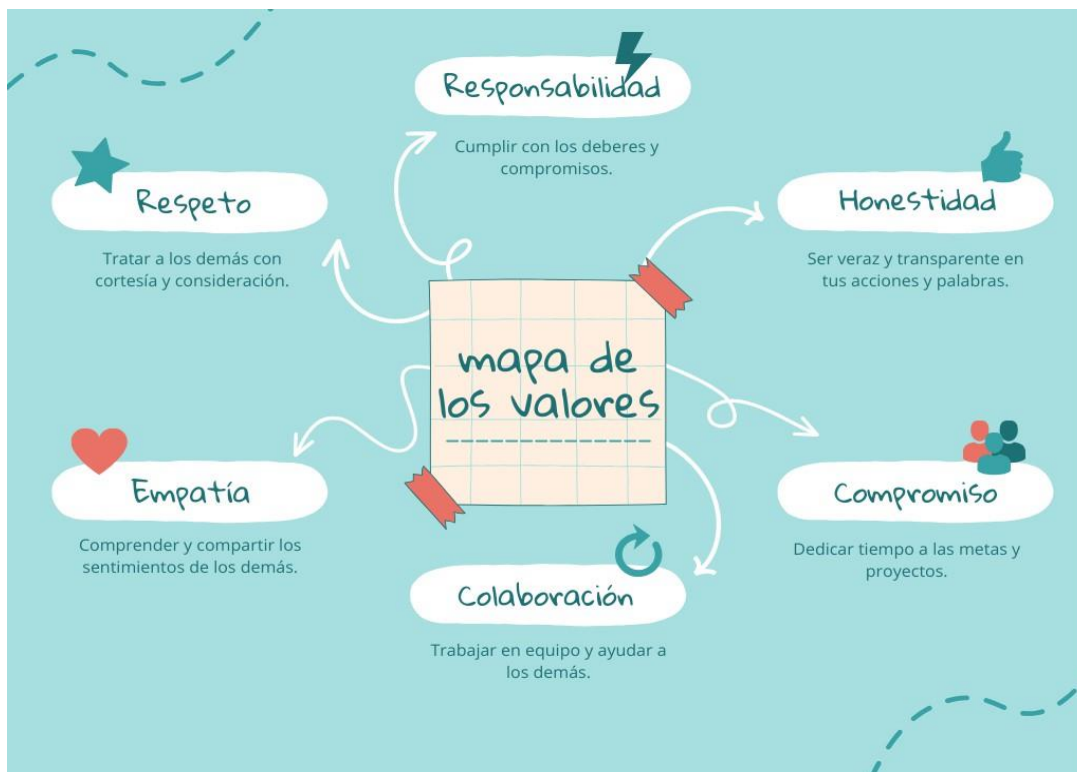
algo que no le gusta nada

Puedes dejarle un mensaje aquí (si así lo deseas).



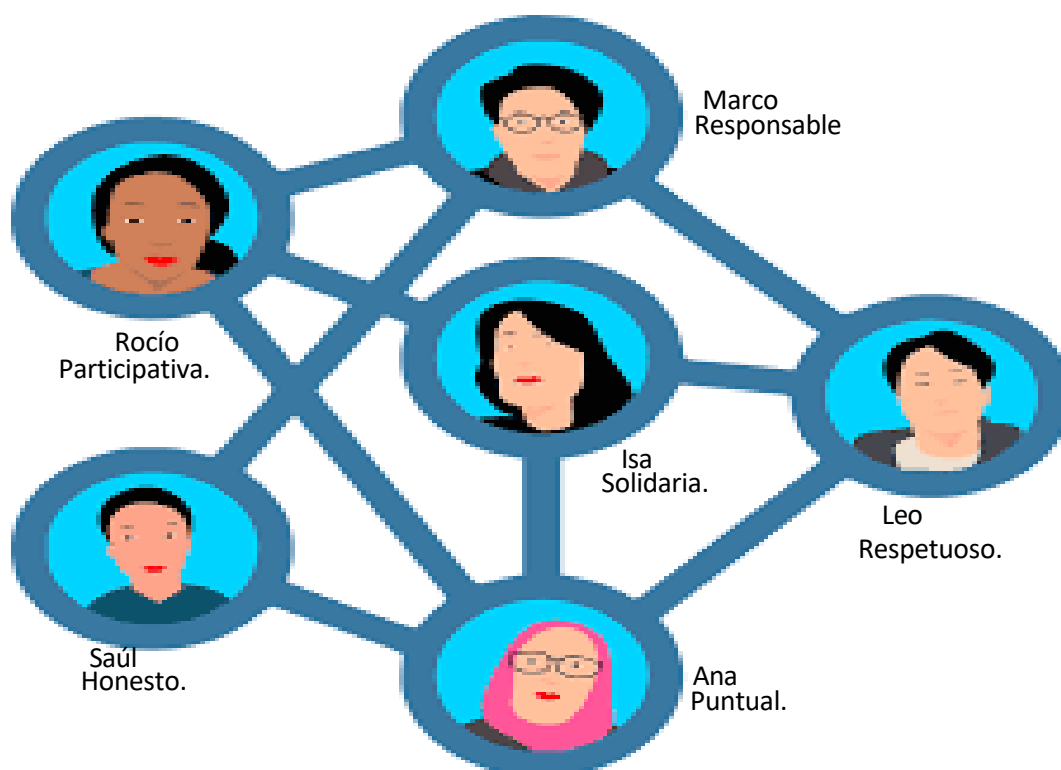
Fuente: elaboración propia con base en SuperLápiz. (2024). "Compañero invisible A1." En: SuperLápiz. Gómez, A. (2024). Recuperado de: <https://share.google/fYcV7fgAVe5GEpL2Z>

Ejemplos de mapa de los valores.



Fuente: elaboración propia.

Clasificación del sociograma (ejemplo).



Fuente: elaboración propia.

ANEXO 14

LISTA DE VALORES




1.	Respeto.	<input type="checkbox"/>
2.	Responsabilidad.	<input type="checkbox"/>
3.	Honestidad.	<input type="checkbox"/>
4.	Empatía.	<input type="checkbox"/>
5.	Tolerancia.	<input type="checkbox"/>
6.	Colaboración.	<input type="checkbox"/>
7.	Perseverancia.	<input type="checkbox"/>
8.	Solidaridad.	<input type="checkbox"/>
9.	Compromiso.	<input type="checkbox"/>
10.	Autodisciplina.	<input type="checkbox"/>

TÚ PUEDES CON TODO



Fuente: elaboración propia.

ANEXO 15

Mapa de apreciación



Fuente: elaboración propia.



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN
TECNOLÓGICA INDUSTRIAL Y DE SERVICIOS

Subsecretaría de Educación Media Superior
Dirección General de Educación Tecnológica Industrial y de Servicios

Oficio número 220 (DGETI-CDMX)C-049/CONT ESC T.M/0003/2024.

Ciudad de México, a 28 de mayo de 2024

DRA. DOLORES GUADALUPE MEJIA RODRIGUEZ
RESPONSABLE DE LA PRACTICA DE EATUDIANTES
P R E S E N T E.

Con relación a su oficio PELP/337/2024, con fecha 20 de mayo de los corrientes, respecto a el apoyo brindado a la estudiante Eslava Jiménez América Lizeth, para aplicar su practica escolar para obtener información del contexto interno del CETis 49, le informo que trabajó satisfactoriamente con tres grupos de Diseño Gráfico Digital y programación respectivamente.

Sin otro particular, le envío un cordial saludo.

ATENTAMENTE


AIDEE NAKASONE CHINEY
JEFA DEL DEPARTAMENTO DE SERVICIOS ESCOLARES T.M
Industria y Servicios No. 49
Xochimilco, D. E.

MCG/ANC/Inf*

Av. Acueducto No. 95, Colonia Ampliación Tepepan, Alcaldía Xochimilco, C.P. 16030, COMX
Tel. 5555556556, correo electrónico: cetis049.dir@dgeti.sems.gob.mx

